

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 22

Том 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

Редакційна колегія:

Благун Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор
Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор
Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор
Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент
Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор (Каунас, Литва)
Пагута Мирослав Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент
Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент
Віталія Гражієне – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литва)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 2 від 24.02.2020 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу: <https://doi.org/10.32843/2663-6085>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Кравчук Л.В. ШКІЛЬНА НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.....	9
Лисюк С.Р. НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УКРАЇНІ.....	13
Лялюк Г.М. СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ.....	17
Май Вень ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА МУЗИКИ У ПРАЦЯХ КИТАЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ.....	22
Нагрибельний Я.А. РОЗВИТОК СИСТЕМИ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	25

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Kurinyi O.V., Cherkasova T.A., Ihnatieva O.L. THE EFFICIENCY OF MODULE-RATING SYSTEM FUNCTIONING IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	30
Мисліцька Н.А. ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	34
Петренко С.В., Назаренко Н.М. ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	38
Підлужна І.А., Мокрій Я.О. РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ У НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ.....	42
Плаксіна О.Ф. МУЗИЧНА ТЕРАПІЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ОЗДОРОВЧОЇ РЕКРЕАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	47
Прокопчук М.М., Золотова О. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	50
Проскуркіна Я.І. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА АНГЛОМОВНИХ ПРОГРАМАХ.....	55
Розлуцька Г.М., Мулеса О.Ю., Кіндюх Т.С., Біланич Є.В. ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСУ CLASSTIME В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ ДЛЯ КОНТРОЛЮ УСПІШНОСТІ УЧНІВ З МАТЕМАТИКИ.....	59

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кіщук В.М. НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ У СИСТЕМІ «КОЛЕДЖ – АКАДЕМІЯ»: ПЕРЕВАГИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	63
Кобук О.А., Смокович Т.В. СУТНІСТЬ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	67

Коропчунська Ю.В. RESEARCH OF THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PROFESSIONALS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY.....	71
Костів С.Ф. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПСИХОФІЗИЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПРОФЕСІОНАЛІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ НА ЕТАПІ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧНОГО РІВНЯ ПІДГОТОВКИ.....	76
Кочубей Т.Д., Саврій Ю.Ф. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕТНОКУЛЬТУРИ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	83
Кришталь Т.М., Панімаш Ю.В., Горбаченко Ю.М. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ.....	87
Кучерак І.В. ЦИФРОВІЗАЦІЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ОСВІТНІЙ ПРОСТІР У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ.....	91
Кушпіт У.В. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ: МЕТОДИКА ТА ПРАКТИКА ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ.....	95
Липчанко-Ковачик О.В., Кончович К.Т., Мартин Н.В. ДО ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ БАКАЛАВРІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	100
Маковійчук О.В. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	104
Маланюк Н.М. ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ.....	108
Малоіван М.В. МІКРОБЛОГІНГ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ВМІНЬ ПИСЬМА ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	112
Мельничук І.М. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	116
Мичка-Левченко Ю.З. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ.....	120
Мірошник С.О. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ, ЩО ВИВЧАЛИ АНГЛІЙСЬКУ.....	124
Нагаєв В.М., Бакум М.В., Мітяшкіна Т.Ю., Семенцов В.В. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	127
Ноздрова О.П., Бартенєва І.О. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	134
Олійник Н.Ю. ДІЛОВА ГРА ЯК ЕФЕКТИВНА МОДЕЛЬ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	141

Підгірний О.В. МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНО-ТРЕНІНГОВИХ ФОРМ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	145
РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Гончаренко О.В. ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК СКЛАДНИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	149
Сергієнко Т.М., Самойлова Ю.І., Денисюк Ю.І. ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ.....	153
РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Рябокін Р.М., Рябокін М.В. НАВЧАЛЬНИЙ ЗМІСТ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ОСНОВІ ДОСВІДУ НСОУ – ПЛАСТ.....	157
РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Миськова Н.М. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ВПРАВ У ВЗАЄМОДІЇ З ДОШКІЛЬНИКАМИ.....	162
Новак О.М. ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	166
РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ	
Бунчук О.В., Єрмак Ю.І. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЧЕРЕЗ НАПИСАННЯ НАУКОВИХ РОБІТ В МАН.....	171
РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Вірста С.Є., Констанкевич Л.Г., Радкевич М.М. ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСУ LEARNINGAPPS.ORG ДЛЯ СТВОРЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ВПРАВ.....	175
Гоу Кванденг, Полякова Г.А. ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УНІВЕРСИТЕТАХ КИТАЮ.....	180
Довгополова Г.Г., Максименко Т.М. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	186
Доценко Н.А. ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	190
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	196

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Kravchuk L.V.

SCHOOL'S EDUCATIONAL LITERATURE FROM FOREIGN LANGUAGES OF THE SECOND HALF OF XX CENTURY.....9

Lysiuk S.R.

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF MUSICAL EDUCATION OF YOUNG CHILDREN IN UKRAINE.....13

Lialiuk H.M.

THE SUBJECT-SUBJECT INTERACTION IN THE CONTEXT OF THE PERSONAL PARADIGM OF EDUCATION OF ORPHAN CHILDREN.....17

Mai Ven

DEFINING THE CONCEPT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE MUSIC TEACHER IN THE WORKS OF CHINESE AND UKRAINIAN SCHOLARS.....22

Nahrybelnyi Ya.A.

DEVELOPMENT OF THE MARINE EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE.....25

SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)

Kurinyi O.V., Cherkasova T.A., Ihnatieva O.L.

THE EFFICIENCY OF MODULE-RATING SYSTEM FUNCTIONING IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....30

Myslitska N.A.

INCREASING MOTIVATION TO LEARN PHYSICS BASED ON THE USE OF A HISTORICAL COMPONENT BY MEANS OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....34

Petrenko S.V., Nazarenko N.M.

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING COMPUTER-BASED TESTING OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING ACHIEVEMENTS.....38

Pidluzhna I.A., Mokrii Ya.O.

THE ROLE OF REFLECTION IN TRANSLATION TRAINING.....42

Plaksina O.F.

MUSICAL THERAPY AS ONE OF FACILITIES OF HEALTH RECREATION OF BREAD-WINNERS OF HIGHER EDUCATION.....47

Prokopchuk M.M., Zolotova O.

BASIC APPROACHES TO TEACHING ENGLISH IN PROFESSIONAL CAREER IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....50

Proskurkina Ya.I.

PECULIARITIES OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS IN ENGLISH LANGUAGE PROGRAMS.....55

Rozlutska H.M., Mulesa O.Yu., Kindiukh T.S., Bilanych Ye.V.

USING THE CLASSTIME SERVICE IN PRIMARY SCHOOL TO MONITOR THE ACHIEVEMENT OF MATHEMATICS STUDENTS.....59

SECTION 3. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Kishchuk V.M.

CONTINUITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHARMACISTS IN THE «COLLEGE – ACADEMY» SYSTEM: ADVANTAGES AND PERSPECTIVES.....63

Kobuk O.A., Smokovych T.V.

THE ESSENCE OF THE MUSICAL EDUCATION THEORY AND METHODOLOGY.....67

Kopochynska Yu.V. RESEARCH OF THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PROFESSIONALS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY.....	71
Kostiv S.F. DEVELOPMENT METHODS OF PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL ENDURANCE OF FUTURE MILITARY MANAGEMENT PROFESSIONALS AT THE STAGE OF OPERATIVE AND TACTICAL TRAINING.....	76
Kochubei T.D., Savrii Yu.F. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARING OF FUTURE EDUCATORS TO FORM THE BASIS OF ETHNOCULTURE IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN.....	83
Kryshstal T.M., Panimash Yu.V., Horbachenko Yu.M. PECULIARITIES OF APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS OF LEARNING DURING TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF RAPID RESPONSE SERVICE OF CIVIL PROTECTION SERVICE.....	87
Kucherak I.V. DIGITALIZATION AND ITS IMPACT ON THE EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES.....	91
Kushpit U.V. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF PHYSICS TEACHER: METHODS AND PRACTICE OF INTEGRATIVE APPROACH.....	95
Lypchanko-Kovachyk O.V., Konchovych K.T., Martyn N.V. TO THE PROBLEM OF LINGUISTIC GIFTEDNESS OF BACHELORS OF PHILOLOGY.....	100
Makoviichuk O.V. FORMATION OF THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS PEDAGOGICAL SKILLS BY MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES.....	104
Malaniuk N.M. FACTORS INFLUENCING PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE RAILWAY SPECIALISTS.....	108
Maloivan M.V. MICROBLOGGING AS ONE OF THE MEANS OF WRITING SKILLS PROCESS INTENSIFICATION OF STUDENTS SPECIALIZED IN PHILOLOGY IN EFL CLASSROOM.....	112
Melnychuk I.M. INNOVATIVE APPROACHES TO TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIONOMIC SPECIALTIES.....	116
Mychka-Levchenko Yu.Z. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL BACKGROUND OF THE USE OF INTERACTIVE MULTIMEDIA TOOLS.....	120
Miroshnyk S.O. SPECIAL LEARNING OF SPANISH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS WHO LEARNT ENGLISH.....	124
Nahaiev V.M., Bakum M.V., Mitiashkina T.Yu., Sementsov V.V. A DESIGN OF PROCESS OF MANAGEMENT OF STUDENTS EDUCATIONAL-CREATIVE ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF ENGINEERS OF AGRARIAN TYPE.....	127
Nozdrova O.P., Bartienieva I.O. WAYS TO FORM READING COMPETENCE OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	134
Oliinyk N.Yu. BUSINESS GAME AS AN EFFECTIVE MODEL COGNITIVE ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE STUDY OF ECONOMIC DISCIPLINES.....	141

Pidhirnyi O.V. METHODICAL ASPECT OF INTRODUCTION OF INTERACTIVE-TRAINING FORMS OF FUTURE TEACHERS' TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	145
SECTION 4. SOCIAL PEDAGOGY	
Honcharenko O.V. GENDER COMPETENCE OF DEVELOPMENT WORKER AS CONSTITUENT OF HIS PROFESSIONAL COMPETENCE.....	149
Serhiienko T.M., Samoiloova Yu.I., Denysiuk Yu.I. THE TOLERANCE AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL INSTRUMENT FOR SOLVING CONFLICT SITUATIONS.....	153
SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Riabokin R.M., Riabokin M.V. EDUCATIONAL CONTENT OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION BASED ON THE EXPERIENCE OF NSOU – PLAST.....	157
SECTION 6. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Myskova N.M. USE OF INTERACTIVE EXERCISES IN INTERACTION WITH PRE-SCHOOLERS.....	162
Novak O.M. RATIONALE OF TECHNOLOGIES FOR THE INCLUSIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	166
SECTION 7. LEARNING THEORY	
Bunchuk O.V., Yermak Yu.I. FORMATION OF CULTURE OF RESEARCH ACTIVITY OF PUPILS OF OLD SCHOOL THROUGH THE WRITING OF SCIENTIFIC WORKS IN SMALL ACADEMI OF SCIENCES.....	171
SECTION 8. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Virsta S.Ye., Konstankevych L.H., Radkevych M.M. USING OF THE LEARNINGAPPS.ORG SERVICE FOR CREATION OF INTERACTIVE TASKS.....	175
Hou Kvandenh, Poliakova H.A. TRENDS AND PROBLEMS OF DIGITAL EDUCATION DEVELOPMENT IN UNIVERSITIES OF CHINA.....	180
Dovhopolova H.H., Maksymenko T.M. USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES DURING STUDENTS' STUDYING FOR FOREIGN LANGUAGE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	186
Dotsenko N.A. TECHNOLOGY FOR PROFESSIONAL PREPARATION OF BACHELOR'S IN AGRICULTURAL ENGINEERING IN THE CONDITIONS OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	190
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	196

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ШКІЛЬНА НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

SCHOOL'S EDUCATIONAL LITERATURE FROM FOREIGN LANGUAGES OF THE SECOND HALF OF XX CENTURY

У статті проаналізовано шкільну навчальну літературу з іноземних мов другої половини ХХ ст. Простежено еволюцію національного навчального посібника крізь призму історичних, педагогічних і соціальних реалій; висвітлено пріоритетні значення та методичні розрахунки їх побудови. Проведено аналіз навчального посібника з курсу «Іноземна мова» для загальноосвітньої школи України у 1949–2000 рр.

Аналіз психолого-педагогічної літератури із проблем підручникотворення в Україні досліджуваного періоду показав нерівномірність розвитку теорії шкільного підручника на різних етапах формування педагогічної думки, а також залежність цієї галузі від усвідомлення ролі та місця підручника у розвитку педагогіки та школи.

Аналіз підруничкового забезпечення курсу іноземної мови для загальноосвітньої школи України 1949–1970 рр. виявив значні недоліки: виклад навчального матеріалу не відповідав послідовності, встановленій програмами; нечіткі, сірі ілюстрації, жовтий папір книг, що не сприяли вихованню естетичних смаків, не враховували вікових вимог учнів; чіткий ідеологічний характер текстового й ілюстративного матеріалу, завдання часто «прив'язувалися» до основних принципів комуністичної ідеології; наявність русизмів і помилок перекладу (з російської українською). У 1971–1990 рр. школа здійснила повний перехід до нових підручників; у змісті навчальних книг переважали вправи на засвоєння лексичного матеріалу (не граматичного), різнопланові діалоги, теми текстів для читання.

У період державної незалежності України з'являється різноманітна навчальна література, посилюється її комунікативна спрямованість; запроваджується створення підручників з іноземної мови для початкової школи, посібників та аудіокниг прискореного вивчення іноземних мов; з'являються перші онлайн-підручники.

Ключові слова: *шкільна навчальна література, іноземні мови, підручникотворення, дидактичні функції, шкільна освіта.*

The article analyzes the school educational literature from foreign languages of the second half of the XX century. The evolution of the national textbook-creation through the prism of historical, pedagogical and social realities is traced; priority values and methodical calculations of their construction are highlighted. An analysis of the textbook provision of the course "Foreign Language" for the comprehensive school of Ukraine was conducted 1949–2000.

Analysis of the psychological-pedagogical literature on the problem of textbook-creation in Ukraine of the studied period showed uneven development of the theory of the school textbook at different stages of the formation of pedagogical thought, as well as the dependence of this field on the awareness of the role and place of the textbook in the educational process stage of development of pedagogy and school.

The textbook provision of the foreign language course for the comprehensive school of Ukraine in 1949–1970 showed that there were significant gaps in the educational books: the presentation of the educational material did not correspond to the sequence established by the programs; fuzzy, gray illustrations, gray or yellow paper books did not contribute to the education of aesthetic tastes and did not take into account the age requirements of pupils; textual and illustrative material had a clear ideological character, tasks were often "tied" to the basic principles of communist ideology; characterized by the presence of Russianism and translation mistakes (from Russian to Ukrainian).

In 1971–1990, the school made a complete transition to new stable textbooks; the content of educational books is dominated by exercises in the acquisition of lexical material (not grammatical), diversified dialogues, topics of texts for reading; foreign language guides are created for students. During the period of state independence of Ukraine there is a variety of educational literature, its communicative orientation is enhanced; creating foreign language textbooks for elementary school; manuals and audiobooks of accelerated learning of foreign languages were distributed; the first online tutorials appear.

Key words: *school educational literature, foreign languages, textbook-creation, didactic functions, school education.*

УДК 37.013 (045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.1>

Кравчук Л.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри гуманітарних
дисциплін
Відокремленого підрозділу
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
«Бережанський агротехнічний інститут»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Системою шкільної освіти передбачено використання цілої низки інструментів, які повинні сприяти ефективному функціонуванню складного освітнього механізму. Серед них провідна роль належить підручнику як основному засобу навчання. Майже всі дослідники, котрі працюють над проблемою шкільного підручника, стверджують, що він має бути моделлю системи навчання, передбаченої на певному етапі або в певному класі.

Історія створення шкільного підручника сягає середньовіччя, часів діяльності геніального чеського педагога Яна Амоса Коменського (1592–1670), який створив перший ілюстрований підручник «Світ чуттєвих речей у малюнках». Саме ця книга була дороговказом у подальшій педагогічній теорії та практиці розвитку шкільного підручника, визначала основні теоретичні принципи його побудови, більшість із яких актуальна й сьогодні. Це насамперед науковість і посиленість

підручника, а також вимоги до його форми і місця у навчальному процесі.

Аналіз літератури із проблеми підручникотворення в Україні досліджуваного періоду [1–12] засвідчив нерівномірність розвитку теорії шкільного підручника на різних етапах формування педагогічної думки, а також залежність цієї галузі від усвідомлення ролі й місця підручника у навчально-виховному процесі на конкретному етапі розвитку педагогіки та школи. Наша мета – привернути увагу до цікавої, маловивченої сторінки в історії шкільного підручника іноземної мови 1949–2000 рр.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Концепція шкільного підручника висвітлена у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема конструювання змісту підручників з іноземної мови вивчали Н.П. Басай, Л.В. Биркун, Т.П. Бевзенко, О.Д. Карп'юк, Ю.М. Клименко, О.І. Литвинюк, Р.Ю. Мартинова, А.М. Несвіт, В.М. Плахотник, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, Т.Л. Сірик, О.Т. Тімченко; сутність підручника, його структуру та функціональне забезпечення – В.Г. Бейлінсон, В.П. Безпалько, Д.Д. Зуєв, І.Я. Лернер, В. Оконь, А.Й. Сиротенко, І.П. Товпинець, В.С. Цетлін, Г. Шульце та ін.; роль і місце книги у навчальному процесі – Ю.К. Бабанський, О.Я. Савченко, М.М. Скаткін, Н.Ф. Тализіна та ін.; підручник у системі навчально-методичного комплексу – Т.М. Байбара, Н.М. Бібік, О.А. Біда, С.Г. Шаповаленко та ін.; відображення у підручнику змісту освіти з урахуванням особливостей навчального предмета – М.І. Бурда, Л.Я. Зоріна та ін.; особливості підручника для початкової школи – Л.В. Занков, Я.П. Кодлюк, А.В. Полякова, О.Я. Савченко; аналіз та оцінювання шкільних підручників – Н.М. Буринська, Ф.-М. Жерар, Л.Я. Зоріна, К. Роеж'єр, В.С. Черепанов та ін.

Мета статті – проаналізувати шкільну навчальну літературу з іноземних мов другої половини ХХ ст.; простежити еволюцію вітчизняного підручникотворення крізь призму історико-педагогічних і соціальних реалій; виокремити пріоритетні цінності та методичні прорахунки їх побудови; провести аналіз підручничого забезпечення навчального предмета «Іноземна мова» для загальноосвітньої школи України 1949–2000 рр.

Виклад основного матеріалу. Освітні реформи кінця 50–60-х рр. ХХ ст. зумовили поетапне, планове впровадження у шкільну практику нового змісту загальної середньої освіти, котрий передбачав перехід на нові навчальні плани та програми, розробку підручників, експериментальну перевірку запланованих ідей і методів у шкільній практиці.

Як зазначає Л.В. Пироженко [8], у середині 60-х рр. було розпочато активну роботу над створенням нових шкільних підручників. Зокрема,

у 1966 р., відповідно до Постанови Ради Міністрів УРСР № 296 від 12 травня 1967 р. «Про проведення закритого конкурсу на створення шкільних підручників» Міністерством освіти Української РСР було проведено конкурс, до якого залучили 157 авторів (67 авторських колективів), серед яких були співробітники академії наук УРСР, викладачі вишів і педучилищ, досвідчені вчителі, працівники Міністерства освіти УРСР та ін. Усього було створено 26 найменувань підручників (у т. ч. з іноземної мови) для шкіл з українською і російською мовами навчання. Колегія Міністерства освіти розглянула результати конкурсу та затвердила до видання лише 17 підручників. Інші були повернені на доопрацювання та повторне рецензування [8, с. 42].

Попри активну роботу численних авторських колективів над створенням підручників, якість навчальних книг залишалася низькою. Через стислі терміни роботи, масштабність впровадження, необхідність перекладу значної частини підручників із російської мови українською останні містили багато недоліків. Окрім того, паралельно з підручниками доопрацьовувалися і змінювалися навчальні програми, через що підручники не завжди відображали зміст цих документів [8].

Проблема якості підручників стала настільки суспільно значущою, що у серпні 1969 р. вийшла Постанова Ради Міністрів УРСР «Про запровадження чотирьох премій за створення підручників для вищих, середніх спеціальних і середніх навчальних закладів». Одна з цих премій мала щорічно присуджуватися за створення підручників для загальноосвітньої школи. На засіданні колегії Міністерства освіти УРСР від 4 лютого 1976 р. М.Д. Ярмаченко, директор Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, зауважив, що поряд із загальними позитивними результатами переходу на нові програми та підручники виявилися серйозні недоліки, упущення та невирішені питання. Це негативно позначилося на стані викладання, рівні якості знань учнів, тому необхідно провести роботу щодо усунення цих прорахунків. Серйозної переробки, за словами вченого, потребували підручники з іноземних мов, біології, математики, фізики та інших дисциплін [5, с. 82].

У зв'язку з потребою прискорення розробки і розповсюдження підручників, які би повною мірою забезпечили реалізацію нового змісту освіти у шкільну практику, 5 липня 1967 р. Рада Міністрів СРСР видала постанову № 430 «Про заходи щодо покращення підготовки і видання шкільних підручників і забезпечення ними учнів загальноосвітніх шкіл Української РСР» [5, с. 85], у котрій зобов'язала Міністерство освіти УРСР та Академію педагогічних наук УРСР організувати підготовку рукописів належного наукового та методичного рівня і їх видання до 1970/71 н. р. У зв'язку з цим вказані установи мали розробити критерії

оцінювання якості шкільних підручників і методичних посібників. Міністерству освіти УРСР надавалися широкі повноваження у проведенні відкритих і закритих конкурсів на створення навчальних книг.

У зазначеній постанові було наказано прискорити процес створення стабільних підручників і, починаючи з 1970/71 н. р., започаткувати у школах бібліотечні фонди. Наголошувалося на необхідності покращення оформлення підручників, шрифту, ілюстрацій і якості паперу, оскільки через брак коштів значна частина книг друкувалася на неякісному папері, у м'яких обкладинках, що скорочувало термін їхнього ужитку та робило недоцільним залучення до бібліотечних фондів для повторного використання. Рекомендувалося стабільні підручники друкувати на якісному папері, у твердих обкладинках і лише кольоровим принтом. Наголошувалося, що видання підручників в Україні завдає щорічно близько 1 млн збитків (у загальноосвітніх школах України у 1970/71 н. р. навчалася 8,5 млн учнів, яким потрібно близько 70 млн примірників підручників) [5, с. 88].

Проблему забезпечення навчального процесу стабільними підручниками не було вирішено і в середині 70-х рр. Згідно з розпорядженням [70] загальноосвітні школи України до 1974/75 н. р. повністю перейшли на нові підручники, однак у процесі навчання з'явилося стільки зауважень, що навчальні книги довелося доопрацьовувати ще протягом двох років, а це стримувало їх масовий тираж.

У період 1950–1960 рр. підручник часто розглядався як інструмент, за допомогою якого учитель навчає і виховує учнів, організовує їхню навчальну діяльність. Текстовий та ілюстративний матеріал у навчальних книгах мав виразний ідеологічний характер, завдання часто прив'язували до основних положень комуністичної ідеології. Однак спостерігалася певна позитивна тенденція, властива тогочасним навчальним виданням, зокрема вартою уваги вважаємо виховну спрямованість підручників (етикоморальну, трудову тощо). Їм відповідало і змістове наповнення сюжетних завдань. Крім вузькопрофесійних виховних функцій, ці підручники забезпечували знаннями про працю, дружбу, мир і т. ін. [6].

Проаналізуємо підручникове забезпечення загальноосвітньої школи з навчального предмета «Іноземна мова» (1949–2001).

Основною шкільною навчальною літературою з іноземних мов впродовж 1949–1970 рр. слугували підручники з англійської мови О.В. Белової, Л.Р. Тодд (5–11 класи), Н.О. Єгунової, Є.Г. Прохорової, М.Я. Ривкіної (5–11 класи); німецької – Н.А. Бергмана (5–11 класи), М.М. Петренка, М.В. Ястржембської (5–11 класи); французької – А.С. Шкляєвої (5–11 класи); іспанської – В.О. Білоусової (5–11 класи).

Протягом 1971–1993 рр. учні користувалися підручниками з англійської мови А.П. Старкова,

Р.Р. Діксона, Б.С. Островського (5–11 класи) й альтернативним підручником Г.М. Уайзера; німецької мови – Н.П. Басай (2–11 класи), І.Л. Бім (5–11 класи); французької – Т.А. Угримової (5–11 класи), А.С. Шкляєвої, іспанської – В.О. Білоусової (5–11 класи), В.Г. Редька (5–11 класи).

У період 1990–2001 рр. з'являється серія підручників з англійської мови Т.Л. Сірик (5–11 класи), Н.К. Скляренко (5–11 класи), В.М. Плахотника, Т.К. Полонської, Р.Ю. Мартинової (1–11 класи); експериментальні підручники з англійської – Т.П. Бевзенко (5–11 класи), О.І. Литвинюк (5–11 класи); підручники для шкіл із поглибленим вивченням англійської мови авторів О.О. Коломінової (1–11 класи), А.Ф. Гергель (1–5 класи), М.С. Шпанька (10–11 класи). Німецьку мову учні вивчали за підручниками І.Л. Бім (2–11 класи), французьку – А.Т. Тимченка (2–11 клас), іспанську – В.Г. Редька (2–11 класи) [9, с. 49].

На основі аналізу джерельної бази можна простежити певну еволюцію в підручникотворенні з цього предмета. Так, наприклад, підручники з англійської мови для 7–8 класів авторів О.В. Белової, Л.Р. Тодд витримали 11 видань (1954–1968). Книги для 5–8 класів Н.О. Єгунової, Є.Г. Прохорової, М.Я. Ривкіної в період 1960–1970-х рр. повторно видавалися 4 рази, як і А.П. Старкова (1976–1993).

Аналіз підручників з іноземних мов досліджуваного періоду дає підстави констатувати, що практика підручникотворення розвивалася висхідною лінією і мала позитивну динаміку. Так, у 60-х рр. ХХ ст. було укладено та видано 55 підручників. Щоправда, у 70-х рр. темп розвитку цієї галузі дещо сповільнюється. Зазначений факт пояснюється декількома причинами: по-перше, ще не запрацювала на повну потужність вітчизняна науково-методична думка; по-друге, активно перевидавали підручники з іноземної мови російських авторів (наприклад, підручник з англійської мови (5–10 класи) автора А.П. Старкова упродовж 17 років був основною книгою, перекладеною з російської мови); по-третє, у цей період йшли активні творчо-наукові пошуки підвищення якості підручників. Певна позитивна динаміка простежується також стосовно якісних результатів практики підручникотворення: автори прагнули, щоб зміст підручників відповідав змісту навчальної програми, основним напрямам переорієнтації цілей навчання іноземних мов [9, с. 82].

Висновки. Аналіз підручничкового забезпечення навчального предмета «Іноземна мова» для загальноосвітньої школи України 1949–1970 рр. засвідчив наявність у навчальних книгах значних прорахунків: виклад навчального матеріалу не відповідав послідовності, встановленій програмами; невиразні, сірі ілюстрації, сірий або жовтий папір книг, що не сприяли вихованню естетичних смаків і

не враховували вікових потреб учнів; текстовий та ілюстративний матеріал мав виразний ідеологічний характер, завдання часто «прив'язували» до основних положень комуністичної ідеології; характерною була наявність русизмів і помилок перекладу (з російської мови українською).

У 1971–1990 рр. відбувся повний перехід школи на нові стабільні підручники; у змісті навчальних книг переважають вправи на засвоєння лексичного матеріалу (а не граматичного), урізноманітнюються діалоги, тематика текстів для читання; створюються посібники з іноземних мов для учнів.

У період державної незалежності України з'являється варіативна навчальна література, посилюється її комунікативна спрямованість; створюються підручники з іноземних мов для початкової школи, посібники й аудіокниги прискореного навчання іноземних мов; з'являються перші електронні підручники.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ветохов О.М. Розвиток психології навчання іноземних мов у 70-ті роки ХХ ст. *Історія педагогіки, психології, освіти*. 1999. № 4. С. 138–145.
2. Жосан О.Е. Тенденції розвитку шкільної навчальної літератури в Україні (20-ті – 80-ті роки ХХ століття) : монографія. Кіровоград : Ексклюзив-Систем, 2013. 656 с.
3. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. Москва : Изд-во Известия советских депутатов трудящихся СССР, 1958. 30 с.
4. ІЗМОУ № 7–8, № 28, 1964/65 рр.
5. ІЗМОУ № 11–12, № 28, 1969/70 рр.
6. Кравчук Л.В. Практика шкільного підручничотворення з іноземної мови другої половини ХХ ст. *Актуальні проблеми сучасного підручничотворення* : матеріали восьмої міжнародної науково-практичної конференції (12–14 грудня 2012 р.) / за ред. Л. Лорецької. Кіровоград, 2012. С. 36–40.
7. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручничотворення в початковій освіті: підручник для магістрантів та студентів педагогічних факультетів. Київ : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. 368 с.
8. Пироженко Л.В. Проблеми підручничотворення у період реформування змісту загальноосвітньої школи (1964–1976 рр.). *Філософія. Педагогіка. Суспільство* : збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. 2011. № 1. С. 42–46.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УКРАЇНІ

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF MUSICAL EDUCATION OF YOUNG CHILDREN IN UKRAINE

У статті розглядається процес навчання музики дітей молодшого шкільного віку й активізації творчої самореалізації учнів, початок розвитку теорії музичного навчання та виховання. Аналізується концепція музичної освіти школярів, за якою урок музики мав бути уроком мистецтва. Характеризується дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів. Аналізується методика інтегрованого навчання музики молодших школярів. Визначається зміст музичної компетентності учнів молодших класів як інтегральна якість особистості. Висвітлюється необхідність впровадження в Україні процесу формування інтересу молодших школярів до музики засобами мультимедійних технологій, що дає можливість збільшити обсяг освітнього матеріалу. Метою статті є обґрунтування наукових підходів до вивчення процесів розвитку музичної освіти дітей молодшого шкільного віку в Україні.

Наприкінці кінці XIX – на початку XX ст. у вітчизняній педагогіці поширилися прогресивні ідеї діячів галузі музичної освіти. Відтоді бере початок розвиток теорії музичного навчання та виховання. Зі створенням «Проекту програми по співам в Єдиній школі» уперше в історії вітчизняної музичної освіти з'явилася музична дисципліна, що мала назву «Співи». Було створено дидактико-методичну систему формування основ музичної культури молодших школярів, методичку інтегрованого навчання музики молодших школярів.

Ключові слова: музична освіта, наукові підходи, діти молодшого шкільного віку, розвиток музичної освіти.

The article deals with the process of teaching music to young children of school age and the

activation of students' creative self-realization and the beginning of the development of the theory of music education and upbringing. The concept of musical education of schoolchildren is analyzed, according to which the lesson of music should be a lesson of art. The didactic-methodical system of formation of the basics of musical culture of younger students is characterized. The methodology of integrated teaching of music by younger students is analyzed. The content of musical competence of younger students is determined as an integral quality of personality. The necessity of introducing in Ukraine the process of forming the interest of younger students to music by means of multimedia technologies, which makes it possible to increase the volume of educational material.

The purpose of the article is to substantiate scientific approaches to studying the development of music education of young school children in Ukraine.

At the end of XIX – beginning of XX century, the progressive ideas of the leaders of the field of music education became widespread in the national pedagogy. Since then, the development of the theory of music education and upbringing has begun. With the creation of the "Singing Program at the Unified School", for the first time in the history of national music education, a musical discipline called "Singing" appeared, which became obligatory. Creating the concept of music education for students, which taught music lessons to be an art lesson. Creation of didactic-methodical system of formation of the basics of musical culture of younger students. Developing a methodology for integrated teaching of music for younger students.

Key words: music education, scientific approaches, children of primary school age, development of music education.

УДК 378.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.2>

Лисюк С.Р.,

канд. мистецтвознавства,
доцент кафедри загальної
та спеціалізованого фортепіано
Одеської національної музичної
академії імені А.В. Нежданової

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Радикальна модернізація освіти, в основу якої покладено гуманізацію й демократизацію всієї системи освіти, її складових елементів, потребує й нових наукових підходів до вивчення музичної освіти. Особливо гостро це питання постає у процесі навчання музики дітей молодшого шкільного віку й активізації творчої самореалізації як вчителів, так і учнів. Вітчизняні науковці вважають за необхідне збільшити дослідження в музичному напрямі для забезпечення гуманістичної спрямованості освіти школярів. У цьому контексті актуалізується вивчення музичної освіти щодо надання можливості загального музичного розвитку та музичної освіти дітям із перших років навчання як у закладах загальної середньої освіти, так і у спеціалізованих закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наукові підходи до вивчення процесів розвитку

музичної освіти дітей молодшого шкільного віку в Україні досліджуються в розвідках вітчизняних учених Б. Асаф'єва, В. Верховинця, Н. Данько, С. Дицьо, Т. Дорошенко, М. Євтуха, Л. Зарі, Д. Кабалевського, М. Леонтовича, О. Лобової, Г. Падалки, К. Стеценко, Б. Яворського.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вітчизняні науковці вважають недостатньо дослідженим розвиток музичної освіти, який визначає особливе значення музики в особистісному становленні дітей молодшого шкільного віку.

Мета статті – обґрунтування наукових підходів до вивчення процесів розвитку музичної освіти дітей молодшого шкільного віку в Україні.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи закономірності мистецтва, більшість науковців вважають музику могутнім засобом естетичного виховання людини та розвитку її особистості,

адже через музичні твори передається специфічно-музична чуттєво-емоційна інформація. Маємо констатувати, що розвиток музичної освіти визначає особливе значення музики у становленні особистості школяра.

У кінці XIX – на початку XX ст. у вітчизняній педагогіці поширилися прогресивні ідеї діячів галузі музичної освіти. Відтоді бере початок розвиток теорії музичного навчання та виховання, про що свідчать роботи Б. Асаф'єва, Б. Яворського та ін. [1; 5; 11].

Видатний український педагог-музикант К. Стеценко створив «Проект програми по співам в Єдиній школі». Уперше в історії вітчизняної музичної освіти з'явилася концептуально нова національна за змістом програма, в основу якої було покладено положення про українську пісню як могутній чинник національного виховання дитини. Музична дисципліна, що мала назву «Співи», уперше набула статусу обов'язкової й була введена до навчальних планів шкіл від початкового до вищого ступеня обсягом 2 години на тиждень [10].

Вітчизняні дослідники також вважають, що на вказаний період припадає зародження ідей введення музичної освіти в діяльність загальноосвітніх навчальних закладів (М. Леонтович, К. Стеценко). М. Леонтович створив «Практичний курс навчання співу у середніх школах України» [7] з музичними ілюстраціями. Особливу цінність для музичної освіти дітей мав посібник «Весняночка» В. Верховинця [2], до якого увійшли пісні-ігри, зібрані в народі та створені М. Лисенком, М. Леонтовичем, К. Стеценком, П. Козицьким [5, с. 142].

Вважаємо за потрібне відзначити, що власну концепцію музичної освіти школярів створив і Д. Кабалевський, котрий вважав, що урок музики має бути уроком мистецтва. Сучасні дослідники вважають цю концепцію «вінцем музичної педагогіки XX ст.», оскільки вона ввібрала ідеї попередників і ґрунтується на міцних методологічних підвалинах сучасних наук: музикознавства, педагогіки, психології, соціології. Педагогічну концепцію Д. Кабалевського становлять положення щодо мети музичного виховання, його основи, змісту, завдань, принципів і методів музично-освітньої роботи, які в сукупності утворюють струнку методичну систему музичної освіти школярів. Ця концепція деякою мірою визначає сучасне бачення функції музичного мистецтва в загальноосвітній школі, що важливо для нашого дослідження, оскільки її метою є забезпечення основ музичної освіти й учнів початкової школи. Науковий доробок сучасних українських учених стосується цілої низки суттєвих питань музичного розвитку дітей, викладання музики в закладах загальної середньої освіти, визначення перспектив музичного навчання школярів [5, с. 143].

Погоджуємося із твердженням Г. Падалки, котра розглядає проблеми музичної освіти молодших

школярів. Шлях дитини до мистецтва – це одна із животрепетних проблем сучасної педагогіки. «Інтенсивне збагачення змісту життя кожної людини нині потребує великої уваги від педагогів, психологів, методистів до питань виховання, глибоких, вдумливих пошуків у справі залучення дітей із найбільш раннього віку до художньої творчості» [9, с. 3].

Також дослідниця підкреслює, що музично-педагогічна концепція сучасної освітньої парадигми – естетичний розвиток кожної дитини, уболівання за її всебічне, творче, емоційно-інтелектуальне зростання. «Музика збагатить і розцвітить світосприймання школярів лише тоді, коли музичне виховання пройматиме всі сторони їхнього життя» [9, с. 5].

Для нашого дослідження необхідно звернути увагу на роботи О. Лобової. Вона розглядає загальну музичну освіту школярів як «підсистему загальноосвітньої галузі, що має забезпечувати систематичний процес музичного навчання, виховання та розвитку дітей, метою якого є формування музичної культури особистості як необхідного складника її гармонійного розвитку та різнобічного виховання (з орієнтирами на загальнокультурні та духовні цінності)» [8]. Нею побудовано дидактико-методичну систему формування основ музичної культури молодших школярів у процесі навчання в загальноосвітній школі. Її концепція розрахована на повноцінні уроки музичного мистецтва (щонайменше одну годину на тиждень) у початковій школі.

Вітчизняна дослідниця Н. Данько розробила методику інтегрованого навчання музики молодших школярів. Вона дотримується такої думки: «Початкова освіта, або перший рівень базової освіти, передбачає стимуляцію творчого потенціалу особистості засобами різних видів мистецтва, набуття спеціальних знань, навичок, умінь відповідно до європейських стандартів, але з урахуванням національних етновиховних традицій» [3, с. 1]. Авторка усвідомлює, що трансляція основних освітніх пріоритетів у виміри початкової музичної освіти значно ускладнюється у зв'язку з певними перешкодами, до яких дослідниця відносить послаблення уваги та поваги суспільства до музичного навчання молодших школярів, яке виявляється у скороченні годин у навчальних програмах початкової школи. Також вона вважає, що «це значно гальмує процес модернізації освітнього середовища молодших школярів» [3, с. 1].

На нашу думку, до вивчення проблеми розвитку сучасної музичної освіти дітей молодшого шкільного віку можна віднести й дослідження С. Дицьо, який вказує на необхідність упровадження інноваційних технологій, що «забезпечують широкий спектр особистісного розвитку школярів, породження нових знань, способів дій, особистісних смислів у вивченні мистецтва музики й ураховують найкращі здобутки національних народно-педа-

гогічних традицій у навчанні та вихованні нового покоління» [4, с. 1]. Використання народної педагогічної традиції в музичному навчанні учнів початкової школи має виняткове значення, зокрема в розробці технологій особистісно-орієнтованого музичного навчання [4, с. 7]. Також ним визначено зміст музичної компетентності учнів молодших класів як «інтегральну якість особистості, яка складається з комплексу музичних знань, художнього досвіду, мистецьких цінностей і ставлення до них і може реалізовуватися у процесі музичної діяльності дитини» [4, с. 7].

Досліджуючи наукові підходи до розвитку музичної освіти, важливо звернути увагу на роботу Л. Зарі. Вона висвітлила проблему формування інтересу молодших школярів до музики засобами мультимедійних технологій і зосередила увагу на доцільності застосування комп'ютерних технологій у процесі освіти та виховання молодших школярів, що зумовлює високу її ефективність завдяки можливості збільшити обсяг навчального матеріалу, узагальнити та систематизувати набуті знання, розвивати інтерес до змісту музичної освіти. Застосування мультимедійних технологій під час оволодіння музичним мистецтвом дає можливість «гнучко керувати потоками різноманітної інформації – текстами, графіками, анімаціями, зображеннями, музикою» [6, с. 6].

Проте ми можемо констатувати зниження ролі мистецької освіти в початковій школі, на що негативно вплинули результати останніх реформ шкільної освіти. Певні позиції державних освітніх документів змушують прогресивну освітянську громадськість звернути увагу на можливі негативні впливи стихійної музичної освіти на виховання молодших школярів. Це зумовило необхідність звернення до аналізу розвитку національної системи музичного виховання учнів із метою врахування кращих традицій і досвіду, здобутого протягом віків, і винайдення сучасних шляхів і методів заохочення школярів до музики, а також підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів. Протягом усього періоду, що передував сучасним настановам підготовки вчителів початкової школи, основною тенденцією було надання музичній освіті загального характеру, наближеного до широкої слухацької аудиторії, у т. ч. дитячої. Ми розуміємо «основи загальної музичної освіти» як процес і результат набуття в початковій ланці освіти елементарних музичних знань, умінь і навичок, музичного досвіду, здатності молодших школярів до естетичного сприймання, розуміння і відтворення музики відповідно до власного особистісного потенціалу з метою його реалізації під керівництвом учителя.

Висновки. З огляду на викладене можемо систематизувати наукові підходи до вивчення роз-

витку музичної освіти дітей молодшого шкільного віку в Україні:

1. У кінці XIX – на початку XX ст. у вітчизняній педагогіці поширилися прогресивні ідеї діячів галузі музичної освіти. Відтоді бере початок розвиток теорії музичного навчання та виховання (Б. Асаф'єв, Б. Яворський).

2. Зі створенням «Проекту програми по співам в Єдиній школі», уперше в історії вітчизняної музичної освіти з'явилася музична дисципліна, що мала назву «Співи» та набула статусу обов'язкової (К. Стеценко).

3. Створення концепції музичної освіти школярів, за якою урок музики мав бути уроком мистецтва (Д. Кабалєвський).

4. Створення дидактико-методичної системи формування основ музичної культури молодших школярів (О. Лобова).

5. Розробка методики інтегрованого навчання музики молодших школярів (Н. Данько).

6. Визначення змісту музичної компетентності учнів молодших класів як інтегральної якості особистості (С. Дицьо).

7. Обґрунтування процесу формування інтересу молодших школярів до музики засобами мультимедійних технологій, що дає можливість збільшити обсяг освітнього матеріалу (Л. Заря).

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо вивчення шляхів підготовки вчителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти школярів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Асаф'єв Б. Избранные труды : в 7 т. Москва : Изд-во Академии наук, 1952. Т. 1. 398 с.
2. Верховинець В.М. Весняночка : ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шк. віку. Київ : Муз. Україна, 1989. 343 с.
3. Данько Н.П. Методика інтегрованого навчання музики молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 21 с.
4. Дицьо С.В. Методика реалізації особистісно-орієнтованих технологій музичного навчання учнів початкової школи на основі народнопедагогічних традицій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 20 с.
5. Євтух М.Б., Дорошенко Т.В. Історико-теоретичний контекст підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів. *Педагогічна підготовка – невтрачене мистецтво* : монографія / упорядн. : Терентьєва Н.О., Проніков О.К. ; за наук. ред. М.О. Носка. Черкаси : ФОП Чабаненко Ю.А., 2017. 391 с.
6. Заря Л.О. Методика формування у молодших школярів інтересу до музики з використанням мультимедійних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 20 с.
7. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора). Київ : Муз. Україна, 1989. 136 с.

8. Лобова О.В. Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 508 с.

9. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. Київ : Муз. Україна, 1982. 144 с.

10. Стеценко К.Г. Проект програми по співам в «Єдиній школі» [1918 р.] [Київ]. Автореф. та машинопис. з правками. *Ін-т рукописів НБУВ НАН України*. Ф. 62. Спр. 159. Од. зб. 1. Арк. 10.

11. Яворский Б.Л. Воспоминания, статьи, письма : в 2 т. / под общ. ред. Д. Шостаковича. Москва : Музыка, 1964. Т. 1. 670 с.

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ

THE SUBJECT-SUBJECT INTERACTION IN THE CONTEXT OF THE PERSONAL PARADIGM OF EDUCATION OF ORPHAN CHILDREN

У статті розкрито теоретико-методологічні основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вихованні дитини-сироти в контексті особистісної парадигми на основі психолого-педагогічного аналізу. Звернено увагу на те, що особистісна парадигма освіти стала домінуючою в сучасний період розвитку українського суспільства системою методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, які розкривають характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу та регулюють науково-дослідну і практичну інноваційну педагогічну діяльність.

Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт характеризується гуманістичним контекстом, що передбачає, по-перше, гуманний орієнтир у ставленні до дитини-сироти і, по-друге, гуманну позицію самого педагога у виховному процесі. Це зумовлює суб'єкт-суб'єктну взаємодію виховних відносин (вихователь і вихованець – повноправні суб'єкти педагогічного процесу). Однак, визнаючи дитину-сироту суб'єктом виховання, декларуючи її суб'єкт-орієнтовану позицію в педагогічній взаємодії, слід констатувати, що реально вона залишається об'єктом впливу зі збереженням права на суб'єктність. Тому у статті підкреслюється актуальність проблеми аналізу суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вихованні особистості дитини-сироти та можливостей її реалізації у практиці опіки та виховання.

У статті зауважується, що категорія суб'єктності стала предметом для розробки теоретико-методологічних аспектів багатьох педагогічних концепцій і парадигм. Доцільним вбачається розгляд категорії «суб'єктності» як основного імперативу особистісної парадигми виховання дітей-сиріт. Виокремлено умови, дотримання яких забезпечує реалізацію принципу суб'єктності у вихованні особистості дитини-сироти.

Розглянуто феноменологію відображеної суб'єктності, яка охоплює три взаємопов'язані групи явищ. Поняття «відображеної суб'єктності» у загальному плані розглядається як «буття в іншому і для іншого» та належить до феноменів поведінки особистості. Її суть полягає в тому, що дитина-сирота переживає присутність вихователя у значущій для себе ситуації. У процесі гуманної взаємодії транслююча суб'єктність вихователя приводить до змістовних перетворень в особистості дитини-сироти. Акцентовано увагу на створенні опікунсько-виховними закладами умов для самореалізації особистості дитини-сироти, її життєтворчості, полікультурного виховання. Виховна суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагогів і вихованців повинна функціонувати на гуманних засадах і визначати своїм пріоритетом розвиток креативної особистості, здатної виступати активним суб'єктом власної життєдіяльності. Саме ідеї життєтворчості, активізації особистісних ресурсів повинні стати центральними в опікунсько-виховному процесі, що забезпечить розвиток у дітей-сиріт ключових компетентностей, необхідних для самостійного життя, виконання професійних і соціальних функцій.

Ключові слова: діти-сироти, життєтворчість, педагог, особистісна парадигма виховання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

The article presents the theoretical and methodological bases for the implementation of the principle of subject-subjective interaction in the education of an orphan in the context of a personal paradigm based on psychological and pedagogical analysis. Attention is drawn to the fact that the personal paradigm of education has become the dominant system of methodological-theoretical norms and standards and axiological criteria in the modern period of development of Ukrainian society, which reveal the characterological integrity of the educational process and regulate research and practical innovativeness.

The personal paradigm of raising orphans is characterized by a humanistic context, which implies, firstly, a humane reference to the orphan and, secondly, the humane position of the educator himself in the educational process. This causes the subject-subject interaction of educational relations (tutor and alumnus – full subjects of the pedagogical process). However, recognizing an orphan as a parent and declaring it a subject-oriented position in pedagogical interaction, it must be stated that it remains an object of influence while maintaining the right to subjectivity. Therefore, the article emphasizes the relevance of the problem of the analysis of subject-subject interaction in the education of the orphan's personality and the possibilities of its realization in the practice of guardianship and upbringing.

The article notes that the category of "subjectivity" has become the subject for the development of theoretical and methodological aspects of many pedagogical concepts and paradigms. It is appropriate to consider the category of "subjectivity" as the basic imperative of the personal paradigm of raising orphans. The conditions, which ensure the implementation of the principle of subjectivity in the upbringing of the identity of an orphan, are distinguished.

The phenomenology of mapped subjectivity has been analyzed, encompassing three inter-related groups of phenomena. The concept of "manifested subjectivity" is generally regarded as "being in another and for another" and analyzed for the phenomena of personal behavior. Its essence is that the orphan is experiencing the presence of a caregiver in a meaningful situation. In the process of humane interaction, the caregiver's translating personality leads to meaningful transformations in the orphan's personality.

The emphasis is placed on the creation of conditions for the self-actualization of the orphaned child, his or her life-giving, and multicultural upbringing. Educational subject-subject interaction of educators and pupils must function on a humane basis and prioritize the development of a creative personality capable of acting as an active subject of his own life. It is the idea of life-creation and activation of personal resources that should become central in the guardianship-educational process, which will ensure the development of orphanage of key competences necessary for independent life, the fulfillment of professional and social functions.

Key words: orphan children, life-giving, teacher, personal education paradigm, subject-subject interaction.

UDK 159.923:37.064.1:37.015.31-058.862
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.3>

Лялюк Г.М.,
канд. психол. наук,
доцент кафедри психології діяльності
в особливих умовах
Львівського державного університету
внутрішніх справ

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема сирітства для українського суспільства є однією з основних, що виходить на рівень держави. Україна визнала сім'ю пріоритетною формою влаштування дітей-сиріт, однак через нерозвиненість сімейних форм виховання в Україні значна кількість дітей цієї категорії продовжує виховуватися в державних закладах опіки. Сьогодні формується нове бачення організації виховання, опіки, соціального захисту дітей, які потребують державної допомоги й підтримки. Їх інтеграція в соціум на паритетних засадах уможливорюється шляхом організації в системі інституційних закладів освіти ефективних форм опікунсько-виховної діяльності, потребують удосконалення методи, технології з метою надання професійної допомоги та підтримки дітям, що залишилися без піклування батьків. Постає проблема впровадження інноваційних підходів із метою надання професійної допомоги дітям-сиротам на основі науково обґрунтованих концепцій виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових розвідок свідчить про значний інтерес вчених до проблем сирітства. Окремі аспекти опіки та виховання дітей-сиріт вивчали в історико-педагогічних (Р. Волянчук, З. Нагачевська, О. Карпенко, Л. Фуштей), психолого-педагогічних (О. Антонова-Турченко, Л. Волинець, А. Капська, Н. Лисенко, І. Пеша, Б. Ступарик, Ю. Якубова) та юридичних вимірах (Д. Прутян В. Довженко, З. Кияниця, Ю. Павленко, Л. Волинець, Н. Комарова, Ю. Парамонов). Явище соціалізації дітей-сиріт у закладах державної опіки розглядали такі дослідники: С. Бадер, Л. Бережна, А. Возняк, Г. Лялюк, О. Кізь, Л. Коробова, О. Кузьміна, С. Нечай, Н. Павлик, В. Шпак та ін. Автори вказують на суттєві недоліки такої форми життєвого устрою дітей-сиріт, наголошуючи, що виховання у таких закладах призводить до порушень особистісного розвитку, деформації процесу формування системи цінностей і ціннісних орієнтацій, емоційної сфери.

Сучасна педагогічна наука розглядає процес виховання як багаторівневу систему, котра включає підсистеми загальнодержавного, національного, соціально-групового виховання і самовиховання, які детермінуються загальним імперативом, що вказує на визначальний вектор розвитку цієї системи. Цим системоутворюючим вектором, матрицею організації та здійснення такого процесу виступає парадигма виховання.

Перехід до нової особистісної парадигми – провідна тенденція сучасної освіти та загалом педагогічної свідомості суспільства наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Особистісна парадигма освіти стала домінуючою в сучасний період розвитку українського суспільства системою методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, які розкривають характерологічну ціліс-

ність освітньо-виховного процесу та регулюють науково-дослідну і практичну інноваційну педагогічну діяльність.

В особистісній парадигмі центр ваги переноситься з інтелектуального на емоційний і соціальний розвиток людини (Г.О. Балл, І.Д. Бех, І.С. Подмазін, В.В. Сериков, І.С. Якиманська та ін.). Дитина у площині особистісно-орієнтованої освіти – повноцінний суб'єкт педагогічного процесу. Сутність особистісно-орієнтованої парадигми виховання полягає у розгляді дитини як складної самоорганізованої системи, у визнанні унікальності, неповторності, самоцінності кожної особистості та траєкторії її розвитку; у зміщенні цільових настанов виховання з інформатизації особистості на створення умов і допомогу у її самовизначенні та саморозвитку, автентичному способі існування [11, с. 82].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт характеризується гуманістичним контекстом, що передбачає, по-перше, гуманний орієнтир у ставленні до дитини-сироти і, по-друге, гуманну позицію самого педагога у виховному процесі. Це зумовлює суб'єкт-суб'єктну взаємодію виховних відносин (вихователь і вихованець – повноправні суб'єкти педагогічного процесу). Однак, визнаючи дитину-сироту суб'єктом виховання, декларуючи її суб'єкт-орієнтовану позицію в педагогічній взаємодії, слід констатувати, що реально вона залишається об'єктом впливу зі збереженням права на суб'єктність. Тому актуальною проблемою в контексті досліджуваної проблематики вбачаємо аналіз суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вихованні особистості дитини-сироти та можливостей її реалізації у практиці опіки та виховання.

Мета статті – розкриття теоретико-методологічних основ суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вихованні дитини-сироти в контексті особистісної парадигми на основі психолого-педагогічного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Поняття «суб'єкт» вперше зустрічається у праці С. Рубінштейна «Принцип творчої самодіяльності» (1922) у психологічній інтерпретації [7, с. 149], де людину представлено з погляду її суб'єктних якостей (прагнення до досконалості, яке реалізується в ціннісному регулюванні, скеруванні та здійсненні свого життя). Однак інтерес до особистості, котра іманентно прагне до прояву активності та є суб'єктом життєдіяльності, виник набагато раніше – наприкінці ХІХ ст. – і вплинув на становлення педагогічної теорії та практики. Філософсько-психологічними засадами розгляду суб'єктної сутності особистості стали наукові дослідження М. Бердяєва, В. Зеньковського, Г. Челпанова, Г. Шпет і природничо-науковий підхід до пояснення її психічної активності (О. Лазурський, М. Ланге та ін.).

Як стверджує В. Татенко, саме українському науковцю В. Зеньковському (1881–1962) належить «пріоритет у постановці та теоретичній розробці проблеми людини як суб'єкта психічної активності» [9, с. 167]. У теорії психічного розвитку Г. Костюка дитина постає як суб'єкт, що характеризується віковими особливостями й різним рівнем прояву суб'єктності.

Сьогодні у психолого-педагогічній науці «суб'єктну» проблематику представлено у цілій низці ґрунтовних наукових досліджень М. Боришевського (суб'єктна природа людської психіки на різних етапах онтогенезу, самоактивність), Т. Титаренко (структурно-генетична модель життєвого світу особистості), І. Беха (природа вольової активності), З. Карпенко (проблема рівнів суб'єктності, пост-постмодерна суб'єктність у контексті ієрархічно-ціннісної самоорганізації), Л. Лепіхова (психологічна діагностика феноменів суб'єктності), С. Максименко (організація навчання як засобу саморозвитку суб'єкта учіння), В. Татенка (континуально-генетична концепція суб'єктних проявів людини), О. Галян (доведено системотвірність категорії «суб'єктність особистості» для педагогічних парадигм, теорій і освітніх моделей, орієнтованих на суб'єкт-розвивальну педагогічну співдію).

Науково-педагогічна категорія «суб'єктність особистості» змістовно відрізняється від соціологічного та психологічного аналогів. З одного боку, сучасна педагогіка спирається на психологічне розуміння суб'єктності як здатності неповторної індивідуальності, не обмежуючись ним, а з іншого – приймає соціологічний постулат про суб'єктність як соціально-типову якість особистості, котра постає водночас об'єктом і суб'єктом соціальних відносин [3].

Сьогодення педагогічних реалій повертає педагогічний процес, за словами В. Кременя, «до своєї дійсної сутності, до свого одвічного покликання: забезпечення становлення людської суб'єктності» [8, с. 25].

Категорія «суб'єктності» стала предметом розробки теоретико-методологічних аспектів багатьох педагогічних концепцій і парадигм. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт не просто декларує, а утверджує дитину як найвищу цінність життя, передбачає визнання її індивідуальності, самобутності, самоцінності. Вихованець розглядається як особистість, яка сама може вибирати такий шлях освіти, що допоможе їй досягнути найкращих результатів. Головне завдання виховання – допомогти дитині-сироті якомога ефективніше взаємодіяти з навколишнім світом, створити оптимальний освітній простір для засвоєння вітагенного досвіду [4, с. 38]. Тому доцільним вбачається розгляд категорії «суб'єктності» як основного імперативу особистісної парадигми виховання дітей-сиріт, оскільки її змістове наповнення та роль в активіза-

ції педагогічного потенціалу виховання дітей-сиріт інтерпретовано неоднозначно.

Логіко-теоретичний аналіз наукових джерел, зіставно-порівняльний аналіз характеру відносин педагогів і дітей-сиріт у практиці опіки та виховання дозволив виокремити умови, дотримання яких забезпечує реалізацію принципу суб'єктності у вихованні особистості дитини-сироти:

- формування суб'єкт-суб'єктних відносин педагога й дитини-сироти (А. Бойко), що є першоосовною й головною умовою виховання особистості; вони розвивають перцептивне, емоційне і когнітивне відображення педагогом і дитиною один одного, дозволяють здійснити найголовніше – усвідомити дитині не збіг її «Я – реального» і «Я – ідеального», без чого не можуть відбуватися об'єктивно її саморозвиток і самооцінка [2, с. 317];

- індивідуально-гуманістичний підхід на основі домінанти особистісно-орієнтованого виховання – виховних позицій розуміння, визнання та прийняття дитини (І. Бех), які розширюють значущий простір життя дитини-сироти, спонукають до духовно-моральної творчості [1, с. 37];

- функціонування діяльнісного виховного середовища інтернатного закладу – багатогранного поліфункціонального утворення, динамічної системи впливів та умов соціально-просторово-предметного середовища, що надає дитині можливість розвиватися на різних рівнях суб'єктного буття;

- систематична організація різнопланової соціально-значущої практичної діяльності та спілкування дітей-сиріт, яка включає їх у багатопланові відносини та сприяє цілісному розвитку особистості;

- стимулювання ініціативності ціннісно-змістовного спілкування з іншими, постійне підкреслення в поведінці дитини-сироти активного гуманного творчого начала, що спонукає до позитивної самооцінки власної особистості й визнання унікальності та цінності особистості іншого;

- створення поля впорядкованої свободи дитини (О. Кононко), урахування специфіки процесу опредмечення цінностей на особистісному рівні. Потрібно врахувати, що тільки суб'єкт-педагог здатний сформулювати суб'єкта-вихованця: «У вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається із живого джерела людської особистості. Ніякі устами, програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистості у справі виховання», – стверджував класик вітчизняної педагогіки К. Ушинський [10, с. 576].

Здійснення виховання особистості на основі принципу суб'єктності детермінує виникнення специфічного феномену взаємодії педагога й дитини-сироти – відображення суб'єктності, який уперше детально проаналізовано В. Петровським [6]. Відображена суб'єктність – це ідеальне представ-

лення однієї людини в життєдіяльності іншої. Відображаються у свідомості дитини-сироти, вихователь інтернатного закладу виступає як діяльнісне гуманне начало, що сприяє розширенню і поглибленню світогляду, зміні морально-естетичних поглядів, формуванню нових спонук у діяльності, спілкуванні та поведінці, виникненню раніше не відчуваних позитивних переживань, одночасно є основою і наслідком його активності.

Поняття «відображеної суб'єктності» у загальному плані визначається як «буття в іншому і для іншого» та належить до феноменів поведінки особистості. Його суть полягає в тому, що дитина-сирота переживає присутність вихователя у значущій для себе ситуації. У процесі гуманної взаємодії транслюючи суб'єктність вихователя приводить до змістовних перетворень в особистості дитини-сироти. Таким чином, педагог відкривається дітям-сиротам як значуще для них інше джерело розвитку нових гуманних особистісних смислів, у цьому феномені втілюється об'єктивна представленість особистості педагога в життєдіяльності вихованців інтернатного закладу. Феноменологія відображеної суб'єктності охоплює три взаємопов'язані групи явищ.

Міжіндивідуальний вплив, за якого активізує початком є актуальний образ значущої іншої людини – образ вихователя, котрий утворюється в умовах безпосередньої гуманної взаємодії з ним. Насамперед це, по-перше, результат спрямованого впливу: вихователь ставить перед собою задачу досягти бажаного результату (наприклад, спонукати вихованців до виконання певної справи) і реалізує свій задум. По-друге, у процесі гуманної взаємодії дуже часто це результат непрямого впливу: педагог не прагне викликати певну реакцію у вихованців, проте зумовлює позитивні зміни у спілкуванні, діяльності та поведінці дітей-сиріт. Змінюється динаміка в емоційних проявах (послаблення агресивності).

Ідеальний інший. Відображена суб'єктність виступає як дієвість уявлень пам'яті дитини або її уяви. Носій відображеної суб'єктності, у цьому разі дитина-сирота, відкриває в собі так би мовити два смислові та водночас силові центри – «Я» та «Інший у мені». Навіть коли взаємодія з педагогом, що оцінювався як значущий інший, припинила своє існування (зміна вихователів, перехід в іншу групу чи інший інтернатний заклад), переживання буття вихователя у внутрішньому світі дитини-сироти може надовго зберігатися. Особливо таке явище може спостерігатися, коли вихователь став для дитини референтною особистістю.

Перетворене Я – персоналізація. Фактично знімаються діалогічні форми зв'язку між індивідом і значущим іншим. Вихователь отримує ідеальну представленість у життєдіяльності дітей-сиріт. Сутність персоналізації особистості вихователя

полягає у дієвих перетвореннях інтелектуальної, афективної та сфери потреб дитини-сироти, які відбуваються у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Таким чином, формування виховальної взаємодії педагога й дітей-сиріт на основі принципу суб'єктності дозволяє забезпечити якісно новий рівень розвитку особистості дитини – рівень самопрограмування і творчого здійснення свого життя. Як зазначав А. Маслоу: «Коли змінюється філософія людини (її природи, її цілей, її мети, її реалізації), тоді змінюється все, а не лише філософія політики, економіки, етики й аксіології, філософія міжособистісних стосунків і самої історії. Змінюється і філософія освіти, психотерапії й особистісного розвитку, теоретичні уявлення про те, як допомогти людині стати тією, якою вона може і якій їй слід стати» [5, с. 211].

Висновки. Опікунсько-виховні заклади ХХІ ст. повинні створити умови для самореалізації особистості дитини-сироти, її життєтворчості, полікультурного виховання. Виховна суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагогів і вихованців повинна функціонувати на гуманних засадах і визначати своїм пріоритетом розвиток креативної особистості, здатної виступати активним суб'єктом власної життєдіяльності. Саме ідеї життєтворчості, активізації особистісних ресурсів повинні стати центральними в опікунсько-виховному процесі, що забезпечить розвиток у дітей-сиріт ключових компетентностей, необхідних для самостійного життя, виконання професійних і соціальних функцій.

Перспективою подальших наукових досліджень є проблема формування суб'єктної позиції педагога, у якого сформовані особистісно-світоглядні основи професійної опікунсько-виховної діяльності; створення програми та відповідної методики формування суб'єктної позиції дитини-сироти у процесі власної життєтворчості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко А.М. Феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» – стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Спецвипуск 8. Ч. І. Слов'янськ : СДПУ, 2012. С. 310–317.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
3. Жуков С.М., Жукова Т.В. Історія психології. Київ : Кондор, 2009. 232 с.
4. Лялюк Г.М. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт у контексті соціальних змін. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 18. С. 34–38.
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург : Евразия, 1997. 430 с.
6. Петровський В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996. 512 с.
7. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. *Ученые записки Высшей школы Одессы*. 1922. Т. 2. С. 148–154.

8. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В.Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.

9. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : монография. Київ : Видавничий центр «Прогрес», 1996. 404 с.

10. Ушинський К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. 576 с.

11. Ямбург Е.О. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования. *Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, проходившей в Московском городском психолого-педагогическом университете с 27 по 29 мая 2004 г.* : в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. М.Г. Ковтунович и С.Б. Малых. Москва : ПЕР СЭ, 2004. 244 с.

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МУЗИКИ У ПРАЦЯХ КИТАЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ

DEFINING THE CONCEPT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE MUSIC TEACHER IN THE WORKS OF CHINESE AND UKRAINIAN SCHOLARS

У статті зазначено, що в сучасному суспільстві значно підвищуються вимоги до професійної підготовки викладачів музики для вищої школи, які не тільки здійснюють процес навчання студентів музичного профілю, але й виконують провідну роль у формуванні їхньої духовної культури. Розкрито різні підходи китайських та українських учених до визначення поняття професійної компетентності майбутніх викладачів музики. Установлено, що в педагогічній літературі немає компаративних досліджень, у яких би проводився порівняльний аналіз трактувань зазначеної компетентності науковцями КНР та України. Сформульовано мету статті, котра полягає у зіставленні трактувань професійної компетентності майбутніх викладачів музики у працях китайських та українських дослідників. Як визначено в дослідженні, під поняттям професійної компетентності майбутнього викладача музики в українській науковій літературі зазвичай мається на увазі професійно-особистісне утворення педагога, що є результатом оволодіння ним комплексом музично-педагогічних знань, умінь, якостей і забезпечує його готовність до професійної діяльності. Китайські вчені трактують це поняття як сформованість у викладача-музиканта необхідних педагогічних і музичних знань і умінь, готовності до здійснення постійного професійно-особистісного самовдосконалення, а також професійно важливих якостей.

Узагальнюючи отримані результати, у статті було зроблено висновок про те, що у процесі проведення компаративного дослідження проблеми формування професійної компетентності у викладачів-музикантів у вищій школі КНР та України під зазначеним поняттям розумітиметься інтегративна якість фахівця, яка засвідчує його готовність до успішного викладання музичних дисциплін і проявляється в комплексі відповідних знань, умінь, ціннісних ставлень та особистісних якостей.

Ключові слова: професійна компетентність, викладач музики, Україна, Китай, компаративне дослідження.

It was pointed out in the article that in modern society the requirements for vocational training of music teachers for high education establishments are increasing, that is not only carry out the process of teaching students of music profile, but also play a leading role in the formation of their spiritual culture. Different approaches of the Chinese and Ukrainian authors to defining the concept of professional competence of future music teachers have been revealed. It is established that in the pedagogical literature there are no comparative studies in which comparative analysis of interpretations of the indicated competence by the scientists of China and Ukraine would be carried out. The purpose of the article was formulated, that is to compare the interpretations of the professional competence of future music teachers in the works of Chinese and Ukrainian scholars.

As it was defined in the study, under the concept of the professional competence of a future music teacher in the Ukrainian scientific literature, as a rule, refers to the professional and personal education of the teacher, that is the result of mastering him a complex of musical and pedagogical knowledge, skills, qualities and ensure his readiness for professional activity. Chinese scientists interpret this concept as the formation of the teacher-musician of the necessary pedagogical and musical knowledge and skills, the willingness to exercise constant professional and personal self-improvement, as well as professionally important qualities.

Summarizing the obtained results, it was made in the article that the conclusion in the process of conducting a comparative study of the problem of the professional competence formation in music teachers in the high education establishments of the People's Republic of China and Ukraine, the term will be understood as integrative quality of the specialist, that certifies his readiness for successful teaching manifested in the complex of relevant knowledge, skills, values and personal qualities.

Key words: professional competence, music teacher, Ukraine, China, comparative study.

УДК 378.147:78:004

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.4>

Май Вень,

аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному суспільстві значно підвищуються вимоги до професійної підготовки викладачів музики для вищої школи, які не тільки здійснюють процес навчання студентів музичного профілю, але й виконують провідну роль у формуванні музичної культури як важливої складової частини духовної культури особистості. Результатом зазначеної підготовки фахівців має стати сформованість у них професійної компетентності.

Слід відзначити, що проблема формування цієї компетентності у викладачів музики є важливим

завданням для вищої школи різних країн, у т. ч. Китаю та України. Доробки з окресленої проблеми китайських педагогів можуть стати в нагоді для підвищення ефективності процесу формування професійної компетентності викладачів-музикантів в українських закладах вищої освіти. У свою чергу, це передбачає узгодження у розумінні суті цієї компетентності дослідниками обох названих країн.

Аналіз основних положень і публікацій.

Як встановлено у процесі дослідження, китайськими й українськими вченими проаналізовано окремі питання, пов'язані з порушеною пробле-

мою. Так, суть професійної компетентності педагога розкрито у працях Ву Юде, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, Лі Йіхуй, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Семиченко та ін. Основні вимоги до організації та здійснення музично-педагогічної освіти в КНР та Україні схарактеризовано такими вченими, як Гу Юй Мей, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Чжан Цзянь Го, Ян Хун Нянь та ін. Авторські визначення поняття професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у школі й викладача музики у закладів вищої освіти містяться в публікаціях Т. Пляченко, І. Полубояриної, А. Растригіної та ін. Водночас аналіз наукової літератури із зазначеної проблеми дозволив установити відсутність компаративних досліджень, у яких би проводився порівняльний аналіз трактувань поняття професійної компетентності майбутнього викладача музики китайськими й українськими вченими. Наведені міркування свідчать про актуальність обраної теми статті.

Мета статті – зіставити визначення професійної компетентності майбутнього викладача музики у працях китайських та українських науковців.

Виклад основного матеріалу. Для кращого усвідомлення суті вказаного вище феномену доцільно було спочатку з'ясувати, як визначається в науковій літературі КНР та України поняття професійної компетентності викладача вищої школи. Так, нами визначено, що В. Саюк під цим поняттям розуміє інтегративну професійно-особистісну характеристику фахівця, яка включає гуманістичні ціннісні орієнтації, загальнопедагогічні, фахові та функціональні знання, професійно важливі вміння й навички, особистісні якості, що в сукупності дозволяють забезпечити досягнення ефективного результату діяльності [7]. Схожі думки висловлює В. Стрельников, за яким професійна компетентність викладача вищої школи – це інтегральна характеристика, що є результатом поєднання відповідних знань і вмінь, здатності до емоційно-вольової регуляції та проявляється в рівнях засвоєння передбачених компетенцій [8, с. 279].

Л. Отрощенко у своїй публікації використовує близький за значенням термін «професійно-педагогічна компетентність викладача ВНЗ», який трактує як інтегративну професійно-особистісну характеристику педагога, що охоплює сукупність сформованих у нього професійно важливих знань (педагогічних, управлінських, етичних, психологічних тощо), умінь і навичок, творчого мислення, готовності йти на ризик і брати на себе відповідальність за власні дії, ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, володіння інноваційними освітніми технологіями [4, с. 352].

У свою чергу, китайські фахівці У Чжихуа та Лю Хаймінь стверджують, що професійна компетентність викладача є результатом оволодіння ним відповідних педагогічних умінь і здібностей,

які забезпечують успішність практичної діяльності та є основою для подальшого професійно-особистісного росту педагога [10]. Лі Йіхуй вважає, що вказана компетентність є результатом оволодіння викладачем своєю професією під час навчання у вищій школі, причому ця компетентність продовжує підвищуватися під час здійснення педагогом самостійної професійної діяльності. На думку дослідника, зазначена компетентність проявляється в напруженій професійній діяльності, реалізації прагнення до власного професійного самовдосконалення й особистісної самореалізації [12].

Інший китайський вчений Ву Юде зазначає, що професійна компетентність викладача проявляється в оволодінні основними якостями та здібностями, необхідними для навчання та викладання. Як підкреслює автор, педагог не тільки повинен володіти професійно-музичними знаннями та вміннями, але й формувати їх у суб'єктів власного педагогічного впливу [14].

В електронній енциклопедії також стверджується, що професійна компетентність відображає готовність фахівця до здійснення професійної діяльності, сформованість його професійних здібностей, які дозволяють зробити висновок про рівень обізнаності фахівця у відповідній сфері, а також відповідні вміння (інтелектуальні, соціальні, викладацькі, комунікативні тощо) [13].

Зазначимо, що особлива увага у процесі наукового пошуку приділялася аналізу наукових праць, у яких автори пропонували визначення саме поняття професійної компетентності викладача музики. Так, Л. Гаврілова й О. Козіна стверджують, що професійна компетентність викладача музики є специфічним педагогічним феноменом, який визначається особливостями музично-педагогічної діяльності фахівця, специфікою її завдань, домінуванням художньо-творчих форм практичної роботи та специфічними методами організації музичної освіти [1; 2].

М. Михаськова трактує вказане поняття як здатність педагога до музично-освітньої діяльності на основі опанування музично-педагогічних знань і вмінь, а також формування власного досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва [3, с. 13]. Т. Пляченко сприймає професійно-педагогічну компетентність викладача музики як системне поєднання його ціннісних настанов, професійно важливих знань і вмінь, а також володіння відповідними освітніми методиками [5, с. 13].

І. Полубоярина трактує професійну компетентність майбутнього вчителя музики як професійно-особистісне утворення, що є результатом оволодіння фахівцем комплексом музично-педагогічних знань, умінь, якостей і забезпечує його готовність до професійної діяльності [6, с. 8].

Н. Юдзіонюк під вказаною компетентністю розуміє інтегративну професійно-особистісну якість, що визначає здатність педагога до досягнення художньо-змістової суті музичного твору та її матеріально-звукового втілення і є підґрунтям для здійснення інших видів професійної діяльності, набуття досвіду прояву емоційно-ціннісного ставлення до музичних явищ [9, с. 8].

Аналізуючи погляди китайських учених на окреслене питання, Цай Ювей зазначає, що професійна компетентність викладача музики передбачає не тільки засвоєння ним професійно важливих знань і вмінь, але й прояв яскраво вираженого позитивного емоційно-ціннісного ставлення до музики, ентузіазму, креативності, бо тільки так педагог може виховати любов до музики у студентів. А це, на думку автора, є не менш важливою справою, ніж розвиток у студентів виконавської техніки [14].

Сюй Кунчао вважає, що професійна компетентність викладача музики проявляється у сформованості в нього педагогічних і музичних знань і вмінь, готовності до здійснення постійного професійно-особистісного самовдосконалення, а також таких професійно важливих якостей, як щирість і впевненість у собі, обережність, почуття гумору, ентузіазм, толерантність, розсудливість, комунікабельність, креативність [11].

Висновки. Отже, підводячи підсумки викладеним вище міркуванням китайських та українських учених, можна зазначити, що у розкритті ними суті професійної компетентності майбутніх викладачів музики суттєвих суперечностей немає. На підставі цього зроблено висновок про те, що у процесі проведення компаративного дослідження проблеми формування вказаної компетентності у викладачів-музикантів у вищій школі КНР та України під указаним поняттям розумітимемо інтегративну якість педагога, яка засвідчує його готовність до успішного викладання музичних дисциплін і проявляється в комплексі відповідних знань, умінь, ціннісних ставлень та особистісних якостей.

У найближчій перспективі планується проаналізувати теорію формування професійної компетентності майбутніх викладачів музики, викладену у працях китайських та українських науковців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаврілова Л.Г. Професійна компетентність майбутніх учителів музики як педагогічний феномен. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 2 (77). С. 71–82.
2. Козіна О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях хорового диригування. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. Вип. 1 (19). С. 64–71.
3. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 228 с.
4. Отрощенко Л.С. Професійно-педагогічна компетентність викладача як умова ефективного дидактичного процесу у ВНЗ економічного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 1 (45). С. 346–354.
5. Пляченко Т.М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf.
6. Полубоярина І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2008. 21 с.
7. Саюк В.І. Професійна компетентність як основа розвитку сучасного викладача в системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 3 (71). С. 57–61. URL: http://lib.iitta.gov.ua/7042/1/Saюk_3_стаття.pdf.
8. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник*. 2013. № 28. С. 278–285.
9. Юдзіонюк М.Н. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 20 с.
10. 吴志华 柳海民. 论教师专业能力的养成及高师教育课程的有效教学途径. *《教师教育研究》*. 年03. 2004. URL: <http://www.cnki.com.cn/Article/CJFD2004-GDSZ200403005.htm>.
11. 徐群超. 如何成為一位稱職的老師. URL: <https://www.uensemble.org/writings-details.php?title=&classsn=8&sn=120>.
12. 李伊慧. 團體班音樂老師專業發展之敘事研究. 2010. URL: <https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=U0014-2102201023240700>.
13. 职业能力. *全球专业中文经管百科*. URL: <https://baike.baidu.com/item/职业能力>.
14. 蔡雨薇. 如何做一名优秀的音乐教师. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/41459845.pdf>.

РОЗВИТОК СИСТЕМИ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

DEVELOPMENT OF THE MARINE EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE

У статті на основі теоретичних узагальнень розглянуто основні аспекти розвитку системи морської освіти та її періодизацію. Докладно проаналізовано період, хронологічно співвіднесений із добою незалежності України. Автором визначено пріоритетні напрями системи морської освіти в Україні. До них віднесено: глобалізацію і різноаспектний розвиток морської освіти з поглибленням її теоретичних засад і розширенням практичного досвіду; кореляцію змісту робочих програм навчальних дисциплін із вимогами міжнародних стандартів і конвенцій; спрямованість на забезпечення безпеки судноплавства як через неухильне дотримання правил техніки безпеки, безаварійність, так і через застосування пристроїв і обладнання, що забезпечують екологічну ефективність; посилення уваги до мовної освіти, зміщення акцентів у мовленнєвій підготовці студентів і занурення їх у професійний і полікультурний контексти; підготовка студентів до професійно-соціально відповідальної комунікації, зумовленої національно змішаними колективами; застосування в освітньому процесі інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на формування ключових і професійних компетентностей випускників.

Досліджено, що українські заклади морської освіти мають давні традиції відповідно до національних стандартів, але враховують вимоги міжнародних стандартів. Прикметною ознакою сучасних закладів морської освіти є тісна міжнародна співпраця. Зазначено, що всі вітчизняні заклади морської освіти мають угоди з різноманітними міжнародними організаціями й установами.

Вивчення досвіду роботи сучасних закладів морської освіти, спостереження за освітнім процесом уможливили виокремлення провідних напрямів їхньої діяльності.

Визначено перспективи подальших досліджень, що полягають у вивченні потенціалу морської освіти в контексті експорту освітніх послуг з огляду на відкритість світового ринку праці морських фахівців.

Ключові слова: морська освіта, періодизація розвитку морської освіти, напрями системи морської освіти.

In the article on the basis of theoretical generalizations the main aspects of development of the marine education system its periodization are considered. The period, which is chronologically correlated with the days of Ukraine's independence, is analyzed in detail. The author identifies priority areas of the maritime education system in Ukraine. These include: globalization and multifaceted development of maritime education with deepening of its theoretical foundations and broadening of practical experience; correlation of the content of the work programs of the academic disciplines with the requirements of international standards and conventions; focus on ensuring the safety of navigation, both through the strict adherence to safety rules, safety, and through the use of devices and equipment that provide environmental performance; increasing the focus on language education, shifting the emphasis in students' language training and immersing them in professional and multicultural contexts; preparation of students for professionally and socially responsible communication caused by nationally mixed teams; application of innovative pedagogical technologies in the educational process, aimed at forming key and professional competences of graduates.

It has been researched that Ukrainian maritime education institutions have a long tradition in accordance with national standards, while complying with the requirements of international standards. A prominent feature of modern maritime education institutions is close international cooperation. It is noted that all domestic maritime education institutions have agreements with various international organizations and institutions.

Studying the experience of modern maritime education institutions, observing the educational process made it possible to identify the leading areas of their activity

The prospects for further research, which are to explore the potential of maritime education in the context of export of educational services with a view to the openness of the marine labor market, have been determined.

Key words: maritime education, periodization of maritime education development, directions of maritime education system.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.5>

Нагрибельний Я.А.,

канд. іст. наук,

доцент кафедри гуманітарних

дисциплін,

декан факультету судноводіння

Херсонської державної

морської академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток України як морської держави, динамічні глобалізаційні процеси, що відбуваються в усіх галузях, зокрема морській, зумовлюють посилення уваги дослідників до проблем підготовки здобувачів морської освіти.

Питання ефективного функціонування системи морської освіти відображені в законодавчих і нормативних документах (Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), проекті Закону «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (2018), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013), Морській доктрині України на період до 2035 р. (2009), проекті реформування освітньої галузі в Україні та проекті Концепції розвитку освіти до 2025 р.).

Стратегічними документами, які покладено в основу розвитку освітньої політики України на світовому рівні, є «Всесвітня програма дій у галузі освіти з прав людини та демократії» (Монреаль, 1993 р.), «Декларація Міністрів, прийнята на 44-й сесії Міжнародної конвенції з питань освіти» (Женева, 1994 р.), «Інтегровані рамки дій у галузі освіти в дусі миру, прав людини та демократії» (Париж, 1995 р.), Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО, ЮНЕСКО, 1997), а також постанови Кабінету Міністрів України «Про основні напрями реформування системи підготовки спеціалістів і працевлаштування випускників вищих навчальних закладів» та ін.

Мета статті полягає у розгляді основних аспектів розвитку системи морської освіти та визначенні

пріоритетних напрямів системи морської освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сьогодні є значні напрацювання, що стосуються підготовки фахівців для флоту (А. Василевич, Л. Герганов, О. Данилова, Т. Демченко, З. Орлова, В. Пірко, В. Постолатій, Л. Прокопенко, Н. Рижева, Н. Слюсаренко, Т. Сухова, О. Тимофєєва, О. Чагайда та ін.). З'явилася низка дисертаційних праць, у яких автори (М. Алпатов, М. Бабишена, Ю. Бордученко, Т. Гульчук, А. Зуєв, Л. Герганов, А. Кондуков, М. Кулакова, А. Ляшкевич, Я. Нагрибельний, І. Сокол, А. Солодовник, О. Чорний та ін.) розглядають певні аспекти названої проблеми, які також підкреслюють її актуальність.

Незважаючи на значну кількість праць, поза увагою дослідників залишається проблема розвитку системи морської освіти в педагогічному контексті, що й зумовлює актуальність нашої розвідки.

Виклад основного матеріалу. Ознайомлення з історією морської освіти має велике значення для курсантів – здобувачів морської освіти, оскільки опанування історичних відомостей сприяє формуванню гордості за свою професію, її кращих представників. Сьогодні виникла гостра потреба осмислити історію морської освіти в контексті національної культури.

Аналіз спеціальних джерел свідчить: шлях становлення й розвитку морської освіти складний, почасти суперечливий, що зумовлено історико-соціальним контекстом, з одного боку, а з іншого – складністю проблеми, оскільки професійна підготовка морського фахівця – явище системне й багатовекторне, яке поєднує формування ціннісного ставлення до професії, знання й уміння в галузі морської історії, гідрографії, навігації, морської стратегії й тактики тощо. Нам імponує наукова позиція О. Тимофєєвої: «Нині відповідно до вимог Міжнародної конвенції про підготовку, дипломування моряків і несення вахти (STCW/95) в умовах сьогодення нагальною є потреба у фахівцях морського флоту з високим рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності. Це зумовлено особливостями самої професії, вимогами до професійної мобільності моряків і міжнародним ринком їхньої праці» [4].

У дослідженні було використано такі методи: аналіз і синтез філософської, педагогічної й психологічної літератури, що дають змогу уточнити основні поняття дослідження; хронологічний, порівняльно-історичний, які дозволили у хронологічній послідовності відтворити генезу розвитку морської освіти, здійснити порівняльне вивчення підходів до періодизації морської освіти; періодизацію, узагальнення, систематизацію наукових фактів – для викладення й інтерпретації історико-педагогічного матеріалу.

Логіка нашого дослідження передбачала осмислення семантики поняття «морська освіта».

Морську освіту як процес дослідники (Л. Герганов, В. Кузьменко, А. Ляшкевич, І. Сокол, О. Тимофєєва та ін.) характеризують тяглістю в часі, технологічністю, різницею між вихідним (стартовим) і кінцевим (результатом) станами учасників. Водночас, як і будь-яка інша, морська освіта є системою, що має певну структуру та ієрархію її складників. На думку А. Ляшкевич: «Морська освіта як форма організації учіння та здобуття професії, з одного боку, характеризується наявністю сукупності взаємозалежних структурних і функціональних компонентів (таких частин системи, взаємодія яких з іншими частинами призводить до утворення системних властивостей) і сукупністю елементів (технічних об'єктів, які недоцільно розбивати на частини)». До складників означеної системи дослідниця відносить мету, що відтворюється в загальних і специфічних цілях; зміст освіти, відбір якого залежить від соціального замовлення та суспільно-історичних умов; форми, методи і засоби навчання, виховання й розвитку; результат учіння; суб'єктів освітнього процесу. Водночас науковець зауважує: ця система містить складники, «пов'язані в ієрархічну структуру, прямими та зворотними зв'язками, емерджентні властивості, просторове розміщення, підсистему управління; їй притаманні самоорганізація, мультиплікативність та адаптивність – і тому її можна віднести до розряду соціально-економічних систем» [2, с. 48].

З-поміж науковців немає одностайності щодо періодизації морської освіти в Україні. Наприклад, О. Тимофєєва виокремлює чотири періоди морської освіти:

- перший – кінець XV – кінець XVIII ст.;
- другий – кінець XVIII ст. – 1917 р.;
- третій – радянський – 1917–1991 рр.;
- четвертий – 1991 р. – донині [4].

З історичних джерел відомо, що становлення морської освіти припадає на кінець XV ст. – час організації відбиття нападів Оттоманської Порти, створення першої козацької флотилії. На думку О. Тимофєєвої: «У перший період розвитку морської освіти вона мала загалом практичну спрямованість, козаки були універсальними воїнами, готовими бути одночасно і сухопутними воїнами, і морськими піхотинцями. При їх підготовці особливу увагу звертали на фізичний гарт, розвиток витривалості та сили духу. Загалом система військово-фізичної підготовки дозволяла відпрацювати у молоді високу військову майстерність, формувати новий тип вояка – універсального, витривалого, готового до швидкої зміни обстановки, до відсічі ворогу часто у нерівному бою на суші та на воді» [4].

Другий період морської освіти в Україні – це час створення навчальних закладів для підготовки фахівців морської справи. «Це пов'язано з тим, що після знищення Запорозької Січі та її

флотилії Російська імперія розпочала інтенсивну колонізацію південноукраїнських земель. Тоді імперія розпочала побудову Чорноморського флоту й освоєння нових морських шляхів на ринки Азії та Європи. Більшість особового складу нового флоту – Азовської та Дніпровської флотилій – становили чорноморські та колишні запорізькі козаки» [4]. У другій половині XIX – першій чверті XX ст. однією з ключових ланок професійної освіти Херсонщини стали морські школи у Бериславі, Олешках і Голій Пристані, а також Херсонське училище далекого плавання. За короткий термін вони зміцнили матеріальну базу, укомплектувалися досвідченим викладацьким складом, підготували моряків- професіоналів високого гатунку [3].

Третій період розвитку морської освіти дослідниця слушно називає радянським. Упродовж цього періоду фахівців для флоту готували в корпусах (училищах), у яких пріоритетним напрямом було визначено широку універсалізацію.

Четвертий період розвитку морської освіти охоплює період із початку 90-х рр. XX ст. і донині, його, на нашу думку, можна визначити як розвиток української морської освіти [4].

У дослідженні будемо користуватися докладною періодизацією становлення й розвитку морської освіти України, розробленою в докторській дисертації А. Ляшкевич, котра виокремила шість періодів: I – стихійно-установчий (1830-ті – друга половина 1850-х рр.), точкове виникнення осередків освітньо-професійного середовища морської освіти за відсутності єдиної програми її становлення; II – перший реформаторський (друга половина 1850-х – початок 1870-х рр.), зміна змісту діяльності закладів морського профілю, що спричинена наслідками Кримської війни; III – другий реформаторський (початок 1870-х – початок 1900-х рр.), побудова системи морської освіти на основі нової інструктивно-правової бази; IV – законодавчий (початок 1900-х – 1920 рр.), спроба сформувати законодавчу базу морської освіти як складно структуровану частину професійною (з паузою 1917–1920 рр.); V – пошуково-уніфікаційний (1920–1991 рр.), у межах якого визначено три субперіоди; VI – наслідувально-оновлювальний (1991–2013 рр.), розбудова національної, якісно нової системи морської освіти на підґрунті синтезу продуктивного досвіду минулого, сучасних інновацій і національних традицій (із паузою 1991–1995 рр.) [2].

Для нашого дослідження особливий інтерес викликав останній період, хронологічно співвіднесений із добою незалежності України.

Морська освіта незалежної України є багаторівневою та багатогалузевою й орієнтованою на європейські стандарти, оскільки реалізує всі етапи підготовки фахівців, які мають змогу отримати

як робочі професії (з видачею відповідних свідоцтв), так і морські дипломи (рівнів експлуатації та управління).

Нормативно-правовою базою організації морської освіти є низка документів, передовсім Міжнародна Конвенція з підготовки та надання дипломів морякам і несення вахт (прийнята ще 1978 р.), Міжнародний Кодекс із підготовки та надання дипломів морякам і несення вахт (ПДНВМ, щоправда зазначимо, що Україна приєдналася до ПДНВМ-78 лише 1996 р.). Зазначимо, що 2010 р. було прийнято зміни до цих двох документів (т. зв. «Манільські поправки»), найбільш суттєвими з-поміж яких було визначення нових посад для осіб командного складу й суднового екіпажу. Це зумовило необхідність формування нових складників професійної компетентності морських спеціалістів, передусім володіння англійською мовою – мовою міжнародного спілкування, а також вимог, які забезпечують підвищення рівня професіоналізму працівників морської галузі. Так, резолюцією 7 Конвенції встановлено відповідальність судноплавних компаній за добір і підготовку кадрів моряків, а також зазначено, що ефективність процесів відбору, підготовки та дипломування моряків може бути оцінена лише внаслідок оцінювання навичок, умінь і компетентностей, які демонструють моряки у процесі виконання своїх професійних обов'язків.

У незалежній Україні підготовку фахівців, які здобувають морську освіту, здійснюють в академіях, університетах, коледжах. Наприклад, Херсонська державна морська академія має цікаву багаторічну історію: відкрита 1834 р. як морське училище, 1996 р. була реорганізована і стала морським коледжем, а за 10 років – Херсонським державним морським інститутом. Із 2011 р. – Херсонська державна морська академія.

Одеська морська академія також пройшла складний шлях перетворень від вищого морехідного училища до національного університету Національна Одеська морська академія.

У закладах морської освіти освітній процес спрямовано на формування ключових компетентностей, виділених Єврокомісією, до яких уналежено технічну, природничо-наукову, комунікативну, математичну тощо, сформованість яких сприяє забезпеченню якісної підготовки майбутніх фахівців, професійної готовності. Оскільки Україна входить до п'ятірки лідерів країн-постачальників командного персоналу для світового торгового флоту, формування ключових компетентностей студентів морських спеціальностей набуває особливої актуальності. Важливо сформувати в них усвідомлення соціальної значущості обраної професії, бачення свого місця в системі професійних і соціальних відносин, здатність критично оцінювати життєвий і соціальний досвід, обирати продуктивні шляхи вдосконалення професійних якостей.

Вивчення навчальних планів закладів морської освіти й організаційно-методичного забезпечення навчальних дисциплін професійного спрямування дозволило зробити висновок, що пріоритетним у роботі означених закладів є забезпечення високих стандартів професійної підготовки, що є основою для надійної й безпечної галузі.

Сучасний транспортний флот у світовій морській індустрії є найбільш складним і динамічним сегментом, оскільки постійно оновлюється спеціалізоване судноплавство, де застосовуються балкери, танкери, судна для транспортування розрідженого газу, автомобілів, контейнерів тощо, ускладнюється енергообладнання, його управління. Як уже зазначалося, Конвенція 1978 р. STCW(-78) встановила міжнародні стандарти освіти та професійної підготовки моряків, водночас зазнають змін стандарти стосовно енергозбереження й охорони довкілля. Це зумовлює необхідність уніфікування програмово-методичного забезпечення освітнього процесу українських закладів морської освіти із зарубіжними.

Українські заклади морської освіти мають давні традиції відповідно до національних стандартів, але обов'язково враховують вимоги міжнародних стандартів. Прикметною ознакою сучасних закладів морської освіти є тісна міжнародна співпраця. Зазначимо, що всі вітчизняні заклади морської освіти мають угоди з різноманітними міжнародними організаціями й установами.

Вивчення досвіду роботи сучасних закладів морської освіти, спостереження за освітнім процесом уможливили виокремлення провідних напрямів їх діяльності, до яких відносимо:

- глобалізацію і різноаспектний розвиток морської освіти з поглибленням її теоретичних засад і розширенням практичного досвіду (кожен студент за час навчання здобуває потрібний стаж на судні та сучасних тренажерах й іншому обладнанні);

- кореляцію змісту робочих програм навчальних дисциплін із вимогами міжнародних стандартів і конвенцій;

- спрямованість на забезпечення безпеки судноплавства як через неухильне дотримання правил техніки безпеки, безаварійність, так і через застосування пристроїв і обладнання, що забезпечують безпеку для довкілля, тобто екологічну ефективність; випускники закладів морської освіти мають оволодіти технологіями, які задовольняють сучасні екологічні вимоги до транспортних засобів;

- посилення уваги до мовної освіти, зміщення акцентів у мовленнєвій підготовці студентів і занурення їх у професійний і полікультурний контексти; обов'язкове знання англійської мови як мови міжнародного спілкування;

- підготовку студентів до професійно й соціально відповідальної комунікації, зумовленої наці-

онально змішаними колективами, які впродовж тривалого часу змушені працювати в обмеженому просторі;

- застосування в освітньому процесі інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на формування ключових і професійних компетентностей випускників.

Вивчення досвіду роботи закладів морської освіти, активне міжнародне співробітництво, реформування системи морської освіти забезпечили міжнародне визнання української морської освіти, свідченням чого стало успішне проходження Україною інспектування з боку Європейської агенції морської безпеки (EMSA), що дало змогу українським морякам працювати на різних судах під прапорами країн Європейського Союзу.

Традиційно із радянських часів лідером морської освіти в Україні була НУ «Одеська морська академія», яка у своєму складі містить відокремлені структурні підрозділи, як-от Морехідний коледж технічного флоту й Морехідне училище імені Маринеско, кожне з яких має свої традиції та історію. Крім того, до складу вишу належать Азовський морський інститут (м. Маріуполь) і Дунайський інститут (м. Ізмаїл). Упродовж 1992–1998 рр. існувала філія в Києві, однак 1998 р. її було реорганізовано в Київську державну академію водного транспорту.

Нині високий рівень підготовки морських фахівців здійснює Херсонська державна морська академія – державний заклад вищої освіти четвертого рівня акредитації. Навчальний заклад складається із трьох структурних підрозділів: Професійно-морського ліцею ХДМА, Морського коледжу ХДМА та власне Академії. Навчально-тренажерна та лабораторна база ХДМА відповідає всім національним і міжнародним вимогам із підготовки морських фахівців, а деякі з наявних у ХДМА тренажерів не мають аналогів у морських навчальних закладах Європейського Союзу.

Звісно, перед закладами морської освіти ще стоїть багато проблем, пов'язаних із недостатнім фінансуванням, кадровим забезпеченням, оновленням змісту фахової підготовки.

Висновки. Отже, морська освіта – це не вузький галузевий напрям, а широке проблемне поле, яке потребує нових досліджень. Потребує більш докладного вивчення і світовий досвід підготовки фахівців, зокрема у Всесвітньому морському університеті (World Maritime University, WMU; (Мальме, Швеція), Інституті морських інженерів, заснованому у Великій Британії ще 1889 р., зараз його офіційна назва «Інститут морської інженерії, науки й технології» (Institute of Marine Engineering Science. Перспективи подальших розробок вбачаємо також у вивченні потенціалу морської освіти в контексті експорту освітніх послуг з огляду на відкритість світового ринку праці морських фахівців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Водотика С.Г., Сінкевич Є.Г. Історія Херсонщини : навчальний посібник. Херсон : Айлант, 2003. 202 с.
2. Ляшкевич А.І. Теорія і практика морської освіти півдня України (30-ті роки ХІХ – початок ХХІ століття) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України. Тернопіль, 2019. 616 с.
3. Нагрибельний Я.А. Розвиток професійної освіти на Херсонщині ц у другій половині ХІХ століття – на початку 1920-х рр. : дис. ... канд. істор. наук : 07.00.01. Чорноморський державний університет імені Петра Могили, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Миколаїв, 2012. 240 с.
4. 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.
5. Ходаковський В.Ф. Морський літопис (1834–2011): від училища торговельного мореплавання до Херсонської державної морської академії: нариси з історії. Херсон : ВНЗ «ХДМІ», 2011. 256 с.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
(З ГАЛУЗЕЙ ЗНАТЬ)THE EFFICIENCY OF MODULE-RATING SYSTEM FUNCTIONING
IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTЕФЕКТИВНІСТЬ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ
СИСТЕМИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

In recent years one can see the process of introduction of a credit-module system in Ukraine. This is due to many factors: the entry of Ukraine into the Bologna process, the compliance of programs with European norms, and the increasing competitiveness of students. Modern political, economic and cultural changes in society have a significant impact on the educational processes. The process of Ukraine's integration into the European educational space requires higher education institutions to work together with foreign universities and to bring the education system in line with European norms.

However, the question of the effectiveness of the modular-rating system in the conditions of higher education is not sufficiently highlighted in professional publications. There is a need for further study of this problem.

The purpose of the article is to study the efficiency of the functioning of the modular-rating system in higher education

The content of the concept of "module", "credit", "credit-module system" is exposed in the article, the advantages and disadvantages of the credit-module system are considered. The article examines the effectiveness of the functioning of the credit-module system in higher education.

The main benefits of modular training are as follows:

provision of methodically substantiated harmonization of all types of educational process within each module and between them;

the flexibility of the structure of the modular construction of each particular course, which also ensures the high adaptability of the modular system itself.

The main disadvantages of modular training are as follows:

the complexity of manufacturing modules and preparation for conducting classes;

the introduction of modular training requires a significant organizational restructuring of the traditional educational process: the preparation of the appropriate educational material base; the optimal composition of student groups taking into account the possibilities of the educational and material base; development of the necessary methodological support; organization of tests of knowledge.

Key words: *credit, module, credit-module system, educational process, rating.*

Останніми роками відбувається впровадження в Україні кредитно-модульної системи. Це зумовлюється багатьма факто-

рами: входженням України до Болонського процесу, відповідністю програм європейським нормам, підвищенням конкурентоспроможності студентів.

У статті розкривається зміст понять «модуль», «кредит», «кредитно-модульна система», розглядаються переваги та недоліки кредитно-модульної системи. Вивчається ефективність функціонування кредитно-модульної системи у вищій школі. Сучасні політичні, економічні та культурні зміни в суспільстві впливають на процеси у сфері освіти. Процес інтеграції України у європейський навчальний простір вимагає від вищих навчальних закладів спільної роботи із закордонними вишами, а також приведення системи навчання у відповідність до європейських норм.

Модульне-кредитне навчання почало застосовуватися для організації навчального процесу у вищій школі в Україні понад 15 років тому. Цей тип навчання посідає чільне місце в організації навчання у вищій школі за кордоном вже тривалий час. Його застосування дало змогу зробити навчання студентів більш індивідуальним, систематизувати їхню роботу, підвищити пізнавальну активність студентів.

Основні переваги модульного навчання полягають у такому:

забезпеченні методично обґрунтованого узгодження всіх видів навчального процесу всередині кожного модуля і між ними;

гнучкості структури модульного побудови кожного конкретного курсу, що забезпечує також і високу адаптивність самої модульної системи як щодо набору абітурієнтів, так і щодо випуску студентів вишу (в разі зміни кон'юнктури на ринку фахівців).

Основні недоліки модульного навчання:

1) труднощі виготворення модулів і підготовки до проведення занять;

2) впровадження модульного навчання вимагає значної організаційної перебудови традиційного навчального процесу: підготовки відповідної навчально-матеріальної бази; зміни планування роботи викладачів; оптимального складу (в кількісному відношенні) студентських груп і потоків з урахуванням можливостей навчально-матеріальної бази; розробки необхідного методичного забезпечення; організації контрольних перевірок знань.

Ключові слова: *кредит, модуль, кредитно-модульна система, навчальний процес, рейтинг.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.6>

Kurinyi O.V.,

Teacher of Foreign Languages
Department

of Sumy National Agrarian University

Cherkasova T.A.,

Senior Teacher of Foreign Languages
Department

of Sumy National Agrarian University

Ihnatieva O.L.,

Senior Teacher of Foreign Languages
Department

of Sumy National Agrarian University

Formulation of the problem. Contemporary political, economic and cultural changes in society have a significant impact on educational processes. The process of integration of Ukraine into the European edu-

catinal space requires higher education institutions to work together with foreign universities, as well as to bring the educational system in compliance with European norms.

Module-rating education began to be used in the organization of the educational process in higher education in Ukraine more than 15 years ago. At the same time, this type of study has been at the forefront of the organization of study at higher education abroad for a long time. The use of module-rating education made it possible to make students' studies more individual, to systematize their work, and to increase students' cognitive activity.

Analysis of current research. The issues of functioning of the module-rating system in higher education institutions, joining the Bologna process are studied by such scientists as O. Timets, N. Sidorchuk, O. Vasyuk and V. Kustov, T. Veretenko, M. Golovan, and Y. Musyka.

Highlighting previously unresolved parts of a common problem. However, the issue of the effectiveness of the modular rating system of higher education conditions is not sufficiently covered in professional publications. There is a need for further study of this problem.

The purpose of the article is to study the efficiency of functioning of the modular rating system in high school

Presenting the main material. The word "module" (from Latin. *Modulus* – "measure") has different meanings in the field of mathematics, science and architecture, but in general, it means a unit of measure, magnitude or coefficient. In pedagogy and methodology, the module is considered as an important part of the whole system, without which the didactic system does not work.

Modular learning involves the rigid structuring of educational information, the content of training, and the organization of students' work with logically completed learning units (modules). As a rule the form of control is exam. However, unlike the topic, the module assesses everything – tasks, work, class attendance, starting, intermediate and final level of students. The module clearly defines the purpose of training, tasks and levels of study of this module, skills and abilities. In modular training, everything is pre-programmed – not only the sequence of study material, but also the level of its mastering and control of the quality of mastering the material.

Modular learning is a well-established learning technology built on evidence-based data that does not allow the impromptu learning, as it is possible with other training methods.

As a rule, the course includes at least three modules, with a separate module being a theoretical unit and practical work and final projects.

Modular training is the most commonly used rating of knowledge and skills. The rating of knowledge allows characterizing the quality of training in this specialty with a high degree of accuracy.

How is the rating system implemented in practice?

Modular training programs are formed as a set of modules. In determining the overall score, the results of the rating are included in it with the appropriate coefficients, which are set by the authors of the course.

In unit training, each task is evaluated in points and its rating and timing are established, i.e. the basic principle of rating control is to control and evaluate the quality of knowledge and skills, taking into account the systematic work of students.

Upon completion of the module-based training, a total assessment is determined, which is taken into account when determining the results of the final control of the subject.

When conducting final control, the exam questions should be generalized, reflect the basic concepts of the course, and not repeat the questions of modular control, and students should know these exam questions in advance.

The basis for the introduction of the credit-modular system in Ukraine is: Ukraine's entry into the Bologna process, integration into the European Higher Education Area, implementation of distance education in Ukrainian higher education institutions. Why is this system implemented in Ukraine? To achieve European standards in education, the competitiveness of Ukrainian education in the European labor market, the need for a common system of educational qualifications, an incentive for both teachers and students to improve the objective assessment of the quality of knowledge, ensuring transparency in the higher education system and compliance of Ukrainian qualifications to European requirements.

The functions of the modular-rating system are as follows: ensuring the mobility of students and teachers in the learning process and simplifying the transition from one university to another. The second function is to determine the amount of student work done. The amount of all student credits indicates what the student is capable of.

Prerequisites for the development and introduction of a pedagogical process of modular rating technology of teaching were the contradictions between the frontal forms of learning and the individual way of learning, as well as the individual speed of educational and cognitive activity of each student; between the need for differentiation of education and the uniformity of content and technology of learning, and Ukraine's accession to the Bologna Process.

Modular rating technology is based on the synthesis of two interrelated technologies: module training and rating system of knowledge control and assessment.

In its original form, modular learning appeared in the late 1960's and spread rapidly in English-speaking countries. The essence of it was that the student could almost independently work with the individual curriculum proposed to him, which includes a tar-

geted lesson plan, a bank of information and methodical guidance for achieving the set goals. The teacher's functions ranged from information-controlling to advisory-coordinating.

Special mention should be made of the European Credit Transfer System (ECTS). Credit is a contingent unit that characterizes the amount of academic work completed by a student in all its forms: attending lectures and seminars, tests and examination work, practice, individual work, etc. The academic year in European universities lasts from 36 to 40 weeks and includes 60 credits.

It is divided into modules that have a certain number of such units (usually 5–6 credits), which allow you to estimate the amount of material studied by students in academic disciplines, regardless of the university. Thus, credit is a quantitative characteristic of the learning process. In addition to the quantitative, there is also a qualitative characteristic of the educational process within the Bologna system. Since students of European universities participating in the Bologna Process have the opportunity to start their studies at one university and continue at another (for example, if there is a better department), the conversion of internal assessment system is required to determine the level of knowledge in such a transition. This is why a 7-point ECTS rating scale was developed: A, B, C, D, E, FX, F – where the first 5 are considered sufficient to get credit points and the last 2 are insufficient. This is the so-called rating system.

The Bologna evaluation system was implemented in Ukraine in 2005. In order to streamline and facilitate the assessment process, the European Credit Transfer System (ECTS) was also introduced. The system helps to convert and understand the student's grades and performance when entering universities abroad. The only condition is that the student's annual workload should be at least 60 credits. The system is based on the principles of mutual trust and accurate fulfillment of the conditions of evaluation of ECTS credits and assessments (1 credit corresponds to 8 hours of teaching activity).

In addition to the transfer (conversion) function, the credit-modular system also has a cumulative function (in full ECTS stands for European Credit Transfer and Accumulation System). This function is that a student can complete a course (or just a few modules of a course) in one discipline, then transfer to another discipline or faculty and finish it, and then continue to study from that module or course from which he has transferred to another specialty. The accumulated credits on the studied modules remain. In theory, the number of such modules or courses completed is unlimited and the student can study for an infinitely long time.

ECTS is currently the only relatively successful system in the European Higher Education Area. In general, the Bologna system has several advantages (first of all – freedom of choice). There are, of course,

disadvantages in the European higher education system, but they are much smaller than the benefits that came after the Bologna Declaration was signed.

The main advantages of module training are the following:

- 1) ensuring methodologically based coordination of all types of educational process within and between each module;

- 2) the flexibility of the structure of the modular construction of each particular course, which also provides high adaptability of the modular system itself, (in case of changes in the market of specialists);

- 3) implementation in the dialectical unity of integration and differentiation of the content of training by grouping problem modules of training material, providing course development in full, short and in-depth variants, which helps to solve the problem of level and profile differentiation in the process of teaching.

The main disadvantages of module learning are the following:

- 1) the complexity of making modules and preparation for classes;

- 2) the introduction of modular training requires considerable organizational restructuring of the traditional educational process: preparation of an appropriate educational and material base; changes in the planning of teachers' work, development of necessary methodological support; organization of tests of knowledge;

- 3) the use of computers and rating of students' knowledge is required to reduce the time when processing data of control modules, which requires a great deal of professionalism from the teacher.

The combination of traditional and innovative approaches in teaching allows to smooth many disadvantages of the pedagogical process.

Modular learning involves rigid structuring of educational information, content of training, and organization of students' work with logically completed learning units (modules). The module is the same as the topic of the course. However, unlike the topic in the module, everything is measured, everything is evaluated: tasks, work, class attendance; starting, intermediate and final level of students. The modules provide students with an informed achievement of a certain level of previous readiness for each subsequent meeting with the teacher. Thus, in terms of modular learning technology, the interaction of the teacher and the student is carried out on a fundamentally new basis.

When designing a module, it is taken into account that each module should give a certain amount of knowledge, to form the necessary skills. After studying each module, students receive teacher's recommendations for their future work. By the number of points received by students, he can assess his knowledge.

The rating system is a technology of continuous (cumulative) assessment of the learner's

knowledge. Rating system of knowledge assessment – a system of accumulation of units (points) of knowledge throughout the academic period, since depending on the number of points obtained for each completed type of educational activity, the student upon completion of the course receives an adequate cumulative assessment for diligence, learning activity and level of mastering material, that is, the rating system is aimed primarily at enhancing students' motivation to master educational programs through a higher differentiation in the evaluation of their educational work.

Conclusions. Thus, it can be said that this system has more advantages than disadvantages. This is implemented both in accordance with European norms, and in greater competitiveness of students studying under the modular rating system. The transition to the system provides the opportunity to train professionals capable of constantly updating scientific knowledge, who are able to quickly adapt to changes in the market, who can continue their education abroad on the basis of a certain completed cycle. The results of the use of the module-rating system indicate its advantages: intensification of the educational process, improvement of the quality of students' preparation, systematic presentation of the material,

establishing student feedback, psychological relief of students at the end of the semester.

REFERENCES:

1. Головань М.С. Аналіз кредитних систем організації навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* / СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 2009. № 2. С. 274–286.
2. Кійко О. Міфи і реальність «Болонського процесу». URL: http://experts.in.ua/baza/analytic/index.php?ELEMENT_ID=16312 (дата звернення: 15.12.2018).
3. Музика Ю.О. Стандарти вищої педагогічної освіти у контексті Болонської декларації. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2007. № 2.С. 103–108.
4. Попова К.О. Кредитно-модульна організація навчального процесу у вищих навчальних закладах як одна з ключових позицій Болонського процесу. URL: http://www.bdpu.org/scientific_published/Students_publications/01 (дата звернення: 16.12.2018).
5. Svyrydenko D. Higher education in the face of XXI century challenges. *Philosophy and Cosmology*. Kyiv, 2014. Vol. 12. P. 258–263.
6. Svyrydenko D. Globalization as a factor of academic mobility processes expanding. *Philosophy and Cosmology*. Kyiv, 2015. Vol. 14. P. 223–235.

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

INCREASING MOTIVATION TO LEARN PHYSICS BASED ON THE USE OF A HISTORICAL COMPONENT BY MEANS OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Стаття присвячена одній з актуальних проблем теорії та методик навчання фізики – підвищенню мотивації учнів до вивчення фізики. Зокрема, розкриваються прийоми реалізації історичного підходу для ознайомлення учнів з історичним компонентом курсу фізики на основі використання можливостей інформаційного освітнього середовища. На основі аналізу навчально-методичної літератури встановлено, що історична інформація має бути логічно узгоджена із навчальним матеріалом, а також адаптована до інтелектуальних можливостей учнів і рівня їхньої підготовленості. На основі огляду підручників з фізики для 7 та 8 класів із позиції внесення в їх контент історичного матеріалу запропоновано складання учителем узагальнюючих таблиць, у яких подано до відповідних тем перелік дидактичних засобів для реалізації історичного підходу. Описано запропоновані методичні прийоми реалізації принципу історизму в курсі фізики основної школи: візуалізацію навчального матеріалу у вигляді мультимедійного супроводу, який містить текстово-графічну інформацію, відео- й аудіофрагменти із цікавими фактами про життя та діяльність ученого, інформацію про те, як увічнено пам'ять про вченого тощо; використання дидактичних ігрових завдань для закріплення та самоперевірки знань учнів, розроблених на основі веб-додатку LearningApps. Детально описано методичну доцільність використання шаблону «кросворд» для розробки дидактичних завдань ігрового типу. Запропоновано форми використання кросворду на різних етапах уроку: за наявності інтерактивної дошки чи сенсорної панелі – заповнення кросворду учнем або учителем; організація фронтальної перевірки з використанням власних девайсів учнів. Наведено приклади з розробленого навчального посібника, що має друкований та електронний варіант, у якому є активними гіперпосилання (на додаткову інформацію історичного змісту), розміщені у лівій частині посібника.

Ключові слова: історичний підхід, принцип історизму, підвищення мотивації, інформа-

ційне освітнє середовище, ігрова навчальна діяльність в онлайн-середовищі, веб-додаток LearningApps.

The article is devoted to one of the topical problems of the theory and methodology of teaching physics – increasing the motivation of students to study physics. Techniques for implementing a historical approach to familiarize students with the historical component of a physics course based on the use of the information educational environment are revealed. On the basis of educational-methodical literature, it is established that historical information should be logically consistent with the educational material, as well as adapted to the intellectual abilities of students and their level of readiness. Summarizing tables, which provide a list of relevant teaching aids, suggest the preparation of a teacher for the implementation of the historical approach. Methodical methods of implementation of the principle of historicism in the elementary school physics course are described: visualization of educational material in the form of multimedia support, which contains text-graphic information, videos and audio fragments with interesting facts about the life and activity of the scientist, information as immortalized memory of the scientist, etc.; use of didactic game assignments to consolidate and test students' knowledge based on the LearningApps web application. The methodical expediency of using a crossword template for the development of game-type didactic tasks is described in detail. Forms of using the crossword puzzle at different stages of the lesson are offered: in the presence of an interactive whiteboard or touchpad – the student or teacher fills the crossword puzzle; organizing a frontal check using students' own devices. Examples of a manual that has a printed and electronic version in which hyperlinks are active (for additional information of historical content) are provided on the left side of the manual.

Key words: historical approach, historicism principle, increasing motivation, information educational environment, online learning game activity, LearningApps web application.

УДК 53(075.3)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.7>

Мислицька Н.А.,

докт. пед. наук,
професор кафедри фізики і методики
навчання фізики, астрономії
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Реалізація положень основних нормативних документів у галузі освіти передбачає оновлення змісту шкільної фізичної освіти, органічне поєднання освіти з історією та культурою, виховання свідомих громадян нашої держави. Оновлення змісту фізичної освіти слід розглядати як процес формування освітньо-пізнавальних, патріотичних якостей учнів, виховання національної свідомості, поглиблення їхніх знань про свій народ, його наукові та культурні традиції. Історія фізики може відіграти в цьому процесі важливу роль.

Тому залучення учнів до вивчення історії народів, їхньої культури, традицій шляхом систематичного ознайомлення на уроках фізики з історією науки є важливим завданням під час навчання фізики й астрономії. Історія фізики – це історія відкриттів, кожне з яких покращує наше розуміння природи. За кожним відкриттям стоїть конкретна людина, а частіше – група людей, зусилля яких руйнують стіну невідомості й виводять науку на новий виток розвитку. Дослідження історії зародження і розвитку фізики, наукової спадщини видатних учених, їхніх особистісних якостей, способів мислення та

здобування нового знання, а також розробка методичних засад використання її елементів під час навчання фізики в закладах середньої освіти є важливим науково-методичним завданням. З огляду на це можна розглядати використання елементів історії фізики як самостійну методичну проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Елементи історизму відіграють важливу роль у навчанні фізики. Д.К. Максвелу належить вислів: «Наука завжди засвоюється більш повно, коли вона розглядається зі стану зародження». Про необхідність введення елементів історії наук у шкільному викладанні говорив і Л. де Бройль. У статті «Користь і уроки історії наук» він зазначав: «Історія наук із погляду педагогіки має подвійний інтерес: по-перше, тому, що її вивчення могло б бути не без користі включене в деякі навчальні програми, по-друге, тому що вона може нам надати цікаві вказівки про сам метод викладання наук. Введення історії наук у навчальні програми було б дуже бажаним. Вона може дати учням уявлення про умови, в яких розвивалася наука, про її минуле та майбутнє; вона слугувала б корисним доповненням до наукової освіти у вишівському розумінні» [1].

У вітчизняній дидактиці питанням використання відомостей з історії фізики під час навчання фізики приділяється увага у працях учених В.М. Андріанова, Л.Ю. Благодаренко, М.В. Головка, В.Ф. Заболотного, М.І. Садового, М.І. Шута та ін. Проблема осмислення історії розвитку фізики як складової частини українського народу потребує ще глибшого розв'язання. Нині відомо про низку наукових публікацій, присвячених розвитку окремих галузей науки і освіти в Україні. Серед них відзначаємо монографію колективу авторів за редакцією доктора фізико-математичних наук Ю.О. Храмова «Природознавство в Україні до початку ХХ ст. в історичному, культурному та освітньому контекстах», навчальний посібник В.М. Андріанова «Нариси з історії розвитку фізики в Україні», у якому описується історія розвитку фізики, її зв'язок із розвитком техніки і виробництва, навчальний посібник «Історія фізики» за редакцією академіка М.І. Шута, де подано огляд історії становлення фізичних теорій, законів, явищ, закономірностей, відкриттів з окремих розділів фізики; систематизовано історично розрізнені факти з історії становлення фізики в Україні; описано внесок українських учених у світову скарбницю науки [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні важливою проблемою є підвищення мотивації учнів до вивчення природничих наук взагалі та фізики зокрема. Одним із підходів до активізації інтересу учнів до вивчення фізики, особливо у класах не фізико-математичного спрямування, може бути історичний підхід. Однак його реалізація також вимагає використання

нових форм і прийомів, які базуються на можливостях сучасного освітнього інформаційного простору. Прийоми використання хмарних сервісів під час навчання фізики взагалі нами описано в низці публікацій [2; 3; 5; 6].

Метою статті є опис реалізації історичного підходу для ознайомлення учнів з історичним компонентом курсу фізики на основі використання можливостей інформаційного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Сучасне природознавство значною мірою базується на досягненнях фізики. Історія фізики виявляє і розглядає зв'язки з іншими науками і встановлює характерні закономірності. Історія фізики та природознавства – це так би мовити місток, який з'єднує природознавство і гуманітарні знання, природознавство і культуру. У цьому аспекті академік І.К. Кікоїн зауважував: «Прогнозуючи розвиток техніки в майбутньому, необхідно звертатися до історії її розвитку в минулому. Звідси стає зрозумілим важливість знання історії розвитку основ техніки та історії фізики» [7].

Історія науки за своєю природою і можливостями впливає не тільки на інтелектуальну, але й на соціальну сферу людини, виступає як фактор національно-патріотичного виховання. Вважається, що саме історії науки призначено виконати високу загальнокультурну і гуманістичну функцію – розкрити перед людиною дорожнечість самовідданої творчої праці в ім'я розширення людських знань і збагачення духовного світу людини, пробудити у неї спрагу до плідної праці, розкрити її творчі сили, здібності й обдарування [7].

Елементи історії фізики є ефективним засобом розв'язання освітніх і виховних проблем у процесі викладання фізики як у вищій, так і в загальноосвітній школі. Ознайомлення учнів з історією розвитку фізики дає можливість глибше висвітлити зміст основних фізичних понять, законів, теорій, сприяє формуванню їхнього наукового світогляду. Методичні проблеми курсу фізики можуть бути краще засвоєні лише за умови використання історії фізики.

Реалізація історичного підходу у навчанні фізики з погляду дидактики означає реалізацію принципу історизму, який є одним із провідних принципів наукового пізнання. Під принципом історизму в навчанні фізики часто розуміють історико-методологічний підхід [1], що визначається спрямованістю навчання на формування методологічних знань в учнів у процесі пізнання та виховання в учнів гуманістичного мислення, на розвиток у них пізнавального інтересу до предмету.

Часто вважають, що цей принцип полягає в тому, щоб під час пояснення будь-якого питання програми фізики згадувати прізвища вчених, котрі відкрили закони, наводити роки відкриття і подавати короткі історичні відомості про них. Насправді

принцип історизму полягає зовсім в іншому. Використовувати у процесі навчання принцип історизму означає знайти і вказати історичні потреби епохи, які призвели до виникнення відповідного розділу фізики; пояснити, що виникнення нового поняття або теорії у фізиці не випадкове, оскільки геній вченого невіддільний від загальнолюдської культури, економічних умов, запитів виробництва і технічних можливостей, притаманних епосі, в яку живе вчений.

Безумовно, реалізація принципу історизму у курсі фізики пов'язана з об'єктивними труднощами, основними з яких є, на наш погляд, певне переважання програми з фізики для закладів середньої освіти. У процесі пояснення нового матеріалу вчителю необхідно розкрити динаміку розвитку певного поняття, закону або теорії, обґрунтувати необхідність їх теоретичного і практичного дослідження, сформулювати фізичний зміст, навести історичні відомості. Тому історична інформація має бути логічно узгоджена із навчальним матеріалом, а також адаптована до інтелектуальних можливостей учнів і рівня їхньої підготовленості. За таких умов учні будуть спонукатися до активної діяльності, що забезпечить досягнення головних цілей навчального процесу: розвиток інтересу до вивчення фізики, ефективного засвоєння необхідної інформації, формування наукового світогляду та виховання учнів. Водночас не обов'язково підходити з історичного погляду до всіх тем навчальної програми, вводити ті чи інші елементи історії розвитку фізики на кожному уроці. Головне, щоб фрагменти з історичного матеріалу або інші відомості історичного характеру були органічно поєднані з викладенням певної теми, роз'яснювали чи доповнювали навчальну інформацію [7].

Аналіз основних нормативних документів і навчальних підручників із фізики засвідчив, що одним із завдань вивчення фізики є ознайомлення учнів із досягненнями учених-фізиків, їхнім вкладом у науку, особливостями їхньої дослідницької та педагогічної діяльності. Нами проведено огляд підручників із фізики для 7 та 8 класів із позицій внесення в контент історичного матеріалу та подано оглядовий матеріал у вигляді узагальнюючої таблиці, фрагмент якої наведено нижче. Наступним завданням було доповнення цієї таблиці,

зокрема внесення URL-адрес або інших вказівок, де можна знайти цікаву інформацію про вчених.

Окрім електронних освітніх ресурсів, нами вибрана цікава інформація про окремих вчених, яку вчитель може використовувати на уроках фізики та природознавства і яка оформлена у вигляді навчального посібника «Нариси з історії фізики» [за наявності інтерактивної дошки чи сенсорної панелі – заповнення кросворду учнем, учитель та учні класу спостерігають];

Окрім електронних освітніх ресурсів, нами вибрана цікава інформація про окремих вчених, яку вчитель може використовувати на уроках фізики та природознавства і яка оформлена у вигляді навчального посібника «Нариси з історії фізики» [4]. Цей посібник має друкований та електронний варіант з активними гіперпосиланнями (на додаткову інформацію), розміщеними у лівій частині посібника (рис. 1).

Гіперпосилання містять інформацію різного формату: відео, аудіофрагменти, презентації, онлайн дидактичні ігри, тестові завдання.

Нижче наведено приклади такої інформації на прикладі історичних відомостей про Паскаля. Озвучуючи цікавий матеріал про вченого, учитель може одночасно демонструвати слайди з презентації.

Ще один прийом формування навчально-пізнавальних мотивів в учнів, який ми пропонуємо у своєму дослідженні, – це залучення учнів до ігрової навчальної діяльності в онлайн-середовищі. Таку діяльність можна організувати на основі використання веб-додатку LearningApps. Одним із прийомів, що розвиває такі якості мислення, як глибина, широта, критичність, логічність та активність, є створення і розгадування кросвордів. Сучасне інформаційне інтернет-середовище дає можливість створення кросворду з використанням спеціальних програм, зокрема LearningApps: користувач повинен лише самостійно вводити запитання і правильну відповідь, а програма генерує кросворд. Є два способи застосування кросвордів в освітніх цілях: розгадування готового кросворду і складання свого авторського. Кросворд може використовуватися на уроках різного типу, а також на різних етапах уроку. Ми апробували використання навчального кросворду на етапі повторення, перевірки домашнього завдання, актуалізації знань, узагальнення

Таблиця 1

Узагальнююча таблиця висвітлення елементів історизму в 7 класі (фрагмент)

Розділ 1. Фізика як природнича наука. Пізнання природи		
«Етапи пізнавальної діяльності. Спостереження. Досліди. Науковий експеримент»	Галілео Галілей, Ісаак Ньютон	Презентації: Фізика – 7 Мультимедійні додатки Відео https://www.youtube.com/watch?v=Q76t9nyGnbY https://www.youtube.com/watch?v=OEql8bvPWoM

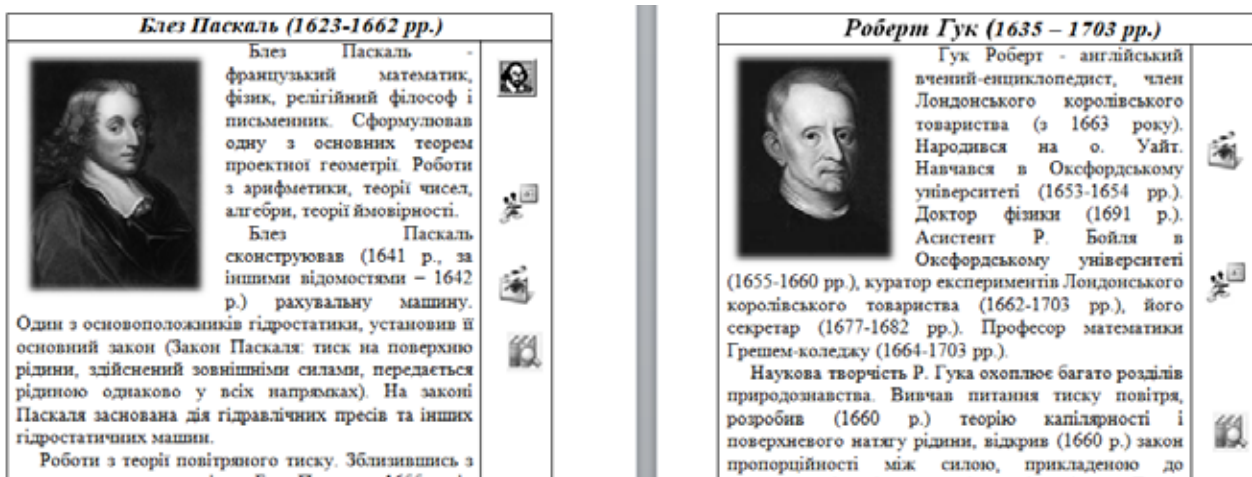


Рис. 1. Сторінки посібника «Нариси з історії фізики»

та систематизації навчального матеріалу. Форми перевірки можуть бути такими:

- за наявності інтерактивної дошки чи сенсорної панелі – заповнення кросворду учнем, учитель та учні класу спостерігають;
- організація фронтальної перевірки з використанням власних девайсів учнів. Оцінку отримують перші троє учнів, які швидше розгадали.

Для підтримки інтересу до цього виду діяльності необхідно урізноманітнити форми кросворду і способи загадування слів. При роботі із кросвордом учні переконуються, що розширення словникового запасу, термінології, вміння грамотно писати слова, вміння різними способами загадувати одне і те саме слово – необхідні умови для виконання завдання. Складання кросвордів самими учнями дає не менш важливий ефект. Окрім того, розгадування кросвордів виявилось ефективною формою домашнього завдання. Для підвищення мотивації нами запропоновано також використання шаблону «Знайти пару».

Зазначимо, що роботу учнів із завданнями в веб-додатку LearninigApps можна організувати з використанням їхніх девайсів у різних форматах: індивідуально та фронтально. Як свідчить досвід, включення такої форми діяльності учнів на окремих етапах уроку сприяє урізноманітненню форм роботи на уроці, а також зацікавленню учнів як змістом завдань, так і засобами її організації (девайси учнів, підключені до Internet), оскільки це є однією з нових форм роботи на уроках.

Висновки. Враховуючи дидактичні можливості сучасного інформаційного простору, нами запропоновано методичні прийоми реалізації історичного підходу під час навчання фізики, зокрема прийоми візуалізації навчального матеріалу у вигляді мультимедійного супроводу, який містить текстово-графічну інформацію, відео й аудіо-фрагменти з цікавими фактами про життя та діяльність ученого, інформацію про те, як суспільство увічнює пам'ять про діяльність вчених (створюються пам'ятники,

випускаються марки, банкноти, монети з їхніми портретами, на честь вчених даються назви університетам, вулицям, кратерам і горам на Місяці, астероїдам тощо); використання дидактичних ігрових завдань для закріплення та самоперевірки знань учнів, розроблених на основі веб-додатку LearningApps. Подальшого дослідження потребує проблема реалізації історичного підходу під час вивчення природничих наук.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Голин Г.М. Фізика о преподавании физики. Москва : Знание, 1979. 64 с.
2. Заболотний В.Ф., Мисліцька Н.А., Слободянюк І.Ю. Хмаро орієнтовані технології навчання : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2020. 144 с.
3. Заболотний В.Ф., Слободянюк І.Ю., Мисліцька Н.А. Дидактичні можливості використання веб-орієнтованих технологій під час навчання фізики в класах гуманітарного профілю. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65. № 3. С. 53–65.
4. Мисліцька Н.А., Бутківська С.В. Нариси з історії фізики (з мультимедійною підтримкою) : навчальний посібник. Вінниця, 2019. 80 с.
5. Мисліцька Н.А., Заболотний В.Ф., Слободянюк І.Ю. Електронний навчально-методичний комплекс з фізики для учнів класів суспільно-гуманітарного напрямку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 74. № 6. С. 43–55. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3164>.
6. Слободянюк І.Ю., Заболотний В.Ф., Мисліцька Н.А. Технології та методи навчання у класах гуманітарного спрямування (на прикладах предметів освітньої галузі «Природознавство») : навчально-методичний посібник. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2018. 148 с.
7. Червонный М.А. Принцип историзма при формировании естественнонаучного мировоззрения на уроках физики : дисс. ... канд. пед. наук. Томск, 1999. 162 с.
8. Шут М.І., Ільїн В.О., Заболотний В.Ф. Історія фізики : навчальний посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2015. 250 с.

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING COMPUTER-BASED TESTING OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING ACHIEVEMENTS

У статті розкрито значення і місце комп'ютерних технологій у процесі вивчення та контролю навчальних досягнень здобувачів вищої освіти під час вивчення іноземної мови. Авторами зазначається, що застосування сучасних комп'ютерних технологій є невід'ємною складовою частиною вивчення іноземної мови, оскільки дозволяє урізноманітнити підходи до викладення навчального матеріалу, підвищити інтерес і мотивацію до вивчення іноземної мови. У свою чергу, комп'ютерне тестування навчальних досягнень дозволяє об'єктивно, швидко і якісно оцінити знання, уміння, навички, систематизувати матеріал, виявити прогалини у засвоєнні навчального матеріалу, а також сформувати вміння до самоперевірки та самоконтролю. Різноманіття видів комп'ютерного тестування (діагностичний, періодичний, поточний, повторний, тематичний підсумковий) дозволяє обрати необхідний вид залежно від мети перевірки. Розглянуто основні функції контролю, які не лише дозволяють оцінити і перевірити рівень знань і засвоєння матеріалу, а також сприяють підвищенню мотивації, розвитку пізнавальних властивостей здобувачів вищої освіти. Виділено основні переваги комп'ютерного тестування, а саме: об'єктивність, можливість тестування певної кількості аплікантів одночасно, швидкість отримання результату та ін., що дозволяє оптимізувати навчальний процес. Виокремлено основні чинники, які зумовлюють застосування комп'ютерних тестів. Зазначено можливі труднощі та недоліки комп'ютерного тестування порівняно із традиційними формами та методами контролю – відсутність безпосереднього контакту, неможливість оцінити об'єктивність, логічність та інші важливі аспекти відповіді, що унеможливило використання комп'ютерного тестування як єдиного виду контролю знань і вмінь з іноземної мови.

Ключові слова: тестування, контроль навчальних досягнень здобувачів вищої

освіти, комп'ютерне тестування, іноземна професійна компетентність, переваги і недоліки комп'ютерного тестування.

The article reveals the importance and place of computer technology in the process of monitoring the educational achievements of specialists of higher education while learning a foreign language. The authors believe that modern computer technologies are an integral part in the process of foreign language learning as they allow using different approaches in presenting teaching materials, boost interest and motivation in learning a foreign language. Computer monitoring of educational performance in its turn enables objectively, fast and properly assess knowledge and skills, systematizes the material, reveals lacunae in learning as well as encourages applicants to self-check and self-control. Variety of computer testing kinds is available (diagnostic, periodic, current, re-examination, final) and makes it possible to opt a proper one depending on the monitoring task set. It has also been reviewed main functions of control that allow not only for assessing and monitoring the level of knowledge gain but for increasing motivation, developing applicants' cognitive skills. The main advantages of computer testing are highlighted, such as impartiality, possibility to test a certain number of people simultaneously, response time and others that can optimize the learning process. The main factors determining the use of computer tests are identified, along with some possible difficulties and disadvantages of computer monitoring in comparison with traditional forms and methods of control – lack of face-to-face contact, inability to judge the validity, logical narration and other important components of a proper answer, which doesn't prove for computer testing to be an ultimate type of control of acquired knowledge and skills of foreign language learning.

Key words: testing, control of applicants' knowledge for higher education, computer testing, foreign language professional competence, advantages and disadvantages of computer testing.

УДК 378.146

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.8>

Петренко С.В.,

старший викладач кафедри романо-германських мов Національної академії Служби безпеки України

Назаренко Н.М.,

старший викладач кафедри романо-германських мов Національної академії Служби безпеки України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

За сучасних умов якісна професійна підготовка потребує вдосконалення форм, методів і технологій викладання, зокрема впровадження інноваційних технологій у навчальний процес. Сучасну модель іншомовної підготовки складно уявити без використання мультимедійних засобів і комп'ютерних технологій, які роблять процес вивчення іноземної мови здобувачами пізнавальним, живим, творчим і більш продуктивним.

Тому поряд із активним застосуванням комп'ютерних технологій під час навчальних занять та у процесі самостійної підготовки назріла потреба й у пошуку нових підходів до створення сучасного інструментарію для контролю й оціню-

вання якості володіння іноземною мовою здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сьогодні питання контролю й оцінювання навчальних досягнень з іноземної мови перебуває в центрі уваги багатьох науковців. Так, дослідженню методів контролю й оцінювання якості знань здобувачів вищої освіти присвятили свої роботи Ю. Головач, В. Лубеннікова, Л. Мільруд та ін. Актуальні питання впровадження тестування як засобу контролю вивчали такі науковці, як Л. Банкевич, В. Коккота, С. Ніколаєва, Н. Саєнко, С. Фоломкина, О. Холод, Н. Чорна та ін. Окремі аспекти використання комп'ютерного тестування висвітлювали у своїх працях В. Аванесов, Н. Білоус, Е. Гуцало,

Л. Зайцева, А. Майоров, А. Носіков, В. Сергієнко, К. Чабан, і багато ін. Інноваційні технології навчання досліджували О. Андрущенко, І. Булах, А. Нісімчук, М. Папагутіна, О. Піхота та ін.

Роботи зазначених науковців присвячені вивченню таких проблемних питань, як форми й методи тестування; переваги комп'ютерного тестування над іншими формами контролю навчальних досягнень; особливості проведення, перевірки й опрацювання комп'ютерних тестів тощо.

Ці дослідження мають теоретичну і практичну значущість для вирішення завдань, пов'язаних із вимірюванням та оцінкою якості навчальних досягнень. Водночас актуальні сьогодні питання організації контролю навчальних досягнень з іноземної мови у здобувачів вищих навчальних закладів висвітлені досить фрагментарно та потребують ґрунтовного і всебічного аналізу.

Тому **мета статті** – розкрити значення й місце комп'ютерних технологій у процесі контролю навчальних досягнень здобувачів вищої освіти з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні у процесі професійної іншомовної підготовки комп'ютерні технології активно застосовуються як для подачі нових знань в аспекті ілюстрування навчального матеріалу, так і для закріплення уже пройденого матеріалу. Адже саме використання сучасних технічних і програмних засобів, які поєднують презентування текстового матеріалу разом зі звуком, графікою, фото- та відеосупроводом, сприяє більш ефективному сприйманню здобувачами інформації на навчальних заняттях. Крім того, електронні технології значно оптимізують процес організації контролю якості іншомовної підготовки.

Загалом проблема ефективної організації контролю у процесі навчання є однією з найактуальніших у методиці викладання іноземних мов, оскільки відомо, що одним із перевірених шляхів підвищення якості професійної підготовки є покращення контролю знань. Як слушно зазначає О. Тарнопольський [11], контроль і самоконтроль мають супроводжувати будь-яку навчальну діяльність.

Ефективно організований контроль навчальних досягнень здобувачів з іноземної мови дає змогу викладачу не лише оцінити їхні знання, уміння, навички, повторити і систематизувати матеріал, але і вчасно виявити прогалини у засвоєнні навчального матеріалу та надати необхідну допомогу, визначити готовність здобувачів вищої освіти до засвоєння нового матеріалу, сформувати вміння користуватися прийомами самоперевірки і самоконтролю. Зазначене, у свою чергу, сприятиме розвитку пізнавальних здібностей здобувачів освіти, активізації їхньої самостійної підготовки, раціональній організації подальшої навчальної діяльності, а також підвищенню якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

Так, до основних функцій контролю науковці відносять [10]:

- освітню – сприяє поглибленню, удосконаленню, розширенню знань, систематизації навчального матеріалу;

- діагностично-коригуючу – полягає у визначенні рівня знань, виявленні труднощів, недоліків, неуспішності, а також забезпеченні зворотного зв'язку;

- контролюючу – забезпечує визначення підготовленості здобувачів вищої освіти до засвоєння нового чи ускладненого навчального матеріалу;

- виховну – спрямовану на підвищення рівня мотивації до оволодіння навчальним матеріалом, розвиток вольових якостей і самостійності;

- розвивальну – сприяє розвитку пізнавальних властивостей (уваги, пам'яті тощо), а також мовленнєвої культури;

- стимулюючо-мотиваційну – забезпечує стимулювання здобувачів освіти до ефективного засвоєння нових знань і покращення навчальної діяльності;

- прогностично-методичну – допомагає викладачу оцінити власну роботу, розробити способи вдосконалення чи нові підходи до навчальної діяльності; конкретизувати цілі певних курсів, навчальних тем і окремих занять з урахуванням успішності здобувачів, їхніх індивідуально-психологічних особливостей, змісту навчального матеріалу тощо.

Успішна реалізація зазначених функцій контролю можлива за умови дотримання певних педагогічних вимог (принципів), зокрема: плановності, систематичності, системності, об'єктивності, доступності, гласності, науковості, тематичності, індивідуальності, єдності вимог [10].

Також варто зазначити, що у процесі професійної іншомовної підготовки використовуються різні види контролю [5, с. 420; 12]:

- діагностичний – спрямований на визначення базового рівня освітньої компетентності здобувачів вищої освіти з певної проблематики; дає змогу визначити наявний рівень знань для подальшого його використання як орієнтиру у процесі підбору складності матеріалу;

- поточний – передбачає перевірку якості засвоєння знань у процесі вивчення конкретних тем впродовж навчального року, спрямований на виявлення обсягу, глибини сприйняття матеріалу, визначення недоліків у знаннях і шляхів їх усунення; виявлення рівня опанування навичок самостійної роботи способів їх розвитку; стимулювання інтересу здобувачів до предмета і їх активності у пізнанні;

- повторний – пов'язаний зі створенням умов для формування й розвитку іншомовних умінь і навичок; сприяє переведенню знань із короткотермінової до довготривалої пам'яті;

– періодичний – забезпечує оцінку знань і вмінь здобувачів освіти за певний період з метою виявлення рівня успішності оволодіння матеріалом із певної теми;

– тематичний – полягає у перевірці рівня знань, умінь і навичок у межах конкретного розділу чи теми;

– підсумковий – призначений для виявлення кінцевих результатів навчання, з'ясування рівня засвоєння здобувачами навчального матеріалу в кінці семестру або після завершення вивчення певної дисципліни.

Одним із найефективніших засобів організації зазначених видів контролю є тестування, адже воно не лише забезпечує успішне досягнення мети і реалізацію згаданих вище функцій контролю, а й відповідає вимогам, що висуваються до якості контролю навчальних досягнень. На відміну від традиційних форм контролю, тест передбачає вимірювання, що забезпечує об'єктивність його проведення, у т. ч. об'єктивність підсумкової оцінки й уникнення ймовірного суб'єктивізму викладача [7; 9].

Застосування сучасних інноваційних технологій у процесі тестування дає змогу використовувати такі унікальні можливості комп'ютерів, як: градація індивідуальних завдань залежно від рівня складності; швидке групування, зберігання, сортування значного обсягу інформації; можливість фіксувати й аналізувати відповіді, контролювати час, що витрачається на виконання певного завдання; можливість давати рекомендації по кожному завданню, виявляти прогалини у знаннях тощо [1].

Науковці зауважують [2], що комп'ютерне тестування дає можливість реалізувати основні дидактичні принципи контролю навчання: принцип індивідуального характеру перевірки й оцінки знань; принцип системності контролю; принцип тематичності; принцип диференційованої оцінки успішності навчання; принцип однаковості вимог.

Комп'ютерне тестування вирізняється серед інших форм контролю навчальних досягнень точністю і швидкістю автоматизованого підрахунку результатів, мінімізацією суб'єктивного фактору і більшою об'єктивністю підсумкової оцінки.

Також завдяки такому виду тестового контролю вдається значно заощадити навчальний час, оскільки можна здійснювати перевірку знань одночасно значної кількості здобувачів вищої освіти. Це дає змогу викладачу оптимально використовувати аудиторний час для ефективного роз'яснення навчального матеріалу, а також удосконалення іншомовних комунікативних навичок зі здобувачами.

Варто зазначити, що можливість збереження усіх відповідей за результатами тестування у пам'яті автоматизованої комп'ютерної системи дає змогу накопичувати результати за різними

видами контролю, здійснювати спостереження за динамікою навчальних досягнень, застосувати сучасні комп'ютерні способи обробки даних. Зазначене сприяє проведенню комплексного аналізу структури навчальних досягнень як усієї групи, так і окремих здобувачів освіти, визначенню їхніх індивідуально-психологічних особливостей, психофізіологічного стану, емоційного ставлення до навчального матеріалу тощо.

Крім того, комп'ютерне тестування сприяє розвитку у здобувачів вищої освіти особистісних якостей, формуванню рефлексії власної навчальної діяльності, стимулює активність і увагу здобувачів на заняттях; підвищують їхню відповідальність під час виконання завдань.

Тобто сьогодні комп'ютерне тестування беззаперечно має істотні переваги порівняно з іншими формами контролю навчальних досягнень здобувачів вищої освіти. Зокрема, такі переваги проявляються через можливість [3; 6; 8]:

– одночасного проведення контролю навчальних досягнень більшої кількості здобувачів вищої освіти, що сприяє оптимальному використанню аудиторного часу;

– об'єктивного оцінювання знань;

– здійснення контролю навчальних досягнень на необхідному, заздалегідь запланованому рівні;

– застосування такого виду тестування у процесі самостійної підготовки для самоконтролю;

– отримання результатів високої інформативності;

– зосередження уваги курсантів на осмисленні змісту відповіді, а не її відтворенні;

– інтенсифікації навчального процесу завдяки збільшенню обсягу навчального матеріалу на уроці;

– здійснення оперативного зворотного зв'язку між викладачем і здобувачем (отримання оцінки одразу після закінчення, застосування багатокрокових завдань, виконання завдань з елементами моделювання ситуацій тощо);

– збереження не лише результатів тесту, а й додаткової інформації про процес тестування (час виконання завдань, послідовність їх вибору, невиконані завдання або ті, що викликали труднощі тощо);

– створення на базі комп'ютерних тестів спеціальних тренажерів для запам'ятовування однотипної інформації та відпрацювання завдань певного виду.

Водночас необхідно наголосити, що комп'ютерне тестування не може бути єдиною формою оцінювання рівня іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти, а лише однією зі складових частин системи контролю навчальних досягнень. Адже у процесі контролю навчальних досягнень здобувачів освіти з іноземної мови необхідно враховувати: характеристику відповіді, тобто її правиль-

ність, обґрунтованість і логічність; якість знань – їх повноту, глибину, системність, сформованість конкретних умінь і навичок; рівень володіння розумовими операціями, зокрема уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо [4].

Тому заporукою успішного застосування такого виду тестового контролю є врахування не лише переваг, але й певних проблемних аспектів, серед яких:

- відсутність безпосереднього контакту між викладачем і здобувачами вищої освіти, що підвищує ймовірність впливу випадкових факторів на результат оцінювання;
- ймовірність випадкового вгадування відповіді;
- неможливість у повному обсязі оцінити творчі здібності здобувачів освіти;
- комп'ютерне тестування може частково обмежувати глибинність і всебічність розуміння теми або предмета.

Отже, сьогодні у системі контролю навчальних досягнень здобувачів вищої освіти поряд із традиційними формами ефективним є застосування комп'ютерного тестування. Останнє дає змогу не тільки здійснити об'єктивне оцінювання рівня навчальних досягнень здобувачів освіти з іноземної мови та значно полегшити процес контролю, а й визначити успішність кожного окремого здобувача та його індивідуальний прогрес у формуванні професійної іншомовної компетентності.

Висновки. Таким чином, викладений у статті матеріал підтверджує, що систематичний контроль навчальних досягнень здобувачів вищої освіти є заporукою підвищення якості їхньої іншомовної професійної компетентності.

Успішне досягнення мети і реалізація основних функцій контролю забезпечується використанням комп'ютерного тестування. Останнє, на відміну від традиційних форм контролю, дає змогу використовувати унікальні можливості комп'ютерів, які забезпечують накопичення результатів за різними видами контролю, використання сучасних автоматизованих способів обробки даних. Зазначене сприяє проведенню комплексного аналізу структури навчальних досягнень, а також здійсненню спостереження за їх динамікою як в усієї групи, так і в окремих здобувачів вищої освіти.

Застосування комп'ютера у процесі тестування зумовлюється певними чинниками та проблемними аспектами, але їх урахування дає можливість успішно застосувати комп'ютерне тестування у системі контролю навчальних досягнень здобувачів вищої освіти з іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биконя О.П. Використання текстового процесора у навчанні ділової англійської мови. *Іноземні мови*. 2007. № 1. С. 33–38.
2. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Київський національний університет імені Т.Г. Шевченка. Київ, 1995. 430 с.
3. Деркач Ю.Я., Романів Т.В. Тестування як ефективний засіб поточного контролю на уроках іноземної мови. *Молодий вчений*. 2018. № 9 (61). С. 400–402.
4. Загоруйко Л.О. Особливості оцінювання знань студентів з іноземної мови у вищих навчальних закладах Польщі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 8 (42). С. 337–343.
5. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Знання, 2012. 486 с.
6. Мокров О.М. Тестовий контроль теоретичних знань студентів інститутів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1995. 23 с.
7. Омельченко В.Л., Омельченко С.В., Мельничук С.Г. Педагогіка. Ч. І. Загальні основи педагогіки. Теорія навчання (дидактика) : навчальний посібник. Кіровоград, 1997. 367 с.
8. Петрицин І., Петрицин О. Комп'ютерне тестування – одна з форм діагностики та перевірки успішності навчання. *Молодь і ринок*. 2011. № 11 (82). С. 107–112.
9. Поляков О.Г. О некоторых проблемах использования тестов как одного из средств контроля обучения школьников по иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 1994. № 2. С. 9–12.
10. Ромащенко І. Контроль знань, умінь і навичок студентів у вищому навчальному закладі як засіб управління процесом навчання. *Молодь і ринок*. № 2 (85). 2012. С. 90–93.
11. Тарнопольський О.Б. Методика обучения иностранному языку на курсе технического вуза. Киев : «Вища школа», 1989. 160 с.
12. Miller A.H., Imrie B.W., Cox K. Student assessment in higher education: a handbook for assessing performance. Routledge, 1998. 282 p.

РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ У НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ

THE ROLE OF REFLECTION IN TRANSLATION TRAINING

Стаття присвячена дослідженню ролі рефлексії у навчанні перекладу. Автори досліджують, у чому полягає значення рефлексії для теорії перекладу і практики навчання перекладу.

Мета дослідження полягає в уточненні сутності рефлексії перекладу та визначенні теоретичних і методичних засад формування рефлексії майбутніх перекладачів.

Рефлексивна теорія перекладу передбачає активну позицію особистості перекладача. У її основі лежить уявлення про переклад як герменевтичну діяльність, тобто діяльність з інтерпретації вихідного тексту. Встановлено, що рефлексивні вміння належать до категорії надпредметних, проте саме вони забезпечують адекватну інтерпретацію вихідного тексту і породження цілісного образу тексту перекладу. Для перекладача ключовими є «розпредмечування» читання, синтез і ретроспективний аналіз. Сформованість цих умінь є основою професійної компетенції перекладача, який внаслідок навчання стає не тільки професіоналом, а й ерудованою особистістю, котра має ґрунтовну екзистенційну та гуманітарну підготовку.

Інтерпретація тексту перекладу визначається як рефлексивна дія, що має трирівневу структуру, формує у свідомості перекладача цілісний образ інофонного тексту і сприяє створенню такого тексту на виході, який відповідає очікуванням реципієнта як представника інофонного лінгвосоціуму. Зазначене вимагає розвитку рефлексивної позиції перекладача та низки спеціальних рефлексивних умінь, формування яких досягається внаслідок спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у фаховій підготовці.

Автори дійшли висновку, що рефлексія – це складний, багатоплановий процес, що поєднує в собі декілька видів діяльності. Вихід у рефлексивну позицію – це творчий процес переосмислення ситуації, пошук і прийняття адекватного перекладацького рішення. Формування рефлексивної позиції майбутнього перекладача сприяє переведенню процесу стихійної рефлексії в організований мисленнєвий акт, спрямований на вирішення перекладацьких завдань, здійснення комунікативного посередництва.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивні вміння, переклад, інтерпретація, «герменевтичний круг», рефлексивна затримка.

The article is devoted to the study of the role of reflection in translation training. The authors investigate the importance of reflection for translation theory and practice of translation training.

The purpose of the study is to clarify the essence of translation reflection and to determine the theoretical and methodological foundations of reflection formation of future translators.

Reflective translation theory involves the active position of the translator's personality. It is based on the concept of translation as hermeneutical activity, that is, the activity of interpreting the source text. Reflexive skills have been found to belong to the category of extrasubject, but they provide an adequate interpretation of the source text and produce a coherent image of the translation text. Reading, synthesis, and retrospective analysis are very important for the translator. The development of these skills is the basis of the professional competence of the translator, who as a result of training becomes not only a professional, but also an erudite personality who has a thorough existential and humanitarian training. Interpretation of the translation text is defined as a reflexive action having a three-level structure, forms in the mind of the translator a holistic image of the non-phonetic text and promotes the creation of such text at the output that meets the expectations of the recipient as a representative of the non-phonetic linguosocium. This requires the development of the reflexive position of the translator and a number of special reflexive skills, the formation of which is achieved as a result of specially organized educational and cognitive activity of future translators in professional training. The authors concluded that reflection is a complex, multi-faceted process that combines several activities. Getting into a reflexive position is a creative process of rethinking the situation, finding and making an adequate translation decision. Formation of the reflexive position of the future translator facilitates the transformation of the process of spontaneous reflection into an organized mental act aimed at solving translation tasks, the implementation of communicative mediation.

Key words: reflection, reflexive skills, translation, interpretation, "hermeneutic circle", reflexive delay.

УДК 372.881.111.22
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.9>

Підлужна І.А.,

старший викладач кафедри філології,
перекладу та стратегічних комунікацій
Національної академії

Національної гвардії України

Мокрій Я.О.,

старший викладач кафедри філології,
перекладу та стратегічних комунікацій
Національної академії

Національної гвардії України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Концепція модернізації сучасної української освіти передбачає підготовку кваліфікованих, компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально і професійно мобільних, конкурентоспроможних на вітчизняному, європейському і світовому ринках праці.

Сьогодні важливою умовою і поштовхом до розвитку сучасного суспільства є поєднання науки з елементами творчості. Вища школа повинна готувати не просто високоосвічених спеціалістів, а працівників нестандартного творчого мислення, здатних до педагогічної рефлексії.

У процесі формування у студентів професійно важливих якостей перекладача рефлексія може застосовуватися як потужний педагогічний засіб.

Одним із показників сформованості навчальної діяльності суб'єктів навчання є високий рівень її свідомої регуляції. Аби успішно навчатися у вищій школі, необхідно вміти самостійно організувати свою навчальну діяльність і, отже, не тільки практично володіти навчальними діями, але й рефлексивно, усвідомлюючи сутність і підґрунтя виконуваних дій, оцінювати їх відповідність цілям та умовам діяльності та визначати на цій основі найбільш ефективні способи засвоєння знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Роль рефлексії у навчанні перекладу та концептуальні підходи до навчання майбутніх перекладачів порушувалися в дослідженнях багатьох науковців, зокрема в роботах А.Гудманяна, Є. Бесєдіної, В. Комісарова, О. Ковтун, В. Карабана, І. Голуб, Л. Латишева, J. Hunt, J. Bransford, J. Vermeer, T. Musgrave, D. Robinson, M. Snell-Hornby, E. Steiner, Z. Harris. Перекладацька компетентність була предметом спеціального вивчення у психолого-педагогічних дослідженнях І. Зимньої, В. Комісарова, О. Леонтєва, Р. Міньяр-Белоручева, Ю. Найди, Є. Пассова, Л. Щерби. Проблеми розвитку професійної компетентності перекладача розглядалися в роботах М. Цвілінга, І. Алексєєвої, Н. Білоус, В. Комісарова, Р. Міньяр-Белоручева, І. Халєєвої, Л. Латишева та ін.

Незважаючи на значний інтерес науковців до формування професійних якостей майбутніх перекладачів, практично поза увагою дослідників залишилися питання підготовки майбутніх перекладачів до здійснення майбутньої професійної діяльності з позицій рефлексивного підходу.

Зазначене зумовлює актуальність статті та визначає **мету нашого дослідження**:

1) уточнити сутність рефлексії перекладу;

2) визначити теоретичні та методичні засади формування рефлексії майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці рефлексія розуміється насамперед як усвідомлення учнями результатів власної діяльності на занятті. Психологічні механізми рефлексії дозволяють організувати процес зміни своєї діяльності за рахунок його переосмислення шляхом рефлексивних дій, вибору напрямку самокерованого розвитку.

Рефлексія та саморегуляція – ті характеристики особистості, які постають потужним спонукальним механізмом у перекладацькій діяльності, в т. ч. й креативної, коли здійснюється художній переклад. За допомогою рефлексії та на основі саморегуляції людина осмислює, оцінює свої потенційні можливості, коригує свої дії та самовдосконалюється, самоактуалізується як особистість, тобто розвиває свої риси, властивості індивіда, в т. ч. і креативні, що свідчить про сформованість у студентів творчої компетенції.

В основу системної рефлексії покладені психологічні механізми. Послідовність формування рефлексивних умінь має такий вигляд: аналіз і оцінка → взаємоаналіз і взаємооцінка → самоаналіз і самооцінка. Рефлексуючи, людина займає щодо себе позицію дослідника, який вступає у внутрішній діалог із собою із приводу самого себе як особистості, партнера по спілкуванню чи суб'єкта будь-якої діяльності.

Дедалі більше сучасних дослідників (Л. Алексєєва, Г. Богін, С. Власенко, Н. Галєєва, С. Королькова, Ю. Сорокін та ін.) указують на зв'язок

перекладу не стільки з мовною компетентністю перекладача, скільки з його розумовою діяльністю та передбачають активну позицію особистості.

Рефлексивні теорії перекладу розглядають переклад як герменевтичну діяльність, тобто діяльність з інтерпретації вихідного тексту (Ф. Шлейєрмахер). Науковці обґрунтовують можливість застосування для аналізу перекладацької діяльності поняття «герменевтичне коло», що характеризує такий розумовий процес, за якого «ціле розуміється на основі окремого, а окреме може бути усвідомлене лише виходячи з цілого, тобто ціле (текст), можна осмислити, тільки відштовхуючись від часткового (слів, смислових єдностей), а окреме – відштовхуючись від цілого» [7].

Інтерпретація тексту з позиції перекладознавства трактується як специфічна діяльність перекладача, що лінійно розгортається у просторі та часі.

При перекладі перекладач проходить декілька рівнів:

1) семантизуюче розуміння – осмислення вихідного тексту в напрямку від слова до речення;

2) когнітивне розуміння – осмислення вихідного тексту у напрямку від речення до надфразової єдності;

3) смислове («розпредмечувальне») розуміння – відновлення створеного мисленням автора змісту і сенсу тексту, а також перетворення одного розуміння в інше через те, що соціокультурні умови діяльності та світосприйняття автора і перекладача різні. Критерієм збігу або, навпаки, розходження в обох контекстах є міра співвідношення умов із дійсності та з тексту перекладу. Якщо перевага надається першим, то йдеться про контекст автора, якщо на перший план виступає інформація з літературного джерела – про контекст перекладача. Таким чином, маємо справу з подвійними конфігураціями: оригіналу з перекладом і сприйняттям перекладеного першотвору. У першому випадку цей зв'язок розглядаємо з позиції перекладацьких зрушень, у другому – з погляду певної форми сприйняття, рецепції. Від перекладача вимагається бути гнучким та активним у перекладацькій діяльності, адже розуміння вихідного тексту перекладачем має відбуватися «на умовах» автора тексту, тоді як відтворення зрозумілого має відбуватися «на умовах» одержувача (представника іншого лінгвосоціуму), що є насамперед результатом рефлексивного досвіду індивідуальної свідомості.

Під час перекладу є можливість виникнення «рефлексивної затримки» (В. Литвинов) – специфічного стану інтелекту, який виникає внаслідок мовного, етнічного або культурного бар'єру і вимагає рефлексивних дій. «Рефлексивна затримка» може виникати на різних рівнях:

1) на вербально-семантичному рівні вона зумовлюється появою в тексті незнайомого перекладачеві слова;

2) на концептуальному рівні – виникненням ситуації, коли кожне окреме слово зрозуміле, а загального розуміння речення не відбувається;

3) на смисловому рівні – блокуванням інтерпретації внаслідок відсутності необхідних екстралінгвістичних знань (культурно зумовлених або з певної предметної сфери) [5].

Подолання «рефлексивної затримки» вимагає від перекладача рефлексивної дії, яка забезпечується наявністю в нього здатності до інтерпретації. У разі її несформованості виникає необхідність розвитку низки спеціальних рефлексивних умінь.

Слід зазначити, що рефлексивні вміння належать до категорії надпредметних і забезпечують здатність кваліфікованого працівника будь-якої спеціальності знаходити оптимальне рішення проблеми, що виникає, у сфері його професійної діяльності через інтеграцію свого попереднього практичного досвіду, теоретичних і професійно орієнтованих знань і загальної екзистенційної компетенції.

Формування рефлексивних умінь включає три етапи:

- 1) мотиваційно-цільовий;
- 2) змістовно-процесуальний;
- 3) контрольний етап.

Під час першого етапу формуються позитивні емоції.

Під час змістовно-процесуального етапу даються знання та формуються вміння.

Під час контрольного етапу відбувається контроль знань і навичок студентів. При контролі аналізуються:

– рівень сформованості знань: запам'ятовування та відтворення вивченого матеріалу від конкретних фактів до цілісних теорій (чи знає студент терміни, що вживаються; конкретні факти; методи і процедури; основні поняття; правила і принципи; чи розуміє факти, правила);

– розуміння: його показником може бути перетворення (трансляція) матеріалу з однієї форми вираження в іншу (наприклад зі словесної в математичну), інтерпретація матеріалу (пояснення, коротке викладення) або ж прогнозування подальшого ходу явищ, подій (прогнозування наслідків, результатів);

– застосування: вміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях, сюди належать: застосування правил, методів, понять, законів, принципів, теорій;

– аналіз: вміння розбивати матеріал на складники, так, щоб ясно виступила структура. Сюди належать виділення частин цілого, виявлення взаємозв'язків між ними, усвідомлення принципів організації цілого (чи бачить студент приховані припущення, чи помічає помилки і недоліки в логіці роздуму, різницю між фактами і наслідками, чи оцінює значення даних);

– синтез: вміння комбінувати елементи, щоб отримати нове ціле. Таким новим продуктом може

бути: повідомлення (виступ, доповідь), план дій чи сукупність узагальнених зв'язків (схеми). Відповідні навчальні результати передбачають діяльність творчого характеру з акцентом на створення нових схем і структур (написання творчої роботи, пропонування плану проведення експерименту, використання знань у різних галузях, щоб скласти план вирішення певної проблеми);

– оцінка: вміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (твердження, художнього твору, дослідницьких даних) для конкретної цілі (оцінювання логіки побудови матеріалу у формі письмового тексту, оцінювання відповідних висновків наявними даними, оцінювання значимості тих чи інших продуктів діяльності). Оцінювальні судження повинні ґрунтуватися на чітких критеріях (які визначають самі студенти чи задає викладач).

Дослідники виділяють такі рівні сформованості рефлексивних умінь особи:

– *номінативний* (інтерпретація поведінки замінюється описом, переказом, номінацією дій і вразень);

– *«фатальний»* («екстернальна» інтерпретація);

– *спотворений* (спотворене сприйняття та інтерпретація суб'єктом власних вчинків і поведінки інших людей, заперечення можливості іншої інтерпретації);

– *«зациклений»* (інтерпретація одноманітна по типах і темах рефлексії, підвищений рівень міжособової рефлексії);

– *пасивно-адекватний* (власна психологічна інтерпретація, її адекватність, що не приводить до формування адекватного вчинку, знання власних слабких сторін не спонукає до їх подолання);

– *конструктивний* (гармонійне поєднання рефлексії, направленої на себе та інших, що породжує творчу самореалізацію особи).

Конструктивний як вищий рівень розвитку умінь рефлексії трактується як оптимальний результат розвитку особово-професійних якостей людини. Конструктивний рівень розвитку рефлексивних умінь є показником сформованої культури рефлексії особи, що характеризується готовністю і здатністю людини вирішувати різні ситуації, набуваючи нових сенсів і цінностей, адаптуючись у різних комунікативних структурах. Наявність культури рефлексії передбачає творчість учасників навчального процесу, що виявляється у вирішенні нестандартних практичних завдань, які мають невизначені умови і зміст. Культура рефлексії визначає мотивацію особи до самопізнання і визначає її творчий розвиток.

Рефлексивні вміння розвиваються особливо ефективно за наявності таких умов: установки студента на творче виконання завдань, а не на відтворення готових знань; впровадження в навчальну практику комунікативних завдань, які стимулюють

вживання в діалозі мовних засобів, що дозволяють продемонструвати активне слухання; володіння техніками формулювання питань; наявності пізнавальних потреб, мотивів, професійних інтересів у студента; забезпечення самоконтролю, що успішно здійснюється за наявності адекватної самооцінки суб'єкта навчання і його критичного ставлення до себе.

Технологія поетапного розвитку рефлексії припускає проведення семінарських і практичних занять; наявність характеристик, що дають підставу ідентифікувати цей процес як технологію: педагогічні дії та операції будуються у чіткій відповідності до цільових установок, що мають форму очікуваного результату; на кожному етапі заняття формуються конкретні завдання з урахуванням ускладнення діяльності студентів: від відтворення знань до їхнього творчого застосування. Технологія є замкнутим циклом, де етапи кожного заняття повторюються і не можуть бути замінені. На кожному етапі технології передбачений зворотний зв'язок, який здійснюється у формі поточної оцінки за типом «засвоїв – не засвоїв», підсумкової оцінки в балах і самооцінки студентів. У технології наявні діагностичні процедури, які містять критерії, показники й інструментарій вимірювання результатів діяльності.

Рефлексія – це усвідомлення результатів власної діяльності на занятті. Вказаний етап можна провести за такою схемою: викладач пропонує студентам порівняти заплановані завдання уроку з одержаними результатами, встановити зв'язок між тим, що вже відомо для виготовлення об'єкту проектування, і тим, що необхідно ще зробити, чи яких набути знань та умінь, щоб реалізувати проект.

З метою формування професійної компетенції перекладача у зміст навчального матеріалу можна включити вправи, що розширюють обсяг вербальної оперативної пам'яті, формують навик перемикання з однієї мови на іншу, здатність до концентрації та переключення уваги, розвивають мовну інтуїцію і розумові операції – аналіз, синтез, узагальнення.

Для активізації особистісної, інтелектуальної та комунікативної рефлексії, формування та розвитку писемного мовлення, розвитку уяви та навиків перекладу використовуються методи: «Одні питання», «Міні-твір», «Рефлексивна мішень», «Зашифруйте текст», «Дерево настрою», «Градусник», «Графік», метод незакінченого речення тощо.

Для формування вмінь саморефлексії діяльність майбутніх перекладачів повинна бути спрямована на формування умінь редагування тексту, наприклад: аналіз власного перекладу літературного тексту на відповідність нормам мови з використанням тлумачних словників, довідників, словників сталих словосполучень, словників сполучуваності слів української мови; порівняльний

аналіз власного перекладу і професійного перекладу того самого уривку літературного твору з позицій відображення сенсу, мовної та стилістичної відповідності; критичний аналіз професійних перекладів сучасних літературних творів; критичний аналіз професійних перекладів української літератури іноземною мовою. Аналіз якості власних перекладів призводить до усвідомлення суперечностей між власними перекладацькими можливостями і вимогами професійного рівня. Самоаналіз своїх якостей і можливостей у професійному плані служить інтенцією для саморозвитку та самовдосконалення. З метою активізації процесу саморефлексії студентам можуть бути запропоновані такі ситуації: 1) Ви здійснюєте синхронний переклад. Несподівано відбуваються збої в роботі навушників. Наведіть можливі варіанти Ваших дій. 2) Ви повинні перекласти дуже важливу фінансову інформацію, в перекладі Ви допускаєте помилку, яка спотворює справжній стан справ. Партнери виявляють роздратування один щодо одного. Ви раптом усвідомлюєте помилку. Наведіть можливі варіанти Ваших дій. 3) У процесі дискусії доповідач висловив дещо образливе на адресу співрозмовника. Наведіть можливі варіанти Ваших дій.

Велике значення для формування рефлексії перекладачів є процес самооцінювання студентами у процесі навчання. Серед найбільш ефективних – складання перекладацького портфоліо, накопичення власної бази перекладацьких відповідників, впровадження бально-рейтингової системи, складання індивідуальної програми професійного саморозвитку за підсумками перекладацької практики. Об'єктивна, різнобічна і багатовимірною системою оцінювання здійснює прямий вплив на внутрішні механізми саморегуляції та самооцінки майбутнього перекладача.

Висновки. Рефлексія – це складний, багатоплановий процес, що поєднує в собі декілька видів діяльності. Вихід у рефлексивну позицію – це творчий процес переосмислення ситуації, пошук і прийняття адекватного перекладацького рішення. Формування рефлексивної позиції майбутнього перекладача сприяє переведенню процесу стихійної рефлексії в організований мисленнєвий акт, спрямований на вирішення перекладацьких завдань, здійснення комунікативного посередництва.

Рефлексія – це джерело новацій і розвитку. Рефлексія – це не просто усвідомлення того, що є в людині, але і перебудова самої людини, її індивідуальної свідомості, особистості, здібностей до пізнання і діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці методики формування рефлексивної позиції та рефлексивних умінь майбутніх перекладачів для здійснення науково-технічного перекладу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бургин М.С. Системная организация рефлексии. *Научный вестник Измаильского государственного педагогического университета*. 1999. Вып. 3. С. 220–224.
2. Гавриленко Н.Н. Понять, чтобы перевести: перевод в сфере профессиональной коммуникации : в 2 кн. Москва : Науч. техн. о-во им. акад. С.И. Вавилова. 2010. Кн. 2. 206 с.
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва : Институт психологии РАН. 2004. 424 с.
4. Ладенко И.С. Модели рефлексии. Новосибирск : Институт философии и права СО РАН. 1992. 80 с.
5. Литвинов В.П. Рефлексивная задержка как вход в пространство содержания. *Понимание и рефлексия: материалы I и II Тверских герменевтических конф.* : в 2 ч. Тверь : Изд-во Твер. ун-та. 1992. Ч. 2. С. 46–51.
6. Тур Р.І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. 2004. № 13. С. 17–23.
7. Schleimacher F. Über die verschiedenen des Übersetzens. Des Differentes methodes du tradiere (Ed. bilingue). Paris, 1999.

МУЗИЧНА ТЕРАПІЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ОЗДОРОВЧОЇ РЕКРЕАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

MUSICAL THERAPY AS ONE OF FACILITIES OF HEALTH RECREATION OF BREAD-WINNERS OF HIGHER EDUCATION

Стаття присвячена проблемі становлення музичної терапії в українському освітньому просторі з метою оздоровчої рекреації, окреслені перспективи її розвитку, запропоновані засоби, які полегшують експресію емоцій. Розглянуто основні проблеми музичної терапії для оздоровчої рекреації здобувачів вищої освіти на заняттях різних дисциплін, розкрито методологічні основи дослідження особливостей музичної терапії для оздоровчої рекреації. Мета дослідження – визначити методологічні особливості музичної терапії для оздоровчої рекреації здобувачів вищої освіти на заняттях із різних дисциплін. Методи дослідження: порівняльний аналіз літературних джерел, системний підхід, метод систематизації, метод моделювання. Встановлено, що одним із недоліків теоретичного підходу до організації занять із музичною терапією для рекреаційної діяльності є відсутність необхідної чіткості при використанні понятійного апарату і можливостей визначити, якою мірою можна вивчити і пізнати засоби музичної терапії. До музичної терапії можна віднести здійснення системних принципів, із яких можна відзначити: цілісність; структурність; взаємозалежність середовища й системи. Музична терапія вміщує використання різних засобів, які полегшують експресію емоцій. Терапевтичний ефект досягається за допомогою нетрадиційного трактування мистецтва, що дає змогу залучити до процесу навчання здобувачів вищої освіти, викладачів, спонукати їх до невербальної комунікації.

У статті особлива увага зверталася на виявлення механізмів функціонування засобів музичної терапії для оздоровчої рекреації із застосуванням системного підходу. Перспективи подальших досліджень полягають у теоретичному обґрунтуванні, розробці комплексу засобів музичної терапії для оздоровчої рекреації з різним контингентом для результативного вирішення завдань залучення сучасної молоді до регулярних оздоровчих програм із використанням засобів музики.
Ключові слова: *музика, терапія, здобувачі вищої освіти, заклад освіти, рекреація, здоров'я.*

The article is devoted to the problem of the formation of music therapy in the Ukrainian educational space, for the purpose of recreational recreation a number of representatives have been singled out and the prospects for its development have been outlined, the means that facilitate the expression of emotions have been proposed. The main problems of music therapy for health recreation of higher education students in different disciplines are considered, methodological bases of research of features of music therapy for health recreation are revealed. The purpose of the study is to determine the methodological features of music therapy for recreational recreation of higher education students in different disciplines. Research methods: comparative analysis of literary sources, systematic approach, method of systematization, method of modeling. One of the disadvantages of the theoretical approach to organizing music therapy classes for recreational activity is the lack of clarity required when using the concept apparatus. The implementation of systemic principles can be attributed to music therapy. Of these, the following can be noted: integrity; structural; interdependence of environment and system. Music therapy involves the use of various means that facilitate the expression of emotions. The therapeutic effect is achieved through the unconventional interpretation of art. This makes it possible to involve higher education students and teachers in the learning process and to encourage them to communicate non-verbally.

In the article, special attention was paid to the identification of mechanisms of functioning of the means of music therapy for recreational recreation using a systematic approach. The prospects for further research are theoretical substantiation, development of a complex of music therapy facilities for recreational recreation with different contingent for the effective solution of the problems of attracting modern youth to regular wellness programs using the means of music.

Key words: *music, therapy, bread-winners of higher education, establishment of education, recreation, health.*

УДК 378.011.5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.10>

Плаксіна О.Ф.,
заслужена артистка України, доцент,
доцент кафедри вокально-хорової
підготовки вчителя
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді. Необхідність виділення музичної терапії в самостійну тему наукових досліджень зумовлена певними причинами. Одна пов'язана з підвищеними запитами практичної діяльності у здоров'ї людини, підвищенням її активності, освітнього та культурного рівнів. Друга – з виділенням власної проблематики оздоровчої рекреації, виділенням її специфічних видових ознак, що дозволить чітко визначити міждисциплінарні зв'язки. Третя причина зумовлена намаганням відійти від теоретичного пізнання музичної терапії та оздоровчої рекреації до виділення інновацій у галузі мистецтва, науково осмислити теоре-

тичні та практичні проблеми, які не можуть бути поставлені та вирішені.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми організації музично-оздоровчої діяльності здобувачів вищої освіти не були раніше предметом досліджень, але сьогодні методологічною основою переважної більшості цих досліджень був аналітичний підхід з акцентом на вивчення окремих особистих проблем без врахування особливостей змісту і структури цілісної системи активної рухової та культурної діяльності [2; 9; 10]. Це зумовлено тим, що основні складові частини технології музичної терапії на заняттях здобувачів вищої освіти ще не повністю досліджені.

Вчені цікавилися окремими елементами технології музичної терапії як автономного і структурованого процесу [1–4; 6; 7]. Цілісного уявлення про дослідження певних музичних засобів, які будуть впливати на оздоровчу рекреацію здобувачів вищої освіти, в сучасній науковій літературі не представлено, що і зумовило актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження – визначити методологічні особливості музичної терапії для оздоровчої рекреації здобувачів вищої освіти на заняттях із різних дисциплін.

Проведено порівняльний аналіз літературних джерел із метою комплексного вивчення основної термінології, також застосовувався системний підхід, метод систематизації, метод моделювання.

Наукові публікації, виявлені в ході бібліографічного пошуку, аналізувалися й інтерпретувалися на основі виділення та зіставлення ознак, категорій із наступним їхнім узагальненням, що дозволило визначити ступінь наукової розробленості досліджуваної проблеми й сучасні погляди на неї.

Виклад основного матеріалу. Дослідження включає аналіз рекреаційної діяльності здобувачів вищої освіти засобами музичної терапії на заняттях із різних дисциплін, виявлення всіх складників взаємодії, а також особливостей розвитку. Встановлено, що одним із недоліків теоретичного підходу до організації занять із музичною терапією для рекреаційної діяльності є відсутність необхідної чіткості у використанні понятійного апарату і можливостей визначити, якою мірою можна вивчити та пізнати засоби музичної терапії.

Змістовні принципи системного підходу дають можливість фіксувати недостатність традиційних предметів вивчення для постановки і вирішення нових завдань. Поняття і принципи системного підходу суттєво допомагають формувати нові предмети досліджень, задаючи їхні структурні характеристики і таким чином сприяючи формуванню конструктивних дослідницьких програм.

Наукове дослідження музичних засобів для оздоровчої рекреації на заняттях має свою специфіку, пов'язану з отриманням та аналізом емпіричних даних, специфікою об'єкта дослідження. Основу структури проблеми нашого дослідження становлять проблемний об'єкт, педагогічні умови і конкретні цілі музичної терапії для оздоровчої рекреації здобувачів вищої освіти. Для розуміння складності проблеми створення технології музичної терапії для занять нам необхідно було підходити з позиції системності. Системний підхід як напрям методології наукового пізнання широко поширений. У галузі культури та мистецтва, методології якої властиві загальнонаукові інтегративні підходи, системний підхід застосовується вже протягом багатьох років і не втратив актуальності. Вивчення музичної терапії як одного із засобів оздоровчої рекреації, її теорії, як достатньо склад-

ного об'єкта в її багатоаспектності й цілісності, також припускає системне дослідження, а уявлення про неї як про складну динамічну систему, що втілює єдність соціального й біологічного, духовного й культурного.

До музичної терапії та її теорії можна віднести здійснення системних принципів, із яких можна відзначити: цілісність (методологічна установка, яка потребує в конкретній програмі дослідження, виявлення й аналізу системоутворюючих зв'язків між елементами технології музичної терапії для оздоровчої рекреаційної діяльності на заняттях здобувачів вищої освіти); структурність (можливість опису системи занять із музичними засобами через установаження її структури); взаємозалежність середовища й системи (система формує й проявляє свої властивості у процесі взаємодії з освітнім середовищем); ієрархічність кожного компонента системи занять може розглядатися як система, а досліджувана музична терапія є одним із компонентів більш широкої системи навчання для оздоровчої рекреації).

Музична терапія – це процес міжособистісного спілкування, у якому кваліфікований фахівець застосовує музику та всі сторони її впливу – фізичну, емоційну, інтелектуальну, соціальну, естетичну і духовну – з метою покращення чи збереження здоров'я людини. За допомогою таких музичних практик, як вільна імпровізація, спів, композиція, слухання, чи рух під музику, викладач допомагає здобувачу освіти у досягненні ряду терапевтичних цілей: активізувати пізнавальні процеси, моторику, емоційний розвиток, набути комунікативні навички тощо. Музична терапія сприяє розвитку потенційних здібностей чи відновлення функцій організму. Музична терапія може бути засобом профілактики та реабілітації [5–7].

Оздоровча рекреація – потреба особистості чи суспільства на заняттях фізичними вправами, зумовлена особливостями історичного етапу й рівнем розвитку продуктивних сил і виробничих відносин, а для особистості – рівнем здоров'я й підготовленістю до діяльності; умови здійснення оздоровчої рекреації, які не входять у зміст музичної терапії, але визначають можливість її реалізації й розвитку: наукова й методична база. Викладене вище виступає основою застосування системного підходу як одного з базових методів дослідження.

Музична терапія вміщує використання різних засобів, котрі полегшують експресію емоцій. Це особистісно орієнтована стратегія, засіб невербальної комунікації, у т. ч. із самим собою. Терапевтичний ефект у музичній терапії досягається завдяки нетрадиційному трактуванню мистецтва, що дає змогу залучити до процесу навчання здобувачів вищої освіти та викладачів, спонукати їх до невербальної комунікації.

Конкретизуючи логічний аспект системної парадигми структурно-цільового аналізу і синтезу

засобів музичної терапії, на основі методологічної функції структурних цілей систем ми визначили оздоровчу рекреаційну діяльність як систему з логічним підґрунтям конструкції у процесі структурно-цільового аналізу та синтезу. Основні проблеми оздоровчої рекреації:

1) Низький рівень залучення молоді до оздоровчої рекреаційної діяльності засобами музичної терапії.

2) Музична терапія розглядається як один із засобів, які використовуються в інших сферах діяльності здобувачів вищої освіти

Сьогодні систематизовано лише окремі аспекти наукового знання щодо музичної терапії для оздоровчої рекреації, що дозволяє відбити цілісну картину здійснення цього явища на заняттях у здобувачів вищої освіти і суспільства:

– незважаючи на достатню кількість досліджень щодо теоретико-методичних основ оздоровчої рекреації, є певні суперечності у визначенні її основних критеріїв, які визначають необхідність комплексного міждисциплінарного підходу з вивченням різних аспектів в галузі культури та мистецтва чи фізичної культури і спорту. Тому актуальними завданнями є визначення передумов її виникнення, закономірностей з врахуванням потреб молоді й суспільства загалом;

– не вирішеними є питання вивчення розвитку рекреаційно-дозвіллевих інтересів і потреб сучасної молоді, обсягу їх знань, вмінь і навичок в самоорганізації свого вільного часу, атрактивності різних видів музичних засобів для занять, організації музичної терапії; відсутність врахування мотиваційно-ціннісних орієнтацій здобувачів освіти, організації занять оздоровчого напрямку з використанням засобів музики; відсутність врахування особливостей структури вільного часу та загальнокультурних інтересів;

– не узагальнено провідний міжнародний досвід з питань залучення молоді до оздоровчих занять із музичною терапією, не обґрунтована система заходів щодо їх залучення до оздоровчих занять, не систематизовано дані з особливостей змісту занять із засобами музичної терапії;

– не обґрунтовано технологію музичної терапії здобувачів вищої освіти;

– не представлено сучасні підходи до структури та змісту системи підготовки та підвищення кваліфікації фахівців музичної підготовки в Україні.

Відповідно до визначених проблем нами були диференційовані загальні завдання роботи.

Висновки. На основі сучасної методології вивчення складних систем навчання, результатів власних досліджень, даних теоретичного аналізу літературних джерел здійснено представлення музичної терапії як складно організованої системи навчання з різних дисциплін здобувачів вищої освіти. Якщо у проведених раніше дослідженнях велося про описання рекреацій-

ної діяльності на основі даних, отриманих у ході аналітичних досліджень, то в нашій роботі особлива увага зверталася на виявлення механізмів функціонування засобів музичної терапії для оздоровчої рекреації із застосуванням системного підходу. Системний підхід є самостійним методом вивчення засобів музичної терапії для оздоровчої рекреації, а також узагальнюючою, інтегруючою основою результатів вивчення. Подальше вдосконалювання засобів музичної терапії, для оздоровчої рекреації вимагає якісно нової форми організації наукового знання про неї.

Перспективи подальших досліджень полягають у теоретичному обґрунтуванні, розробці комплексу засобів музичної терапії для оздоровчої рекреації з різним контингентом для результативного вирішення завдань залучення сучасної молоді до регулярних оздоровчих програм із використанням засобів музики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баер У. Творческая терапия – Терапия творчеством (Теория и практика психотерапии, использующей разнообразные формы творческой активности) / пер. с нем. Е. Климовой и В. Комаровой. Москва : Независимая фирма «Класс», 2013. 552 с.
2. Драганчук В.М. Музична психологія і терапія : навчальний посібник. Східноєвр. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. 230 с. URL: <http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/9393>.
3. Малашевська І.А. Музична терапія як здоров'язберігаюча технологія освітнього процесу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2008. Вип. 15. С. 27–29.
4. Побережна Г., Комісаров О. Музична терапія у системі освіти в Україні. *Музична освіта в Україні. Сучасний стан, проблеми розвитку*. Київ, 2001. С. 157–161.
5. Фізичне виховання студентів ВНЗ : навчально-методичний посібник / заг. ред. Школа О.М. Харків : СПДФО Бровін О.В., 2016. 456 с.
6. Школа О.М., Журавльова І.М. Теорія та методика навчання: аеробіка : навчальний посібник. Харків : ФОП Бровін О.В., 2014. 265 с.
7. Школа О.М., Осіпцов А.В. Сучасні фітнес-технології оздоровчо-рекреаційної спрямованості : навчально-методичний посібник. Харків : ФОП Бровін О.В., 2017. 218 с.
8. Школа О.М. Применение здоровьесберегающих технологий на занятиях физического воспитания студентов. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 5. С. 58–62.
9. Zhamardiy V., Shkola, O., Bezpaliy S., Kalynovskiy B., Vasilenko O., Ivanochko I., Prontenko K. Tecnologías modernas de fitness en la educación física de los estudiantes. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 2019. № 7.
10. Zhamardiy V., Shkola O., Ulianova V., Bilostotska O., Okhrimenko I., Okhrimenko S., Bloschynskiy I. Influencia de las tecnologías de acondicionamiento físico en el desarrollo de las cualidades físicas de los jóvenes estudiantes. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 2019. № 7.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

BASIC APPROACHES TO TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Стаття присвячена аналізу підходів до викладання англійської мови за професійним спрямуванням (АГМС) у закладах вищої освіти України з метою подальшої розробки ефективної методики формування іншомовної професійної компетентності у здобувачів другого (магістерського) рівня освіти за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування».

Автори зазначають, що невідповідність між заявленими рівнями володіння англійською мовою у чинних законодавчих актах і реальними показниками у сфері іншомовної освіти зумовлюють актуальність обраної теми та спонукають до пошуку шляхів оптимізації навчального процесу за рахунок інтеграції АГМС із профільними дисциплінами.

Здійснено зіставний аналіз і з'ясовано особливості навчання АГМС та англійської мови загального спрямування.

З'ясовано, що процес формування іншомовної професійної компетентності може бути оптимізовано за рахунок добору змісту навчання на основі аналізу, дані для якого можуть бути отримані шляхом: опитування студентів, спеціалістів, працевластів, викладачів-предметників і викладачів АГМС; тестування студентів; проведення співбесід та аналізу посадових інструкцій; проведення допроектного дослідження з англійської мови для професійного спілкування; організації навчання майбутнього фахівця на основі міжпредметних зв'язків; використання іноземної мови як засобу систематичного поповнення професійних знань і формування професійних умінь і навичок; використання форм і методів навчання, спрямованих на забезпечення формування необхідних професійних умінь і навичок майбутнього фахівця.

У статті виокремлено та надано характеристику принципам навчання (професійної спрямованості, професійної мобільності, модульного навчання, свідомості, розвитку автономії студентів), які відображають специфіку навчального предмета.

Аналіз досліджень у галузі іншомовної професійної освіти дозволив зробити висновки про те, що навчання АГМС має задовольняти професійні потреби студентів, що, у свою чергу, повинно відобразитися в методологічних принципах навчання системи вищої професійної освіти, визначати зміст навчання, принципи його добору й організації для досягнення необхідного рівня володіння

іноземною мовою з метою використання у професійній сфері.

Ключові слова: іншомовна професійна компетентність, англійська мова за професійним спрямуванням, англійська мова за загальним спрямуванням, спеціальні принципи.

The article is devoted to the analysis of approaches to teaching English for Specific Purposes in higher education institutions of Ukraine in order to develop efficient methodology of teaching English for Specific Purpose (ESP) of the second level (Master's Degree) 281 'Public Administration' expertise field students.

The authors highlight the issues of the contradiction between the language level assigned in the current curriculum and the real foreign language competence level. Thus, it reveals the urgent matter of the dispute question and the importance of developing relevant methodology of ESP learning due to its integration with majors.

The further analysis of ESP and General English is conducted, and the common and different grounds are revealed.

The issues of content developing by means of students, professionals, employers, major professors and ESP lecturers surveys, students testing, interviews and job descriptions, ESP pre-case studies, future professionals teaching based on cross-curricular elements, ESP usage as the constant source of vocational knowledge and as the means of vocational skills developing, the forms and methods that guarantee the vocational skills of future professionals' development are considered the main factors to optimize the process of ESP language skills developing.

The ESP specific educational principals (occupational streams, occupational mobility, modular studies, learner awareness, student autonomy developing) are focused on as special ones for ESP studies.

The further ESP research analysis lets the authors arrive at the conclusions that ESP learning has to satisfy the students' vocational needs. Thus, it has to be reflected on the methodological principles that have common ground with the whole higher education system and identify the content itself, its selection and organization procedures in order to achieve the appropriate ESP level.

Key words: foreign language vocational competence, English for specific purposes, general English, ESP special methodological principles.

УДК 378.147: 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.11>

Прокопчук М.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Інституту державного управління
у сфері цивільного захисту

Золотова О.

викладач кафедри мовної підготовки
Інституту державного управління
у сфері цивільного захисту

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процес інтеграції української освіти в європейський освітній простір підвищує важливість вивчення іноземної мови не лише як академічної дисципліни у закладах вищої освіти (ЗВО), а й засобу оволодіння спеціалізацією, що узгоджується з вимогами Болонської декларації та лінгводидактичною політикою, визначеною Рекомендаціями Комітету Ради Європи з питань освіти [5, с. 17].

Важливість англійської мови для доступу та розширення освітніх і професійних можливостей людини визнається Україною і відображена в ряді національних стратегій та ініціатив. Одним із таких документів є Концепція розвитку англійської мови у ЗВО, що розроблена та схвалена на засіданні Колегії МОН.

Концепція наголошує, що до 2023 р. рівень володіння англійською на рівні B1 буде обов'язковим під час вступу до бакалаврату. Через стандарти вищої

школи буде прописано вимогу, що обов'язково студент бакалаврату незалежно від спеціальності мусить засвоїти іноземну мову на рівні B1+, якщо він хоче отримати диплом.

Для старших рівнів – магістрів і докторів філософії з академічним компонентом – обов'язковим буде рівень B2 [8].

З іншого боку, моніторинг рівня володіння англійською мовою магістрантами кафедри мовної підготовки Інституту державного управління у сфері цивільного захисту працівників державної служби надзвичайних ситуацій здобувачів другого (магістерського) рівня освіти за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування» не завжди відповідає сучасним вимогам, що перешкоджає їх успішному працевлаштуванню в майбутньому.

Розбіжність між заявленими рівнями володіння АМПС і реальними показниками у сфері іншомовної освіти зумовлюють актуальність обраної теми та пошуків вирішення вищезазначеного питання.

Метою статті є аналіз підходів до викладання АМПС у ЗВО України з метою подальшої розробки ефективної методики формування іншомовної професійної компетентності (ІПК) у здобувачів другого (магістерського) рівня освіти за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми викладання АМПС присвячена низка публікацій як вітчизняних: О.П. Биконі [2], А.В. Беляєвої [1], І.П. Задорожньої [6], І.С. Заярна [7], Т.П. Друженко [4] та ін., так і зарубіжних науковців: Т. Дадлі Еванс [14], К. Хардінг [15].

Виклад основного матеріалу. У більшості вищезазначених робіт із навчання АМПС розглядається як інструмент професійної діяльності, що по-різному використовується фахівцями різних професій.

За визначенням Програми з АМПС, метою навчання іноземних мов для професійного спілкування є формування не окремого набору елементів, а інтегрованої системи умінь і знань, необхідних для ситуативного та професійного спілкування [12].

Під час досягнення цієї мети у майбутніх фахівців формується достатній рівень мовної компетентності, яка складається з іншомовних знань, мовних, комунікативно-пізнавальних, мовленнєвих навичок та умінь загально-технічного характеру.

Відповідно, навчання як модель реальної комунікації звужує лінгвістичний діапазон мови до конкретних потреб студентів різних спеціальностей і передбачає використання автентичних матеріалів для забезпечення професійного спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації [7, с. 7].

Ці знання, навички й уміння використовувати лінгвістичний і граматичний інструментарій забезпечують підготовку до подальшої самостійної роботи з іншомовним матеріалом відпо-

відно до освітніх запитів і гармонійного поєднання навчального процесу та майбутньої професійної діяльності.

Навчальний процес повинен враховувати типові ситуації, характерні для професійної комунікації, які б створювали вмотивовану потребу в іншомовному спілкуванні та максимально наближали навчальний процес до природної професійної комунікації [12].

Таким чином, ІПК розглядається як комплексна якість особистості, набута у процесі вивчення англійської мови, яка складається із лінгвістичних, комунікативних і соціокультурних знань, професійних умінь і особистих ставлень, базується на досвіді та проявляється у загальній здатності та готовності до успішної діяльності у іншомовному середовищі [3, с. 7].

Традиційно навчальні курси з АМПС створювались для рівнів *intermediate* та *advanced*. Сьогодні чисельність прихильників вивчення АМПС стає в рази більша, що пояснюється:

1) зростанням інтересу до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у всьому світі;

2) збільшенням ролі англійської мови як засобу міжнародного спілкування в умовах глобалізації (дедалі більше студентів використовують англійську мову для набуття професійних знань і формування відповідних навичок);

3) покращенням загального рівня володіння іноземними мовами та, як наслідок, «омолодження» користувачів АМПС [8].

Іноземні методисти, порівнюючи навчання АМПС із навчанням англійської мови загального спрямування (АМЗС), виокремлюють постійні та змінні характеристики першої. До постійних характеристик можна віднести той факт, що курс із АМПС:

– має задовольняти специфічні потреби студентів;

– у навчальному процесі використовуються методи та прийоми властиві галузі знань, яку вона (АМПС) обслуговує (методика спеціальних дисциплін);

– враховуються мова (лексика, граматики), жанр і дискурс текстів фахового спрямування.

Змінні характеристики:

– програма з АМПС може бути розроблена для різних спеціальних дисциплін;

– у певних ситуаціях навчання АМПС може використовувати методи, які є відмінними від методів викладання АМЗС;

– зазвичай програми з АМПС розробляються для студентів ЗВО та працівників певної галузі;

– АМПС передбачає, що студенти вже володіють базовими знаннями англійської мови [14].

К. Хардінг наголошує, що у процесі навчання АМПС варто враховувати специфічні умови професійної діяльності, систему виробничих зав'язків,

предметно-технологічний, соціальний і психологічний контексти навчання:

1) вивчення АМПС розглядають як інструмент для досягнення професійної мети, який виходить за межі формальної лінгвістичної науки;

2) наявний невдалий досвід вивчення мови може негативно впливати на мотиваційний аспект вивчення АМПС;

3) вивчення АМПС може здійснюватися після роботи або паралельно із вивченням професійно-орієнтованих дисциплін, що спричиняє психологічну та фізичну втоми та небажання навчатися;

4) вивчення мови не за власним бажанням, а на вимогу адміністрації;

5) наявність в одній групі студентів, котрі володіють АМПС на різних рівнях, що спонукає викладача здійснювати пошук ефективних стратегій і використовувати методи диференційованого підходу до навчання;

6) навчання в одній групі керівників і їхніх підлеглих;

7) навчання в одній групі студентів різних професійних галузей;

8) невідповідність рівнів володіння студентами АМПС програмним вимогам [15, с. 10].

Беручи до уваги постійні та змінні характеристики АМПС, зазначені вище, можемо здійснити зіставний аналіз АМПС із АМЗС і з'ясувати специфіку навчання першої. Для зручності представимо вищезазначене у табл. 1.

Таким чином, можемо зробити висновок, що навчальний процес повинен:

– бути спрямованим на задоволення професійних потреб студентів;

– будуватися з опорою не лише на загальні принципи системи вищої професійної освіти, але

й на специфічні методичні принципи навчання, що визначають зміст, форми, методи та напрями педагогічного впливу на особистість для досягнення необхідного рівня ІПК;

– враховувати предметно-технологічні, соціальні та психологічні контексти навчання;

– використовувати додаткові чинники мотиваційного аспекту навчання та, за необхідності, нейтралізувати попередній негативний досвід вивчення іноземної мови.

Аналіз робіт українських науковців (Ж.Д. Малахова, В.М. Огаренко, Н.Г. Протасова, Т.І. Сущенко та ін.) дає підстави визначити основні принципи організації та реалізації підготовки державних службовців до професійного спілкування, серед яких базовими є: 1) гуманізація; 2) гуманітаризація; 3) гармонізація; 4) фундаменталізація освіти.

С.М. Опрятний доповнює цей перелік принципами: 5) забезпечення єдності наукової й навчальної діяльності, 6) професійної спрямованості, 7) професійної мобільності.

Науковець зазначає, що врахування вищезазначених принципів у проектуванні системи професійного навчання обґрунтовано тим, що у вищій школі вивчаються не основи наук, а сама наука в розвитку. З огляду на це принцип взаємодії наукової й навчальної діяльності виявляється, по-перше, в тому, що навчання будується відповідно до стану науки про мову й мовлення, по-друге, в обов'язковому оволодінні студентами граматичною теорією, тобто в розумінні мовних, лексичних, граматичних правил іноземної мови, за якими будуються мовні знаки (пропозиції, повідомлення) [11, с. 6].

Як зазначають вітчизняні та зарубіжні дослідники, реалізація *принципу професійної спрямованості* дає змогу практично розв'язати супе-

Таблиця 1

Відмінні характеристики навчання АМПС та АМЗС

АМПС	АМЗС
<p>1) мета навчання – формування ІПК;</p> <p>2) АМПС – інструмент для досягнення професійної мети, що виходить за межі формальної лінгвістичної науки;</p> <p>3) відбір та організація змісту навчання здійснюється відповідно до спеціальних принципів, які враховують професійні потреби студентів;</p> <p>4) лексичний діапазон мовного інвентарю обмежується тематикою професійного спілкування;</p> <p>5) добір мовного (граматичного) інвентарю чітко регламентується функціональною необхідністю вирішення професійних питань; старша вікова категорія тих, хто вивчає мову;</p> <p>6) широке використання автентичних матеріалів;</p> <p>7) студент вже володіє базовими знаннями англійської мови;</p> <p>8) студент може бути в ролі експерта на занятті.</p> <p>9) наявність <i>додаткових мотивуючих</i> або <i>демотивуючих</i> чинників навчання.</p>	<p>1) мета навчання – формування іншомовної комунікативної компетентності;</p> <p>2) АМЗС – інструмент для досягнення професійної мети, що не виходить за межі формальної лінгвістичної науки;</p> <p>3) відбір та організація змісту навчання здійснюється відповідно до загальних принципів мінімізації змісту навчання;</p> <p>4) лексичний діапазон мовного інвентарю обмежується тематикою ситуативного спілкування;</p> <p>5) добір мовного (граматичного) інвентарю регламентується функціональною необхідністю розв'язання загальних завдань;</p> <p>6) залучення автентичних матеріалів чітко регламентується практичною метою заняття та рівнем володіння мовою; студент може не володіти базовими знаннями англійської мови;</p> <p>7) у студента може бути відсутнім досвід вивчення іноземної мови;</p> <p>8) викладач виступає в ролі експерта.</p> <p>9) наявність або відсутність <i>додаткових мотивуючих</i> чинників навчання.</p>

речності між теоретичним характером змісту навчання ділової англійської мови (лінгвістичний компонент) і емпіричним, конкретно-практичним характером змісту у сфері використання досліджуваної мови (психологічний і методологічний компоненти). І саме професійне спрямовання навчального матеріалу становить основну відмінність між АМПС та АМЗС [1; 14; 15].

У свою чергу, професійна спрямованість діяльності передбачає:

– інтеграцію АМПС із профільними дисциплінами;

– відбір змісту навчання на основі аналізу, дані для якого можуть бути отримані шляхом: опитування студентів, спеціалістів, працедавців, викладачів-предметників і викладачів АМПС; тестування студентів; проведення співбесід та аналізу посадових інструкцій; проведення допроектного дослідження з англійської мови для професійного спілкування [13, с. 6];

– організацію навчання майбутнього фахівця на основі міжпредметних зв'язків;

– використання іноземної мови як засобу систематичного поповнення професійних знань і формування професійних умінь і навичок;

– використання форми методів навчання, спрямованих на забезпечення формування необхідних професійних умінь і навичок майбутнього фахівця.

Принцип *професійної мобільності* передбачає здатність людини швидко освоювати спеціальність, іноземну мову, технічні й технологічні засоби роботи з інформацією, а також формування у державних службовців потреби постійно підвищувати свою освіту і кваліфікацію.

Основною вимогою до реалізації цього принципу є необхідність орієнтації суб'єкта на подальше підвищення рівня професійної мовної підготовки, оскільки основна мета навчання полягає в тому, що фахівці повинні не тільки опанувати професію, а й розвивати свій інтелектуальний потенціал [11, с. 6].

Переважаюча частина вітчизняних досліджень у галузі АМПС за останні три роки (О.П. Биконя, Г.А. Дивнич, Т.П. Друженко, О.В. Жовнич, І.С. Заярна, С.В. Лазаренко та ін.) акцентує увагу на перевазі модульної організації змісту навчання за різноманітності підходів щодо розвитку вмінь і навичок, спрямованих на досягнення кінцевого результату – формування ІПК.

Практична реалізація принципу *модульного навчання* щодо проектування змісту підготовки фахівців англійською мовою визначається сукупністю вимог:

– представленням основних напрямів навчання АМПС у вигляді окремих модулів;

– побудовою диференційованої програми навчання з набору основних модулів з урахуван-

ням вимог до підготовки фахівців у галузі іноземної мови;

– забезпеченням відкритості програми для доповнення її новими напрямками і коригування змісту навчання в рамках наявних модулів.

О.П. Биконя, досліджуючи теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей, у межах рефлексивного підходу особливу увагу приділяє *принципам свідомості та розвитку автономії студентів* (передбачається реалізація різних рівнів автономії, де може здійснюватися самостійний добір студентами цілей, що відображають індивідуальну траєкторію їх розвитку та навчання), на основі яких передбачається організація навчального процесу і розподіл матеріалу на модулі [2, с. 13].

Отже, ефективність навчання АМПС зумовлюється врахуванням специфічних принципів: професійної спрямованості, професійної мобільності, модульного навчання, свідомості, розвитку автономії студентів.

Висновки. Враховуючи вищезазначені специфічні принципи й особливості навчання АМПС, можемо зробити висновок, що з метою розробки ефективної методики формування ІПК у здобувачів другого (магістерського) рівня освіти за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування» викладачу варто:

1) зосередитися на тих методах і прийомах, які задовольняють професійні потреби студентів;

2) забезпечити міцну взаємодію зі студентами на всіх рівнях, оскільки останні у разі певного професійного досвіду стають джерелом професійних знань, тим самим впливаючи на добір рольового інструментарію викладача на занятті;

3) залучати автентичні матеріали для створення навчального середовища;

4) аналізувати мовні та мовленнєві явища у практичній площині;

5) розуміти природу професійної діяльності студентів;

6) здійснювати пропедевтичну «візію» навчальних дій крізь призму майбутньої професійної діяльності студентів;

7) широко використовувати ситуації спілкування із професійного домену студентів для створення реального або наближеного до реальності середовища, що спонукає до активного використання АМПС;

8) створювати умови для забезпечення високого рівня мотиваційного аспекту вивчення АМПС.

Перспективним для подальших досліджень видається аналіз зарубіжних підходів до ролі викладача на заняттях АМПС.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Беляєва А.В. Англійська мова за професійним спрямуванням: зміст та цілі дисципліни. *Наукові записки Національного університету «Острозька Академія». Серія «Філологічна»*. 2005. Вип. 52. С. 36–38.
2. Биконя О.П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 48 с.
3. Дивнич Г.А. Англійська компетентність як чинник функціонування механізмів державного управління в умовах євроінтеграції України : автореф. дис. ... канд. з держ. упр. : 25.00.02. Чернігів, 2018. 20 с.
4. Друженко Т.П. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 269 с.
5. Жовнич О.В. Методика навчання професійно орієнтованого англійського писемного спілкування майбутніх журналістів засобами блог-технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2018. 303 с.
6. Задорожна І.П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія. Тернопіль, 2011. 414 с.
7. Заярна І.С. Методика дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення майбутніх правознавців : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 234 с.
8. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riveni-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profihnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi> (дата звернення 10.02.2020).
9. Лазоренко С.В. Методика самостійного оволодіння англійською лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно телекомунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 209 с.
10. Медведчук А.В. Формування англійської професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 296 с.
11. Опратний С.М. Моделювання системи професійного навчання державних службовців ділової англійської мови : автореф. дис. ... канд. держ. упр. наук : 25.00.03. Київ, 2005. 17 с.
12. Програма з англійської мови для професійного спілкування / кол. авт. : Г.Є. Бакаєва та ін. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.
13. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете. *Иностранные языки на неспециальных факультетах*. Ленинград, 1978. С. 39.
14. Dudley-Evans A., St. John A.M. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 301 p.
15. Harding Keith. *English for Specific Purposes*. Oxford : Oxford University Press, 2007. 170 p.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА АНГЛОМОВНИХ ПРОГРАМАХ PECULIARITIES OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS IN ENGLISH LANGUAGE PROGRAMS

У контексті широкого впровадження англо-мовних програм для іноземних студентів актуальності набуває проблема навчання іноземних студентів державної мови країни, в якій вони навчаються. У статті з'ясовано особливості навчання української мови іноземних студентів у групах з англійською формою викладання. Проаналізовано цілі та завдання викладання української мови для такого контингенту студентів. З'ясовано специфіку комунікативних потреб іноземних студентів при вживанні української мови і наголошено, що для цього контингенту іноземних студентів формування мовних і мовленнєвих умінь має відбуватися у рамках достатніх для здійснення спілкування в соціально-побутовій і соціально-культурній сферах. Акцентовано увагу на методичних особливостях організації навчання української мови іноземних студентів в англійськомовних групах на різних етапах із метою забезпечення ефективної реалізації їхніх комунікативних потреб. Обґрунтовано, що формування бази мовних і мовленнєвих умінь з української мови доцільно проводити, застосовуючи порівняння і паралелі між українською і мовою посередником, якою виступає англійська. Зазначено, що у зв'язку зі специфікою комунікативних потреб іноземних студентів на початковому етапі у подачі та відпрацюванні матеріалу повинно переважати діалогічне мовлення, а на більш просунутому етапі, коли зростає роль термінологічної грамотності, навчання української мови має проводитися із правильно підібраними навчальними текстами, що відповідають професійному спрямуванню іноземних студентів, а також комплексом лексико-граматичних вправ, розроблених на основі цих текстів. Кінцевим результатом навчання української мови іноземних студентів в англійськомовних групах має стати формування комунікативної компетентності, достатньої для реалізації комунікативних потреб іноземних студентів в соціально-побутовій і соціально-культурній сферах спілкування, а також обмежено в навчально-професійній сфері. Подальші наукові пошуки можуть бути зосереджені на розробці навчально-методичних матеріалів з української мови, призначених для роботи у групах іноземних студентів англійськомовної форми навчання.

Ключові слова: іноземні студенти, англійськомовна форма навчання, українська мова, комунікативні потреби, відбір навчального матеріалу.

The implementing of English language programs for foreign students in Ukraine brings up the question of teaching the national language of the country in which foreign students study. The article deals with the peculiarities of teaching Ukrainian language to foreign students in English speaking groups. The goals and objectives of teaching Ukrainian for these students are analyzed. The communicative needs of foreign students in the usage of the Ukrainian language are clarified and it is emphasized that target language speech and linguistic skills for this contingent of foreign students should be developed within the level sufficient for communication in social and cultural spheres. The methodological features of teaching Ukrainian language to foreign students in English-speaking groups at different stages which meet their communicative needs are highlighted. It is pointed out that the formation of basic linguistic and speech skills in the Ukrainian language is advisable to be carried out using parallels between the Ukrainian and the mediator language, which is English.

It is stated that to meet the communicative needs of foreign students, at the beginning teachers should present new vocabulary and grammar using dialogue patterns and speaking. At a more advanced stage when the role of terminological literacy is increasing, the language training should be conducted with selected educational texts that correspond to the future profession of foreign students, as well as a complex of vocabulary-based grammar exercises. The result of teaching Ukrainian language to foreign students in English-speaking groups should be the formation of communicative competence sufficient to meet their communicative needs in the social and cultural spheres of communication, as well as a limited communicative competence in the educational and professional sphere. Further scientific research may focus on the development of teaching materials in the Ukrainian language for English-speaking groups of foreign students.

Key words: foreign students, English language, Ukrainian language, communicative needs, selection of educational material.

УДК 378.147:372.881.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.12>

Проскуркіна Я.І.,
канд. пед. наук,
старший викладач підготовчого
відділення
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Залучення іноземних громадян до навчання в українських університетах є традиційним компонентом міжнародної діяльності України у галузі освіти. За даними Українського державного центру міжнародної освіти, за останні 8 років кількість іноземних громадян, які приїхали на навчання до України, зросла на 41% і у 2018 р. сягнула цифри 75 605 осіб [1].

Посилення конкуренції на світовому освітньому ринку вимагає від вітчизняних університетів врахо-

увати сучасні тенденції розвитку освітніх програм для іноземних студентів. Досвід підготовки іноземних студентів у європейських вищих навчальних закладах показує, що однією з таких тенденцій є збільшення частки програм для іноземних студентів мовами міжнародного спілкування. Тому створення умов для навчання іноземних студентів в українських вищих навчальних закладах мовами міжнародного спілкування, насамперед англійською, є актуальним питанням. Ще декілька років тому кількість програм англійською мовою

в українських ВНЗ була обмежена, але попит на такі програми призвів до збільшення пропозицій отримання англійської освіти в Україні. Зазвичай, отримуючи освіту англійською мовою, іноземні студенти також вивчають основи державної мови країни, в якій вони навчаються. Це актуалізує пошук нових методів і підходів до навчання іноземних студентів української мови у групах з англійською формою навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вагомий внесок у розробку питань із проблеми мовної підготовки іноземних студентів зробили О. Бастрікова, Л. Гусева, Т. Дементьєва, Є. Іванова. Зокрема, накопичено чималий досвід викладання української мови як іноземної, що відображено у працях Г. Іванішин, Л. Селіверстової, Н. Ушакової, О. Тростинської та ін. Дослідники окреслили цілі й завдання мовного навчання іноземних студентів; виділили профілі навчання, підготували навчальні посібники.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз теоретичних джерел доводить, що в сучасній вітчизняній педагогіці проблема навчання іноземних студентів української мови у групах з англійською формою викладання наразі залишається недослідженою. Хоча для навчання української мови на англійських програмах для іноземних студентів за основу береться загальна методика викладання української мови як іноземної, існує певна специфіка, що потребує окремого дослідження. Це й зумовило вибір теми статті.

Мета статті – розглянути теоретичні та практичні аспекти навчання української мови іноземних студентів в англійських групах і визначити шляхи оптимізації цього процесу.

Зважаючи на характер дослідження, для досягнення мети цієї статті ми обрали методи емпіричного дослідження за класифікацією С. Гончаренко [2]. Ми вивчали досвід педагогічної діяльності викладачів груп з англійською формою навчання на підготовчому відділенні університету імені Тараса Шевченка, проводили опитування іноземних студентів у таких групах. Також було проаналізовано звіти, зміст програм тощо. Це дозволило оцінити ефективність процесу навчання української мови на англійських програмах, а також визначити дії, які можна вжити для його покращення.

Виклад основного матеріалу. Англійські програми навчання для іноземних студентів є одним із прикладів численних змін, що впроваджуються в українській системі освіти. Такі програми користуються попитом, оскільки це дозволяє іноземним студентам заощадити час, кошти і зусилля на вивчення української чи російської мови. Однак для спілкування у побуті та для успішної інтеграції в нове соціальне середовище іноземні студенти все одно потребують знання мови країни, у якій вони

навчаються. Це зумовлює важливість курсу української мови як іноземної. Такі обов'язкові курси української мови були введені в навчальні плани факультетів, де навчаються іноземні студенти.

Концепція мовної освіти іноземних громадян у вищих навчальних закладах України визначає мету мовної підготовки як формування комунікативної компетентності для забезпечення комунікативних потреб іноземних громадян у різних сферах мовленнєвої діяльності: насамперед навчально-науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за фахом), соціально-культурній (для адаптації в новому соціально-культурному середовищі), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя) [3, с. 13]. Але, говорячи про навчання іноземних студентів англійської форми навчання, зазначимо, що одне із найважливіших завдань мовної підготовки, а саме необхідність формування необхідних мовних і мовленнєвих умінь для обслуговування навчально-професійної діяльності, втрачає свою актуальність. На відміну від англійської мови, яка потрібна їм для навчально-професійної сфери, спілкування українською іноземні студенти здійснюватимуть переважно в соціально-побутовій і соціально-культурній сферах спілкування. Втім, переважна кількість іноземних студентів англійської форми навчання обирають своїм фахом медицину. На старших курсах для іноземних студентів медичного профілю знання української мови також потрібне для проходження доклінічної практики в медичних закладах України. Отже, на перший план виступає необхідність формування комунікативної компетентності іноземних студентів англійської форми навчання для побутового і культурного спілкування в умовах іншомовного середовища. Для реалізації поставленої мети потрібно вирішити такі завдання: 1) відбір і організацію навчального матеріалу відповідно до комунікативних потреб іноземних студентів; 2) з'ясування особливостей засвоєння такого матеріалу.

З метою відбору навчального матеріалу відповідно до комунікативних потреб проаналізуємо коло ситуацій спілкування, де передбачається комунікативна взаємодія для цієї групи іноземних студентів. Отже, найбільш типовими ситуаціями мовленнєвої діяльності українською мовою для таких студентів є: проживання в гуртожитку, покупки у магазинах, харчування у кафе, користування міським транспортом, місцезнаходження різних об'єктів, лікування, знайомство і підтримання міжособистісних контактів з українськими людьми тощо. Тобто лексичний матеріал складається із загальноповсякденної лексики. Уважаємо за доцільне, що основними тематичними блоками організації навчального матеріалу мають бути наступні: Знайомство. Сім'я. У місті. Моя квартира / мій дім. У магазині. Їжа, кафе. Дозвілля. Навчання у ВНЗ. У лікаря. Україна – держава, де я живу і навчаюся.

Зрозуміло, що основним комунікативним завданням для цієї групи іноземних студентів у соціально-побутовій і соціально-культурній сферах є здійснення діалогу з метою отримання інформації. Отже, у подачі та відпрацюванні матеріалу повинно переважати діалогічне мовлення, через яке вводяться і відпрацьовуються мовленнєві одиниці і зразки. Слід максимально застосовувати потенціал інтернаціональних слів, які можуть бути знайомі іноземним студентам, зважаючи на їхнє знання англійської мови. Наприклад, комп'ютер – computer, фільм – film, студент – student, банк – bank, парк – park, суп – soup, йогурт – yoghurt, журнал – journal, magazine, доктор – doctor тощо. Також сюди можна додавати слова, які трохи відрізняються за звучанням, але все одно впізнавані, на кшталт: стадіон – stadium, інформація – information, автобус – bus, банкомат – АТМ. На таких прикладах можна розпочинати знайомство з українською абеткою і відпрацювання навичок читання. Це полегшує процес переходу читання від латиниці до кирилиці. Для відпрацювання лексики варто використовувати такі види завдань, як: хорова й індивідуальна імітація мовленнєвих зразків (слів, словосполучень, речень); повторювання за викладачем реплік; повторювання діалогів за зразком; проведення рольових ігор. Головне, щоб іноземні студенти з першого заняття були занурені у мовленнєве спілкування. Важливо не навантажувати іноземних студентів складними граматичними конструкціями чи складними відмінковими формами на кшталт «моєму старшому братові 20 років», «у мого старшого брата», а вчити їх ставити прості запитання і відповідати, використовуючи прості шаблони. З досвіду викладання мови іноземним студентам вважаємо за доцільне пояснювати на початковому етапі навчальний матеріал через мову-посередника, якою виступає англійська, застосовуючи порівняння і паралелі між українською і англійською. Це дозволяє зекономити час при введенні нової лексики і краще пояснити складні випадки граматики. Зазначимо, що використання мови-посередника має бути ситуативно виправданим і, безумовно, зменшуватися з часом. Прикладом доцільного використання мови-посередника є пояснення доконаного і недоконаного видів дієслова в українській мові. Ця тема є однією з найскладніших для розуміння на початковому етапі. Тому виділення певних збігів між видами дієслів в українській мові і формами часу дієслів в англійській мові дозволить простіше й ефективніше встановити взаємозв'язок між цими граматичними явищами. Наприклад, недоконаному виду дієслів зазвичай відповідає тривалий час (Continuous) і частково простий (Simple) в англійській мові, а доконаному – перфект (Perfect) і також частково простий (Simple): I did my homework. – Я робив/зробив моє домашнє завдання (в залежності від контексту). I was doing

my homework. – Я робив моє домашнє завдання. I have done my homework. – Я зробив моє домашнє завдання. Такі порівняння можна давати у табличній формі. Засвоєння матеріалу відбувається на основі принципу свідомості.

Також доцільно вдаватися до мови посередника для створення міні-комунікативних ситуацій на початковому етапі при виникненні побутових проблем. Наприклад, зазвичай за будь-якої проблемної ситуації, запізнення чи поганого самопочуття студенти пояснюють все англійською мовою. Треба скористатися моментом і за допомогою перекладу пояснити, як це сказати українською. Наступного разу при виникненні ідентичних ситуацій вже вимагати спілкування українською.

Тому, на нашу думку, від викладача, який викладає українську в групах з англомовною формою навчання, вимагається обов'язкове знання англійської мови.

На наступних етапах навчання української мови іноземні студенти починають заповнювати отримані граматичні шаблони новими граматичними формами, розширюють словниковий запас. Доцільно робити викладання української мови більш професійно-орієнтовним, враховувати особливості їхньої майбутньої професії. Як було зазначено вище, на англомовних програмах здебільшого навчаються іноземні студенти медичного профілю. Для них особливо зростає роль термінологічної грамотності, оскільки на більш старших курсах їм приходится проходити доклінічну практику, спілкуючись із пацієнтами. Тобто на більш просунутому етапі вивчення української мови увага зосереджується на формуванні у студентів навичок мовної поведінки під час професійної розмови. Відповідно, основою оптимізації навчання мови є логічне упорядкування термінологічного апарату. Засвоєння термінологічної лексики і граматичних структур, необхідних для професійного спілкування краще проводити через комплекс вправ і різних видів діалогічних завдань. Іншим засобом засвоєння термінологічної лексики можуть стати комунікативні завдання у вигляді рольових ігор. Такі комунікативні завдання допомагають відтворити типові реальні ситуації з майбутньої діяльності іноземних студентів, як найкраще тренують спонтанне мовлення і навички аудіювання. Таким чином така робота в класі на просунутому етапі сприяє формуванню навичок професійного мовлення.

Важливою формою початкової роботи, яка сприяє формуванню навичок і вмінь конструювання висловлювання, збагаченню лексичного запасу, а також розширенню кругозору є робота з текстами. Тому нагальним питанням для викладачів постає розробка текстів з урахуванням рівня володіння мовою і професійної спрямованості іноземних студентів, а також розробка системи алгоритмів роботи з текстом, вправ і завдань. Доцільно

використовувати навчальні тексти, які містять типізовану інформацію і мають певну логіко-змістовну композицію, що піддається програмуванню.

Кінцевим результатом навчання має стати формування в іноземних студентів комунікативної компетентності, достатньої для реалізації комунікативних потреб іноземних студентів у соціально-побутовій і соціально-культурній сферах спілкування, а також обмежено в навчально-професійній сфері.

Висновки. Отже, аналіз цілей вивчення української мови на англомовних програмах для іноземних студентів доводить, що для цього контингенту студентів втрачає актуальність завдання формування комунікативних умінь для обслуговування навчально-професійної діяльності. Знання української мови має бути достатнім для адаптації у новому соціокультурному середовищі та для встановлення міжособистісних контактів. Комунікативні уміння формуються переважно на основі діалогічного мовлення, без обтяження студентів складними граматичними конструкціями. На більш просунутому етапі навчання української мови стає більш професійно-орієнтованим з

метою формування комунікативних умінь для професійної розмови. Особливо важливою ця умова стає для іноземних студентів медичного профілю для успішного проходження доклінічної практики. Таке навчання мови повинно включати відбір термінологічного апарату й опрацювання лексики на основі підібраних професійно-орієнтованих ситуацій і роботи з текстом.

Подальші наукові пошуки вбачаємо у розробці навчально-методичних матеріалів з української мови, призначених для роботи у групах іноземних студентів англомовної форми навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Study in Ukraine / Український державний центр міжнародної освіти. URL: <http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/> (дата звернення: 04.12.2019).
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2010. 308 с.
3. Ушакова Н., Тростинська О. Вивчення української мови студентами-іноземцями: концептуальні засади. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 9. С. 12–21.

ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСУ CLASSTIME В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ ДЛЯ КОНТРОЛЮ УСПІШНОСТІ УЧНІВ З МАТЕМАТИКИ

USING THE CLASSTIME SERVICE IN PRIMARY SCHOOL TO MONITOR THE ACHIEVEMENT OF MATHEMATICS STUDENTS

Стаття присвячена дослідженню можливості та доцільності використання ресурсу комп'ютерного тестування у процесі навчання математики у школі.

Відзначено, що інформаційні технології стали невід'ємним елементом сучасного освітнього процесу. Їх запровадження в навчальний процес дозволяє підвищити ефективність останнього. Одним з етапів навчального процесу є контроль якості знань учнів. Тенденції останніх років спрямовані на підвищення ролі тестової форми контролю. Таким чином, важливим є підготовка учнів саме до виконання тестів. Процес підготовки тестових завдань та перевірка виконаних робіт, як правило, є трудомістким. Отже, доцільним є застосування технологій, які дозволяють автоматизувати контроль якості знань учнів. Сучасному педагогу необхідно володіти методами комп'ютерної діагностики.

Відмічено, що Classtime – безкоштовний онлайн ресурс, який призначений для реалізації тестового контролю знань. Використання цього сервісу на уроках математики у школі дозволяє швидко отримувати та обробляти результати тестування; забезпечує підтримку психологічного комфорту учнів під час тестування; виключає негативний суб'єктивний вплив на результати тестування тощо.

У дослідженні проаналізовано процеси, якими супроводжується робота із сервісом Classtime. Викладено всі етапи, пов'язані зі створенням тестів, проведенням тестування та аналізом його результатів. Показано процес тестування з боку учителя та учня.

Аналіз особливостей роботи з ресурсом Classtime довів, що його використання не вимагає від учителя особливих навиків: українськомовний інтерфейс та зручна навігація максимально спрощує процес створення тестів. Зручний спосіб проведення тестування, відображення в онлайн-режимі його результатів та реалізація зворотного зв'язку між учителем і учнем дозволяє використовувати цей ресурс на всіх етапах навчального процесу.

Ключові слова: комп'ютерне тестування, онлайн тестування, Classtime, освітній процес.

The article is devoted to the study of the possibility and expediency of using computer testing resource in the process of teaching mathematics in school.

It is noted that information technologies have become an integral part of the modern educational process. Their implementation in educational process allows to increase its effectiveness. One of the stages of educational process is the quality control of students' knowledge. Recent years' trends are aimed at increasing the role of the test form of control. Thus, it is important to prepare the students for the tests. The process of preparing test tasks and checking completed work is usually time-consuming. Thus, it is advisable to use technologies that can automate the quality control of students' knowledge. Modern educators need to have computer diagnostic techniques.

It is noted that Classtime is a free online resource that is intended for the implementation of test knowledge control. The use of this service in mathematics lessons at school allows you to quickly obtain and process test results; provides support for students' psychological comfort during testing; eliminates the negative subjective impact on test results, etc.

The study analyses the processes that accompany Classtime service. It describes all the steps involved in creating tests, conducting tests and analysing their results. The process of testing by the teacher and the student is shown.

Analysis of the features of working with the resource Classtime proved that its use does not require the teacher special skills: Ukrainian-language interface and convenient navigation simplifies the process of creation of tests as much as possible. A convenient way of testing, displaying online results, and providing teacher and student feedback allows you to use this resource at all stages of the learning process.

Key words: computer testing, online testing, Classtime, educational process.

УДК 372.851

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.13>

Розлуцька Г.М.,

докт. пед. наук,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Ужгородського національного університету

Мулеса О.Ю.,

канд. тех. наук,
доцент кафедри кібернетики і прикладної математики
Ужгородського національного університету

Кіндюх Т.С.,

вчитель математики
Класичної гімназії
Ужгородської міської ради

Біланіч Є.В.,

студентка III курсу
математичного факультету
Ужгородського національного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Інформатизація людського суспільства, яка відбувається сьогодні шаленими темпами, вимагає від учителя вміння орієнтуватися у великих обсягах інформації, критично мислити, діяти в незвичних ситуаціях. Отже, сучасному педагогу необхідно володіти методами комп'ютерної діагностики. Одним із популярних методів комп'ютерної діагностики є тестування, яке використовується в навчальному процесі, найчастіше для контролю знань. Систематичне вправління у тестовому контролі за допомогою комп'ютера позитивно впливає на якість освіти здобувачів та їх ставлення до процесу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Окреслюючи роль математики й тенденції розвитку математичної освіти в сучасному інформаційному суспільстві, Ю. Рамський та К. Рамська відзначають значний розвивальний потенціал математики, окреслений сукупністю теоретичних, методичних, алгоритмічних, апаратних і програмних засобів, які призначені для ефективного розв'язування за допомогою комп'ютерів широкого кола математичних задач з високим ступенем візуалізації всіх етапів обчислень. На думку названих науковців, нині набувають поширення різноманітні засоби комп'ютерної математики. В них відзеркалено багатовіковий досвід розвитку математики [4, с. 12].

На переконання Л. Сидорчук використання комп'ютерів для математичних операцій прискорює адаптацію учнів до вимог освітнього процесу в сучасній українській школі в розрізі індивідуальних здібностей, потреб і можливостей учнів, а відтак сприяє покращенню якості освіти [5, с. 353].

Мета нашого дослідження – розкрити освітні можливості платформи Classtime в розрізі шкільного курсу математичних дисциплін; продемонструвати механізм тестового контролю знань учнів; указати на його переваги в порівнянні із традиційними методами контролю.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютерне тестування має низку переваг порівняно з іншими традиційними формами й методами, воно природно вмонтоване в сучасні педагогічні концепції, дозволяє більш раціонально використовувати зворотний зв'язок з учнями й визначати результати засвоєння матеріалу, зосередитись на прогалинах у знаннях та корегувати їх. Переваги комп'ютерного тестування узагальнені М. Дичківською, серед них виділено найсуттєвіші: швидке одержання результатів і звільнення вчителя від трудомісткої роботи з обробки результатів тестування; індивідуалізація процесу навчання (автономність); психологічний комфорт учнів під час тестування; оперативність; об'єктивність оцінювання знань і, як наслідок, позитивний стимулюючий вплив на пізнавальну діяльність учня; конфі-

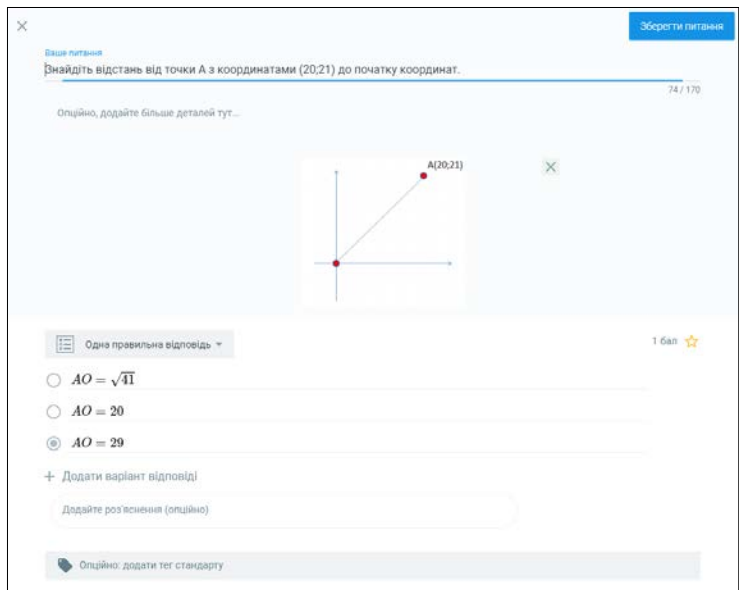


Рис. 2. Форма додавання/редагування питання тесту

денційність при анонімному тестуванні; позитивна мотивація до контролю знань; виключення негативного впливу на результати тестування таких факторів як настрої, рівень кваліфікації й інші характеристики конкретного вчителя; можливість застосування технічних засобів; універсальність, охоплення всіх стадій процесу навчання; контроль великого обсягу матеріалу та інте [2, с. 45].

Розглянемо платформу Classtime. Це помічник учителя, який збагачує ваш урок миттєвою візуалізацією рівня розуміння та прогресу всього класу в живому часі [1].

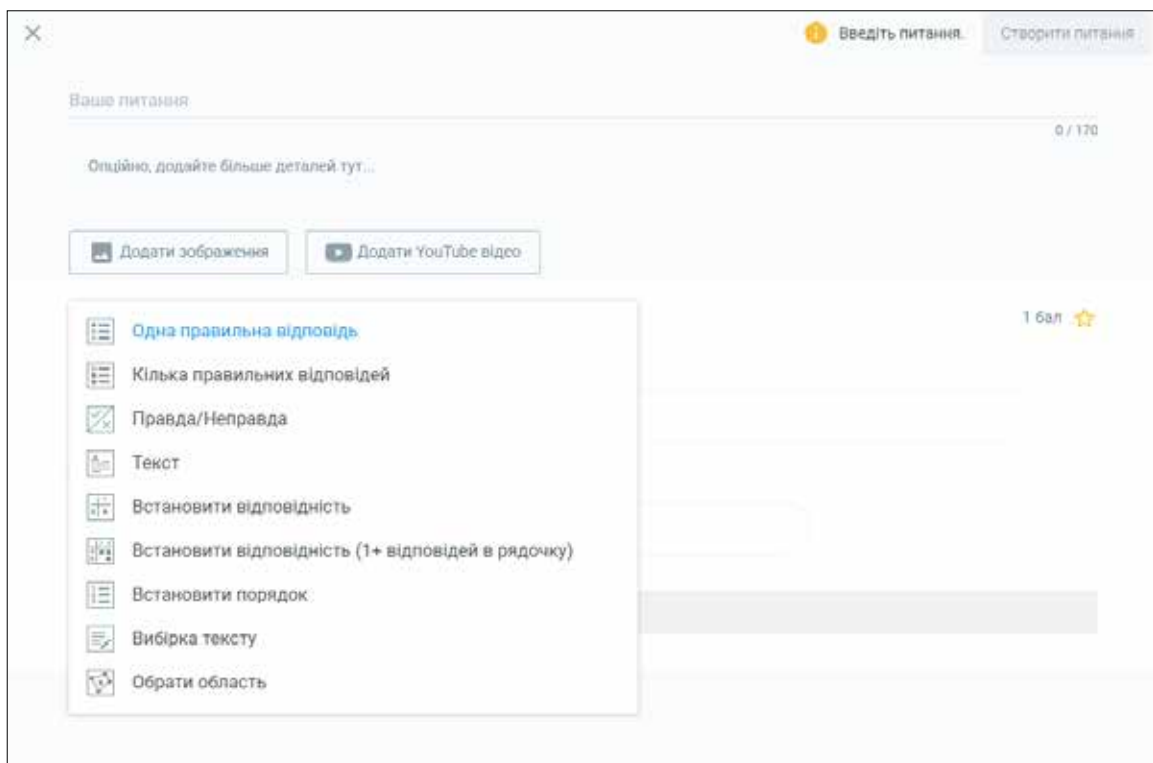


Рис. 1. Можливості під час створення тестів в Classtime

Студент	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	✓				✓			✗			✓	✓
2			✓			✓		✓	✓		✗	
3			✗	✓					✓	✓		
4	✓	✗	✗			✓		✗			✓	✓
5			✓	✗					✓	✗	✓	✗
6						✗	✓				✓	
7		✓		✓		✓	✗		✓	✓	✓	
8	✓		✓								✗	✓
9	✓			✗							✓	✓
10					✓	✗				✗		
11			✗	✓				✗				✓
12			✓	✗	✓					✓		✓

Рис. 3. Результати тестування в режимі онлайн

Налаштування Сесії ?

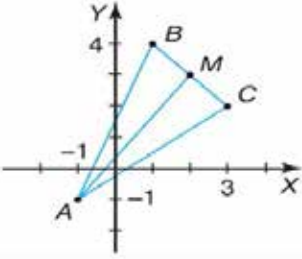
Нова Сесія успішно розпочалась! Перевірте налаштування та прийміть їх. Ви також завжди матимете можливість змінити їх протягом уроку, натиснувши "Налаштування".

- Перемішати варіанти відповідей**
Покажіть варіанти відповідей кожному учню в різному порядку.
- Показувати відповіді одразу**
Покажіть правильні відповіді одразу після кожного запитання.
- Перемішати питання**
Покажіть питання кожному учню в різному порядку.
- Дозволити одну спробу на питання**
Учні більше не матимуть можливості змінювати свої відповіді.
- Увімкнути часткове оцінювання** ★
Дозвольте пропорційну оцінку в балах для частково правильних відповідей.
- Обмеження в часі** ★
Час для відповідей на питання буде обмежено для кожного учня.
 хв
- Увімкнути Покроковий спосіб**
Покажіть наступне питання по одному в чіткому порядку.
- Дата сесії** ★
Учні матимуть сесію, обмежену за часом.
Сесія відкриється о
Сесія завершується о
- Авторизація лише з Google/Microsoft** ★
Учні приєднуються до сесії лише з їх Google акаунтом. Нікнейми заборонені.
- Рефлексія**
Активуйте, щоб отримати від учнів рефлексію на цей урок після закінчення усіх питань.

Рис. 4. Налаштування сесії

Питання 5
• немає відповідей

Знайдіть довжину медіани AM трикутника з вершинами у точках $A(-1;-1)$, $B(-1;4)$, $C(3;2)$.



$AM = 4$
 $AM = 7$
 $AM = 5$

Питання 6
• немає відповідей

Встановіть відповідність між сторонами та їх довжинами трикутника ABC , вершини якого мають координати $A(0;0)$, $B(2;0)$, $C(-1;3)$.

	$\sqrt{10}$	2	$3\sqrt{2}$
AB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

71 балів

Рис. 5. Приклади завдань тесту на стороні учня

Платформа Classtime надає можливість учителю створення власної групи питань такими типами тестових завдань:

- вибір однієї або кількох правильних відповідей;
- встановлення відповідності або послідовності;
- введення або вибірка тексту;
- визначення істинності твердження або області зображення.

Сервіс також надає змогу додавати роз'яснення, графічні зображення та відео (рис. 1). У Classtime також є можливість використовувати математичні формули, які записуються за допомогою мови розмітки LaTeX.

Під час створення тестів учителю необхідно ввести варіанти відповідей та вказати, яка з них правильна, тільки після цього створюється повноцінне питання тесту (рис. 2).

Тестування за допомогою платформи Classtime дозволяє в режимі реального часу бачити прогрес та розуміти рівень знань учнів, як всього класу, так і кожного учня окремо (рис. 3). Проаналізувавши тенденції відповідей на питання, можемо повернутись до додаткового роз'яснення теми, яку учні не достатньо вивчили.

Таким чином, використання сервісу Classtime допомагає вчителям підвищити рівень індивідуалізації та диференціації навчання, урізноманітнює форми комунікації, оптимізує часові ресурси та витратні матеріали.

Для проведення тестування потрібно визначити групу запитань і почати сесію, встановити та прийняти налаштування для сесії (рис. 4) відповідно до мети (контроль знань, тренування, діагностика тощо) [3, с. 37].

Учням для проходження тестування потрібно зі смартфона або іншого гаджета перейти за посиланням <https://www.classtime.com>, ввівши код сесії, прізвище та ім'я [1].

Приклад того, що бачать учні під час тестування (рис. 5):

Висновки. Враховуючи все вищезазначене, можна стверджувати, що на сучасному етапі розвитку науки доцільним є впровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Застосування сучасних засобів комп'ютерного тестування дозволяє підвищити ефективність процесів визначення рівня засвоєння матеріалу учнями: зменшує затрати часу на перевірку відповідей, наданих учнями, автоматизує аналіз результатів тестування, робить процес тестування більш цікавим та доступним для школярів.

Аналіз особливостей роботи з ресурсом Classtime довів, що його використання не вимагає від учителя особливих навиків: україномовний інтерфейс та зручна навігація максимально спрощує процес створення тестів. Зручний спосіб проведення тестування, відображення в онлайн-режимі його результатів та реалізація зворотного зв'язку учителя й учня дозволяє використовувати цей ресурс на всіх етапах навчального процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вебресурс Classtime. URL: <https://www.classtime.com>.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Кадемія М., Шахіна І. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навч. посіб. Вінниця : 2011. 220 с.
4. Рамський Ю., Рамська К. Про роль математики і деякі тенденції розвитку математичної освіти в інформаційному суспільстві. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2008. №. 6(13). С. 12–16.
5. Сидорчук Л.М. Використання платформи Classtime у процесі математичної підготовки студентів коледжу в умовах інклюзії. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму* : матеріали III міжнародної науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський: Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж. 2019. С. 353–355.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ У СИСТЕМІ «КОЛЕДЖ – АКАДЕМІЯ»: ПЕРЕВАГИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

CONTINUITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHARMACISTS IN THE «COLLEGE – ACADEMY» SYSTEM: ADVANTAGES AND PERSPECTIVES

У статті акцентовано на потребі якісного вдосконалення професійної підготовки майбутніх фармацевтів у контексті організації неперервної професійної підготовки в системі «коледж – академія». Наголошено на доцільності впровадження ступеневої підготовки фармацевтичних кадрів на основі послідовного здобуття академічних ступенів «молодший спеціаліст», «бакалавр» і «магістр». Така неперервність професійної освіти майбутніх фахівців спеціальності «226 Фармація, промислова фармація» позитивно вплине на вдосконалення готовності студентів до особистісно-професійного вдосконалення. Встановлено, що «неперервність» виражає органічну єдність і взаємозв'язок складових елементів освіти та зумовлює можливість переходу об'єкта з одного стану в інший без руйнування із збереженням усіх його характеристик. Неперервність професійної освіти реалізується на основі формування потреби до самонавчання й саморозвитку, розробки інтегрованих навчальних планів та програм, створення системи навчальних закладів відповідно до потреб особистості та ринку праці.

Особливість неперервної освіти для фахівців спеціальності «226 Фармація, промислова фармація» полягає в тому, що нині починає функціонувати допрофесійна й активно діє середня професійна освіта, а також вища фармацевтична освіта. У медичних коледжах здобувачі освіти отримують базову професійну підготовку, а також поряд із базовою підготовкою мають змогу отримати поглиблену підготовку за вибраними освітніми програмами. З'ясовано, що інтеграція є провідною ланкою під час неперервної професійної підготовки майбутніх фармацевтів у системі «коледж – академія». Педагогічна інтеграція неперервної професійної підготовки майбутніх фармацевтів передбачає методичний, теоретичний та практичний рівні. Інтеграція сприяє формуванню в майбутніх фахівців цілісного медико-психолого-педагогічного знання, інтеграційних умінь і дає змогу якісно оволодівати новими видами майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: майбутні фармацевти, неперервна професійна підготовка, коледж, медична академія, інтеграція, рівні інтеграції.

The article focuses on the need to improve the professional training of future pharmacists in the context of continuing professional training in the "college-academy" system. It is emphasized on the expediency of the introduction of the stage training of pharmaceutical personnel on the basis of consecutive acquisition of academic degrees "junior specialist", "bachelor" and "master". Such continuity of professional education of future specialists of the specialty 226 Pharmacy, industrial pharmacy will positively influence on the improvement of students' readiness for personal and professional development. It has been found that the "continuity" expresses the organic unity and interconnection of constituent elements of education and allows the transition of an object from one state to another without destroying all its characteristics. Continuity of the professional education is realized on the basis of the formation of need for self-study and self-development; development of integrated curricula and programs; creation of a system of educational institutions in accordance with the needs of the individual and the labor market.

Peculiarities of continuing education for specialists of the specialty 226 Pharmacy, industrial pharmacy lies in the fact that pre-vocational education is beginning to function nowadays, as well as secondary vocational education and higher pharmaceutical education. In medical colleges, people who gain education receive basic professional training and, in addition to basic training, have the opportunity to receive advanced training in their chosen educational programs. It has been found that integration is a leading element in the continuing professional training of future pharmacists in the "college-academy" system. The pedagogical integration of the continuing professional training of future pharmacists provides for methodological, theoretical and practical levels. Integration contributes to the formation of holistic medical-psychological-pedagogical knowledge, integration skills for future specialists and allows to qualitatively master new types of future professional activity.

Key words: future pharmacists, continuing professional training, college, medical academy, integration, levels of integration.

УДК 378:615-051
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.14>

Кішук В.М.,
старший викладач кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін
КЗВО «Рівненська медична академія»
Рівненської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Медична сфера українського суспільства має гостру потребу в майбутніх фармацевтах, які володіють високим інтелектуально-творчим потенціалом та глобальним професійним мисленням, а також мають сформовану готовність до професійної діяльності. У контексті зазначених пріоритетів

необхідно змінити систему професійної підготовки майбутніх фармацевтичних кадрів, акцентувавши на доцільності неперервної професійної підготовки в системі «коледж – академія».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання неперервної професійної підготовки перебували в центрі уваги українських науковців.

Так, було з'ясовано, що психолого-педагогічні площини неперервності протягом останніх 10 років українські науковці досліджували в різноманітних ракурсах. Зокрема, О. Бабакіна [1] вивчала значення системи безперервної освіти для стимулювання особистісного самовдосконалення; М. Єрмолаєва та Д. Лубовський [2] проаналізували сучасні підходи до розвитку мотиваційної сфери особистості до неперервного освітнього вдосконалення; С. Калаур [5] запропонувала педагогічну концепцію організації неперервності освіти майбутніх фахівців соціальної сфери; Є. Крижанівський та Д. Дзвінчук [6] дослідили потенціал інформаційного суспільства з метою вдосконалення неперервної освіти; Л. Тимчук [10] розглянула теоретичні засади освіти дорослих у системі неперервної освіти. Ці праці покладено в основу нашого дослідження, однак вони лише розкривають загальні засади неперервності під час організації освітнього процесу і не висвітлюють усі особливості неперервної професійної освіти майбутніх фармацевтів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Зазначимо, що в дисертаційному дослідженні Л. Кайдалової [4] проаналізовано теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. Зокрема, авторкою розроблено й обґрунтовано теоретичної основи підвищення ефективності неперервної професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю, яка враховує специфіку майбутньої професійної діяльності та зосереджена на розкритті специфіки неперервної освіти в бакалавраті та магістратурі. Зокрема, з'ясовано, що в дисертаційній роботі Л. Кайдалової розкрито концепти, чинники, організаційно-методичні умови, компоненти, критерії, показники, рівні сформованості компетентностей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. Задля об'єктивності зазначимо, що дисертаційне дослідження І. Процюк [9] присвячене вивченню теоретичних та практичних аспектів формування соціокультурної компетентності майбутніх фармацевтів у процесі гуманітарної підготовки в коледжах.

Проте питання неперервності в системі «коледж – академія» не були предметом поглибленого психолого-педагогічного аналізу, що й стало головним чинником, що спонукав нас до написання статті. Неперервна професійна підготовка майбутніх фахівців спеціальності «226 Фармація, промислова фармація» як складне педагогічне явище має суттєвий вплив на розвиток і функціонування різних сфер суспільства (соціальної, медичної, психологічної, соціокультурної), тому потребує ґрунтовного і всебічного вивчення.

Мета статті – обґрунтувати потребу неперервної професійної підготовки майбутніх фармацевтів у системі «коледж – академія», визначити

практичні механізми їх організації й охарактеризувати особливості цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Наказом Міністерства охорони здоров'я України № 838 від 18.12.2007 р. затверджено Концепцію розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України [7], де окреслено пріоритетні напрями, що спрямовані на підвищення ефективності професійної підготовки фахівців-фармацевтів та наголошено на потребі впровадження ступеневої підготовки фармацевтичних кадрів на основі послідовного здобуття академічних ступенів «молодший спеціаліст», «бакалавр» і «магістр», що позитивно вплине на формування готовності майбутніх фармацевтів до особистісно-професійного вдосконалення. З огляду на те, що нині особливою актуальності й практичної значимості набуває ця проблема підготовки медичних фахівців, доцільно визначити вимоги до обов'язкового мінімуму змісту основної освітньої програми і рівня підготовки випускників за напрямом підготовки фармація.

Зазначимо, що концепція безперервної освіти стала формуватися ще в 60-х роках ХХ ст., а на міжнародному рівні була визначена в 1965 р. на форумі ЮНЕСКО як безперервний процес, що починається з перших років життя, триває протягом усього життя й охоплює всі форми, всі типи й рівні освіти, виходячи далеко за рамки формальної освіти. Вона призначена для будь-якого віку і має на меті використовувати весь освітній потенціал суспільства, всі ситуації, в яких може опинитися людина, щоб сприяти її всебічному розвитку.

З педагогічної точки зору, як доводить Н. Нічкало [8], неперервна освіта реалізується на основі таких змістових площин, як формування потреби особистості до самонавчання та саморозвитку, розробки інтегрованих навчальних планів та програм для підготовки кваліфікованих фахівців, створення системи навчальних закладів відповідно до потреб особистості та ринку праці. Тобто неперервна професійна підготовка забезпечує не лише можливості для особистісного та професійного вдосконалення, а також підвищення конкурентоздатності.

Методологічною основою неперервної освіти є вчення про загальний зв'язок явищ у цілісності та діалектичний підхід до вирішення питань організації освітнього процесу майбутніх фармацевтів. «Неперервність» виражає органічну єдність, взаємозв'язок і взаємозумовленість складових елементів, станів процесу освіти та зумовлює можливість переходу об'єкта з одного стану в інший без руйнування самого об'єкта, з більшим збереженням його характеристик.

Зазначимо, що особливість неперервної системи фармацевтичної освіти нині полягає в тому, що починає функціонувати допрофесійна й активно діє середня професійна освіта та вища.

Так, допрофесійна підготовка передбачає попередню орієнтацію на медичні професії, вона має якісно проводитися в загальноосвітніх установах в рамках їх профілізації. Нині розроблені програми, зміст форми і методи профорієнтації школярів на медичні професії загалом та на фармацію зокрема. Проведені численні методичні дослідження, які висвітлюють теоретичні та прикладні аспекти такої підготовки, однак вона функціонує доволі посередньо, адже лише в деяких закладах середньої освіти є профільні медичні класи.

Випусник освітніх установ, який вибрав для навчання медичну професію, може вступити до медичного коледжу, що уособлює середню ланку професійної медичної освіти. Після закінчення середнього професійного навчання випусники можуть отримати диплом «бакалавра» чи «молодшого бакалавра» (молодшого спеціаліста). У медичних коледжах студенти отримують базову професійну підготовку, а також поряд із базовою підготовкою вони мають змогу здобути поглиблену підготовку за обраними освітніми програмами.

Випусники коледжів, а також випусники загальноосвітніх шкіл для здобуття вищої фармацевтичної освіти можуть вступити до медичних вищих навчальних закладів (інститутів, академій чи університетів). Система вищої освіти надає змогу студентам спеціальності «226 Фармація, промислова фармація» вибрати для навчання такі освітні програми:

- Фармація;
- Промислова фармація
- Клінічна фармація;
- Технології парфумерно-косметичних засобів;
- Технології фармацевтичних препаратів;
- Фармацевтична хімія;
- Технології фармацевтичних препаратів.

Зокрема, на базі Рівненської медичної академії КЗВО «Рівненська медична академія» РОР студенти мають змогу на базі повної загальної середньої освіти (11 класів), а також базової загальної середньої освіти (9 класів) за спеціальністю «226 Фармація, промислова фармація» здобути освітній рівень молодший спеціаліст, навчаючись на освітній програмі «Фармація». По закінченні навчання в студентів є змога продовжити освіту в бакалавраті на такій самій освітній програмі.

Зазначимо, що неперервна професійна підготовка майбутніх фармацевтів являє собою динамічно систему, що базується на інтеграції коледжів та академій чи університетів. Загалом можемо констатувати, що проведений аналіз програм підготовки молодших спеціалістів у коледжах свідчить про те, що освітній процес орієнтований на підготовку фахівців середньої ланки для наявної мережі фармацевтичних установ. Тоді як програма академій чи університетів орієнтована на професійну менеджерську підготовку кадрів для

фармацевтичної галузі. Випусники вищих медичних закладів – бакалаври – мають володіти більш високими фундаментальними знаннями, високими показниками якості роботи, а також у них значно більші можливості для кар'єрного зростання порівняно з молодшими спеціалістами.

Важливою у нашому дослідженні є проблема вибору методології та методики наукового дослідження; вона виступає ключовою ланкою в організації дослідно-експериментальної роботи, адже розглядається як галузь знання, що вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і практично-перетворюючої діяльності. Тобто методологія, з одного боку, вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і практично-перетворюючої діяльності, з іншого – представляє сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів.

У руслі методологічного дослідження окреслимо наші дії щодо вивчення означеної проблеми – системної професійної підготовки майбутніх фармацевтів у безперервному освітньому просторі. Зокрема, вважаємо за доцільне розглянути такі питання:

- необхідність вдосконалення професійної підготовки майбутніх фармацевтів, що підкріплена концепцією модернізації медичної освіти;
- потреба акцентувати на процесах інтеграції, що сприяє появі якісно нових елементів професійної підготовки.

Саме інтеграцію визнаємо провідною під час неперервної професійної підготовки майбутніх фармацевтів у системі «коледж – академія». Так, сутність інтеграції в педагогіці Н. Захаренко визначає таким чином: «Інтеграція – це процес виникнення, ущільнення, уніфікації знання <...> процес, який об'єктивно детермінований взаємопроникненням різних видів матеріально-виробничої й суспільно-політичної діяльності людей, а в своїх найбільш глибоких підставах – матеріальною єдністю світу, загальним зв'язком, ізоморфізмом структур в якісно різноманітних об'єктах» [3, с. 10]. Педагогічна інтеграція, за твердженням Н. Чапаєва [11, с. 137–138], відбувається на всіх рівнях педагогічної теорії і практики. Зокрема, інтеграція передбачає методичний, теоретичний та практичний рівні. Коротко проаналізуємо виокремлені рівні:

- на методологічному рівні інтеграція може бути охарактеризована як перенесення знань, принципів, онтологічних уявлень з «інонаукової» галузі знання в соціальну і соціально-педагогічну галузь, що веде до появи соціальних дисциплін, в яких поряд із власне соціальними складниками представлені предметні області інших наук;
- на теоретичному рівні інтеграція розглядається як синтез соціальних і соціально-педагогічних систем, концепцій, що має своїм наслідком інтегровані комплекси внутрішньогалузевого соціального знання;

– на практичному рівні головним чином спостерігається інтеграція компонентів змісту освіти, що супроводжується зростанням системності й ущільненості знань із дисциплін профільних. Реальне втілення це знаходить у створенні, наприклад, інтегрованих курсів, або системне об'єднання навчальних дисциплін.

Зокрема, було з'ясовано, що інтеграція виникає тоді, коли є якісь «розрізнені елементи», «об'єктивні передумови для їх об'єднання», йде процес «об'єднання цих елементів», у результаті виникає «нове ціле». Як наслідок маємо об'єднання «коледж – академія», що дає змогу здобувачам освіти безперешкодно підвищувати свій професійний рівень із молодшого спеціаліста до бакалавра чи магістра.

Тобто можемо констатувати, що в неперервній професійній підготовці майбутніх фармацевтів інтеграція посідає провідне місце, адже вона, по-перше, повністю відповідає основним засадам акмеологічного і компетентнісного підходів, по-друге, дає змогу, перш за все, інтегрувати провідні методологічні підходи (системний, аксіологічний і діяльнісний) до дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх фармацевтів, по-третє, дає змогу враховувати якісні та кількісні перетворення взаємодіючих елементів неперервної підготовки, по-четверте, сприяє орієнтації процесу формування цілісного медико-психолого-педагогічного знання, інтеграційних умінь фахівця й освоєння нових видів діяльності.

Висновки. Таким чином, визначення перспектив розвитку системи неперервної освіти є доволі складним та міждисциплінарним завданням, яке може бути вирішене лише на основі цілісної теоретичної концепції, в якій мають знайти своє відображення як зовнішні соціально-економічні фактори, що визначають актуальні та перспективні вимоги суспільства до систем освіти, так і чинники внутрішні – психолого-педагогічні, що характеризують процес руху майбутнього фармацевта по щаблях освітніх сходин, а також мотиви і стимули такого руху, що сприяють суттєвому вдосконаленню мотиваційного, змістового, креативного та професійно орієнтованого критеріїв готовності майбутніх фармацевтів до професійної діяльності.

У подальшому плануємо зосередити увагу на розширенні дослідження щодо аналізу перспектив впровадження інтегративних процесів у професійну підготовку майбутніх фармацевтів у системі «коледж – академія».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабакіна О.О. Шлях до самого себе: значення системи безперервної освіти для стимулювання змін у суспільстві. *Гуманітарні науки*. 2010. № 2. С. 6–12.
2. Ермолаєва М.В., Лубовський Д.В. Современные подходы к изучению мотивации непрерывного образования на протяжении жизненного пути. *Мир психологии*. 2013. № 3. С. 132–139.
3. Захаренко Н.С. Интеграция в педагогике и образовании : сборник науч.-метод. тр. Самара, 1994. 242 с.
4. Кайдалова Л.Г. Теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Класичний приватний ун-т. Запоріжжя, 2011. 40 с.
5. Калаур С.М. Педагогічна концепція організації неперервності освіти майбутніх фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2015. № 36. С. 71–77.
6. Крижанівський Є.І., Дзвінчук Д.І. Неперервна освіта в інформаційному суспільстві та у суспільстві знань. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Сер. 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. 2010. Вип. 25 (38). С. 12–17.
7. Про затвердження Концепції розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України : Наказ № 838 від 18.12.2007 р. URL: http://moz.gov.ua/portal/dn_20071218_838.html
8. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : збірник наук. праць / за ред. І.Я. Зязюна, Н.Г. Ничкало. Київ, 2001. Ч. 1. С. 35–43.
9. Процюк І.Є. Формування соціокультурної компетентності майбутніх фармацевтів у процесі гуманітарної підготовки в коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2019. 20 с.
10. Тимчук Л.І. Теоретичні засади освіти дорослих в системі неперервної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Сер. 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2013. Вип. 17, ч. 3. С. 210–218.
11. Чапаєв Н.К. Основные позиции интегративно-целостного подхода *Образование и наука*. Известия Урал, науч.-образ. центра РАО. 1999. № 2. С. 134–142.

СУТНІСТЬ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

THE ESSENCE OF THE MUSICAL EDUCATION THEORY AND METHODOLOGY

Стаття присвячена одній з актуальних проблем вчителя музичного мистецтва – теоретико-методичній підготовці до практичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, формуванню професійної компетентності, спроможності розв'язувати актуальні проблеми художньо-естетичного виховання молоді.

За загальноприйнятим визначенням, музична освіта – це процес засвоєння вмінь та навичок, необхідних для музичної діяльності [2, с. 763]. Інколи під музичною освітою розуміють систему організації музичного навчання, яке здійснюється під керівництвом викладача у спеціалізованому навчальному закладі або шляхом самоосвіти; у процесі музичної практики в самодіяльних музичних колективах розрізняють загальну музичну освіту, програмний обсяг якої сприяє розвитку аматорської діяльності (або формує певний рівень сприйняття музики) і спеціальну музичну освіту, що забезпечує знаннями для професійної композиторської, виконавської, педагогічної, музикознавчої та наукової роботи. Як загальна, так і спеціальна музична освіта передбачає єдність музичного навчання та музичного виховання. Музична освіта в Україні, окрім виконавської майстерності, може бути спрофільована на педагогічну діяльність. У сучасній вітчизняній педагогіці мистецька освіта є самостійним рельєфно окресленим напрямом, який охоплює широкий спектр естетичних завдань: від духовного становлення особистості до забезпечення необхідного культурного клімату цивілізованої держави. Ефективність професійної музичної освіти безпосередньо залежить від якісного рівня загальної системи естетичного виховання, яку забезпечують загальноосвітні заклади, культурно-мистецькі установи, творчі спілки та об'єднання [1].

Педагогічні нововведення нині здійснюються під час усіх освітніх процесів – самоосвітнього, дослідницького, управлінського, психологічного тощо. Інноваційні педагогічні ідеї розвиваються відповідно до нової освітньої парадигми, сутність якої полягає, передусім, у зміні самого ставлення людини до світу: не оволодіння світом, а осмислення людиною свого місця в цілісній світобудові. Щоб реалізувалися найкращі здібності учня, ці відносини мають ґрунтуватися на баченні актуальності і потенціалу особистості вихованця, сприйнятті його цілісності і значущості як особистості. Отже, особистісно орієнтований тип освіти ми розглядаємо як подальший розвиток ідеї і досвіду розвиваючого навчання, як становлення якісно нової освітньої системи, через яку відбувається трансляція культури в нові покоління.

Ключові слова: теоретична та практична музична освіта, загальне та спеціальне музичне навчання, музичне мистецтво, музична культура, розвиток особистості.

The article deals with one of the actual problems of a music teacher – the theoretical and methodological preparation for the practical work in a secondary school, formation of the professional competence, the ability to solve actual problems of artistic and aesthetic education of young people.

According to the general definition the music education is the process of mastering the skills necessary for the musical activity. Music education sometimes means a system of music education organized under the direction of a teacher in a specialized institution or through self-education; in the process of musical practice in amateur music groups we distinguish between general music education (the program volume of which helps to develop the amateur activities or forms a certain level of music perception) and special music education (that provides knowledge for professional composing, performing, pedagogical, musicological and scientific work). General and special music education assumes the unity of music education and musical training.

In addition to performing arts, music education in Ukraine can be profiled on pedagogical activity. In modern pedagogy the art education is an independent direction that covers a wide range of aesthetic tasks: from the spiritual formation of the individual to the providing cultural climate of a civilized country. The effectiveness of the professional music education depends on the quality level of the aesthetic education general system, provided by educational institutions, cultural and artistic institutions and creative associations.

Today, pedagogical innovations are implemented throughout all educational processes (self-educational, research, management, psychological). Innovative pedagogical ideas are evolving according to new educational paradigm, the sense of which is to change the attitude of a person to the world: a person's understanding of his/her place in the universe. To realize the best opportunities of the student the relationships should be based on the actuality and potential of the person, on his integrity and significance as a personality. So, we consider the personally oriented type of education as a further development of educational ideas and experience, as the formation of a qualitatively new educational system through which the culture is transferred into new generations.

Key words: theoretical and practical music education, general and special music education, musical art, musical culture, personality development.

UDK 378.016:78.01(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.15>

Кобук О.А.,
викладач кафедри хорового
диригування та постановки голосу
КЗВО «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради
Смокович Т.В.,
викладач кафедри методики музичного
виховання та гри на інструменті
КЗВО «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Теорія музичної освіти – галузь педагогіки, предметом якої є навчальний процес з опанування цінностей музичного мистецтва, що спрямовується на визначення мети, завдань і змісту навчання, а також вибір форм, методів, способів і засобів як для взаємодії суб'єктів навчання, так і для самоосвіти.

Предметом теорії музичної освіти є процес навчання, спрямований на загальний музичний розвиток особистості на основі засвоєння змісту навчальних програм.

Методика музичної освіти – галузь педагогіки, яка вивчає закономірності навчання музичного мистецтва, розробляє і пропонує певні системи

навчальних впливів, що впроваджуються в зміст освіти, розкриваються в програмах і підручниках, реалізуються в методах, засобах і організаційних формах навчання. Вона тісно пов'язана з дидактикою, теорією виховання і спирається на їх основні положення. Використовує ця галузь педагогіки і відомості з педагогічної психології, музикознавства та мистецтвознавства [5, с. 528].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти музичної освіти неодноразово ставали предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних музикологів та мистецтвознавців (О. Ніколаєв, В. Суханов, Л. Баренбойм, М. Дяченко, І. Котлярєвський, Ю. Полянський, О. Михайлеченко, О. Ростовський, О. Рудницька та інші). Науковці зазначали важливість музичного виховання передусім як засобу розвитку гармонійної особистості, реалізації її музично-естетичних якостей.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На сучасному етапі відбувається переоцінювання й модернізація змісту музичної освіти. Дедалі більше уваги приділяється запровадженню авторських програм, спрямованих на розвиток індивідуальних творчих здібностей учнів, використанню інтернет-ресурсів та комп'ютерного навчання, сучасних інтерактивних музично-педагогічних технологій.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Теоретико-методична підготовка має на меті забезпечити: розвиток методичного мислення майбутніх учителів, уміння конструювати педагогічні ситуації та знаходити способи їх вирішення; оволодіння знаннями, уміннями й навичками, методами й прийомами організації та реалізації сценарію уроку, виховного заходу, гурткової роботи; доведення спеціальних навичок і прийомів до автоматизму для досягнення результативності навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу. Методика музичної освіти передбачає вивчення історії становлення і розвитку методики в різні історичні періоди, ознайомлення з досвідом музично-естетичного виховання молоді в зарубіжних країнах, вивчення концепцій відомих педагогів-музикантів у галузі музичної освіти, визначення пізнавального, розвивального й виховного впливу музичного мистецтва, опанування принципів і методів навчання та розвитку музично-творчих здібностей школярів, наукове обґрунтування програм, підручників, методичних посібників із музичного мистецтва, вироблення організаційних форм художньо-естетичного виховання молоді, визначення критеріїв оцінювання якості знань учнів.

Предмет методики музичної освіти – це процес навчання основ музичного мистецтва, виявлення закономірностей засвоєння знань, умінь і навичок у конкретних видах музичної діяльності, а також художньо-естетичне виховання молоді під час

оволодіння світовими і вітчизняними культурними цінностями.

Основними складниками теорії і методики музичної освіти школярів є:

1) музична освіта школярів – цілеспрямований процес засвоєння знань, умінь і навичок у галузі музичного мистецтва, оволодіння цінностями світової та вітчизняної музичної культури в аналітично-теоретичному та практично-виконавському аспектах. Відбувається вона в діалектичній взаємодії інституцій сприймання, виконання і творення музики, спрямованих на музично-творчий розвиток особистості;

2) музичне навчання – процес засвоєння передбачених навчальними програмами музичних знань, умінь і навичок, закономірностей розвитку музичного мистецтва, музичних явищ і фактів у певній логічній послідовності. Сучасна музична педагогіка розглядає навчання і виховання як єдиний діалектичний процес, зорієнтований на формування музичної культури особистості;

3) музичне виховання – усвідомлений і цілеспрямований вплив на дитину засобами музичного мистецтва з метою формування її естетичної культури, поглядів, переконань і ціннісних орієнтацій. Зміст, форми і методи музичного виховання залежать від вікових особливостей та культурно-освітнього середовища, в якому зростає особистість, і регламентуються Державними стандартами середньої та вищої школи й навчальними програмами;

4) музичний розвиток – процес і результат розвитку музично-творчих здібностей школярів під час участі в конкретних видах музикування. Він охоплює розвиток мислення, пам'яті, уяви у процесі сприймання, відтворення, інтерпретації інтонаційно-образного змісту музичного твору. Найефективнішим засобом музичного розвитку є вокальна та інструментальна імпровізація [5].

Основною формою навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах є урок музичного мистецтва. Учні також мають змогу розвивати індивідуальні музично-творчі здібності в позаурочній діяльності та позашкільних закладах освіти.

Організація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється на основі комплексу принципів навчання, в яких поєднуються загальнодидактичні та спеціальні вимоги й положення до вивчення закономірностей музичного мистецтва.

Принципи музичного навчання як основні положення, що визначають зміст, форми й методи музично-творчої діяльності, охоплюють вихідні вимоги до організації навчального процесу з художньо-естетичного виховання молоді.

Серед основних принципів музичного навчання – науковість, активність, доступність, єдність освітньої, розвивальної та виховної функ-

цій, систематичність та послідовність, активність, доступність, міцність, індивідуалізація навчання, єдність художнього і технічного, єдність емоційного і свідомого.

Інструментом засвоєння знань, формування вмінь і навичок художньо-естетичної діяльності є методи музичного навчання, що передбачають взаємодію вчителя та учнів у процесі художньо-естетичного спілкування. До них належать: пояснення, розповідь, бесіда, наслідування і копіювання, узагальнення, ілюстрація творів музичного мистецтва, інтерпретація музичних творів, контраст і зіставлення, спів із голосу або на слух, абсолютна сольмізація, відносна сольмізація, спостереження за розвитком музичної дії, співпереживання, емоційний вплив.

Завдання теорії та методики музичної освіти як складової частини педагогічної науки полягає у виявленні закономірних зв'язків між змістом навчання, роботою вчителя й діяльністю учнів, що мають забезпечувати позитивний результат у навчанні, сприяти залученню учнів до активної творчої діяльності в різних видах музикування та розвитку індивідуальних музичних здібностей кожної дитини.

Опанування матеріалу предметів «Музика» й «Музичне мистецтво» уможливорює орієнтацію учнів у різних жанрах і стилях музичного мистецтва, оволодіння вокально-хоровими навичками й навичками гри на музичних інструментах, імпровізації як показника найвищого рівня загального музичного розвитку дитини.

Завдання музичної освіти та художньо-естетичного виховання молоді зумовлені змістом самої освіти, її метою. Вони прогнозують процес музичного навчання, виховання та розвитку школярів. Тому до основних завдань музичної освіти належать:

- вироблення вокально-хорових умінь і навичок учнів, необхідних для оволодіння передбаченим програмою шкільним пісенним репертуаром, подальшого самовдосконалення й участі в самодіяльних хорових колективах із метою формування культури почуттів, збагачення емоційно-художнього досвіду, становлення морально-естетичних цінностей;

- формування уявлень про суть, види й жанри музичного мистецтва в процесі ознайомлення з класичною, народною і сучасною музикою, інтерпретації її змісту, інтонаційно-образної мови, під час колективних обговорень та дискусій, висловлювання власних суджень і аргументів, а також виховання світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва;

- досягнення музичної грамотності школярів під час опанування основ музичної грамоти, засвоєння музичних понять і музичної термінології, необхідних для сприймання, усвідомлення та інтерпретації творів музичного мистецтва;

- оволодіння учнями навичками гри на музичних інструментах для участі в оркестровому й ансамблевому музикуванні, розвиток універсальних творчих якостей, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні;

- розвиток музично-творчих здібностей і самовиявлення в процесі вокальної, інструментальної, ритмічної та пластичної імпровізації, а також особистісна участь в естетичному перетворенні навколишнього світу й розвитку образно-асоціативного мислення, пізнавальних інтересів, уяви й фантазії;

- розвиток художньо-образного мислення в процесі музично-пластичної діяльності, що сприяє розкриттю емоційно-почуттєвої сфери, внутрішнього духовного потенціалу, стимулює почуття емпатії та потребу в спілкуванні з високохудожніми творами музичного мистецтва.

Отже, мета і завдання музичної освіти реалізуються в її змісті, позитивно впливають на показники і критерії сформованості компетентностей, моніторинг оцінювання та коригування художньо-естетичної діяльності суб'єктів навчання [3].

Зміст музичної освіти «Зміст музичної освіти» як педагогічна категорія – це своєрідна модель формування музичної культури особистості, що передбачає навчання, виховання й самовиховання молоді засобами різних видів музичного мистецтва на уроках і в позааудиторній діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах та закладах художньо-естетичного виховання.

Зміст музичної освіти – адаптована система знань, умінь і навичок, форм і засобів музичної діяльності, музично-педагогічних технологій, оволодіння якими забезпечує світоглядний, інтелектуальний, естетичний, етичний, емоційно-ціннісний та музично-творчий розвиток особистості.

Основою модернізації змісту сучасної мистецької освіти, структурним компонентом якої є музична освіта, слугували загальнолюдські й національні цінності, гуманне ставлення до надбань світової культури, орієнтація на виховання особистісних якостей, гуманізація змісту навчання, наступність у засвоєнні змісту навчального матеріалу, поліхудожній підхід та фундаменталізація музично-освітньої системи [4].

Регламентують зміст музичної освіти навчальні програми з предметів «Музика» та «Музичне мистецтво», які враховують музично-педагогічні традиції та сучасні тенденції розвитку музичної культури в Україні. Кожен етап розвитку суспільства, освіти, культури й мистецтва диктує нові вимоги до цього змісту. Навчальні програми ґрунтуються на принципах єдності національного та загальнолюдського, взаємодії компонентів соціального досвіду, неперервності й наступності, варіативності, поліхудожності, спрямованих на формування освітніх

компетенцій учнів. Істотну роль відіграють також принципи науковості, цілісності, тематизму, систематичності й послідовності, доступності, міцності, усвідомленості й активності, наочності, зв'язку навчання з практичною діяльністю.

Структурно навчальна програма з «Музичного мистецтва» охоплює шість змістових блоків, які визначають основні музично-педагогічні технології в досягненні освітньо-виховної мети. Передбачені програмою заходи покликані забезпечити:

- художньо-естетичне сприймання музики українських і зарубіжних композиторів у розмаїтті її видів, жанрів і форм, інтерпретацію інтонаційно-образного змісту творів під час обговорень і дискусій;
- набуття вокально-хорових навичок у процесі виконання пісень, співу із супроводом і без нього;
- формування умінь і навичок гри на музичних інструментах;
- набуття навичок імпровізації, застосування музики як засобу комунікації та творчого самовираження особистості;
- засвоєння основних музичних понять, усвідомлення особливостей музичної мови, специфіки вираження художньої інформації в музиці;
- опанування музики у зв'язках з іншими видами мистецтва для глибшого розуміння специфіки її образної мови та закономірностей худож-

нього розкриття дійсності і внутрішнього світу людини в мистецтві.

Висновки. Отже, обґрунтування сутності теорії і методики музичної освіти уможливить теоретично-методичну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, сприятиме формуванню професійної компетентності фахівця, спроможного вирішувати актуальні проблеми художньо-естетичного виховання молоді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Добриньова О. Проблеми професійної музичної освіти. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical
2. Музична енциклопедія. Москва : Радянська енциклопедія; Радянський композитор, 1976. Т. 3. 763 с.
3. Музично-педагогічні системи та концепції 20 століття : підручник / Ніколаї Г.Ю., Черкасов В.Ф. та ін.; за заг. ред. канд. пед. наук, проф., Тайнель Е.З., вид. 2-ге. Львів : ЛНУ імені Івана Франка. Харків, 2018.
4. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011.
5. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти : підручник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.

RESEARCH OF THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PROFESSIONALS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY

ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ

Integrative personal indicator of the future of the future specialist in physical therapy, ergotherapy for professional activity is his professional identity as the central category of professional identity of the personality, which reflects the unity of his professional mentality and skill, is provided by professional experience and professionalism, and the mentality, consciousness, and behavior of the physical therapist or ergotherapist. The purpose of the article is to investigate the structure of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy. In this study, we looked at the structure of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy, which is formed in the course of vocational training, while studying in institutions of higher education. It is established that subjective characteristics are systematic components of a professional identity of a specialist. The directions of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy, which can be correlated with different stages of formation of professional identity, are indicated in the results of the research: cognitive-dispositional are predominant at the adaptive stage of formation, orientation-reflexive at the practical. As a result of the analysis of different educational strategies we have come to the conclusion that their use will facilitate the correct selection of the components of the formation of professional identity future professionals. On the basis of these strategies, we have chosen the components of forming the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy. The analysis of the structure of professional identity has allowed us to distinguish the structural components of the formation of professional identity of future specialists in physical therapy and ergotherapy, namely cognitive, motivational, emotional value, empathy, communication and activity operation.

Key words: structure of professional identity, future specialist, formation of professional identity, vocational training, physical therapy, ergotherapy.

Інтегративним особистісним показником готовності майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії до професійної діяль-

ності є його професійна ідентичність як центральна категорія професійної самосвідомості особистості, що відображає єдність її професійного менталітету і майстерності, забезпечується професійним досвідом і професійним спілкуванням, вєдино пов'язує долю її істину, реальність і ментальність, свідомість і поведінку фізичного терапевта або ерготерапевта. Метою статті є дослідження структури професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії. Ми розглянули структуру професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії, яка формується у процесі професійної підготовки протягом навчання у закладах вищої освіти. Встановлено, що системотворними компонентами професійної ідентичності фахівця є суб'єктивні характеристики. Визначено напрями формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії, які можуть бути співвіднесені з різними етапами становлення професійної ідентичності: когнітивно-диспозиційні переважають на адаптаційному етапі формування, орієнтаційно-рефлексивні – на стабілізаційному, практико-орієнтаційні – на уточнювальному. Шляхом аналізу різних навчальних стратегій ми дійшли висновку, що їх використання сприятиме правильному вибору компонентів формування професійної ідентичності майбутніх фахівців. На основі цих стратегій ми обирали компоненти формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії. Проведений аналіз структури професійної ідентичності дозволив нам виділити структурні компоненти формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії, а саме когнітивний, мотиваційний, емоційно-ціннісний, емпатійний, комунікативний і діяльно-операційний.

Ключові слова: структура професійної ідентичності, майбутній фахівець, формування професійної ідентичності, професійна підготовка, фізична терапія, ерготерапія.

UDC 378:37.032

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.16>

Kopchynska Yu.V.,

Candidate of Science

in Physical Education and Sports,

Associate Professor,

Associate Professor of the Department

of Biosafety and Human Health

National Technical University of Ukraine

“Ihor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

Problem statement in general form. The current situation on the labor market in Ukraine, responding to the various transformations in the socio-economic life of the country, reformation and modernization in the field of health care, places increasingly stringent requirements on the specialist in physical therapy, ergotherapy, quality of his professional activity and recruitment qualification characteristics, demanding competitive advantages in the labor market. Today, the social and state need for the training of competitive specialists in the field of physical therapy, ergotherapy, with fully developed personal, strong-willed and professional qualities is absolutely recognized [5].

Analysis of recent research and publications. Many scholars point out that the determining, systematic components of a professional identity of a specialist are subjective (personal) characteristics, which are responsible for the successful formation of professional knowledge, skills and competences in the study of different professional disciplines, ensure the further harmonious professional development of the specialist. According to Yu.H. Barabash and R.O. Pozinkevych. An integrative personal indicator of a future specialist's readiness for professional activity is his professional identity as a central category of professional personality consciousness, which reflects the unity of his professional mentality

and skill, is ensured by his professional experience. connects fate and truth, reality and mentality, consciousness and behavior of a specialist [2].

Emphasizing previously unresolved parts of the common problem. In modern scientific researches of this problem the clear structure of professional identities of future specialists in physical therapy, ergotherapy is not covered.

Formulation of the article's goals (tasks statement). The purpose of the article is to investigate the structure of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

Presentation of the basic research material. The professional development of the individual involves the complete immersion in the fulfillment of one's professional responsibilities and the awareness of one's place in the system of interpersonal relations in the collective and the system of the professional space in general.

B. Ananov [1], O. Maslow [9], H. Tejfel, and J. Turner [17] give professional identity through three components of the self-concept:

1) the cognitive component (professional knowledge and professional beliefs, awareness of the professional self-image) is based on a cognitive approach. Our choice is justified by the fact that in the theory of American psychologists G. Tejfel and J. Turner identity is defined as a cognitive system that regulates human behavior in appropriate conditions [17];

2) the emotional component (emotional-evaluative attitude to professional beliefs and knowledge, to oneself) is based on an existential-humanistic approach. Representatives of this lineage define identity as inner awareness, intuitive sense of the world and of another person, as a way of perceiving the world beyond the scope of their "I", as an attempt of the person to be more patient, loving, empathic, able to change the world outlook and to form new criteria evaluating yourself and others;

3) the behavioral component (potential behavioral responses to specific actions that can be triggered by knowledge about oneself and self) is formed on the basis of value-volitional and structural-dynamic approaches. In the works [1], by these approaches, identity is defined as a dynamic system that develops nonlinearly throughout the human life path and has a complex hierarchical structure.

1. The cognitive-dispositional direction is provided with forms of teaching: lectures, seminars, discussions, observation of teachers' work during practice, independent work with scientific literature, preparation of reports. Its purpose is to form a cognitive component of professional identity to create the image of a professional, professional awareness. The cognitive component is based on independent educational and cognitive activity on the following features: professional training of the future specialist takes into account national and world experience of the organiz-

ation of independent educational and cognitive activity in order to increase the professionalism and personal development of the future teacher; independent educational and cognitive activity is considered not only as a systematic didactic factor common to the subjects of learning in higher and secondary educational establishments, and as a means of self-education in the conditions of professional activity; independent educational and cognitive activity of students of pedagogical educational institutions is a prerequisite for preparing a future teacher for the organization of independent educational activity of students [12].

2. The orientation-reflexive direction is reflected in the following forms: reflexive trainings, writing reviews, self- and self-evaluation, discussions, round tables with the participation of practitioners. The purpose of this trend is to form the emotional-volitional and empathic components of professional identity, which will make it possible to self-analyze the professional image of "I", correlating it with the ideal image of a professional [16].

3. Practical orientation has the following basic forms of realization: business and role games, modeling of professional situations and immersion in them, role training, drawing up of life and professional plans, perspectives, strategies of professional development, professional workshops. The purpose of this direction is to form communicative and activity-practical components of professional identity, which will contribute to the realization of the formed image of a professional, a system of professional values in educational, quasi-professional and professional activity through a system of social and professional roles, self-determination in the space of professional culture, mastery of the model. formation of experience of creative professional activity [12].

These directions can be correlated with different stages of professional identity formation: cognitive-dispositional prevail at the adaptation stage of formation, orientation-reflexive – at stabilizing, practically-orientation – at refining.

In the work of A. Waterman [18] the value-volitional aspect of identity is distinguished. According to the scientist, it is connected with self-determination through the choice of goals and vital values that a person adheres to throughout life, and is divided into procedural (the process of choosing the means of achieving identity) and substantive (taking into account the specificity of goals, values and beliefs that the person chooses).

It should be noted that at this time there is no unified position regarding the components of professional identity, so every scientist substantiates his / her vision of the content of the components of professional identity. For example, A. Lukiianchuk [6] considers the teacher's components of professional identity to be communicative, emotional-volitional and empathic. It is these components that form the core of

professional identity – the image of the professional “I”, the content of which is educational and professional activity, the study of advanced pedagogical students, academic competences that shape the future individual qualities of personality and properties of pedagogical activity. According to the researcher, the above mentioned will contribute to the formation of a number of qualities in the future specialists of the pedagogical profile: adherence to the moral principles of universal ideals; understanding of contemporary problems of development of society, human being, spiritual culture; basic knowledge of different fields of culture, art, science; general erudition; a wide range of interests; the ability to empathize, empathize, communicate freely with people of all ages [6].

In the works of I. Khamitova [14] the external components (related to the perception and evaluation of the specialist by colleagues) and internal (the processes of self-perception and professional self-consciousness) are distinguished. Important scientist considers the cognitive component (judgments, thoughts), emotional (experience of professional activity), behavioral (purposefulness, determination, responsibility, perseverance, principle, etc.).

Among the components that contribute to the formation of professional identity of future professionals, L. Shneider distinguishes the following: meanings and space-time characteristics of activity, individual values of man, prototypical professional images [15].

As a result of the analysis of the identified training strategies, we have come to the conclusion that their use will facilitate the correct selection of the components of future professional identity formation. On the basis of these strategies, we have chosen the components of forming the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

1. The cognitive component of professional identity is the formation of a range of professionally relevant knowledge and skills, that is, it performs an information function. The analysis of the basic didactic functions makes it possible to distinguish among these types of knowledge the following types: information about the environment (understanding of the nature and properties of objects and phenomena of environmental reality); forms and methods of practical and cognitive activity (rules, norms, order of development of skills); attitudes and relationships between different environmental phenomena, including the values of social groups and society in general [4].

The cognitive component helps in the formation and development of cognitive activity, activates the ability and skills to form readiness to work in the information society, which implies the awareness of the future specialist of the process of informatization of education, which is one of the directions of informatization of the whole society. The cognitive component is characterized by a depth of knowledge, the ability to apply them to achieve the goals of professional

activity. Due to the influence of the cognitive component in the process of development of cognitive activity are formed: scientific and practical knowledge of information processing skills; interest in cognitive work with educational objects; ability to generalize, analyze and adapt acquired knowledge for use in the education system; ability to navigate prospects, plan professional activity and evaluate its results [12].

2. The motivational component is the basis for the formation of other structural components. He is characterized by a positive attitude to learning, a strong interest in the educational process, the need to use the acquired knowledge, skills and skills in future professional activity.

Educational motivation is defined as a type of motivation included in educational activities (A. Markova [7]). Like any other kind, educational motivation is determined by factors specific to the educational activity: 1) proper educational system, institution; 2) organization of educational activities; 3) subjective features specific to a particular student; 4) subjective features of the teacher, his attitude to professional activity and students; 5) specific features of the subject.

In the study, we find that motivation is a set of internal and external driving forces that drive activity and drive it towards specific goals. It is the understanding of internal and external mechanisms of motivation in the chosen profession that provides managers with the opportunity to develop an effective strategy in the field of labor relations, to create a “mode of greatest assistance” for those who want to work effectively.

More specifically the role of individual psychological factors in teaching was highlighted by S. Sinkovych [10]. Among the main factors for the success of the study, the researcher singled out professional and educational motivation, the level of formation of general scientific skills, the initial level of learning leading to the specialty of the discipline, the level of development of general intelligence and special professional abilities, educational and cognitive activity.

In the researches of scientists [6; 13] the role of the motivational sphere in becoming a specialist is defined. Yes, the student's motivational sphere consists of internal and external educational motivation. Internal motivation of learning involves internal motives for entering a higher educational institution, educational and cognitive motives, self-education motives, and relevant professional motives.

External educational motivation implies external motives for admission to a higher pedagogical institution, narrow cognitive motives, irrelevant professional motives.

An important component of the motivational component is a set of motives, values and attitudes that form the pedagogical orientation of the individual. In the context of our study, the following are:

1) positive attitude to work in education and confidence in the right choice;

2) the presence of interest in the content of the activity, the breadth of interests and their creative level (creative concept);

3) domination of humanistic professional values and ideals;

4) stable and adequate intentions for career development in education.

3. The emotional-value component performs many functions, the central among which is the regulatory one, which scientists consider mainly in those activities where a person has to overcome various emotional, extreme, stressful and other situations [8].

Emotional regulation of all areas of professional activity of future specialists in physical rehabilitation is realized in two directions:

- ensuring the management of mental states of the personality of the future specialist in physical rehabilitation, his activities and behavior;

- mastering a set of techniques and methods that allow you to regulate the mental states and behavior of other people.

The regulatory function of the mental states of the “I” image is also considered in terms of the dynamic existence of two antagonistic tendencies: first, the need to maintain self-esteem, self-belief and capabilities at the maximum level; second, reducing your expectations to avoid failure. A future physical rehabilitation specialist must increase the effectiveness of his or her activity in order to succeed or renounce harassment and maintain self-esteem and self-esteem.

The emotional-value component is connected with the sensual knowledge of a gradually evolving world. The first stage reveals openness, naturalness, informativeness in the relations between the subjects, in the second stage – a genuine interest in the subjects, their culture, stereotypes of behavior, taking into account intercultural dialogue, communication can be constructed as follows: in the third stage – emotional acceptance, ie the transition from empathy to compassion, perception of the world through the eyes and ears of representatives of another culture. True intercultural dialogue begins only when steps have been taken towards understanding and accepting in general the personality of a person of another culture.

4. The empathy component involves considering the relationship between teachers and students as subject-subjective and equal, taking into account the intellectual-emotional interaction of the subjects of communication, the perception of others' feelings, the inclusion of the dominant mentalities and worldviews, the system of personality and worldview.

Educators consider empathy from the following points of view:

- as a specific emotional form of knowledge, the object of which is a person;

- as a special ability of the subject to perceive the emotional experiences of another person, which allows in interpersonal interaction to understand

each other, to coordinate positions and to choose appropriate means of self and mutual regulation;

- as penetration into the emotional inner world of another person, the ability of an individual to empathize with emotions that arise in another individual during communication;

- a complex concept containing the following components: a dynamic, procedural and phase psychic process aimed at modeling and analyzing the inner world of the feelings of another person; mental reaction in response to the stimulus; a personality trait that reveals itself in the ability to give a mediated emotional response to the experience of the subject of contact (involves reflection of the inner states, thoughts and feelings of the subject of empathy itself);

- as an individual psychological trait that characterizes a person's capacity for empathy and compassion and is an important component in balancing interpersonal relationships, makes behavior socially conditioned.

Empathy is formed and developed in the process of human interaction, helps to raise the development of human individuality to a level that involves the activity of all parties of communication, interpenetration into the world of feelings of each other, the desire for compassion, ie puts the positions of participants in accordance with the psychological laws of the subject-subject interaction.

Empathy is divided as follows:

- emotional – relies on mechanisms of projection and imitation of motor and affective reactions of another;

- cognitive – based on intellectual processes (comparisons, analogies, etc.);

- predicative – manifests in the ability to anticipate the negative reactions of communication partners in specific situations.

Thus, pedagogical empathy is defined as an integral component of the professional identity of the future specialist in physical rehabilitation, is an element of a holistic systemic pedagogical action, and these aspects of pedagogical empathy are related, stimulate the formation of the image of professional “I” and develop.

5. The communicative component contributes to the development of the professional image “I” of the future specialist through the formation of a community of cognitive and practical activities, relationships and communication in the professional team, socialization of the individual – through the development of skills and skills to establish and maintain effective communication with other people [3]. The communicative component assumes the presence of a set of professional-personal qualities, skills, which are the basis of a specialist's readiness for pedagogical communication with representatives of various social and age groups, direct him to search and make effective decisions in situations of interaction with students, par-

ents, colleagues. to listen, understand and be understood by other subjects of communication.

The communication activity of a specialist in physical rehabilitation is a constant component of his professional activity, since the specifics of his work as a teacher implies that he is both a source of information and the organizer of the rehabilitation process, relationships and communication in the team. There is no doubt that the level of professional identity of a future physical rehabilitation specialist depends on the level of development of his or her communication skills.

When considering the communicative component as a capacity for therapeutic effects, its content can be cited as an opportunity to establish effective relationships between the rehabilitation specialist and the patient according to his condition and diagnosis. In general, none of the functions of a specialist in physical rehabilitation can be realized outside of his interaction and communication with patients, that is, in the professional activity of communication is a universal category.

6. The activity operational component of professional identity directly reflects the essence of the rehabilitation process, which is implemented by appropriate methods, techniques and forms of rehabilitation organization.

In the study, we consider the activity operational component as one that characterizes the ability to perform actions that shape professional identity, the ability to solve complex specialized tasks and tests.

The operational component is identified in specific actions and is implemented in stages. The first stage is observing the actions, words, gestures, actions of other people, the effective use of techniques of active listening, active vision and active empathy, the second stage – the interpretation and understanding of the behavior of another, the third stage – conclusions and evaluation of the correctness, adequacy of their actions in a particular situation.

Conclusion. Thus, we looked at the structure of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy, which is formed in the process of vocational training, while studying in institutions of higher education. The analysis of this structure allowed us to distinguish the structural components of the formation of professional identity of future specialists in physical therapy and ergotherapy, namely cognitive, motivational, emotional value, empathy, communication and activity operating.

Promising for further research is the issue of pedagogical technologies for the formation of isolated components.

REFERENCES:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург, 2001. 272 с.
2. Барабаш Ю.Г., Позінкевич Р.О. Психолого-педагогічні основи вибору професії. Рівне : Вежа, 2003. 201 с.
3. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти*. 2008. № 57. С. 44–47.
4. Каплун І.В. Когнітивний компонент у структурі професійної ідентичності майбутніх фахівців технічного профілю. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2013. № 1. С. 44–49.
5. Копчинська Ю.В. Формування професійної компетентності студентів як засіб залучення до наукової та інноваційної діяльності. *Znanstvena misel journal. The journal is registered and published in Slovenia*. 2017. № 10. С. 63–64.
6. Лукіяничук А.М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 7. С. 370–380.
7. Маркова А.К. Психологія професіоналізму. Москва : МГФ «Знание», 1996. 308 с.
8. Мануйленко Н.М. Розвиток професійної ідентичності педагогів «круглий стіл» практичних психологів ЗНЗ. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2014. № 4 (64). С. 7–8.
9. Маслоу А. Самоактуалізація. *Психологія личности I* под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. Москва : МГУ, 1982. С. 108–118.
10. Сінкевич С.В. Формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02; Хмельницький, 2002. 198 с.
11. Стрельников В.Ю. Критерії технологій навчання, орієнтованих на розвиток особистості. *Нові технології навчання*. 2003. Вип. 35. С. 243–250.
12. Теличко Н.В. Використання тренінгу в реалізації системи формування основ професійної майстерності майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 675. С. 152–160.
13. Хамитова І.Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта. *Журнал практической психологии психоанализа*. 2000. № 1. С. 64–75.
14. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. Москва : МПСИ, 2007. 128 с.
15. Reich J., Daccord T., November A. Best Ideas for Teaching with Technology: A Practical Guide for Teachers, by Teachers. New York : M.E. Sharpe, 2008. 291 p.
16. Tajfel H., Turner J. C. The social identity theory of intergroup behavior. *Psychology of intergroup relations / ed. by S. Worchel, W.G. Austin*. Chicago : Nelson-Hall, 1986. P. 7–24.
17. Waterman A.S. Identity in adolc scencc: Processes and contents. San Francisco L. : Jossey Bass, 1985. P. 61–77.

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПСИХОФІЗИЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПРОФЕСІОНАЛІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ НА ЕТАПІ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧНОГО РІВНЯ ПІДГОТОВКИ

DEVELOPMENT METHODS OF PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL ENDURANCE OF FUTURE MILITARY MANAGEMENT PROFESSIONALS AT THE STAGE OF OPERATIVE AND TACTICAL TRAINING

У статті запропоновано авторську методику розвитку психофізичної витривалості майбутніх професіоналів військового управління (далі – ПВУ). Вона складається з трьох етапів – мотиваційно-знаннєвого, розвивального та результативного. Ці етапи логічно взаємопов'язані та мають визначені термін, мету, завдання, основні методи та засоби, форми організації навчання, а також конкретні види навчальних занять із майбутніми ПВУ.

Перший – мотиваційно-знаннєвий – етап: з'ясується розуміння майбутніми ПВУ сутності психофізичної витривалості та усвідомлення ними необхідності її цілеспрямованого розвитку, визначається вхідний рівень її розвиненості; формується стійка мотивація щодо її розвитку; усвідомлюється ними необхідність розвитку знань щодо методів, способів і засобів її розвитку. На цьому етапі розвивалися ціннісно-мотиваційний і когнітивний компоненти їх психофізичної витривалості.

Другий – розвивальний – етап спрямований на розвиток психофізичної витривалості в майбутніх ПВУ засобами спеціальної фізичної підготовки. Мета – якісне виконання психофізичних вправ протягом тривалого часу шляхом розвитку всіх її компонентів; основна увага приділяється емоційно-вольовому, діяльнісно-практичному та суб'єктному компонентам їх психофізичної витривалості. Вона в них розвивалась у межах навчальної дисципліни «Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка», факультативного навчального курсу «Витримка та виживання на полі бою» і комплексної військово-прикладної вправи.

Третій – завершальний – етап полягає в обговоренні зі слухачами результатів виконання всіх психофізичних вправ і діагностуванні розвиненості психофізичної витривалості після першого та другого етапів реалізації методики, яка проводилась за визначеними нами критеріями та показниками її діагностування.

Ключові слова: розвиток, методика, етап, психофізична витривалість, якість, психофізична вправа.

The author's method of developing psychological and physical endurance of future military management professionals is proposed in the article. It consists of three stages: motivational and cognitive, developmental, effective. These stages are logically interrelated and have a definite term, purpose, objectives, basic methods and means of organizing training.

The first stage is motivational and cognitive. The participants of the experimental group learned their understanding of the essence of psychological and physical endurance at the beginning of the stage. In addition, the future level of development of psychological and physical endurance in future military management professionals was determined. This stage is to form a stable motivation for future military management professionals to develop psychological and physical endurance, their awareness of the need to acquire methods knowledge, and specified quality development means. Much attention was paid to the development of value and motivational, cognitive components of psychological and physical endurance in the first stage.

The second stage is development. It aims to develop psychological and physical endurance in future professionals in the military management of special physical training. The purpose of this stage is to perform quality psychological and physical exercises for a long time. All components of psychological and physical endurance develop at this stage. But the focus is on the emotional and volitional, activity and practical and subjective components of psychological and physical endurance. Psychological and physical endurance was developed in future military management professionals within the discipline of "Physical Education and Special Physical Training", conducting the course "Endurance and Survival on the Battlefield" and comprehensive military applied exercises.

The third stage is the final one. It consists in discussing with the students of the experimental group the performance of all psychological and physical exercises and checking the initial level of development of psychological and physical endurance, which was conducted according to the criteria and indicators we have defined.

Key words: development, methodology, stage, psychological and physical endurance, quality, psychological and physical exercises.

УДК 37.042:355.232

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.17>

Костів С.Ф.,

ад'юнкт кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки Національного університету оборони України імені Івана Черняховського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У процесі проведення Антитерористичної операції та проведення Операції Об'єднаних сил на території Донецької та Луганської областей основні зусилля щодо збереження її цілісності та відновлення територіальної цілісності покладені на Збройні сили України. Завдання з високим рівнем відповідальності вирішують офіцери, у т. ч. і майбутні ПВУ, яким висуваються нові вимоги до військово-професійної підготовленості. Відповідальність за формування

і розвиток їхніх військово-професійних компетентностей покладено на систему військової освіти. Це дає підстави вважати, що успішне виконання ними професійних обов'язків залежатиме від отриманого бойового досвіду та тих професійно важливих якостей, які вони формували та розвинули у ВВНЗ. Однією з таких найважливіших якостей є їхня психофізична витривалість. Для її розвитку необхідно розробити авторську методику розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових праць щодо розв'язання педагогічної проблеми показав, що науковці цікавляться розвитком професійно-важливих якостей майбутнім ПВУ: Н.Б. Вербин (розвиток професійної витривалості), С.А. Мул (розвиток психічних якостей), С.В. Романчук і В.І. Веселов (формування психофізичних якостей), Р.В. Торчевський (розвиток управлінської культури), В.А. Шемчук (розвиток управлінського мислення), Л.В. Федотова (розвиток професійно важливих психофізичних якостей), В.В. Ягупов (розвиток психофізичних якостей) та ін. Але ними не досліджувалася проблема обґрунтування *методики розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ.*

Мета статті полягає в розробленні авторської методики розвитку психофізичної витривалості майбутніх професіоналів військового управління на етапі оперативно-тактичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх ПВУ полягає в розвитку та вдосконаленні їх професійно важливих якостей, у тому числі й безпосередньо психофізичної витривалості. Її розвиток залежить від концептуально виваженого розроблення методики розвитку їх психофізичної витривалості та загалом їхньої спеціальної фізичної підготовки (далі – СФП) на етапі оперативно-тактичної підготовки.

Перед її розробленням необхідно з'ясувати суть СФП, яка спрямована на розвиток спеціальних фізичних якостей, що визначаються специфікою військово-професійної діяльності офіцерів, і досягається систематичним комплексним виконанням психофізичних вправ впродовж тривалого часу. Це пов'язано за таким фактом, що в процесі виконання завдань в екстремальних і незвичних обставинах повсякденної військово-професійної діяльності ПВУ переносять різні стадії втоми, психічного, фізичного та фізіологічного перенапруження, що найбільше пов'язано з практичною складовою частиною їхньої військово-професійної діяльності. Для якісного вирішення завдань вони мають уміти контролювати свій психофізичний стан, зважено діяти в стресових ситуаціях та мати психофізичну стійкість.

У процесі занять спортом, виробничої, військово-професійної і побутової діяльності організм офіцерів зазнає різних навантажень, у тому числі й екстремальних. Залежно від природи і характеру навантаження можна виділити чотири основні типи їхнього стомлення:

– розумове (під час розв'язування різноманітних інтелектуальних завдань, без якої сучасна військово-професійна діяльність не можлива);

– емоційне (військово-професійна діяльність справляє потужний вплив на емоційну сферу, результатом якої можуть бути різноманітні негативні її прояви та розлади);

– сенсорне (внаслідок напруженої діяльності аналізаторів, наприклад стомленість зорового, слухового та інших видів аналізаторів у процесі виконання навчально-бойових і бойових завдань, особливо в екстремальних умовах);

– фізичне та фізіологічне (виникає під час тривалої та досить інтенсивної навчально-бойової і бойової діяльності, особливо в екстремальних умовах).

Одним із важливих напрямів вирішення цієї проблеми є, на думку С.В. Романчука, спеціальна спрямована система фізичної підготовки, яка має бути спрямована на вирішення таких завдань: забезпечувати пріоритетний розвиток особливо важливих для конкретної військової спеціальності необхідних прикладних рухових якостей; вдосконалювати рухові навички, що відбивають основні військово-професійні дії особового складу різних видів і родів військ; забезпечувати психічну стійкість особового складу до несприятливих чинників і специфічних умов бойової діяльності та значних фізичних навантажень; формувати і підтримувати у військовослужбовців високий рівень професійної працездатності [1, с. 174].

У процесі відпрацювання спеціальних фізичних вправ необхідно врахувати, на нашу думку, психічний компонент, оскільки від його розвиненості залежить рівень психологічної підготовленості військовослужбовців. Так, В.В. Ягупов у морально-психологічному забезпеченні військово-професійної діяльності підкреслює, що сутність і зміст психологічної підготовки військовослужбовців визначають такі труднощі сучасного бою: а) небезпека (для життя людини); б) раптовість; в) дефіцит часу та інформації (суперечливість інформації); г) небувале ускладнення управління військами; ґ) дискомфорт. Їх характер і вплив на психіку військовослужбовців зумовлюють зміст психологічної підготовки військовослужбовців, яка спрямовується на формування їх психічної стійкості і психологічної готовності [2, с. 43].

Обов'язково має бути спеціальна психологічна підготовка, яка організовується з метою розвитку в особового складу специфічних військово-професійних якостей та спрямована на психологічну підготовку за професійною спрямованістю військового фахівця, основою якої виступає функціональна психологічна підготовка. Вона містить, на думку С.А. Мул, такі складові елементи:

1) функціональна підготовка, зміст якої полягає в тому, щоб підготувати особистість до психологічного сприймання та усвідомлення необхідності виконання своїх функціональних обов'язків та діяти відповідно до них;

2) нормативна – сприймання норм поведінки, відповідність вчинків, слідування ним при такому стані психіки, який не викликає певного дискомфорту (психічної неузгодженості, невідповідності, дисонансу) [3, с. 143].

Отже, розвиток фізичних і психічних якостей має відбуватися у процесі СФП, яка обов'язково має передбачати, на наше переконання, виконання завдань, пов'язаних із створенням різноманітних стресових ситуацій як елементу їх спеціальної психологічної підготовки. Така підготовка створює для майбутніх ПВУ стресову ситуацію. Створення концепції стресу належить Г. Сельє, яка ґрунтується на понятті «загальний адаптаційний синдром» – сукупності реакцій особи, що забезпечують мобілізацію психофізіологічних ресурсів її організму для адаптації в екстремальних умовах діяльності.

У розвитку стресу Г. Сельє виділяє три стадії. На першій стадії – «стадії тривоги» – відбувається мобілізація захисних можливостей організму. Друга – «стадія опору» – характеризується підвищеною стійкістю організму щодо негативного впливу ззовні шляхом збалансованих витрат адаптаційних ресурсів. На третій стадії має місце виснаження адаптаційних ресурсів організму [4, с. 78].

В.А. Бодров слушно вважає, що стресові ситуації розвиваються не одночасно, а протягом певного періоду часу – одні короткочасні, а інші можуть тривати протягом кількох місяців і років. Подолання стресу триває практично протягом усієї стресової події, навіть часто розпочинається у попередній фазі до виникнення стресової ситуації і триває до того часу, поки не буде вирішене конкретне завдання [5, с. 103].

Зазначимо, що перед розвитком психофізичної витривалості слухачів, які беруть участь в експерименті, необхідно з'ясувати чи перебувають вони у стані стресу. А в процесі СФП майбутні ПВУ мають відпрацьовувати спеціальні завдання в умовах стресових ситуацій, які супроводжують розвиток їхніх фізичних і психічних якостей.

Наступний етап нашого дослідження щодо розроблення авторської методики розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ полягає в з'ясуванні поняття терміна «методика». С.У. Гончаренко трактує поняття «методика навчального предмета» як галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета. До змісту методики як часткової дидактики входить: установлення пізнавального й виховного значення цього навчального предмета і його місця в системі освіти; визначення завдань вивчення цього предмета і його змісту; вироблення відповідно до завдань і змісту навчання, методів, методичних засобів і організаційних форм навчання [6, с. 206].

Ми погоджуємося з думкою В.В. Ягупова, який визначає, що методика – це конкретні форми та засоби використання методів навчання і виховання особового складу, за допомогою яких здійснюється глибше пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх розв'язання [7, с. 357].

Таким чином, у процесі розроблення методики необхідно враховувати мету, засоби, методи, форми та види навчальних занять, що дають змогу в повному обсязі вирішити наукове завдання – розвиток психофізичної витривалості майбутніх ПВУ.

Метою розробленої нами *авторської методики розвитку* є розвиток психофізичної витривалості шляхом систематичного виконання різноманітних психофізичних вправ.

Вона складається з трьох етапів: мотиваційно-знаннєвого, розвивального, результативного, які логічно взаємопов'язані, взаємозумовлені та мають визначені термін, мету, завдання, основні методи та засоби, форми організації навчання та види навчальних занять, що спрямовані на цілеспрямований розвиток психофізичної витривалості майбутніх ПВУ.

Перший – мотиваційно-знаннєвий – етап: з'ясовується розуміння майбутніми ПВУ сутності психофізичної витривалості, необхідності її розвитку, а також визначається вхідний рівень її розвинуеності.

Мета – формування в них стійкої мотивації щодо розвитку психофізичної витривалості, усвідомлення ними необхідності набуття знань щодо методів, способів і засобів її розвитку. Для досягнення мети треба вирішити такі завдання:

- розвивати мотивацію до змісту та процесу військово-професійної підготовки, спрямованої на розвиток психофізичної витривалості;

- стимулювати майбутніх ПВУ до розвитку своєї психофізичної витривалості;

- пояснити та продемонструвати майбутнім ПВУ як спеціальна фізична підготовка (виконання психофізичних вправ) впливає на їх військово-професійну підготовку, які головні якості військово-професійної підготовки і які з них можна розвинути засобами спеціальної фізичної підготовки;

- надати майбутнім ПВУ інформацію щодо особливостей функціонування психіки та протікання психічних станів у стандартних і екстремальних ситуаціях навчально-бойової та бойової діяльності та її обговорити з ними.

Виконання першого завдання полягає в усвідомленні майбутніми ПВУ того, що спеціальна фізична підготовка є невід'ємною та важливою складовою частиною військово-професійної підготовки, яка спрямована на розвиток спеціальних рухових і психічних якостей. Проведення бесід дає змогу пояснити їм, якими є головні якості військового професіонала та які якості доцільно розвивати за допомогою виконання різноманітних вправ спеціальної фізичної підготовки. Проведення анкетування показує, які важливі якості треба розвивати в майбутніх ПВУ. Більшість із них вважає, що психічна стійкість, фізична витривалість, оперативна пам'ять, психофізична витривалість допомагають виконувати функціональні обов'язки.

Важливим аспектом цього етапу є стимулювання майбутніх ПВУ виконувати психофізичні вправи, і від того, як вони будуть осмислювати ці вправи, буде залежати розвиток їх психофізичної витривалості. Наповнений специфічними психофізичними вправами зміст і обговорення, *часткове* виконання цих вправ із зосередженням їхньої уваги на тому, що саме виконання *всіх психофізичних вправ* дасть змогу з'ясувати їх психічну стійкість під час тривалих фізичних навантажень. Такий підхід викликає зацікавленість у майбутніх ПВУ щодо розвитку психофізичної витривалості та фокусує їхню увагу на правильному відпрацюванні всіх завдань як навчальних занять, так і самостійної роботи.

На цьому етапі застосовувались класна і поза-класна форми організації навчання, які включали основні види навчальних занять щодо розвитку психофізичної витривалості. Це семінарські, практичні та самостійні заняття, бесіди, пояснення, опитування, спостереження, тестування, анкетування, переконання, стимулювання, особистий приклад викладача; засобами є науково-методична література, відеоролики, обладнання. Навчальні заняття забезпечують часткове вирішення завдань розвитку психофізичної витривалості, а методи переконання (інформаційні, дискусійні, пошукові) сприяють збагачуванню їхніх знань.

Так, на семінарських і практичних заняттях обговорювалися майбутніми ПВУ функціонування нервової системи та протікання психічних станів у стандартних і екстремальних ситуаціях.

Таким чином, значна увага приділялася розвитку *ціннісно-мотиваційного та когнітивного компонентів* психофізичної витривалості.

Ціннісно-мотиваційний компонент спрямований на встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і майбутніми ПВУ, що впливає на розвиток їхніх цінностей, потреб, мотивів, спонукання до діяльності та свідоме осмислення важливості розвитку психофізичної витривалості. Зміст цього компонента включає інтерес до військово-професійної діяльності, який характеризує цінності та мотивацію майбутніх ПВУ щодо розвитку психофізичної витривалості.

Когнітивний компонент розвитку психофізичної витривалості включає спеціалізовані системні знання з військово-професійної (напряму діяльності, умов виконання завдань, рівень складності завдань) та фізичної (загальна витривалість, спеціальна витривалість, силова витривалість) підготовки, нервової системи (будова, завдання, функціонування), психологічної підготовки (пам'ять, практичне мислення, сприйняття, увага, уява, психічні стани). На навчальних заняттях науково-педагогічні працівники допомагають майбутнім ПВУ осмислити інформацію та звертають увагу на основні аспекти розвитку їх психофізичної витривалості.

Протягом цього етапу майбутні ПВУ також виконували фізичні вправи, які визначенні навчальною дисципліною «Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка» та індивідуальним планом кожного слухача. Крім цього, протягом усього етапу їм ставляться завдання покращувати знання щодо розвитку психофізичної витривалості під час самостійної підготовки.

Другий – розвивальний – етап спрямований на розвиток психофізичної витривалості в майбутніх ПВУ засобами спеціальної фізичної підготовки. Мета полягає в якісному виконанні психофізичних вправ протягом тривалого часу. Для досягнення цієї мети необхідно вирішити такі завдання:

- покращити емоційно-вольовий стан майбутніх ПВУ у процесі відпрацювання психофізичних вправ;

- на всіх практичних заняттях виконувати такі психофізичні вправи, що розвивають психофізичну витривалість майбутніх ПВУ;

- спонукати майбутніх ПВУ після виконання психофізичних вправ, щоб вони здійснювали самооцінювання та прагнули самовдосконалюватись щодо розвитку своєї психофізичної витривалості.

У процесі виконання першого завдання було створено позитивну атмосферу, сприятливий емоційний стан у майбутніх ПВУ перед початком виконання психофізичних вправ, а у разі зниження темпу, зупинення чи відмови виконання цих вправ стимулювали та переконували виконувати вправи до закінчення відведеного на них часу.

Наступне завдання – досить об'ємне, яке полягало у відпрацюванні психофізичних вправ на всіх практичних заняттях згідно зі методикою викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка», а також комплексною військово-прикладною вправою, факультативного навчального курсу «Витримка та виживання на полі бою».

Вирішення третього завдання полягало в усвідомленні майбутніми ПВУ необхідності якісного виконання психофізичних вправ, самостійному оцінюванні своїх результатів та спрямуванні своїх зусиль на створення позитивної динаміки розвитку психофізичної витривалості.

На цьому етапі розвиваються всі компоненти психофізичної витривалості, але основна увага приділяється її *емоційно-вольовому, діяльнісно-практичному та суб'єктному* компонентам.

У процесі розвитку *емоційно-вольового компонента* психофізичної витривалості створювалася позитивна атмосфера в майбутніх ПВУ перед початком і під час виконання психофізичних завдань. У стресових ситуаціях ми прагнули, щоб вони отримали підтримку від колег, у тому числі емоційну. Це допомагало позбутися негативних емоцій у навчальній групі. У процесі формування експерименту нами постійно зверталася

увага на суб'єктивні та об'єктивні ознаки в томи та враховувалися всі пропозиції респондентів експериментальної групи. Ми супроводжували майбутніх ПВУ від початку виконання психофізичних вправ до їх закінчення та постійно наголошували на тому, що вміння самостійно регулювати власні психічні процеси сприяє покращенню емоційно-вольової саморегуляції.

У випадках, коли хтось із майбутніх ПВУ зупинявся, довго думав, забував, що треба робити під час виконання психофізичних вправ, ми говорили: «Виконайте, ще пару повторень», «Працюйте разом із групою», «Ви зможете», «Залишилось кілька секунд», «Згадайте швидше, час обмежений», «Згадайте інструктаж на початку виконання вправи», «Будьте уважні», «Це вся інформація?», «Це все, що Ви згадали?», «Залишилось трохи часу на доповнення відповіді».

Діяльнісно-практичний компонент психофізичної витривалості розвивався під керівництвом викладачів на практичних заняттях. Він полягав у відпрацюванні фізичних вправ на витривалість із накладанням на них психічного компонента.

У процесі практичних занять із навчальної дисципліни «Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка» майбутні ПВУ виконували вправи на витривалість і відразу відпрацьовували завдання, які пов'язані з їхнім сприйняттям, практичним мисленням, вмінням запам'ятовувати, уважністю (зосередженість, концентрація), праксеологією оперативності практичного мислення в процесі виконання завдань (дій). Зміст психофізичних вправ складався з сукупності рухів і операцій вправи, а також основних психічних, фізіологічних та інших процесів, які відбуваються в організмі майбутнього ПВУ. Психічною складовою частиною цих вправ є рухи, які керуються їх розумом і волею.

Після відпрацювання практичних завдань, що передбачені навчальною дисципліною «Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка», майбутні ПВУ виконували такі психофізичні вправи:

1. Підняття колін до передпліччя партнера, які прижаті до грудей паралельно землі протягом 5 хв. Перед виконанням вправи ставилось завдання порахувати кількість підняття колін і написати цю кількість у бланку відповідей наприкінці після команди «Стой». Під час виконання вправи нами постійно зверталася увага на діставання колінами передпліччя і на здійснення рахунку підняття колін. Головне завдання полягало в постійному повторенні одних і тих самих рекомендацій для того, щоб вплинути на психічну стійкість групи і вивести когось із рівноваги, який заважав групі сконцентрувати увагу на рахунку та її дестабілізував. Після підняття колін майбутні ПВУ відразу множили прості однозначні числа на швидкість протягом 30 с і вказували кількість підняття колін. Множення виконували як письмово – заносили

відповідь у бланк, так і усно – сприймали числа на слух і відповідали. Особливість множення простих однозначних чисел усно полягала у швидкій відповіді: чим швидше відповідь, тим швидше оголошувалась наступна пара чисел, яку необхідно перемножити.

2. Біг відрізків 30 м вперед і назад протягом 7 хв. У вихідному положенні майбутні ПВУ виконували згинання розгинання рук в упорі лежачи в кількості 10 разів, а на місці зворотного напрямку – присідали в кількості 10 разів. Головне завдання було не зупинятися протягом визначеного часу, дозволялося виконувати вправу в такому темпі, який не перевищував рівень фізичної підготовленості майбутніх ПВУ. Перед початком виконання вправи було запропоновано схему розташування стратегічних об'єктів противника, яку необхідно за 10 с. розглянути та запам'ятати. Після завершення вправи майбутні ПВУ відтворювали схему, на це давалось 30 с.

3. Біг навколо стадіону з вибіганням по сходинах вгору та збіганням вниз трибуни. Необхідно було виконати п'ять повторень. Одне повторення – одне коло навколо стадіону, одне вибігання по сходинах вгору та одне збігання вниз трибуни. Виконання вправи полягало в запам'ятовуванні розміщених фішок різної кольорової гамми. Фішки (червоні, зелені, сині) були розміщені на відрізку 30 м до початку наступного кола. Вони розміщалися за трьома варіантами:

– три фішки червоні, дві фішки сині, чотири – зелені (кількість і послідовність розміщення змінювалась);

– одна фішка зелена, одна – червона, одна – синя (послідовність розміщення змінювалась);

– будувалася фігура з фішок, які відрізнялися за кількістю та кольоровою гаммою (фігури змінювались).

Перед початком виконання вправи майбутнім ПВУ рекомендувалося звертати увагу на всі дії, які відбуваються навколо. Після завершення п'ятого повторення видавався бланк, в якому майбутні ПВУ протягом 40 с відповідали на такі питання: «Яку кількість фішок Ви бачили після першого повторення? Яка послідовність розміщення кольорової гамми після другого повторення? Яка послідовність розміщення кольорової гамми після третього повторення? Яку фігуру Ви побачили після четвертого повторення?»

Крім психофізичних завдань, що виконувалися в межах навчальної дисципліни «Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка», психофізична витривалість майбутніх ПВУ розвивалась у процесі проведення факультативного навчального курсу «Витримка та виживання на полі бою» та комплексної військово-прикладної вправи. Курс передбачав навчання майбутніх ПВУ долати водні і штучні перешкоди на місцевості та відпрацю-

вання різних за складністю завдань в екстремальних і невизначених ситуаціях при фізичній, фізіологічній і психічній втомі.

Перед відпрацюванням вправи утримання на воді, без допомоги підручних засобів та за допомогою елементів форми одягу, майбутнім ПВУ давали карту з азимутальними координатами та деякими характеристиками місцевості, яку необхідно було запам'ятовувати. Командир групи розподіляв всі координати з описом місцевості між особовим складом групи, які треба було відтворити після подолання водної перешкоди. Від чіткого відтворення карти залежало правильне та швидке пересування групи на місцевості. Головне завдання цієї вправи полягало в розвитку пам'яті майбутніх ПВУ протягом тривалого фізичного та психічного навантаження.

Утримання на воді проводили на плавальних доріжках водної станції. А в процесі виконання вправи ми звертали увагу на рівняння майбутніх ПВУ в колонах і шеренгах та постійно доводили різні комбінації цифр. Утримання на воді без допомоги підручних засобів і за допомогою елементів форми одягу було по 5 хв. із відпочинком 3 хв. між підходами.

У процесі подолання спеціальної смуги перешкод, переправи через водну перешкоду до 400 м у складі групи за допомогою підтримуючих засобів, маршу у складі підрозділу за визначеними на карті з азимутальними координатами та орієнтирами місцевості, подолання заболоченої місцевості та висування в район розташування розставлялися предмети різної форми та кольорів, моделювалися напади диверсійних груп, виконувалися несподівані зриви вибухових пакетів, використовувалися димові гранати. Головна мета виконання цих завдань полягала у праксеології оперативного мислення, тренуванні пам'яті, постійному зосередженні уваги на виконанні завдань, концентрації уваги на тому, що відбувається навколо. Після виконання всіх завдань майбутні ПВУ отримували бланк і відповідали на такі питання: «Скільки предметів і якого кольору Ви бачили після подолання спеціальної смуги перешкод? Скільки зривів вибухових пакетів було під час переправи через водну перешкоду? Скільки було нападів диверсійних груп?»

Комплексна військово-прикладна вправа полягала у відпрацюванні завдань малими групами по 2–3 чоловіки. Майбутні ПВУ долали штучні перешкоди на дистанції, смугу перешкод, метали макети гранат по цілі та моделювали перетягування пораненого, метали ножі та стріляли на точність із вогнепальної зброї по мішенях. Під час виконання цієї вправи ми писали чотиризначні цифри на землі у трьох місцях, які треба було запам'ятовувати, а коли майбутні ПВУ перетягу-

вали пораненого, ми говорили постійно різні комбінації цифр, подібні до тих, що були відображенні на землі. Після виконання комплексної військово-прикладної вправи майбутні ПВУ відтворювали цифри, які були написані на землі.

Розвиток *суб'єктного компонента* був спрямований на усвідомлення майбутніми ПВУ необхідності вдосконалювати психофізичну витривалість, здатність до об'єктивного самооцінювання, саморефлексію розвитку психофізичної витривалості в типових і нетипових ситуаціях військово-професійної діяльності. У процесі розвитку цього компонента створювалися ситуації (утримання на воді, подолання спеціальної смуги перешкод, переправи через водну перешкоду, марш у складі підрозділу, подолання заболоченої місцевості), в яких майбутні ПВУ виконували завдання (психофізичні вправи) самостійно та проявляли волю якості в умовах подолання труднощів. Ми після кожної відпрацьованої слухачами психофізичної вправи проводили їх аналіз. Майбутнім ПВУ озвучувалися результати, надавалися рекомендації щодо вдосконалення фізичної витривалості в часи самостійних занять, зверталася увага на розуміння ними умов виконання психофізичних вправ. Також було з'ясовано в кожного слухача експериментальної групи, в який момент чи на якому етапі виконання психофізичної вправи він відчував втому та частково або повністю переставав контролювати свої дії, що пов'язані з психічною складовою частиною.

Третій – завершальний – етап, метою якого є обговорення зі слухачами експериментальної групи виконання всіх психофізичних вправ і перевірка вихідного рівня розвиненості психофізичної витривалості. Завданням цього етапу було спрямувати майбутніх ПВУ до самовдосконалення, самооцінювання, саморефлексії розвитку своєї психофізичної витривалості. Зверталася також увага слухачів на цілі, які треба ставити перед собою та засоби їх досягнення, яких принципів необхідно дотримуватися.

Рівні розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ визначались за обґрунтованими нами критеріями та показниками [8].

Висновки. Результатом виконання психофізичних вправ у процесі практичних занять із навчальної дисципліни «Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка», факультативного навчального курсу «Витримка та виживання на полі бою» та комплексної військово-прикладної вправи є реалізація авторської методики розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ. Її впровадження в освітній процес дасть змогу вдосконалити зміст військової освіти щодо підготовки військових професіоналів на різних рівнях управління для Збройних сил України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Романчук В.М. Напрямки вдосконалення системи фізичної підготовки військовослужбовців Збройних сил України. *Молода спортивна наука України* : збірник наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. 2009. Вип. 13, т. 4. С. 172–178.
2. Ягупов В.В. Морально-психологічне забезпечення: курс лекцій. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2002. 349 с.
3. Мул С.А. Психологія готовності офіцера-прикордонника до професійної діяльності : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.01. Київ, 2016. 539 с.
4. Сельє Г. Стресс без дистресса. Москва : Книга по требованию, 2012. 253 с.
5. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 280 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
7. Ягупов В.В. Військова дидактика : навч. посібник. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2000. 399 с.
8. Ягупов В.В., Костів С.Ф. Діагностування розвиненості психофізичної витривалості офіцерів військового управління на етапі оперативно-тактичної підготовки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. Вип. 207. № VII (84). С. 11–17.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕТНОКУЛЬТУРИ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARING OF FUTURE EDUCATORS TO FORM THE BASIS OF ETHNOCULTURE IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

У статті визначено й охарактеризовано педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в системі вищої освіти до формування основ етнокультури в дітей старшого дошкільного віку (усвідомлення майбутніми вихователями важливості етнопедагогічної складової частини їхньої професійної підготовки, створення в педагогічному коледжі етновиховного середовища, орієнтованого на формування етнопедагогічної культури майбутніх вихователів, оптимізацію етнопедагогічної підготовки студентів через забезпечення взаємозв'язку теорії та практики, наповнених етнопедагогічним компонентом), розкрито сутність поняття «педагогічні умови», «організаційно-педагогічні умови».

Опираючись на аналіз науково-педагогічних досліджень, ми з'ясували, що вчені виділяють різні види педагогічних умов, які забезпечують функціонування й ефективний розвиток педагогічної системи, серед яких найбільш часто зустрічаються організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні умови.

У висвітленні педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки акцентовано увагу на тому, що від їхньої реалізації залежить ефективність формування основ етнокультури в дітей старшого дошкільного віку. Наголошено, що врахування визначених педагогічних умов, наповнених етнопедагогічним компонентом, поглибить етнопедагогічні знання студентів і допоможе сформувати у них практичні уміння та навички, сприятиме зростанню національної самосвідомості майбутніх вихователів і виробленню індивідуального стилю етнопедагогічної діяльності.

Вивчення сутності поняття «етнопедагогічна культура» на засадах системного підходу дозволило з'ясувати, що його складниками є два основоположні поняття «педагогічна культура» й «етнічна культура», і виокремити основні ознаки педагогічної культури.
Ключові слова: формування основ етнокультури, педагогічні умови, етнопедаго-

гічна культура, професійна підготовка, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти.

The article defines and characterizes the pedagogical conditions of preparation of future educators in the higher education to form the basics of ethnoculture in the children of older preschool age (awareness of the importance of ethno-pedagogical component of their pedagogical form in the form of pedagogical education, educators, optimization of ethno-pedagogical preparation of students through mutual interaction communication theory and practice, full of ethno-pedagogical component), the essence of the concept of "pedagogical conditions", "organizational and pedagogical conditions".

Based on the analysis of scientific and pedagogical research, it is found that scientists separate different types of pedagogical conditions that ensure the functioning and effective development of the pedagogical system, the most common of which are organizational-pedagogical, psychological-pedagogical and didactic conditions.

While highlighting the pedagogical conditions for the preparation of future preschool teachers in the process of vocational training, attention is drawn to the fact that the effectiveness of forming the bases of ethnoculture in older preschool children depends on their implementation. It is emphasized that taking into account certain pedagogical conditions, filled with ethno-pedagogical component, will deepen ethno-pedagogical knowledge of students and help them to develop their practical skills, will help to increase national consciousness of future educators and to develop individual style of ethno-pedagogical activity.

Studying the essence of the concept of "ethno-pedagogical culture" on the basis of a systematic approach, has been clarified that its components are two basic concepts of "pedagogical culture" and "ethnic culture" and the main features of pedagogical culture are distinguished.

Key words: formation of the bases of ethnoculture, pedagogical conditions, ethno-pedagogical culture, vocational training, future educators.

УДК 378.093.2:[373.2:39]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.18>

Кочубей Т.Д.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри соціальної
педагогіки та соціальної роботи
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Саврій Ю.Ф.,

аспірант кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Освіта і культура залишаються в центрі уваги всього світового співтовариства. Реформування системи освіти України від традиційної до особистісно орієнтованої моделі та впровадження Державного стандарту дошкільної освіти вимагають ефективною та досконалою підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) у контексті інтеграції у європейський освітній простір.

Із другої половини ХХ до початку ХХІ ст. активно створювалася система підготовки майбутніх педагогів, вимоги до якої корелювалися залежно від

стану суспільства, його пріоритетних ідей і мети. Особистості вихователя в концепції дошкільної педагогіки надається виняткове значення, оскільки від збалансованості, гармонійності, поміркованості та демократичності педагогічних впливів залежить формування власної стратегії поведінки дитини в середовищі як дитячого садка, так і школи [4, с. 272].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальними дослідженнями проблеми якісного оновлення та вдосконалення змісту професійної підготовки фахівців дошкільної освіти

стали доробки Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, З. Борисової, Н. Гавриш, Л. Завгородньої, Є. Карпової, О. Кучерявого, І. Луценко, Н. Лисенко, Т. Поніманської, Г. Сухорукової, І. Рогальської-Яблонської та ін. [5, с. 219].

Як засвідчив аналіз наукових праць, у сучасних науково-педагогічних дослідженнях, пов'язаних із питаннями вдосконалення професійної підготовки, підвищення ефективності освітнього процесу, одним із аспектів, які викликають найбільший інтерес, є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність здійснюваної діяльності.

Зокрема, роботи багатьох науковців присвячені проблемі педагогічних умов професійної підготовки майбутніх вихователів, серед яких праці: Е. Бахіча (педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в полікультурному середовищі); М. Кожанова (формування професійної готовності студентів до етнопедагогізації процесу виховання дітей); Т. Філімонова (етапи підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку); Т. Швець (організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Педагогічні умови як комплекс заходів і засобів педагогічного впливу на освітній процес широко досліджувалися провідними педагогами протягом останніх десятиліть. Проте аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів у педагогічному коледжі до формування основ етнокультури в дітей старшого дошкільного віку потребують визначення й обґрунтування.

Мету статті вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування основ етнокультури в дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Словник-довідник із професійної педагогіки трактує поняття «педагогічні умови» як «обставини, від яких залежить і за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, опосередкований активністю особистості, групи людей» [6, с. 188].

Узагальнюючи результати науково-педагогічних досліджень, хочемо підкреслити, що вчені виокремлюють такі різновиди педагогічних умов: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, дидактичні та ін.

Акцентуючи увагу на понятті «організаційно-педагогічні умови», ми керуємося твердженнями: основною функцією організаційно-педагогічних умов є організація таких заходів впливу, які забезпечують цілеспрямоване управління розвитком цілісного педагогічного процесу в педагогічному коле-

джі, тобто управління процесуальним аспектом педагогічної системи. Також виокремлені заходи характеризуються взаємозалежністю і взаємозумовленістю, забезпечуючи у своїй єдності ефективність вирішення поставлених освітніх завдань.

Організаційно-педагогічні умови є сукупністю цілеспрямовано створених можливостей змісту, форм, методів цілісного педагогічного процесу (заходів впливу), що лежать в основі управління функціонуванням і розвитком процесуального аспекту педагогічної системи (цілісного педагогічного процесу) [3, с. 13].

Під педагогічними умовами науковці розуміють сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених обставин процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів чи прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей [1, с. 6].

Аналіз наукових досліджень, дотичних до окресленої проблеми, а також урахування науково-методичних засад організації фахової підготовки майбутніх вихователів у педагогічному коледжі дозволили встановити педагогічні умови підготовки студентів до формування основ етнокультури в дітей старшого дошкільного віку:

1. Усвідомлення майбутніми вихователями важливості етнопедагогічної складової частини їхньої професійної підготовки, яке ми пов'яжемо з мотивованим ставленням студентів до етнопедагогічної освіти як культурного процесу, що задається особистісними сенсами, усвідомленням актуальності та необхідності оволодіння етнопедагогічними знаннями, уміннями і навичками на етапі їхньої професійної підготовки в педагогічному коледжі.

На наш погляд, забезпечення наступності в доборі етнопедагогічного матеріалу сприяє формуванню усвідомленого розуміння майбутніми вихователями важливості етнопедагогічної складової частини їхньої професійної підготовки і забезпечує її перспективний характер, за якого всі теми розглядаються не ізольовано одна від одної, а в такому взаємозв'язку, який дозволяє вибудувати вивчення кожної теми навчальних дисциплін не лише опираючись на минуле, але й орієнтуючись на наступні теми.

При формуванні усвідомленого розуміння майбутніми вихователями важливості етнопедагогічної складової частини їхньої підготовки в педагогічному коледжі важливо дотримуватися таких закономірностей:

– етнопедагогічна складова частина фахової підготовки закономірно залежить від вікових особливостей студентів, котрі навчаються в педагогічному коледжі, та рівня їхньої етнокультури;

– процеси етнопедагогічної підготовки й етнопедагогічного виховання взаємопов'язані в цілісний педагогічний процес;

– процеси викладання і навчання закономірно взаємопов'язані в цілісному процесі етнопедагогічної підготовки студентів у педагогічному коледжі;

– методика засоби організації етнопедагогічного складника процесу професійної підготовки в педагогічному коледжі закономірно залежать від мети, завдань, змісту навчання і реальних навчально-пізнавальних можливостей майбутніх вихователів.

2. Створення в педагогічному коледжі етновиховного середовища, орієнтованого на формування етнопедагогічної культури майбутніх вихователів.

Окреслена педагогічна умова продиктована важливістю формування у студентів етнопедагогічної культури як важливої складової частини їхньої педагогічної культури, пов'язаної з вивченням культурно-історичних традицій свого народу, засвоєнням і практичним використанням у роботі з дітьми дошкільного віку традицій народної педагогіки.

Серед основних ознак педагогічної культури слід виокремити такі:

– педагогічна культура характеризує творчу діяльність вихователя і є якісним показником його педагогічної діяльності;

– педагогічна культура активно впливає на процес формування педагогічного мислення;

– педагогічна культура передбачає постійне самовдосконалення і самоутвердження в культуротворчій педагогічній діяльності.

У моделюванні етновиховного середовища педагогічного освітнього закладу О. Будник насамперед акцентує увагу на максимальному врахуванні природних здібностей особистості студента, його етнопсихологічних та індивідуальних особливостей, пізнавальних інтересів; спрямуванні на вивчення передусім власного історичного досвіду задля розвитку високої громадянської культури; орієнтації на принципи демократії в організації освітньої діяльності на національному ґрунті; поєднанні родинних і регіональних національних традицій, звичаїв і обрядів задля наповнення життєвого простору елементами духовності; формуванні готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі, умінь розв'язувати міжетнічні конфлікти й запобігати їм; забезпеченні умов для взаємозбагачення соціально-культурного досвіду виховання прогресивними педагогічними ідеями європейських націй і народів [2, с. 182].

На основі вищесказаного ми переконуємося: етнокультурне середовище педагогічного коледжу – це сукупність різноманітних обставин і можливостей професійної підготовки й етнічного саморозвитку студента, спрямованих на формування в нього цілісної картини етнокультурного процесу, що зумовлює специфіку його свідомості й етнокультурної діяльності та відображається в його національному світогляді та культурі поведінки.

3. Оптимізація етнопедагогічної підготовки студентів через забезпечення взаємозв'язку теорії та практики, наповнених етнопедагогічним компонентом.

На наш погляд, наповнення етнопедагогічним компонентом теорії та практики професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічному коледжі дозволить оптимізувати процес їхньої готовності до формування основ етнокультури в дітей старшого дошкільного віку через забезпечення взаємозв'язку теорії та практики, наповнених етнопедагогічним компонентом, що сприятиме формуванню здатності студентів до самостійного творчого застосування етнопедагогічних знань і умінь, набуттю досвіду їх використання в майбутній професійній діяльності.

Педагогічна практика відіграє важливу роль у системі етнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів, і виконує цілу низку функцій, а саме: поглиблення етнопедагогічних знань студентів і їх закріплення за рахунок організації народознавчої роботи з дітьми в закладах дошкільної освіти; апробації джерел і засобів народної виховної практики в роботі з дітьми дошкільного віку; розвитку у студентів інтересу і потреби до вивчення й застосування досвіду етнопедагогіки; розвитку творчих здібностей, удосконалення етнопедагогічних умінь роботи з дітьми, творчого підходу до використання етнопедагогічного матеріалу в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Крім того, результатом практичної підготовки студентів у педагогічному коледжі, наповненої етнопедагогічним компонентом, є не лише поглиблення їхніх етнопедагогічних знань і практичних умінь і навичок, а й зростання національної самосвідомості майбутніх вихователів, ціннісні зміни у їхньому внутрішньому світі, збереження та популяризація здобутків національної культури, вироблення індивідуального стилю етнопедагогічної діяльності.

Висновки. Визначення організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування основ етнокультури в дітей старшого дошкільного віку зумовлене зростаючими потребами сучасної вищої школи в удосконаленні підготовки фахівців дошкільної галузі, котрі готові працювати в умовах полікультурного освітнього середовища і водночас проявляють ціннісне ставлення до етнокультури українського народу. Із метою забезпечення готовності майбутніх вихователів до етнопедагогічної діяльності планується експериментальна перевірка визначених педагогічних умов, розробка та впровадження спецкурсів, гуртків, системи спеціальних семінарів-практикумів, круглих столів із вихователями, які застосовують етнопедагогічну спадщину, семінарів-диспутів, інсценізації обрядів, розробка сценаріїв свят тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ананьин Г.Е. О системном подходе в воспитании. *Педагогика*. 2011. № 8. С. 77–80.
2. Будник О. Етновиховне середовище педагогічного навчального закладу: теоретико-методологічний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 5. С. 175–184.
3. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. P. 8–14.
4. Пантюк Т.І. Суспільно-педагогічні детермінанти підготовки дітей до школи в Україні: теорія і практика (1945–2017 рр.) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01/ Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка, 2018. 544 с.
5. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід : монографія / за заг. ред. Г.В. Бєленької, О.А. Половіної. Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. 208 с.
6. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А.В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

PECULIARITIES OF APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS OF LEARNING DURING TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF RAPID RESPONSE SERVICE OF CIVIL PROTECTION SERVICE

У статті розкрито поняття «інтерація», розглянуто інтерактивні методи навчання. Наведено приклади застосування інтеракції під час підготовки майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту України. Проаналізовано послідовність організації та проведення інтерактивних методів навчання для досягнення комунікативної компетенції курсантів. Зазначено, що важливо організувати навчання у дружній психологічній атмосфері. Визначено та розкрито три етапи застосування інтерактивних методів навчання. Інтерактивні методи вимагають якісної підготовки викладачів для успішної організації навчального процесу. Встановлено, що етапність процесу самореалізації майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту відкриває певні можливості застосування інтерактивного навчання та зосередження уваги на конкретних його аспектах у процесі професійної підготовки. Для першого етапу запропоновано інтерактивні вправи: «Займи позицію», «Спільна угода», «Коло ідей», «Мозковий штурм», «Метод виклику», «Приховані скарби», «Очікування», дискусія за методом «Квадро», «Лінія цінностей», «Таємні таланти», «Шкала думок», «Мікрофон». Для другого етапу запропоновано застосування ситуативних вправ – кейс-стаді, ділових і рольових ігор. Визначено, що для застосування ситуативного моделювання варто враховувати пізнавальну, суспільну, аналітичну, управлінську складові частини. На третьому етапі запропоновано використовувати тренінги, які сприятимуть розкриттю особистісного потенціалу курсантів, розвитку їхніх управлінських якостей, аналітичних умінь і навичок. Описано тренінгове заняття «Стилі керівництва», котре включає в себе міні-лекції, тести, рольові ігри, домашнє завдання. Проаналізовано типологію стилів управління. Встановлено, що ефективний навчальний процес може відбутися тільки за умови поступової активної взаємодії курсанта і викладача, які є рівнозначними

суб'єктами процесу та мають спільну ідею щодо їхніх знань і вмінь.

Ключові слова: інтерація, метод проєктів, рольова гра, дискусія, метод «case study».

The article researches the notion of interaction and studies interactive methods of learning. Several examples of the application of interaction during the training process of the future specialists of the rapid response service of the Civil Protection Service of Ukraine are given. The sequence of organizing and conducting of the interactive methods of learning in order to reach communicative competence of cadets is analyzed. It is noted that it is significant to teach in a psychologically friendly surrounding. Three stages of application of interactive methods of learning are determined and described. It is highlighted that interactive methods of learning require a high-quality training of teachers to successfully organize educational process. It is found out that the stages of the process of the self-realization of the future specialists of the rapid response service of the Civil Protection Service of Ukraine open the door for the application of interactive learning and focusing attention on its definite aspects in the process of their professional training. The following interactive exercises are offered to be used during the first stage: "Take a position", "Common agreement", "Circle of Ideas", "Brainstorming", "Method of Call", "Hidden Treasures", "Waiting", a discussion based on the method of "Quadro", "Line of Values", "Secret Talents", "Scale of Thoughts", "Microphone". Situational exercises are offered to be used during the second stage: case-study, role and business simulation games. It is determined that cognitive, social, analytical and managerial components should be taken into consideration when applying situational modeling. As for the third stage, it is suggested to use trainings which help realize cadets' personal potential and develop their managerial and analytical skills.

Key words: interaction, project method, role play, discussion, case-study.

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.19>

Кришталь Т.М.,

докт. екон. наук, доцент,
завідувач кафедри управління
у сфері цивільного захисту
Черкаського інституту пожежної безпеки
імені Героїв Чорнобиля
Національного університету
цивільного захисту України

Панімаш Ю.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри управління
у сфері цивільного захисту
Черкаського інституту пожежної безпеки
імені Героїв Чорнобиля
Національного університету
цивільного захисту України

Горбаченко Ю.М.,

канд. іст. наук, доцент,
доцент кафедри управління
у сфері цивільного захисту
Черкаського інституту пожежної безпеки
імені Героїв Чорнобиля
Національного університету
цивільного захисту України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний освітній простір України відзначається активним пошуком шляхів модернізації процесу навчання у закладах вищої освіти. Це дозволяє вирішити нагальні потреби у підготовці спеціаліста нового типу, який відповідатиме вимогам сучасного суспільства та буде здатний шукати рішення шляхом співпраці з колегами.

У зв'язку з цим актуальним є вивчення можливості застосування інтерактивних методів навчання під час навчального процесу у профільних закладах вищої освіти ДСНС України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема застосування інтерактивних методів у навчальному процесі була в центрі уваги таких вітчизняних і російських науковців, як Н. Баліцька, О. Євтух, Н. Коломієць, І. Куришева, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятакова, О. Сіроштан, О. Січкарук та ін.

Виклад основного матеріалу. Слово «інтерація» (від англ. *interaction* – взаємодія, *inter* – взаємний, *act* – діяти) виникло в соціології та соціальної психології (К. Левин, Дж. Мід, Дж. Морено, К. Фопель, Т. Шибутані та ін.).

I. Куришева під інтерактивними методами навчання розуміє «способи» організації активної, продуктивної взаємодії учнів між собою, з учителем, із різними джерелами інформації, а також із комп'ютером у формі навчальних, ділових, рольових ігор, дискусій, виконання проєктів, аналізу конкретних ситуацій, за якої відбувається освоєння нового досвіду й одержання нових знань, надається можливість для самореалізації учнів [1, с. 12]. На думку Н. Коломієць, інтерактивними вважаються такі методи навчання, які реалізуються завдяки активній взаємодії учнів і дають змогу на основі внеску кожного з них у спільну справу отримувати нові знання, організувати спільну діяльність, ідучи від окремої взаємодії двох-трьох осіб до широкої співпраці класного колективу [2].

Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії [3].

На нашу думку, для досягнення високих результатів у навчанні та засвоєнні необхідної інформації інтерактивні методи навчання слід застосовувати у три етапи. На першому етапі, який розпочинається на першому курсі навчання у профільних закладах вищої освіти ДСНС України, основну увагу слід звертати на реалізацію таких педагогічних умов, як: розвиток ціннісних орієнтацій і аксіосфери курсантів; мотивоване їх залучення до інтеракції; розробка навчально-методичного забезпечення інтерактивного навчання курсантів. На цьому етапі курсантам слід пропонувати цікаві інтерактивні вправи, що сприяють розвитку позитивної мотивації. Організація навчально-методичного забезпечення для проведення інтерактивного навчання курсантів повинна передбачати вибір аудиторій, де учасники формуального експерименту могли би працювати у групах, у колі, вільно пересуватися, активно взаємодіяти між собою тощо; підготовку технічних засобів навчання (комп'ютера, мультимедійної дошки, відеоапаратури, фотоапарата, магнітофона, фліп-чарта тощо); забезпечення заняття необхідними предметами для підвищення інтересу курсантів до їх проведення та наочності (вогнегасниками, мотузками, карабінами, макетами об'єктів, манекенами, пожежними стволами, пожежними рукавами, олівцями, фарбами, ватном тощо) та розмноження роздаткових матеріалів для кожного учасника.

Модератором у процесі реалізації першого етапу застосування інтерактивних методів навчання повинен бути сам експериментатор, котрий заохочуватиме учасників інтерактивного

навчання до співпраці, ставитиме цікаві та мотивуючі питання, вибудовуватиме обговорення певних проблем.

Учасникам слід дотримуватися загальних правил спілкування у процесі інтерактивного навчання, а саме:

- орієнтуватися на певну мету;
- вміти слухати;
- уникати загальних фраз, чітко формулювати думки;
- бути активним у бесіді;
- приймати конструктивну критику.

Під час першого етапу вважаємо за необхідне використовувати такі інтерактивні вправи: «Займи позицію», «Спільна угода», «Коло ідей», «Мозковий штурм», «Метод виклику», «Приховані скарби», «Очікування», дискусію за методом «Квадро», «Лінія цінностей», «Таємні таланти», «Шкала думок», «Мікрофон» тощо. Особливу увагу слід приділити вправі «Мозковий штурм», за допомогою якої відбувається спільне визначення і визначення пріоритетів діяльності, відкриваються нові можливості для підготовки та подальшого проведення занять. Цей інтерактивний метод сприяє стимуляції групи курсантів до швидкого генерування великої кількості ідей, не вимагає спеціальної підготовки, дозволяє легко розв'язувати будь-які проблеми.

Другий етап застосування інтерактивних методів у процесі інтерактивного навчання розпочинається на другому курсі здобуття освітнього ступеня і триває протягом третього року навчання. Він передбачає реалізацію таких педагогічних умов: організації освітнього процесу як засвоєння системних знань, умінь і навичок управлінської діяльності на основі творчої взаємодії та співпраці викладачів і курсантів, створення комфортних умов для навчання; використання у процесі навчання курсантів інтерактивних технологій, методів, технік, засобів навчання. На цьому етапі варто застосовувати методики, що сприяють наближенню теорії навчання до практики майбутньої професійної діяльності. Основними інтерактивними методами, які слід використовувати, є *ситуаційні вправи – кейс-стаді, ділові та рольові ігри*.

У процесі застосування ситуаційного моделювання варто враховувати, що повинен бути комплексний опис створеної ситуації, в якому умовно виділено такі підструктури: *пізнавальну, управлінську, суспільну, аналітичну, мотиваційну*. *Пізнавальна складова частина* ситуаційної вправи передбачає наявність фактографічних елементів, які розширюють, доповнюють знання курсантів певними конкретними персоніфікованими прикладами, взятими із життя. *Управлінська складова частина* ситуаційної вправи повинна спрямовуватися на використання управлінських команд, що використовуються у практиці діяльності опера-

тивно-рятувальної служби, змушувати оперувати точною, професійною мовою, приймати управлінські рішення. *Суспільна складова частина* ситуаційної вправи відображає можливість групового обміну думками й зіставлення різних думок курсантів у процесі інтерактивного навчання. *Аналітична складова частина* у структурі ситуаційної вправи передбачає системний аналіз ситуації як активного методу навчання. *Мотиваційна складова частина* ситуаційної вправи вимагає створення цікавої дидактичної ситуації, що стимулює і залучає курсантів до пошуку шляхів її вирішення. Як приклад ситуативних вправ, які варто застосувати на другому етапі підготовки майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, можна навести вправу «*Технологія сім кроків*».

Мета вправи: технологія використовується із метою пошуку і розв'язання складних управлінських рішень. Вправа допомагає «дисциплінувати» думки членів команди й виявляти найоптимальніший спосіб вирішення управлінських проблем.

Хід вправи. Команда учасників ділиться на групи. Робота проводиться покроково.

Крок перший – «*Туманна ситуація*». Спільно виявити важливу проблему управлінської діяльності оперативно-рятувальних підрозділів. Кожна група виявляла проблему окремо.

Крок другий – «*Пошук фактів*». Довести за допомогою командного обговорення та певних фактів необхідність і важливість розв'язання цієї проблеми.

Крок третій – «*Визначення проблеми*». Визначити найважливіші чинники та ризики проблеми, оскільки правильне формулювання проблеми сприяє її розумінню всіма членами команди.

Крок четвертий – «*Створення поля ідей*». Завдання – знайти якомога більше ідей, способів вирішення визначеної проблеми.

Крок п'ятий – «*Оцінка та відбір*». Завдання – визначити найконструктивніші ідеї розв'язання проблеми й оцінити реалістичність кожної з них.

Крок шостий – «*Образ рішення*». Завдання – продумати сценарій практичної реалізації найбільш реалістичної ідеї.

Крок сьомий – «*Складання плану дій*». Завдання – скласти конкретний і чіткий план дій, спрямований на практичну реалізацію цієї управлінської проблеми.

У ході організації та застосування ділових ігор у навчальному процесі закладів вищої освіти ДСНС України слід дотримуватися таких основних принципів: 1. Ділова навчальна гра є дидактичним засобом розвитку творчого (теоретичного і практичного) професійного мислення. Це досягається конструюванням (на етапі розробки) та реалізацією (у процесі гри) системи проблемних ситуацій і пізнавальних задач. 2. Предметним змістом гри виступає імітація конкретних умов і динаміки

діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. 3. Ділова навчальна гра за цільовою спрямованістю є двоплановою діяльністю, яка сприяє досягненню як ігрових, так і педагогічних (навчальних) цілей із домінуючою роллю останніх. 4. Ділова гра конструюється та проводиться як спільна діяльність учасників навчального процесу в ході постановки професійно важливих цілей і їх досягнення шляхом підготовки та прийняття відповідних індивідуальних і групових рішень. Виконання учасниками ігрових правил, підпорядкування «нормам» професійних відносин і дій стають обов'язковими умовами розгортання повноцінної гри за умов, наближених до практики. 5. Основним засобом включення учасників у спільну діяльність та одночасно способом створення і розв'язання ігрових проблемних ситуацій є двостороннє (діалог) і багатостороннє спілкування (мультилог), що забезпечує можливість вироблення індивідуальних і групових рішень, досягнення проміжних і кінцевих результатів гри.

Реалізація цих принципів дозволяє усвідомлено конструювати та застосовувати ділові ігри як засіб навчання фахівців, формування у них як особистісних, так і ділових якостей, зокрема професійної та комунікативної компетентностей [4].

Третій етап триває під час четвертого року навчання у профільних ЗВО ДСНС України. Він сприяє самореалізації суб'єктів освітнього процесу шляхом розкриття їхнього особистісного потенціалу та прояву управлінських якостей в інтерактивному навчанні, розвитку аналітичних умінь і навичок, корекції власної поведінки у процесі управлінської діяльності. На цьому етапі слід використовувати тренінги, що сприятимуть розкриттю особистісного потенціалу курсантів, розвитку їхніх управлінських якостей, аналітичних умінь і навичок.

Цікавим прикладом тренінгу є заняття «*Стилі керівництва*». Він включає:

1. Метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням): «Управлінська діяльність...», «Стиль керівництва...».

2. Міні-лекція із використанням мультимедійної презентації: «*Сучасні стилі керівництва*». Успіх керування будь-яким колективом визначається не лише окремими рисами керівника, але і його стилем управління як системою способів, методів і форм впливу керівника на підлеглих, що постійно повторюються, забезпечують успішну реалізацію функцій управління. У вузькому розумінні стиль управління науковці розуміють як особливості спілкування керівника з людьми.

Найбільш відомою є типологія стилів, запропонована у 30-х рр. американським психологом німецького походження Куртом Левітом. Згідно з цією типологією визначають три типи керівників: демократів; автократів; лібералів. Отже, *демократичний стиль* характеризується прийняттям

рішень із участю колективу, тобто підлеглі – це не просто виконавці чужих рішень, а люди, котрі мають власні цінності, керівництво враховує їхні інтереси. *Авторитарний стиль* (директивний чи диктаторський) характеризується ухваленням одноосібних рішень у вигляді директив, які не підлягають обговоренню. *Ліберальний стиль* (натуральний, анархічний, нейтральний або формальний), по суті, означає втрату керівництва, відхід від активного управління.

3. Групова дискусія: «Визначте й охарактеризуйте специфічні особливості стилів управлінської діяльності».

4. Рольова гра «Стилі управлінської діяльності». *Мета*: ознайомитися зі стилями управління. *Хід гри*: кожна команда розіграє запропоновану ситуацію відповідно до обраного стилю управлінської діяльності.

5. Тест «Стиль спілкування та керівництва».

6. Підведення підсумків. Вправа «Я хочу сказати своєму сусіду...». Вправа «Дерево підсумків». Курсантам пропонується зробити аналіз сьогоднішнього заняття.

7. Домашнє завдання (після проведення заняття): пройдіть тест «Психологічна готовність виконавця до переходу на управлінську роботу».

Висновки. Отже, ефективний навчальний процес може відбутися тільки за умови поступової активної взаємодії курсанта і викладача, які є рівнозначними суб'єктами процесу та мають спільну ідею щодо їхніх знань і вмінь. Інтерактивні методи навчання сприяють оптимізації навчального процесу. Вони покликані привести в дію механізми мотивації та підвищити ефективність навчання,

забезпечити кращу професійну підготовку. До переваг використання інтерактивних методів у процесі навчання курсантів у профільних закладах вищої освіти ДСНС України можна віднести максимальне наближення до реальних умов професійної діяльності, широку самостійність курсантів, прийняття рішень в умовах творчого змагання та розвиток навичок швидкого прийняття рішень під час надзвичайних ситуацій, сприяння розвитку організаційних та управлінських навичок.

Безперечно, матеріал статті не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців оперативного-рятувальної служби цивільного захисту у процесі інтерактивного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Курьшева І.В. Інтерактивные методы обучения как фактор самореализации старшеклассников в учебной деятельности при изучении естественнонаучных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нижегород. гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2010. С. 12.

2. Коломієць Н.А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова.

3. Пометун О.І., Пироженок Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / за ред. О.І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

4. Максименко С.Д., Філоненко М.М. Педагогіка вищої медичної освіти : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2014. 288 с.

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ОСВІТНІЙ ПРОСТІР У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

DIGITALIZATION AND ITS IMPACT ON THE EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES

У статті проаналізовано можливості використання цифрових технологій для формування ключових компетентностей. Систематизовано нормативно-правові документи, які характеризують доцільність впровадження діджиталізації в освіті. Розкрито зміст цифровізації. Обґрунтовано необхідність цифрової трансформації системи освіти, побудови навчального процесу на кросплатформовому форматі з упровадженням новітніх методик. Представлено й узагальнено результати опитування учителів початкової школи. Актуалізовано необхідність пошуку більш ефективних шляхів впровадження цифровізації як комплексу інструментів, що оптимізують навчання, забезпечують персоналізацію й автоматизацію рутинних освітніх процесів. Дослідження дозволило сформулювати висновки про те, що вчителі розуміють необхідність цифровізації освітнього простору, однак на практиці інновації використовують лише частково. Така ситуація спричинена відсутністю навчально-методичного забезпечення та наукової літератури. Опитування підтвердило фрагментарний характер впровадження діджиталізації.

Визначено основні напрями подальших наукових розробок, враховуючи тематику дослідження.

Ключові слова: цифровізація, цифрові технології, освітнє середовище, компетентність, учитель початкової школи.

The article analyzes the possibilities of using digital technologies to form key competencies. Systematized legal documents that characterize the feasibility of implementing digitalization in education. The content of digitalization is revealed. The necessity of digital transformation of the education system, building the educational process on a cross-platform format for the introduction of new techniques is justified. The results of the survey of primary school teachers are presented and summarized. The need to find more effective ways to implement digitalization not as a separate tool, but as a set of tools that optimize learning, provide personalization and automation of routine educational processes, is actualized. The study allowed us to formulate conclusions that teachers understand the need to digitalize the educational space, but in practice, innovations are only partially used. This situation is caused by the lack of educational and methodological support and scientific literature. The survey confirmed the fragmentary nature of digitalization implementation.

The main directions of further scientific developments are defined, taking into account the research topic.

Key words: digitalization, digital technologies, educational environment, competence, primary school teacher.

УДК 378. 046.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.20>

Кучерак І.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри професійної освіти та інноваційних технологій
Інституту післядипломної освіти та довузівської підготовки
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Якісні зміни у вітчизняному освітньому просторі неможливі без глобальних трансформацій і цифровізації – впровадження сучасних цифрових технологій. Проте часто цифровізацію сприймають лише в ракурсі модного освітнього тренду, задовольняючись її поверхневим упровадженням, – використанням із метою оцінювання знань учнів або візуалізації навчального матеріалу функціоналу хмарних технологій, цифрової обробки даних, програмного забезпечення. Однак чи можливі стратегічні зміни та якісні трансформаційні процеси за такого вузького вирішення проблеми?

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасна епоха кіберсоціалізації суспільства актуалізує потребу особистості діяти ефективно, виконуючи різні соціальні функції в умовах кіберпростору, як самостійно, так і як суб'єкта (у складі команди). З огляду на означене та з метою досягнення якісних перетворень постає необхідність тотальної цифровізації, цифрової трансформації, що передбачатиме впровадження нової освітньої парадигми, побудови навчального процесу на кросплатформовому форматі з упровадженням новітніх методик, метою якої є спря-

мованість на результат – формування ключових компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На необхідності цифровізації освітньої сфери акцентовано в низці нормативно-правових документів. Зокрема, у Законі України «Про освіту» (2017) поміж ключових компетентностей визначено інформаційно-комунікаційну.

У проєкті Концепції Цифрової адженди України – 2020 зазначено, що цифровізація має стати об'єктом фокусного та комплексного державного управління. Про потребу у розвитку «електронного навчання і формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу» зазначається й у наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу» (2018) [3].

Різні аспекти впровадження цифровізації в освітній простір стали предметом дослідження зарубіжних (К. Бассет (С. Bassett), К. Гере (С. Gere), Г. Грибер (G. Creeber), М. Деузе (M. Deuze), Г. Крибер і Р. Мартін (G. Greeber & R. Martin), Л. Манович (L. Vanovich), Дж. Стоммел (J. Stommel), М. Хенд (M. Hand) і вітчизняних (В. Биков, Д. Галкін, М. Жалдак, М. Лещенко, П. Матюшко, О. Овчарук,

В. Ребрина, О. Стрижак, М. Шишкіна, А. Яцишин) науковців.

Однак, незважаючи на проявлений науковою спільнотою інтерес, питання впровадження цифровізації в сучасний освітній простір задля реалізації ключових компетентностей, зокрема майбутніх учителів початкової школи, все ще потребують більш детального вивчення. Означене визначило вибір теми дослідження.

Мета статті – систематизувати нормативно-правові документи, які характеризують доцільність впровадження діджиталізації в освіті, проаналізувати можливості використання в освітньому процесі цифрових технологій, переваги цифрової трансформації системи освіти, представити результати опитування учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Цифрові технології полегшують життя, оптимізуючи рутинні процеси, нівелюючи кордони в освітньому просторі, що виходить за межі своєї країни та континенту. З іншого боку, таке тотальне впровадження підвищує вимоги до рівня фахової підготовки працівників, посилюючи конкуренцію на ринку праці. Адже постає потреба у висококваліфікованому фахівцеві, котрий володіє певними компетентностями, зможе ефективно, проявляючи активність, відповідальність, наполегливість і креативність, вирішувати завдання самостійно та (або) у складі команди.

Цифровізація – відображення сучасної парадигми розвитку суспільства, коли конкурентоспроможність та ефективність постають як життєво необхідні якості. «Цифровізація сприяє спрощенню освітнього процесу, роблячи його більш гнучким, пристосованим до реалій сучасного дня, що забезпечує формування конкурентоспроможних професіоналів» [2, с. 188].

Протягом ХХ ст. модернізація освіти була зосереджена переважно на оновленні її змісту. Але у ХХІ ст. цього уже недостатньо, адже посилюється необхідність удосконалення організаційних форм, методів, засобів навчання, створення дієвого цифрового освітнього простору завдяки цифровізації освіти.

Цифровізація (діджиталізація) освітнього процесу спричинена потребою у широкому впровадженні інноваційних технологій, появою нових вимог до фахівців, зокрема до формування ключових компетентностей, і нового цифрового покоління (з особливими соціально-психологічними характеристиками).

Завдяки ретельно організованому цифровому середовищу освіта стає більш доступною і комфортною, що вкрай важливо за умов мінімальних затрат – часових, фінансових, людських ресурсів. А для сучасної молоді – це ще й звична площина, в якій є всі умови розвитку, своєрідний ліфтинг для реалізації індивідуальності кожної людини та комфортного упровадження інновацій.

Важливі не лише самі інформаційні технології, а і їх правильний підбір, поєднання й управління ними з метою налагодження ефективної роботи.

Переваги цифрової трансформації освіти очевидні. Зокрема, це забезпечення сприятливих умов для:

- розвитку умінь навчатися самостійно, виокремлювати найбільш цінний матеріал для саморозвитку;
- формування мобільності особистості, умінь швидко адаптуватися до умов, що змінюються непередбачувано і стрімко;
- посилення мотивації до самоосвіти та саморозвитку;
- охоплення різноманітної аудиторії (контент стає персоналізованим), забезпечення співпраці та інтегративності;
- побудови індивідуальної освітньої траєкторії;
- навчання у найбільш зручних умовах – комфортному темпі, але з оптимальним використанням часу, виокремленого для виконання певних завдань.

Та, найголовніше, діджиталізація забезпечує перехід від «освіти для всіх до освіти для кожного». Таким чином, розбудовується сучасний освітній простір, у якому є всі умови для оволодіння базовими (надпрофесійними) компетенціями.

Цифровізація передбачає принципово новий формат освітнього середовища, в основі якого цифрові технології, що забезпечують зручні та доступні сервіси і платформи для підвищення конкурентоспроможності, більш ефективної взаємодії усіх учасників навчального процесу, підвищення його прозорості, підвищення ролі інтелектуальної власності, розвитку цифрових навичок.

У Цифровій адженді України говориться про те, що цифровізація є механізмом для економічного зростання завдяки приросту ефективності та збільшенню продуктивності від використання цифрових технологій [5]. Аналогічне стосується і сфери освіти.

Однак цифровізація жодним чином не повинна сприйматися виключно як самоціль. Вона – лише інструмент, що створює переваги та надає до них простий доступ, це зміна парадигми того, як саме ми міркуємо, які інструменти обираємо для дій, яким стратегіям надаємо перевагу у спілкуванні один з одним та із зовнішнім середовищем.

Тотальна діджиталізація освіти передбачає цілу низку дій. Насамперед це розбудова сучасної інфраструктури, модернізація законодавчої площини, а також підготовка кваліфікованих фахівців, котрі володіють цифровою компетентністю. Така грамотність є пріоритетною, адже дозволяє набувати компетенцій в інших сферах більш ефективно, витрачаючи менше зусиль і часу.

Ще у 2016 р. у представленому ЄС оновленому фреймворку Digital Competence (DigComp 2.0)

визначено 5 блоків компетенцій. Поміж ними – інформаційна грамотність, вміння оцінювати, використовувати й управляти даними, взаємодіяти завдяки використанню цифрових технологій, створювати, змінювати і покращувати цифровий етикет, вирішувати проблеми із комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням, а також визначати потребу в отриманні нових цифрових навичок [5]. Щороку потреба в оволодінні зазначеними компетенціями лише посилюється.

З іншого боку, такі технології не виключають роботи учителя початкової школи, адже не є покликаними його замінити. Їхній потенціал спрямований на інше – доповнення, удосконалення, урізноманітнення, оптимізацію. Проте функції педагога кардинально змінюються. Уміння працювати із великою кількістю інформації, вирішувати проблемні ситуації, відстоювати власну позицію та бути готовим до конструктивних діалогів – те, що у пріоритеті. Для досягнення цифровізації системи освіти такі зміни не повинні обмежуватися аудиторією чи класом (використанням цифрової техніки), вони мають пронизувати усі сфери та напрями діяльності закладу освіти, забезпечуючи перехід навчання на принципово новий, більш високий рівень.

Цифрові технології відрізняються дидактичним потенціалом, що забезпечує свободу пошуку інформації, її персоналізацію (орієнтацію на потреби учнів – різний рівень складності, темп, подача матеріалу), інтерактивність, мультимедійність, субкультурність. Такі інновації створюють ситуацію комфорту.

Незважаючи на всі переваги, якими вирізняється цифровізація, її впровадження все ще має фрагментарний характер. Це підтвердили результати здійсненого нами дослідження. Респонденти – учителі початкової школи закладів загальної середньої освіти Івано-Франківської міської ради. Загальна кількість педагогів, котрі взяли участь в анонімному опитуванні, – 74. На питання, чи використовуєте ви інноваційні технології у своїй роботі, отримано 10 відповідей «ні» (13,5%) і 64 відповіді – «так» (86,5%). Складнощі виникли при формулюванні відповіді на питання, які саме інновації використовуються. Зокрема, 22 респонденти (29,7%) не змогли відповісти на це питання.

Однак надалі в індивідуальних розмовах виявилось, що всі опитувані використовують інновації у своїй роботі, а в анкетуванні такі дані не вказали лише тому, що мали сумніви стосовно класифікації (чи належить технологія до цифрової) або не володіли науковою термінологією.

Усі 74 респонденти (100%) вказали на потребу у вдосконаленні рівня оволодіння цифровими технологіями, на брак необхідної наукової та методичної літератури та підготовки – підвищення рівня кваліфікації у вигляді тренінгів.

Означене дослідження дозволило сформулювати такі висновки. Учителі розуміють необхідність цифровізації освітнього простору, однак на практиці інновації використовують лише частково. Така ситуація спричинена відсутністю навчально-методичного забезпечення та наукової літератури. Опитування підтвердило фрагментарний характер впровадження діджиталізації.

Висновки. Сьогодні цифровізація постає як ключовий фактор удосконалення системи освіти. Окрім безпосереднього впливу на ефективність навчального процесу, діджиталізація надає ланцюг непрямих переваг, зокрема оптимальне використання часу задля більш ефективного формування ключових компетентностей.

Завдяки цифровізації освітній процес стає більш персоналізованим, доступним і гнучким. Це, у свою чергу, забезпечує комфортні умови для самонавчання, ефективного розвитку та кар'єрного зростання.

Означене дослідження підтвердило актуальність цифровізації освітнього простору в контексті формування ключових компетентностей і довело необхідність подальшої розробки проблеми, зокрема пошуку більш ефективних шляхів впровадження цифровізації як комплексу інструментів, що оптимізують навчання, забезпечують персоналізацію й автоматизацію рутинних освітніх процесів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Е-платформа Нова українська школа. URL: <http://nus.inf.ua/>.
2. Карплюк С.О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку*. Матеріали методологічного семінару НАПН України. 4 квітня 2019 р. / за ред. В. Кременя, О. Ляшенка ; укл. А.В. Яцишин, О.М. Соколюк. Київ, 2019. С. 188–197.
3. Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу : наказ № 523 від 22 травня 2018 р. / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/RE32154?an=103>.
4. Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали III Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 7 грудня 2018 р.) : тези доповідей. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т. 2018. 252 с.
5. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний – 2020»). Концептуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 р. 2016. Грудень. 90 с. URL: <https://www.rada.gov.ua/uploads/documents/40009.pdf>.
6. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб. тез доповідей учасників всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 28 лютого 2018 р.) / за заг. ред. О. Коневщинської, О. Овчарук. Київ, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2018. 61 с.
7. Цифрові технології в освітньому процесі закладів освіти : збірник матеріалів VII Всеукраїн-

ської інтерактивної науково-практичної конференції / уряд. Н.А. Басараба. Рівне, РОІППО, 2019. 126 с.

8. Фамілярська Л.Л. Модель навчального середовища у післядипломній педагогічній освіті. URL: <http://www.confcontact.com/2016-specproekt/familyarskaya.html>.

9. A Digital Agenda for Europe: Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social

Committee and the Committee of the Regions, Brussels. 2010. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC0245R\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC0245R(01)&from=EN).

10. Buzzard C., Crittenden V.L., Crittenden W.F. & McCarty P. The Use of Digital Technologies in the Classroom: A Teaching and Learning Perspective. *Journal of Marketing Education*. 2011. № 33 (2). P. 131–139. URL: <https://doi.org/10.1177/0273475311410845>.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ: МЕТОДИКА ТА ПРАКТИКА ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF PHYSICS TEACHER: METHODS AND PRACTICE OF INTEGRATIVE APPROACH

У статті обґрунтовано доцільність розвитку професійної іншомовної компетентності вчителя фізики та можливостей використання відповідної методики у практичній діяльності системи підвищення кваліфікації методики використання інтегративного підходу.

Аналіз стану іншомовної компетентності вчителів фізики показав, що її рівень є доволі низьким і не відповідає сучасним вимогам. Водночас іншомовна компетентність вчителя фізики відкриває доступ до ресурсів, спілкування з іноземними колегами та можливість спілкування з учнями в рамках різноманітних іншомовних заходів. Рівень іншомовної компетентності вчителя фізики засвідчує невідповідність між вимогами до неї та станом вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти.

Обґрунтовано, що у системі підвищення кваліфікації доцільно впроваджувати курси для розвитку професійної іншомовної компетентності вчителя. Зокрема, інтеграція фахової та іншомовної підготовки полягає у формуванні навичок у майбутнього фахівця застосовувати знання з метою виконання фахових завдань в іншомовній практиці; гнучкості системи інтегративних знань за найкращого співвідношення предметного та проблемного підходів до суті процесу навчання; послідовному розвитку суті фахового навчання і засвоєння знань іноземної мови на основі інтегративності; формуванні навичок самостійної роботи з фаховими іноземними джерелами з використанням інтегративних знань тощо.

Запропоновано для розвитку професійної іншомовної компетентності вчителя фізики методичні матеріали, а саме: термінологію та глосарій; англомовні змісти літературних джерел із фізики; тексти – для читання з фізики; англомовні графіки, таблиці, узагальнення тем із фізики, фізичний експеримент і задачі англійською мовою; англомовні лабораторні роботи, біографії вчених-фізиків тощо.

Визначено вимоги до знань і вмінь з інформаційних технологій для вчителя фізики у контексті використання іншомовних джерел інформації у професійній діяльності: формування комплексу умінь і навичок, необхідного для здійснення діяльності в інформаційному середовищі та готовності до роботи з інформаційними текстами; психологічну готовність до освоєння засобів, які є інноваційними, і тих, що з'являться у майбутньому; узагальнення досвіду роботи з паперовими джерелами та загальні закономірності роботи з інформацією тощо.

Ключові слова: вчитель, вчитель фізики, компетентність, іншомовна компетентність, професійна іншомовна компетент-

ність, розвиток, інтегративний підхід, практика.

The article substantiates the expediency of developing the professional foreign language competence of the physics teacher and the possibilities of using the appropriate methods in the practical activity of the system of advanced training of the methods of using the integrative approach.

An analysis of the foreign language competence of physics teachers has shown that its level is quite low and does not comply with the current requirements. At the same time, the foreign language competence of the physics teacher opens access to resources, communication with foreign colleagues and the ability to communicate with students through a variety of foreign language activities. The level of foreign language competence of a physics teacher attests to a discrepancy between the requirements for it and the current state of foreign language learning in higher education institutions.

It is justified that it is advisable in the system of advanced training to introduce courses for the development of professional foreign language competence of the teacher. In particular, the integration of professional and foreign language training is to develop the skills of a future specialist to apply knowledge in order to perform professional tasks in foreign language practice; flexibility of the system of integrative knowledge in the best relation of subject and problem approaches to the essence of the learning process; the consistent development of the essence of professional training and the assimilation of knowledge of a foreign language based on integrative; developing skills of working independently with professional foreign sources, using integrative knowledge, etc.

Methodical materials, namely: terminology and glossary, have been proposed for the development of the professional foreign language competence of the physics teacher; English contents of literary sources in physics; texts for reading in physics; English graphs, tables, summaries of physics topics, physical experiment and tasks in English; English laboratory work, biographies of physicists and more.

The requirements for knowledge and skills in information technologies for the teacher of physics in the context of the use of foreign sources of information in professional activity are defined: the formation of a complex of skills are necessary for the activity in the information environment and readiness to work with information texts; psychological readiness to develop the tools that are innovative and that will appear in the future; generalization of experience with paper sources and general patterns of work with information, etc.

Key words: teacher, physics teacher, competence, foreign language competence, professional foreign language competence, development, integrative approach, practice.

УДК 378:37.011.33:53
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.21>

Кушніт У.В.,
аспірантка кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми в загальному вигляді. Навчання іноземних мов у XXI ст. – добу європейської інтеграції, коли затираються кордони між державами і коли комунікація із представниками різних культур є пріоритетним питанням – спричиняє те, що викладачі філологічних спеціальностей постають перед новими викликами: як поліпшити заняття з іноземної мови, як зацікавити студентів культурою цільової країни, як спонукати їх до подальшого вивчення мови [6].

Останнім часом з'явилася велика суспільна потреба в оволодінні іноземними мовами дорослим контингентом, що спричинило відкриття курсів мови для спеціальних цілей, розробку й використання сучасних методик і технічних засобів, пошук нових технологій забезпечення володіння іноземною мовою на належному рівні [3, с. 35].

Процес модернізації системи вітчизняної освіти в умовах інтенсивного розвитку суспільства актуалізує проблеми підвищення якості вищої освіти. Це зумовлює не тільки збільшення обсягу знань за фахом для засвоєння студентами, а й формування здатності майбутніх випускників до їх творчого застосування в реалізації завдань професійного спрямування, спроможності здійснювати іншомовне професійне спілкування із представниками інших країн і виконувати професійну діяльність в умовах іншомовного середовища. Знання іноземної мови дає змогу також підвищити загальну компетентність майбутнього фахівця, що є потужним резервом прискорення економічного, соціального і культурного розвитку як окремих сфер діяльності, так і держави загалом [7].

Знання та вміння вчителя фізики використовувати іншомовні джерела інформації визначаються напрямками та функціями їх використання. Провідна ідея розробки цих вимог полягає в тому, що знання та вміння повинні бути інтегрованими, оскільки вони формуються з метою вирішення конкретних професійних проблем (пошуку, переробки та розробки інформації) на основі різнопредметних навчальних знань, передусім із професійно орієнтованих дисциплін, іноземної мови та інформатики. Для розробки загальних вимог до знань і вмінь використання іншомовних джерел інформації у професійній діяльності вчителя фізики проаналізуємо вимоги до знань і вмінь з іноземної мови та інформатики (інформаційних технологій). Професійно орієнтовані знання в цьому пошуку представлені напрямками та функціями використання іншомовних джерел інформації.

Відповідно до здійсненого нами дослідження рівень іншомовної компетентності вчителя фізики засвідчує невідповідність між вимогами до неї та наявним станом вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти.

Тому необхідно посилити «іншомовну складову частину професійної підготовки студентів,

оскільки проблема недостатньої кількості годин на вивчення дисциплін циклу «Іноземні мови» знижує ефективність формування їхньої фахової та методичної компетенцій»[2, с. 97].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні засади концепції фахової іншомовної підготовки майбутніх фахівців розглядала Н. Вовчача. Підготовку майбутнього вчителя початкових класів до формування іншомовної компетентності учнів у своїх працях аналізувала О. Волошина. Особливості формування інтегрованої професійної іншомовної компетентності студентів у закладах вищої освіти досліджували Д. Демченко, Т. Тарасенко, Л. Куликова. Міжнародний досвід підвищення мотивації у процесі навчання студентів іноземних мов ґрунтовно вивчено Н. Шверун та ін.

Водночас проблема професійної іншомовної компетентності вчителя фізики на її методичному та практичному рівнях залишилася поза увагою дослідників, що зумовило вибір тематики пропонованої статті.

Мета статті – обґрунтування доцільності розвитку професійної іншомовної компетентності вчителя фізики та можливостей використання відповідної методики у практичній діяльності системи підвищення кваліфікації методики використання інтегративного підходу.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні дедалі частіше ставиться питання про необхідність інтегрованого навчання, об'єднання всіх навчальних дисциплін загальним цілісним змістом і вироблення єдиних вмінь і навичок, способів діяльності. Це дасть змогу створити інтегровану систему формування комунікативної компетентності. За допомогою інтеграції кількох мовних дисциплін із фаховими дисциплінами можна домогтися ефективного формування професійно-комунікативної компетентності студентів, що сприятиме формуванню всебічно розвиненої та гармонійної особистості. За своєю суттю інтегрований підхід є інноваційним підходом, за якого провідна роль відводиться професійному компоненту, а мовний компонент є супровідним у системі іншомовної професійно-комунікативної підготовки [5].

На думку Н. Вовчачої, професійна іншомовна підготовка полягає у вивченні базової та спеціальної термінології з певного напрямку підготовки, формуванні навичок і вмінь практичного володіння іноземною мовою у сфері фахової діяльності, а саме у вмінні використовувати та гнучко застосовувати професійні знання під час вирішення професійних завдань в умовах іншомовної комунікації [1].

Мета професійної іншомовної підготовки полягає у формуванні такої системи, яка враховує як загальні її цілі в будь-якому закладі освіти, так і специфічні, зумовлені особливостями професійної діяльності майбутніх фахівців.

Конкретні цілі професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців формують сукупність завдань для досягнення поставленої мети.

Дисципліна «Іноземна мова» – важливий складник підготовки фахівців, оскільки сьогодні постійно розширюються міжнародні зв'язки із профільними закладами вищої освіти й установами, а мовна підготовка студентів вищих закладів є надзвичайно актуальною. Основне завдання вивчення дисципліни «Іноземна мова» – удосконалення усного мовлення, аудіювання і читання (видів мовленнєвої діяльності, які є метою і засобом вивчення мови); удосконалення письма і перекладу (засобів навчання, що входять у систему вправ під час пояснення, закріплення та контролю лексико-граматичного матеріалу); удосконалення знань із фонетики, лексики та граматики (вивчення мовленнєвих зразків, у процесі роботи над якими у студентів формуються навички вимови і мовлення).

Освітньо-професійні програми першого рівня вищої освіти спеціальності «Середня освіта (фізика)» передбачають формування іншомовної компетентності, яка входить до переліку загальних компетентностей і передбачає можливість спілкування іноземною мовою чи використання знань з іноземної мови в освітній діяльності. Формування іншомовної компетентності зазвичай забезпечується дисципліною «Іноземна мова» обсягом 5–7 кредитів, що входить до переліку обов'язкових компонент освітньої програми, та дисципліною «Іноземна мова за професійним спрямуванням» обсягом 3–5 кредитів, яка зазвичай входить до переліку вибіркових компонент освітньої програми. Однак формуванню професійної іншомовної компетентності приділено недостатньо уваги.

Загалом іншомовна компетентність передбачає володіння людиною іншою (іноземною) мовою кваліфіковано. Щодо професійної іншомовної компетентності, то обов'язковим є достатній рівень знань, який дозволить порозумітися, бути добре обізнаним як з усіма мовними аспектами іншої (іноземної) мови, так і з фаховою лексикою, особливостями професійної діяльності, наявністю достатнього рівня вмінь застосовувати знання на практиці, тобто у практичній професійній діяльності, а також у фаховій діяльності [3, с. 50].

Концептуально аналізуємо іншомовну кваліфікованість майбутнього педагога-фізика з погляду складної та багатогранної динамічної системи, що має свої причинно-наслідкові зв'язки між елементами. Така система – процес і наслідок плано-мірної науково-методичної практики. Це водночас підсистема загальнішої системи (фахова підготовка фізика) і джерело менш загальних систем (пошук інформації, читання учням курсу фізики іноземною мовою тощо).

Згідно з фаховою компетентністю та вмінням оцінювати результати своєї роботи на проміжних

етапах учителю фізики доцільно володіти такими знаннями та вміннями: визначенням фізичних термінів із розділів курсу англійською мовою; використанням предметних відеоматеріалів, відеофрагментів, мультфільмів із дисципліни англійською; роботою з текстом, схемами (заповненням пропусків, написів); міжпредметними темами; послугоуванням методичними джерелами з дисципліни й англійської мови: користуванням фізико-англійським словником, аудіотекстами, оглядом методів і засобів; відбиранням тематичного вмісту, перекладом основних понять і термінів, необхідних для розуміння досліджуваного тематичного матеріалу з дисципліни; підготовкою наочного матеріалу. Маршрут фахового розвитку вчителя фізики передбачає застосування англійської термінології, навичок англійської мови на уроках фізики для вдосконалення функціональної грамотності.

Зв'язок фізики з англійською мовою не цілком очевидний, проте між цими предметами є чимало спільного: у фізиці, як і в англійській, необхідно вчити термінологію, адже без знання термінології людина просто не зможе спілкуватися. До того ж, у фізиці багато термінів, запозичених саме з англійської.

Досягнути бажаного можна в такий спосіб: пройти курси підвищення кваліфікації із застосування англійської мови у викладанні науково-природного циклу; проаналізувати досвід колег на рівні школи, котрі застосовують елементи полімовного навчання на уроках; відвідати різні семінари із зазначеної проблеми тощо.

Пропоновані методичні рекомендації складаються з двох частин: теоретичної та практичної, які містять матеріали для вчителя фізики.

Важливою вимогою є вибір мов (основної та додаткових) і визначення їх цільового призначення у конкретній професійній діяльності.

Для рівноцінного спілкування людини з носієм тієї мови, яку вона опановує, потрібно не тільки знати, як завдяки іншомовній лексиці грамотно і правильно висловитися (лінгвістичний код мови), але й у який спосіб використовувати певні засоби іноземної мови в різноманітних ситуаціях спілкування з іноземцями (як правильно розпочати і закінчити розмову, як звертатися до співрозмовника, які теми слід обговорювати в різних ситуаціях тощо); вміти використовувати прийоми сприйняття стратегічної компетенції за труднощів під час спілкування й оцінювання здійснення комунікаційного акту. Компетенція об'єднує мотивацію, знання мовної специфіки, її застосування та нерозривно пов'язана із принципами комунікативної поведінки.

Професії зі знанням іноземних мов є строка-тим поєднанням різних сфер діяльності і виражаються в різних формах. Однак їх можна об'єднати в єдине ціле саме тією роллю, котру відіграє в них іноземна мова. Додаткові знання з іноземної мови

роблять професійну кар'єру більш сприятливою і допомагають перейти на вищу посаду або зайнятися певною діяльністю за кордоном.

Ритм технологічних змін зумовлює зміст знань, здобутих під час навчання. Поповнення бази навчального матеріалу для вивчення іноземних мов має бути постійно діючим процесом. Мова для спеціальних цілей не є чимось монолітним і однорідним. Навпаки, вона характеризується високою мірою неоднорідності: з одного боку, вона максимально близька до повсякденного життя, а з іншого – містить специфічну лексику з конкретною понятійною орієнтацією [4, с. 12].

Отже, для використання іншомовних джерел інформації вчителем фізики знання з іноземних мов повинні постійно поновлюватися впродовж усієї професійної діяльності.

З усіх інформаційних процесів найважливішим вважають пошук документальної інформації (та відповідні вміння користуватися бібліотечними каталогами, інтернетом), а також переробку інформації, яка для більшості обмежена складанням конспекту, витяганням відомостей, необхідних для відповіді на поставлене питання. Отже, висувається вимога формування комплексу умінь і навичок, необхідного для здійснення діяльності в інформаційному середовищі та готовності до роботи з інформаційними текстами.

Таким чином, необхідною умовою володіння знаннями й уміннями використовувати іншомовні джерела інформації у професійній діяльності вчителя фізики є психологічна готовність до освоєння засобів, які з'являться у майбутньому.

Необхідною умовою ефективного використання іншомовних джерел інформації у професійній діяльності вчителя фізики є розробка програмного забезпечення. До прикладного програмного забезпечення загального користування належать текстові редактори та процесори, електронні таблиці, засоби комп'ютерної графіки, засоби презентації, різні лінгвістичні системи (у т. ч. електронні словники та перекладачі для різних мовних пар – передусім за участі української мови), інтелектуального розпізнання рукописної, друкованої та графічної інформації тощо. До спеціалізованого – засоби розв'язання професійних задач, зокрема навчальних. Вибір засобів програмного забезпечення залежить від обраної структури системи та її функцій, обраних технічних засобів та економічних чинників. Останні можуть бути вирішальними у виборі постачальників.

Отже, формування повноцінних знань і вмінь використання іншомовних джерел інформації у професійній діяльності вчителя фізики передбачає розробку та/чи уміння використовувати відповідне програмне забезпечення.

На основі зазначеного можна виокремити такі вимоги до знань і вмінь вчителя фізики у контек-

сті використання іншомовних джерел інформації у професійній діяльності:

- вимога формування комплексу вмінь і навичок, необхідного для здійснення діяльності в інформаційному середовищі, та готовність до роботи з інформаційними текстами;

- умовою володіння знаннями та вміннями використовувати іншомовні джерела інформації у професійній діяльності вчителя фізики є психологічна готовність до освоєння засобів, які з'являться у майбутньому;

- у роботі з іншомовними електронними джерелами інформації доцільно використати узагальнений досвід роботи з паперовими джерелами та загальні закономірності роботи з інформацією;

- формування повноцінних знань і вмінь використання іншомовних джерел інформації у професійній діяльності вчителя фізики передбачає розробку та/чи вміння використовувати відповідне програмне забезпечення.

Методичними матеріалами слугують: термінологія та глосарій (основні англійські фізичні терміни з перекладом українською (термінологія) й англійське пояснення фізичних термінів (глосарій); змісти (вироблення практичних навичок переглядати англійський зміст професійних книг із фізики та вміння відібрати необхідний для конкретної мети матеріал); тексти (для читання з фізики); графіки, таблиці, узагальнення; фізичний експеримент (приклад); задачі (англійською); лабораторні роботи (англійською); вчені-фізики.

Висновки. Загалом інтегральна компетентність майбутнього педагога-фізика полягає у спроможності вирішувати складні практичні проблеми в середній освіті, що передбачає послуговування теоріями й методами освітніх наук і фізики. Для втілення інтегративного підходу необхідний і взаємозв'язок предметів у підготовці педагога-фізика, й інтеграція знань у його фаховій роботі. Аби належно підготувати учителя фізики до такої фахової діяльності, необхідні відповідний підхід із застосуванням інтеграційної складової частини. Визначено вимоги до знань і вмінь з інформаційних технологій для вчителя фізики у контексті використання іншомовних джерел інформації у професійній діяльності: формування комплексу умінь і навичок, необхідного для здійснення діяльності в інформаційному середовищі, та готовності до роботи з інформаційними текстами; психологічна готовність до освоєння засобів, які є інноваційними, і тих, що з'являться у майбутньому; узагальнення досвіду роботи з паперовими джерелами та загальні закономірності роботи з інформацією; формування повноцінних знань і вмінь використання іншомовних джерел інформації у професійній діяльності вчителя фізики передбачає розробку та/чи уміння використовувати відповідне програмне забезпечення тощо. Для роз-

виту професійної іншомовної компетентності вчителя фізики запропоновано методичні матеріали, такі як: термінологія та глосарій; англомовні змісти літературних джерел із фізики; тексти – для читання з фізики; англомовні графіки, таблиці, узагальнення тем із фізики, фізичний експеримент і задачі англійською мовою; англомовні лабораторні роботи, біографії вчених-фізиків тощо.

До перспектив дослідження відносимо вивчення шляхів реалізації професійної іншомовної компетентності вчителя фізики у процесі підготовки до уроків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вовчаста Н.Я. Теоретичні засади концепції професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2017. № 49. С. 42–45.

2. Волошина О.С. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування іншомовної

компетентності учнів. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 3. С. 96–99.

3. Демченко Д.І. Д 30 Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці : монографія. Харків : Видавець Іванченко І.С., 2014. 213 с.

4. Комарова А. Язык для специальных целей (LSP): теория и метод. Москва : МААП, 1996. 194 с.

5. Тарасенко Т.В., Куликова Л.А. Формування інтегрованої професійної іншомовної компетентності студентів у закладах вищої освіти. *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами* : збірник тез I Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 2019. С. 224–228.

6. Шеверун Н. Міжнародний досвід підвищення мотивації у процесі навчання студентів іноземних мов. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 2–3 (20–21). С. 103–108.

7. Шмуля Л.В. Іншомовна професійна компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Наукові праці. Педагогіка*. 2019. Вип. 311. Т. 323.

ДО ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ
БАКАЛАВРІВ-ФІЛОЛОГІВTO THE PROBLEM OF LINGUISTIC GIFTEDNESS
OF BACHELORS OF PHILOLOGY

Стаття розкриває сутність і значущість лінгвістичної обдарованості та специфіку її формування у бакалаврів-філологів. Упродовж більш як столітнього періоду навчання обдарованих завжди перебувало у центрі уваги багатьох теоретиків і практиків. За цей час вирізнялися етапи підвищеного інтересу до цієї проблеми та пошуку нових шляхів вирішення назрілих питань в обґрунтуванні сутності обдарованості та визначенні її структурних компонентів. Перед сучасною вищою школою постало завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування молодого людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Ці завдання актуалізують проблему спеціальної підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми як напрямку професійної підготовки майбутнього вчителя та післядипломної освіти педагогів. Саме тому велика увага приділяється вдосконаленню педагогічної майстерності та розвитку педагогічної обдарованості кожного педагога. Це спонукало педагогів і психологів до формування визначень лінгвістичної обдарованості, побудови її структури і, як наслідок, обґрунтування теорії та практики навчання лінгвістично обдарованих учнів і студентів завдяки такій орієнтації навчального процесу (колективній комунікативній діяльності студентів у навчальному процесі та створенні ситуацій успіху; формуванні суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом у процесі навчання, систематичному іншомовному спілкуванні в підсистемах «студент – викладач», «студент – студент», «студент – учень», «викладач – викладач», а також із носіями іноземної мови у типових сферах побутової діяльності та комунікативних ситуаціях, спрямованих на міжкультурну комунікацію; організації навчального процесу студентів у єдності аудиторних і позааудиторних занять з орієнтацією на активну самостійну роботу студентів з іноземною мовою) уможливило створення іншомовного комунікативного середовища, що сприяє формуванню лінгвістичної обдарованості бакалаврів-філологів.

Ключові слова: обдарованість, лінгвістична обдарованість, мотивованість, лінгвістичні уміння, діагностика.

The article reveals the essence and significance of linguistic talent and the specifics of its formation of bachelor-philologists. For more than a hundred years, the education of the gifted has always been the focus of many theorists and practitioners. During this time, the stages of increased interest in this problem and the search for new ways of solving the pressing issues in substantiating the essence of giftedness and defining its structural components were distinguished. The modern high school has the task of maximizing the discovery and development of the potential of each individual, the formation of a young person as a subject of social and professional life, preparing him for self-improvement, self-determination and self-realization. And these tasks actualize the problem of special training of teachers to work with gifted children, as a direction of professional training of future teachers and postgraduate education of teachers. That is why great attention is paid to the improvement of pedagogical skills and the development of pedagogical talents of every teacher. This prompted educators and psychologists to formulate definitions of linguistic giftedness, to construct its structure and, as a consequence, to substantiate the theory and practice of teaching linguistically gifted students and students through such orientation of the educational process (collective communication activity of students in the educational process; subject-subject relations between teacher and student in the learning process, systematic foreign language communication in subsystems "student – teacher", "student – student", "teacher – teacher", as well as with native speakers in typical areas of everyday activities and communication situations aimed at intercultural communication; organization of students' educational process in the unity of classroom and extra-curricular activities with an orientation to active self-reliance language) is the possibility of creating a foreign language communication environment, which contributes to the formation of linguistic talent of bachelors-philologists.

Key words: giftedness, linguistic giftedness, motivation, linguistic skills, diagnostics.

УДК 37.013; 371

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.22>

Липчанко-Ковачик О.В.,

канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри англійської філології та
методики викладання іноземних мов
Мукачівського державного університету

Кончович К.Т.,

канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри англійської філології та
методики викладання іноземних мов
Мукачівського державного університету

Мартин Н.В.,

старший викладач
кафедри англійської філології та
методики викладання іноземних мов
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури й освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови національної системи освіти у напрямі створення умов для обдарованої особистості вільно проявляти свої особливості, розвиватися відповідно до своїх схильностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі вивчення структури обдарованості та побудови її теоретичних концепцій присвячено значну кількість наукових розвідок вітчизняних і

зарубіжних дослідників, зокрема студії О. Антонової, О. Кульчицької, В. Моляко, В. Рибалка, І. Волощука та ін.

Мета статті – проаналізувати наявні визначення лінгвістичної обдарованості, виокремити в них спільні та відмінні ознаки та на їхній основі сформулювати власну дефініцію лінгвістичної обдарованості, яка б узгоджувалася із класичним визначенням обдарованості.

Виклад основного матеріалу. Перед сучасною вищою школою постало завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної осо-

бистості, формування молодого людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та само-реалізації.

На основі теоретичних підходів до вивчення феномену обдарованості, а також з урахуванням результатів здійсненого нами категорійного аналізу базових понять дослідження було сформульовано робоче визначення обдарованості як індивідуальної потенційної своєрідності внутрішніх (задатків), зовнішніх (сприятливого соціального середовища) й особистісних передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно «середній», завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Отже, структура розвиненої обдарованості включає три основні підструктури: 1) високу пізнавальну активність, що спирається на високочутливу сенсорику (увагу, сприймання, пам'ять) і дивергентне мислення (оригінальність, критичність, здатність до узагальнення, прогнозування); 2) творчу інтерпретацію пізнавального досвіду (вміння порівнювати, зіставляти, аналізувати, бачити нове, реконструювати раніше створене, оригінальний підхід до рішення проблем, варіативність у рішенні задач); 3) емоційну захопленість діяльністю (інтерес, енергетичність, високу харизму, впевненість у досягненні успіху, «відновлення» в разі неуспіху). Така єдність високого рівня перцептивних, інтелектуальних та емоційно-вольових якостей і їхня позитивна моральна спрямованість забезпечує успіх у діяльності [2, с. 112–118].

Отже, рівень розвитку, якісна своєрідність і характер обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища (освітнього простору), опосередкованого діяльністю самої людини. Сама ж обдарованість – складне інтегральне утворення, в якому своєрідно поєднані пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні й інші сфери психіки.

Вважаємо, що процес розвитку лінгвістичної обдарованості передбачає формування певних якостей особистості, котрі забезпечать майбутньому педагогу можливість усвідомлено і компетентно здійснювати професійну діяльність: якості, що відображають професійне спрямування та ціннісне ставлення до дитини (відповідальність, повага до дітей, доброта, толерантність, правдивість, емпатія); особливості інтелектуальної сфери особистості майбутнього вчителя (допитливість, кмітливість, ерудованість, дотепність, уміння виділити головне, критичність мислення і розвинуте мовлення); емоційно-вольові якості особистості (витримка, самовладання, життєрадісність, принциповість, рішучість, розумна вимогливість до себе і дітей); соціально-психологічні якості особистості (ввічливість, справедливість,

доброзичливість, діловитість, організаторські здібності); сенсорно-перцептивні характеристики (розподіл уваги, спостережливість, пам'ять, педагогічне уявлення, здатність бачити очима дитини, фантазія, почуття гумору); особливості самосвідомості особистості (самокритичність, впевненість у собі, почуття власної гідності) [1, с. 7].

Однією з вагомих характеристик розвитку лінгвістичної обдарованості є також здатність творити. Серед причин, які гальмують розвиток творчості, на перший план висувається психолого-педагогічна невідповідність вчителів до зазначеного виду діяльності [1].

Важливим критерієм розвитку лінгвістичної обдарованості бакалавра-філолога є готовність його до саморозвитку [5].

Ми погоджуємося із твердженням, що система розвитку лінгвістичної обдарованості в майбутніх учителів є сукупністю взаємопов'язаних чотирьох компонентів:

- ціле-мотиваційного, який асоціюється з потребами суспільства у певному професійному рівні фахівців із іноземної мови;
- змістового, що включає професійні знання, уміння і навички;
- процесуального, який відображає технологію процесу підготовки у вищому навчальному закладі майбутнього вчителя іноземної мови;
- оцінювального, що забезпечується комплексом діагностичних процедур для визначення і корекції змісту навчання, у т. ч. передбачає проведення моніторингу доцільності й ефективності методів і прийомів навчальної діяльності, а також аналіз умінь студентів адекватно оцінювати свою іншомовну готовність (самооцінки, самоконтролю), регулювати її відповідно до наявних умов.

Отже, на основі аналізу літературних джерел під лінгвістичною обдарованістю ми розуміємо інтегральне новоутворення особистості педагога, яке характеризується сукупністю психолого-педагогічних, лінгвістичних, країнознавчих, методичних знань і технологій реалізації комунікативного підходу; сформованістю іншомовних комунікативних умінь і навичок спілкування; високим рівнем цілей і мотивів майбутньої професійної діяльності; сформованістю вмінь аналізувати і регулювати іншомовну діяльність усіх учасників спілкування.

Для нас важливо обґрунтувати ряд практичних заходів, що не тільки б усували причини неналежної підготовки студентів, а й позитивно впливали б на формування лінгвістичної обдарованості студентів, та простежити динаміку рівня цього складного особистісного утворення. До таких умов ми віднесли:

- організацію комунікативно орієнтованого процесу професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі (комунікативне спрямування змісту дисциплін професійно

орієнтованої підготовки, комунікативно орієнтована педагогічна практика тощо);

– створення іншомовного комунікативного середовища у процесі професійної підготовки (систематичне іншомовне спілкування в підсистемах «студент – викладач», «студент – студент», «студент – учень», «викладач – викладач» а також із носіями іноземної мови у типових сферах побутової діяльності (особистісній, професійній, суспільній, освітній) і комунікативних ситуаціях, спрямованих на міжкультурну комунікацію; формування суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом; колективна комунікативна діяльність студентів у навчальному процесі та створення ситуацій успіху; організація навчального процесу студентів у єдності аудиторних і позааудиторних занять з орієнтацією на активну самостійну роботу студентів з іноземної мови).

Організація комунікативної професійної підготовки майбутнього вчителя повинна здійснюватися шляхом спрямування змісту дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки на теорію і практику комунікативно-лінгвістичного підходу до навчання іноземної мови.

Вивчення дисциплін психолого-педагогічного і лінгвістичного циклів, зорієнтованих на застосування комунікативного підходу в навчанні іноземної мови, допомагає оволодіти теоретичними знаннями з проблеми (закономірностями психологічного розвитку, особливостями формування іншомовної комунікативної компетенції молодшого школяра; суті, принципів, змісту, організації процесу реалізації комунікативного підходу до навчання іноземної мови учнів початкової школи), набути професійно-педагогічних і комунікативних умінь, необхідних для успішного проходження комунікативно орієнтованої педагогічної практики.

Важливим критерієм лінгвістичної обдарованості є сформованість власних мотивів і цілей комунікативної професійної діяльності вчителя іноземної мови як запоруки власної самореалізації та саморозвитку; продуктивне відтворення теоретичних положень і понять комунікативно орієнтованого навчання в практичній діяльності; професійні вміння реалізації комунікативно орієнтованих технологій навчання іноземної мови; володіння навичками самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, самоактуалізації; корегування процесу власного розвитку шляхом втілення комунікативно орієнтованих технологій навчання іноземної мови під час педагогічної практики, що визначено завданнями програми.

Як було зазначено раніше, важливою умовою формування лінгвістичної обдарованості бакалавра-філолога є організація у процесі вивчення дисциплін лінгвістичного циклу, проходження педагогічних практик і самостійної роботи іншомовного

комунікативного середовища, яке є надзвичайно важливим за відсутності природного іншомовного оточення. У зв'язку з тим, що іноземна мова – це мова, носії якої практично відсутні в навколишньому мовному середовищі, логічно було би сформувати таку ситуацію, в якій би відбувалася іншомовна комунікативна діяльність майбутніх учителів іноземної мови. Це надало б можливість ефективніше здійснювати процес навчання студентів іноземної мови та демонструвало б їм ті технології, які вони зможуть використовувати у своїй майбутній педагогічній діяльності. Тобто деклароване нами середовище слугуватиме майбутнім учителям певною моделлю організації відповідної форми процесу навчання.

Проаналізувавши наукові джерела, ми можемо стверджувати, що процес формування лінгвістичної обдарованості бакалаврів-філологів іноземної мови повинен відбуватися як у змодельованому, так і в реальному іншомовному комунікативному середовищі, яке характеризується:

– систематичним іншомовним спілкуванням у підсистемах «студент – викладач», «студент – студент», «студент – учитель», «студент – учень», а також із носіями іноземної мови в типових сферах побутової діяльності та комунікативних ситуаціях, спрямованих на міжкультурну комунікацію;

– формуванням суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом;

– колективною комунікативною діяльністю студентів у навчальному процесі та створенням ситуацій успіху;

– організацією навчального процесу студентів у єдності аудиторних і позааудиторних занять з орієнтацією на активну самостійну роботу студентів з іноземної мови.

Організуючи колективну комунікативну діяльність студентів під час практичних занять з іноземної мови, перед групою студентів слід ставити мовленнєво-мисленнєве завдання, розв'язання якого можливе лише за умови їхньої колективної роботи. Колективно розв'язане завдання має загальний груповий результат (колективний монолог, полілогічне висловлювання, дискусію, рольові та ділові ігри). Індивідуальні висловлювання студентів є пріоритетними за значенням для всієї групи. У процесі спільної роботи у групі розвиваються рефлексивні моменти діяльності, зокрема дії контролю (самоконтролю) й оцінювання (самооцінювання).

Для досягнення високих результатів формування лінгвістичної обдарованості майбутнього вчителя заняття мають проводитися на позитивному емоційному тлі, створювати який покликані ситуації успіху. Під час орієнтації процесу навчання на особистість студента велика увага приділяється викладачем саме створенню такої ситуації для кожного учасника навчального процесу.

Процес професійної підготовки у вищих навчальних закладах, як зазначено вище, не обмежується лише межами аудиторного навчання.

Висновки. Таким чином, завдяки такій орієнтації навчального процесу (колективній комунікативній діяльності студентів у навчальному процесі та створенні ситуацій успіху; формуванні суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом у процесі навчання, систематичному іншомовному спілкуванні в підсистемах «студент – викладач», «студент – студент», «студент – учень», «викладач – викладач», а також із носіями іноземної мови у типових сферах побутової діяльності та комунікативних ситуаціях, спрямованих на міжкультурну комунікацію; організації навчального процесу студентів у єдності аудиторних і позааудиторних занять з орієнтацією на активну самостійну роботу студентів з іноземної мови) є можливість створення іншомовного комунікативного середовища, що сприяє формуванню лінгвістичної обдарованості бакалаврів-філологів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності. *Педагогіка та психологія*. 1994. № 2. С. 3–11.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Москва – Воронеж : Издательство НПО «МОДЕК», 2008. 480 с. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Вип. 15 294.
3. Ліфференко Д.О. Лінгвістична обдарованість як вид спеціальної обдарованості. *Освіта та розвиток особистості*. 2013. № 1. С. 63–65.
4. Румянцева М.В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2006. 188 с.
5. Тюленева Т.В. Формирование лингвистической креативности студентов неязыковых специальностей : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Волгоград, 2012. 15 с.
6. Feldhusen J.F. A conception of giftedness. *Conceptions of giftedness / eds. R.J. Sternberg, I.E. Davidson*. New York : Cambridge University Press, 1986. P. 112–127.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

FORMATION OF THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS PEDAGOGICAL SKILLS BY MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

У статті розглянуто роль інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Виділено вимоги до інноваційних технологій: бути науковими, процесуально-описовими, процесуально-діючими. Проаналізовано роль педагогічної майстерності вчителя початкової школи та вимоги до них: володіти технікою роботи з молодшими школярами, педагогічним тактом; вміти враховувати психолого-педагогічні особливості дітей, їхні інтереси, уподобання; володіти педагогічними технологіями.

Деталізовано суперечності, які існують у підготовці майбутніх учителів початкової школи між: низьким рівнем педагогічної майстерності випускників ЗВО та зростаючими вимогами до фахівців; вимогами до професійної компетентності вчителя та недостатньою практичною підготовкою студентів щодо застосування інноваційних педагогічних технологій; різноманітністю шляхів використання інновацій в освітньому процесі та їх впровадженням у такий процес. Серед інноваційних технологій виділено інформаційно-комунікаційні; проблемно-орієнтовані й ігрові. Особлива увага звернена на формування комп'ютерної грамотності та роль інформаційного середовища.

Обґрунтовано педагогічні умови формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи з використанням інноваційних технологій: забезпечення формування мотивації майбутніх учителів початкової школи до використання інноваційних технологій, удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів під час проходження педагогічної практики з використанням ігрових технологій; організацію освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студентів.

Ключові слова: майбутні вчителі початкової школи, інноваційні технології, засоби інноваційних технологій, педагогічні умови, інформаційне середовище.

The role of interactive technologies in the preparation of future primary school teachers is considered in the article. The issue is considered on the basis of the modern pedagogical paradigm. The requirements for innovative technologies are highlighted: to be scientific; procedural descriptive; procedural and acting. The role of pedagogical skill of elementary school teacher and requirements for them are considered: to have the technique of working with the younger students and pedagogical tact; to be able to take into account the psychological and pedagogical features of children, their interests, preferences; to possess pedagogical technologies.

The contradictions that exist in the preparation of future elementary school teachers are detailed between: the low level of pedagogical skills of higher education institutions graduates and the increasing requirements for specialists; requirements for the professional competence of teachers and insufficient practical training of students to apply innovative pedagogical technologies; the variety of ways of using innovations in the educational process and their implementation in such process. Among the innovative technologies, informational and communicational are highlighted; problem-oriented and gaming. Particular attention is paid to the formation of computer literacy and the role of the information environment.

The pedagogical conditions for the formation of future primary school teachers pedagogical skills using innovative technologies are substantiated: ensuring the formation of future primary school teachers motivation to use innovative technologies, improving the professional training of future teachers in the course of pedagogical practice in the use of technology; organization of educational process on the basis of subject-subjective interaction between teacher and students.

Key words: future elementary school teachers, innovative technologies, means of innovative technologies, pedagogical conditions, information environment.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.23>

Маковійчук О.В.,

канд. пед. наук,
асистент кафедри педагогіки
та методики початкової освіти
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний розвиток освіти висуває нові вимоги до фахівців: сформованість професійної компетентності, удосконалення змісту навчальних дисциплін; застосування сучасних методів і технологій навчання. Інноваційні технології дедалі більше використовуються в освітньому процесі в середній загальноосвітній школі. Відповідно до цього потрібно готувати і майбутніх учителів. Це стало вимогою часу, тому що: інтенсифікує освітній процес, підвищує якість підготовки майбутніх учителів, сприяє підвищенню інтересу до сучасних засобів навчання. Інноваційні технології представлені такими їх видами, як: ігрові, інформаційно-комунікаційні, проєктні, проблемні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Досліджуючи питання про інноваційні технології,

ми опиралися на праці М. Кларіна, за якими педагогічна технологія має бути: науковою, процесуально-описовою, процесуально-діючою, легко відтворювальною [5]. Однією з умов є можливість доступності для інших викладачів, тобто відповідність принципу повторювальності. Проблему формування педагогічної майстерності на основі інноваційних технологій вивчала низка науковців: зміст, структуру професійної майстерності вчителя розглядали Є. Барбіна, Н. Бодруг, І. Зязюн, О. Лавріненко, О. Мірошник, Н. Теличко та ін.; зв'язок педагогічної майстерності з упровадженням інновацій – М. Жалдак, І. Зимня, О. Овчарук, О. Романишина, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Хуторської та ін. Але проблема впливу інновацій на якість підготовки майбутніх учителів ще не розв'язана.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасній педагогічній науці недостатньо розроблена проблема впровадження інноваційних технологій у формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи. Актуальність теми впливає зі значення початкової освіти у майбутньому професійному становленні фахівця.

Метою статті було обрано визначення основних шляхів підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи є важливою, оскільки саме в молодших класах закладаються основи формування майбутніх фахівців, і від якості цих основ залежить майбутнє нашої держави. Тому таким важливим є питання підготовки майбутніх учителів початкової школи. Аналіз наукових праць дозволив виявити низку суперечностей, усунувши які, можна підвищити якість підготовки вчителів початкової школи. До таких суперечностей Н. Бодруг [2], і ми у цьому її підтримуємо, віднесла суперечності між:

- низьким рівнем педагогічної майстерності випускників ЗВО та зростаючими вимогами до фахівців;

- вимогами до професійної компетентності вчителя та недостатньою практичною підготовкою студентів застосування інноваційних педагогічних технологій;

- різноманітністю шляхів використання інновацій в освітньому процесі та їх впровадженням у такий процес.

Наші дослідження були спрямовані на усунення цих суперечностей, що сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Завдання дослідження – формування педагогічної майстерності засобами інтерактивних технологій, а це означає: сформувати мету, мотивацію, потребу у використанні засобів інноваційних технологій навчання майбутніми вчителями початкової школи, забезпечити відповідний рівень знань, умінь, навичок у використанні засобів інноваційних технологій. За баченням Н. Бодруг [2], формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів буде ефективним за умов, коли:

- 1) завдання, мета, зміст і форми організації діяльності будуть спрямовані на розвиток педагогічної рефлексії та застосування засобів інноваційних технологій;

- 2) студентам постійно надходитиме інформація про нові інноваційні технології, що забезпечуватиметься інформаційним середовищем;

- 3) буде правильно організоване проведення лекційних, практичних, семінарських занять, консультацій, педагогічної практики, самостійної

роботи студентів із використанням інноваційних технологій;

- 4) під час проходження студентами педагогічної практики будуть залучені учні до підготовки заходів на основі інноваційних технологій;

- 5) у студентів сформується зовнішні та внутрішні потреби в інноваціях.

На основі проведених досліджень розглянемо підготовку майбутніх учителів початкової школи до впровадження інноваційних технологій в освітній процес із метою формування їхньої педагогічної майстерності.

Серед інноваційних технологій найбільш поширеними та перспективними є: модульні, проектні, інформаційно-комунікаційні, проблемно-орієнтовані, ігрові. Найбільший інтерес в учнів молодших класів викликають інформаційно-комунікаційні та ігрові технології. Дедалі більше уваги приділено інформаційно-комунікаційним технологіям. Відомо, що учні початкової школи практично ознайомлені з роботою на комп'ютері, тож не важко зацікавити їх використанням комп'ютерів на уроці або в післяурочний час.

У своїх працях Л. Макаренко розглядає комп'ютерну грамотність як складову частину професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [6]. О. Пехота обґрунтувала концептуальні засади формування інформатичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання в закладі вищої освіти [8]. У навчальній діяльності вчителя початкових класів, пов'язаній із використанням інновацій, позитивний ефект дають комп'ютерна грамотність, засоби інформаційних технологій, комп'ютерні ігри, кросворди, рольові ігри тощо.

У процесі навчання у закладі вищої освіти майбутні вчителі початкової школи повинні оволодіти вищезазначеними вміннями. Це забезпечується вивченням таких дисциплін, як: вступ до спеціальності, педагогіка, історія педагогіки, педагогічна майстерність. Підготовка майбутніх учителів до використання інноваційних технологій проводиться на лекціях, семінарських заняттях під час проведення педагогічної практики. Кожна форма занять має свої особливості. Виділяємо такі види лекцій, які є альтернативою традиційній: лекція із запланованими помилками, проблемна лекція, лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція-пресконференція, лекція-діалог [10, с. 56].

На прикладах семінарських заняттях практикуємо проведення тих форм інновацій, що розкривають рівень теоретичної підготовки студентів: брейн-рингу, каруселі, «кошика», групової дискусії, рольових і ділових ігор тощо.

Запропоновані інновації сприяють формуванню педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи.

Педагогічна майстерність учителів початкової школи є однією зі складових частин професійної

Загальні показники сформованості педагогічної майстерності

Групи/кількість студентів	Етап контролю	Кількість студентів і рівні сформованості педагогічної майстерності						СП
		Високий		Середній		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	
КГ / 58	ВК	10	17,24	20	34,48	28	48,28	3,7
	ПК	14	24,14	28	48,28	16	27,59	4,0
ЕГ / 57	ВК	10	17,54	21	36,84	26	45,61	3,7
	ПК	28	49,12	18	31,58	11	19,30	4,3

компетентності, адже для молодшого школяра вчитель – це людина, котрій він довіряє, відкриває всі свої секрети, просить поради, слухає і сприймає настанови. Вираз, який ми знайшли у працях Л. Нечепоренко: «Гірко буває спостерігати, як учні початкових класів приходять у середні класи ненавченими й погано вихованими, що буває тоді, коли вчитель початкової школи ні до чого позитивного не прагне, не знає вікових особливостей дітей, не усвідомлює свого історичного призначення» [7, с. 144].

За формулюванням І Зязюна, педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, яка забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. Такими якостями є: гуманізм, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічний такт, педагогічна техніка тощо. Кожна з цих якостей особистості має свої особливості, що впливають на формування педагогічної майстерності. Гуманізм сприяє налагодженню відносин у системі вчитель – учні та батьки. Професійна компетентність забезпечує спрямованість на одержання професійних знань; педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення самоосвіти та самоорганізації; педагогічна техніка дає змогу проявитися внутрішньому потенціалу вчителя [4].

Особливість такої майстерності вчителя початкової школи зумовлена тим, що він повинен: володіти технікою роботи з молодшими школярами, педагогічним тактом; враховувати психологопедагогічні особливості дітей, їхні інтереси, уподобання; володіти методикою впровадження інноваційних технологій, вміти налагоджувати довірливі взаємини з учнями та батьками.

З метою підвищення якості підготовки майбутнього вчителя початкової школи, спрямованості на формування педагогічної майстерності з використанням інноваційних технологій були визначені педагогічні умови, які базуються на використанні інноваційних технологій і сприяють цьому процесу. Під педагогічними умовами ми розуміємо фактори, що забезпечують ефективність навчального процесу. Такими умовами є: забезпечення формування мотивації до впровадження інновацій у навчальний процес; удосконалення змісту навчальних дисциплін введенням інновацій; поетапне формування педагогічної майстерності під

час педагогічної діяльності; створення суб'єкт-суб'єктних відносин на рівні викладач – студент.

Такий вибір педагогічних умов зумовлений тим, що формування педагогічної майстерності учителя початкової школи з використанням засобів інноваційних технологій забезпечує досягнення мети підготовки майбутніх учителів, формування мотивації до використання технологій, вироблення знань, умінь, навичок роботи в інформаційному середовищі, формування і розвиток педагогічних здібностей [1–3].

У три етапи (констатувальний, формувальний і підсумковий) було проведено педагогічний експеримент на базі Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича, Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка і Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Загальна кількість студентів, які брали участь у експерименті, складала 115.

Зарезультатами діяльності студентів було визначено три рівні сформованості професійної майстерності випускників: високий, середній і низький.

Результати констатувального етапу дослідження показали, що традиційна технологія навчання не сприяє ефективному формуванню педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи. Тому необхідно було шукати шляхи підвищення якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Таким шляхом, як показали наші дослідження, є впровадження в навчальний процес інноваційних технологій.

На формувальному етапі визначалася ефективність поданих вище педагогічних умов формування педагогічної майстерності майбутніх випускників закладів вищої освіти (табл. 1).

Результати формувального експерименту показують, що в ЕГ у студентів динаміка є позитивною. На високому рівні після експерименту перебувало 49,12% студентів проти 17,54%, а на низькому рівні їх кількість зменшилася від 45,61% до 19,3%. У КГ достовірних змін не спостерігалось.

Висновки. Проаналізувавши стан сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів, ми дійшли таких висновків: традиційна технологія навчання не забезпечує достатній рівень сформованості педагогічної майстерності випускників закладу вищої освіти. Пошук шляхів під-

вищення якості підготовки студентів завершився вибором і апробацією педагогічних умов. Результати дослідження показали позитивну динаміку. Подальші дослідження спрямуємо на вивчення можливостей удосконалення процесу формування педагогічної майстерності шляхом впровадження особистісно-орієнтованого підходу в процес підготовки майбутніх учителів початкової школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 440 с.
2. Бодруг Н.А. Використання інтерактивних технологій формування педагогічної майстерності під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава, 2014. Вип. 13. С. 54–58.
3. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. 2004 с.
4. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії : навчальний посібник. Київ : Вид-во Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
5. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 12–18.
6. Макаренко Л.Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 294 с.
7. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність : монографія. Харків : Вид. центр ХНУ, 2009. 276 с.
8. Пехота О.М., Старєва А.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. Миколаїв : «Іліон», 2005. 252 с.
9. Січкарук О.І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник. Київ : Таксон, 2006. 88 с.
10. Теличко Н.В. Тренінг формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів : навчальний посібник. Тернопіль : «Вектор», 2013. 62 с.

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

FACTORS INFLUENCING PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE RAILWAY SPECIALISTS

Статтю присвячено проблемі підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти. Виокремлено та досліджено фактори впливу (особистісні, процесуальні, економічні, стратегічні) на професійну підготовку майбутніх фахівців залізничного транспорту. Обрані фактори перебувають між собою у взаємодії, а також здійснюють системний вплив на якість професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту.

До особистісних факторів впливу віднесено мотиваційну сферу, а також психофізіологічне забезпечення діяльності кожного окремо взятого майбутнього фахівця. Ключовим завданням викладачів закладів професійної освіти різних рівнів акредитації є формування та розвиток позитивної мотиваційної сфери студентів, позитивного ставлення до освітньої діяльності, а також до майбутньої професійної діяльності. Встановлено, що врахування особистісного фактору у процесі підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту є необхідною умовою її якості, важливим кроком до формування кваліфікованого працівника, здатного ефективно здійснювати свою професійну діяльність, зберігаючи своє фізичне та психічне здоров'я.

До процесуальних факторів впливу на якість професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту включено науково-методичне та кадрове забезпечення освітнього процесу. Проаналізовано роль викладача закладу освіти у формуванні майбутнього фахівця, а також цілі педагогічного спілкування викладача та студентів. До економічних факторів впливу віднесено матеріально-технічне забезпечення закладів освіти, а також їх фінансування (державний, місцевий бюджет, приватні установи тощо). До стратегічних факторів впливу на професійну підготовку майбутніх фахівців залізничного транспорту включено формування готовності до навчання та професійного зростання протягом усього життя. Швидкі зміни інформації та технологій сучасного світу формують потребу в майбутніх фахівцях бути мобільними та готовими до розвитку, самовдосконалення.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні фахівці залізничного транспорту,

фактори впливу, неперервна професійна освіта, фахова передвища освіта.

The article is devoted to the problem of improving the professional training quality of the future railway transport specialists under conditions of lifelong education. The factors of influence (personal, procedural, economic, strategic) on the professional training of the future railway transport specialists are determined and investigated. The selected factors interact, as well as systematically affect the quality of the future railway transport professional training.

The personal factors of influence include the motivational sphere, as well as the psychophysiological support of each individual future specialist's activity. The key task of teachers working in vocational education institutions of different accreditation levels is the formation and development of students' positive motivational sphere, a positive attitude to educational activity, as well as to future professional activity. It is established that taking into account the personal factor in the process of training future railway transport specialists is a necessary condition for its quality, an important step towards the formation of a skilled worker, able to carry out his professional activity effectively, while maintaining his physical and mental health.

The procedural factors of influence on the quality of the future railway specialists' professional training include scientific, methodological and personnel support of the educational process. The role of the teacher in the educational institution during the formation of the future specialist is justified, as well as the purpose of pedagogical communication between teacher and students are analyzed.

The economic factors of influence include logistical support of educational institutions, as well as their financing (State, local budget, private institutions, etc.).

Strategic factors influencing the future railway transport specialists' training include the formation of lifelong learning and professional development. The rapid changes in information and technology of the modern world shape the need for future professionals to be mobile and ready for development, self-improvement.

Key words: vocational training, future railway transport specialists, factors of influence, lifelong learning, professional higher education.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.24>

Маланюк Н.М.,

канд. пед. наук,
викладач циклової комісії
загальноосвітніх дисциплін
Київського фахового коледжу
транспортної інфраструктури

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У світлі євроінтеграційних процесів і мобільності кадрів на міжнародному ринку праці постають нові вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Серед основних вимог – здатність до самовдосконалення в умовах мінливості інформаційного потоку та стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, вміння самостійного пошуку необхідних знань і їх творче застосування у професійній діяльності, володіння професійною компетентністю, готовність до про-

фесійної діяльності. Сьогодні потребує тісної співпраці між ринком освітніх послуг і ринком праці з метою підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах неперервної професійної освіти.

Значення залізничного транспорту для всієї транспортної інфраструктури, а також для економіки України стрімко зростає. Цей процес можна обґрунтувати низкою причин – як зовнішніх, так і внутрішніх. Серед зовнішніх причин назвемо розвиток і посилення економічних зв'язків із країнами

ЄС (євроінтеграцію, безвізовий режим тощо); серед внутрішніх – конкуренцію між різними видами транспорту стосовно кількості та якості пасажирських і вантажних перевезень як всередині країни, так і за її межами. Ці причини є передумовами для модернізації та оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в системі неперервної освіти (фахова передвища – вища освіта).

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблемам підготовки майбутніх фахівців різних напрямів на сучасному етапі присвячено праці В. Аніщенка, І. Зязюна, І. Малафійка, Н. Ничкало, Л. Романишиної, О. Романишиної та ін. Низка питань щодо професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту розкрита науковцями С. Довженко (формування професійних компетенцій), Р. Сущенко (формування управлінської культури), О. Хамуляк (сучасний стан професійної підготовки), Т. Шаргун (формування професійної компетентності).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У працях науковців сьогодні проаналізовано лише окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Проте проблема виокремлення та дослідження факторів впливу на професійну підготовку майбутніх фахівців залізничного транспорту досі залишається невивченою.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх фахівців залізничного транспорту – комплексний систематичний процес, на котрий впливають різні фактори. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови (2005) дефініція «фактор» трактується як рушійна сила процесу чи явища [1]. Проаналізувавши науково-методичну літературу із проблем професійної підготовки фахівців, а також вимоги, які ставлять роботодавці до своїх майбутніх працівників, ми обрали такі фактори, що впливають на професійну підготовку майбутніх фахівців залізничного

транспорту: особистісні, процесуальні, економічні, стратегічні. На рис. 1 подано фактори впливу на професійну підготовку майбутніх фахівців залізничного транспорту.

Дамо характеристику кожному фактору, а також проаналізуємо його дію на процес професійної підготовки фахівців залізничного транспорту.

До особистісних факторів впливу ми віднесли мотиваційну сферу, а також психофізіологічне забезпечення діяльності кожного окремо взятого майбутнього фахівця.

Проблема мотивації будь-якої діяльності є ключовою у психології, оскільки саме від наявності «правильних» мотивів залежатиме якість виконаної діяльності (як освітньої, так і професійної). Психологи як минулого, так і сьогодення не є однастайними у трактуванні дефініцій «мотив, мотивація», а також немає єдиних підходів до розкриття її змісту. Науковець О. Леонтєв відрізняв мотив від потреби, оскільки остання не володіє предметною спрямованістю [5, с. 190]. Мотив є спонукою до дії та виступає як відповідь на потребу. Дослідник говорить про два різновиди мотивів, що є вирішальними для діяльності, а саме: змістотворчі (створюють особистісну значущість будь-якому виду діяльності); мотиви-стимули (виступають у ролі збуджуючих факторів).

І. Ляшенко розглядає мотивацію як «суб'єктивну детермінацію поведінки людини» [7]. С. Занюк вбачає в мотивації спонукальні фактори, які впливають на активність кожної людини [2]. М. Шевандрін вказує на три регулятивні функції мотивації в діяльності: спонукальну, сенсотворчу, організаційну [11].

Психолог Н. Лисовець розглядає мотивацію як цілісність, складену із двох явищ: індивідуальної системи мотивів і системи дій, спрямованої на активізацію мотивів особистості [6]. У своїй праці автор звертає увагу на важливість формування позитивних орієнтирів для успішності освітньої діяльності студентів, а також їх подальшої професійної діяльності.

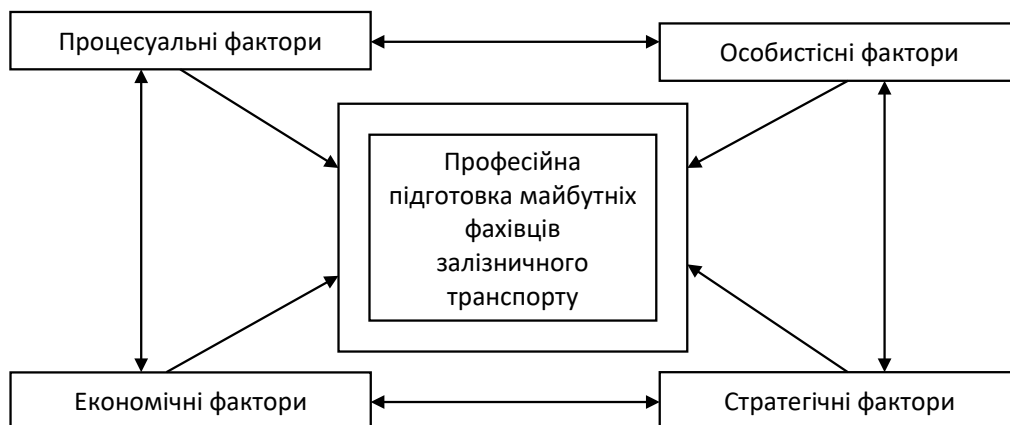


Рис. 1. Фактори впливу на професійну підготовку майбутніх фахівців залізничного транспорту

Дослідник В. Шадріков розглядає мотивацію як системотворчий фактор процесу формування психологічної системи діяльності (як навчально-пізнавальної, так і професійної). Під час опанування професії відбувається еволюція мотиваційної системи суб'єкта діяльності: перетворення загальних мотивів у професійні; з підвищенням професійного рівня особистості відбувається зміна професійних мотивів, їх удосконалення [10, с. 37].

Із вищесказаного випливає, що роль мотивації у професійному становленні майбутніх фахівців залізничного транспорту беззаперечно. Тому ключове завдання викладачів закладів професійної освіти різних рівнів акредитації – формувати та розвивати позитивну мотиваційну сферу студентів, позитивне ставлення до освітньої діяльності, а також до майбутньої професійної діяльності.

Ще одним складником особистісного фактору, який впливає на професійну підготовку майбутніх фахівців залізничного транспорту, є психофізіологічне забезпечення діяльності. О. Кокун наголошує на актуальності проблеми психофізичного та психофізіологічного забезпечення особистості у світлі умов мінливості навчальної та професійної діяльності, підвищення складності освітніх і фахових завдань, стрімкого зростання особистісних вимог до студента, майбутнього фахівця [3, с. 240]. Автор вважає психофізіологічне забезпечення готовності до професійної діяльності центральним компонентом психофізіологічного забезпечення діяльності (фізична готовність, когнітивна готовність, адаптаційна готовність, інформаційна готовність).

Дослідники М. Корольчук і В. Крайнюк вважають ключовими завданнями психофізіологічного забезпечення діяльності такі: психологічну діагностику еволюції працездатності майбутніх фахівців; відбір ефективних методів для підтримки та відновлення психофункцій особистості; дослідження умов навчання та праці, а також їхній вплив на психічний стан і працездатність особистості; результативну та безпечну діяльність зі збереженням здоров'я як фізичного, так і психічного [4].

Отже, врахування особистісного фактору у процесі підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту є необхідною умовою її якості, важливим кроком до формування кваліфікованого працівника, здатного ефективно здійснювати свою професійну діяльність, зберігаючи своє фізичне та психічне здоров'я.

Від рівня організації освітнього процесу в закладах професійної освіти залежить якість підготовки майбутніх фахівців. До процесуальних факторів впливу нами віднесено науково-методичне та кадрове забезпечення навчального процесу: викладацький склад закладу, адміністрацію, якість співпраці з іншими закладами в системі неперервної освіти, а також налагоджену співпрацю між закладами освіти та роботодавцями.

Нині діє освітня парадигма, у центрі якої – особистість студента з унікальним набором якісних характеристик, а завданням освіти (фахової передвищої, вищої) є розвиток особистості – конкурентоспроможного фахівця майбутнього, здатного до самовдосконалення та професійного зростання. У Законі України «Про вищу освіту» перераховано вимоги й обов'язки працівників закладів освіти (ст. 58). Із входженням України до Європейського освітнього простору вимоги до викладачів закладів освіти стрімко зростають (зміна освітньої парадигми, реструктуризація закладів, зміна ролей і функціональних обов'язків викладачів тощо). Сучасний викладач коледжу (університету) не може тільки досконало знати предмет, який викладає. Він повинен володіти низкою технологій для формування компетенцій і компетентностей у студентів, допомагати майбутнім фахівцям розвиватися професійно. Викладач має розвиватися як науковець, а також як дидакт, перебувати в постійному пошуку нових методик і технік формування як ключових компетенцій, так і соціально-комунікативних і допомагати студентам вибудовувати індивідуальні системи морально-ціннісних орієнтирів тощо.

Л. Подоляк і В. Юрченко цілями педагогічного спілкування викладача та студентів вбачають: інформаційну, ціннісно-орієнтаційну, спонукальну, соціальну [8]. Автори також наголошують на основних правилах успішної комунікації: повноті інформації, якості інформації, релевантності інформації, манері висловлювань і тактовності.

Сучасний викладач закладу професійної освіти (передвищої, вищої) повинен володіти інформаційними технологіями, а також вміти їх ефективно застосовувати в освітньому процесі з метою підвищення мотивації навчання та реалізації принципів дидактики. Важливою нині є наявність цілісної політики закладу освіти щодо підготовки майбутніх фахівців, а не кожного окремо взятого викладача.

Наступними факторами впливу на професійну підготовку майбутніх фахівців залізничного транспорту є економічні (матеріально-технічне забезпечення закладів освіти, а також їх фінансування). О. Рєвнівцева наголошує, що фінансування освіти не повинно сприйматися державою як споживацькі потреби та має розглядатися як соціальна інвестиція в майбутнє: у розвиток різних галузей народного господарства, а також економіки загалом [9, с. 39]. Авторка вважає, що частку витрат на вищу (фахову передвищу) освіту повинні взяти підприємства й організації, кадрове забезпечення яких підготовлене на 70% за рахунок держави.

Нині яскраво простежується проблема недофінансування закладів освіти (коледжів, університетів та ін.). Заклади освіти перебувають на балансі місцевих бюджетів, що створює такі проблеми: різну наповненість місцевих бюджетів, не

однакову кількість закладів освіти на балансах місцевих громад. Як наслідок, одні заклади фінансуються більше, а інші – мінімально. Виходом із цієї ситуації може стати активна співпраця закладів освіти з підприємствами, для яких вони здійснюють підготовку кадрів, активний пошук джерел додаткового фінансування закладів професійної освіти різних рівнів акредитації. Таким чином, студенти отримають доступ до найновішого обладнання, а роботодавці – кваліфікованих працівників, готових до праці з новітніми засобами.

Сучасний світ мінливий: змінюється інформація, що сприяє зміні уявлення про предмети та процеси, які відбуваються в довколишньому світі, а також в усіх галузях діяльності людини. Центральна ідея освіти XXI ст. – освіта протягом життя. Неможливо сьгоднішньому фахівцю бути успішним завтра, якщо не розвиватися та не вдосконалюватися. Тому завдання професійної освіти сьогодення – допомогти молодій людині будувати стратегію власного життя, в якій ключове місце повинно посідати прагнення до самовдосконалення, саморозвитку, підвищення свого професійного рівня. Адже інакше фахівець не зможе конкурувати на ринку праці, бути потрібним для своєї обраної галузі. Нині потрібно навчати молодих спеціалістів протистояти мінливості в усіх сферах діяльності людини, а також вміти використовувати ці зміни з користю для себе, галузі, суспільства тощо.

Висновки. Обрані фактори (особистісні, процесуальні, економічні, стратегічні) перебувають між собою у взаємодії, а також здійснюють системний вплив на якість професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Врахування цих факторів сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Професійна освіта не може передбачити всіх викликів на шляху її випускників, але може закласти фундамент для успішної боротьби та перемоги у протистояннях

економічних, соціальних, політичних та ін. Наші подальші дослідження будуть спрямовані на виявлення та вивчення умов формування професійної компетентності в майбутніх фахівців залізничного транспорту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / укл. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь : Перун, 2005.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
3. Кокун О.М. Сучасні тенденції психофізіологічного забезпечення діяльності фахівців в умовах ризику. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Вип. 3. Ч.1. URL: nuczu.edu.ua/vol3_1. С. 240–252.
4. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах. *Актуальні проблеми психології*. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія / за ред. С.Д. Максименка. Київ : ІВЦ Держкомстату України, 2007. Вип. 6. С. 183–190.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
6. Лисовец Н.М. Профессиональная мотивация студентов как способ активации обучения. URL: <http://www.masters.donntu.edu.ua/2012/iem/temnenko/library/article5.htm>.
7. Ляшенко І.В. Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності. *Народна освіта*. URL: <http://narodnaosvita.kiev.ua>.
8. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами. URL: www.psyh.kiev.ua.
9. Рєвнівцева О.В. Система вищої освіти України: фінансові аспекти сучасних проблем розвитку. *Людський розвиток*. 2016. С. 36–45.
10. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 184 с.
11. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. Москва : Владос, 2001. 512 с.

МІКРОБЛОГІНГ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ВМІНЬ ПИСЬМА ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

MICROBLOGGING AS ONE OF THE MEANS OF WRITING SKILLS PROCESS INTENSIFICATION OF STUDENTS SPECIALIZED IN PHILOLOGY IN EFL CLASSROOM

Революційне впровадження інформаційних технологій в освітній процес у вищих навчальних закладах внесло деякі принципові зміни, вирішальні для освіти. IT-технології надають рекомендації та допомогу у новому способі формування навчального процесу, які забезпечують значні перспективи як для викладачів, так і для студентів.

Незважаючи на те, що використання інформаційних технологій вважається не дуже поширеним у навчанні студентів, які здобувають знання з англійської мови, IT-впровадження має багато можливостей саме для філологічних спеціальностей. Воно забезпечує підвищення продуктивності, інтересу, можливостей диференціації та індивідуалізації, розвиток мовної компетентності, писемної грамотності.

Мікроблогінг став популярною частиною сучасних технологій, особливо серед молоді. Тому стаття зосереджена на вивченні мікроблогінгу як феномену, застосування якого сприяє засвоєнню англійської мови студентами-філологами. Мікроблогінг розглядається як спосіб сприяння навчальному процесу студентів, котрі здобувають ступінь з англійської філології, переважно під час їхньої позааудиторної роботи задля розвитку академічного письма. Завдяки IT-технологіям і мікроблогінгу процес засвоєння англійської мови може значно змінюватися та посилюватися.

Існує широкий спектр різновидів мікроблогів, принцип функціонування яких однаковий, але деякі з них мають певні обмеження. Беручи до уваги популярність і відсутність обмежень, стаття надає огляд впровадження саме Tumblr.com у навчальний процес студентів-філологів і прагне прояснити його роль під час розвитку вмінь письма. Використання Tumblr.com у навчальному процесі студентів-філологів може бути адаптоване до цілей, які ставлять викладачі та студенти. Більше того, беручи до уваги той факт, що викладач відіграє не провідну роль у навчанні, а лише роль «спостерігача» та «координатора», уможлиблюється реалізація орієнтованого на студента підходу. Використання Tumblr.com впроваджується у практику під час позааудиторного навчання на кафедрі англійської філології Криворізького державного педагогічного університету.

Ключові слова: IT-технології, мікроблогінг, оволодіння англійською мовою, вміння письма, Tumblr.com.

The revolutionized implementation of information technologies in the learning process in higher educational establishments has made some fundamental changes. They have become crucial for education. And IT-technologies provide guidance and assistance in the new way the learning process is shaped enabling considerable perspectives both for educators and learners.

Despite the belief that the use of information technologies is not so common for students acquiring English language knowledge they can be used in many different ways. Their advances are essential for English language learners as their use has been justified by the results which educators get due to their use. They provide increasing productivity, interest, possibilities of differentiation and individualization, development of language competence and writing skills.

Microblogging has become a popular part of modern technologies especially among young people. Therefore the research paper in question is focused on microblogging as a phenomenon the application of which contributes to the English language acquisition by English language learners. It considers the way it assists in the learning process of students gaining degree in English philology mainly during their extracurricular activities and developing writing skills. Due to IT-technologies in general and microblogging respectively the English knowledge acquisition can be varied and intensified significantly.

There is a wide range of microblogs available. Their idea is the same but they differ in some limitations. Taking into account the popularity and absence of limitations the paper in question provides an overview of Tumblr.com implementation in learning process of students studying English philology and seeks to shed light on its role in it. The use of tumblr.com in the learning process of students-philologists can be adapted to the aims educators and learners set. Moreover, taking into consideration the fact that a teacher does not play a leading role in it just a role of "an observer" and "a coordinator" a learner-centered approach is applied. The practices of tumblr.com use are carried during extracurricular activities with academic writing purposes at foreign language department of Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Key words: IT-technologies, microblogging, English language acquisition, academic writing, tumblr.com.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.25>

Малоіван М.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри англійської філології
Криворізького державного
педагогічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному суспільстві соціалізація відбувається майже повністю через комп'ютерні технології. Саме тому сучасний освітній простір ставить нові завдання, втілення яких вимагає впровадження сучасних інформаційних технологій. Завдяки інформатизації освітнього простору можливо підготувати фахівців, готових до самостійності, само-

організації, самореалізації та соціалізації. Відбувається переміщення акценту саме на студента завдяки демократизації навчання через імплементацію Інтернет-технологій. Нині активно розробляються соціальні сервіси Інтернет-мережі, які базуються на платформі Web 2.0., зокрема блог-технології. Блог-технології слугують засобом оптимізації навчального процесу завдяки своїм

дидактичним якостям: певній простоті використання, можливості наповнення навчальним контентом, інтерактивності з можливістю створення навчальних спільнот, доступності, адже розроблено мобільні версії, що не потребують спеціальної комп'ютерної техніки та працюють ефективно на мобільних гаджетах, та ін.

Платформа Web 2.0., яка передбачає взаємодію у групі, відкриває широкі можливості перед викладачем у навчанні. Попри те, що більшість блог-технологій використовуються у точних науках, поле можливостей їх використання у процесі навчання гуманітарних наук, а саме англійської мови, не менш широкі, але не є розробленими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні засади впровадження інформаційних технологій в освітній простір вищої школи вивчали В. Биков, Р. Гуревич, Д. Шимков та ін.

Феномен Web 2.0. та фундаментальні засади використання соціальних мереж Web 2.0. було висвітлено у працях таких науковців, як А. Гольдін, М.Д. Ярмахов, Р. Адлер, Б.В. Бензігер, Л. Еванс, М. Керрес та А. Нетленд.

Роботи А. Войскунського, Л. Раїцької, П. Брет, К. Брандл, А. Кембел, Ж. Девіс, Дж. Андервуд присвячено проблемам використання Інтернет-ресурсів та Інтернет-сервісів у навчанні іноземних мов і гуманітарних дисциплін і розкриттю можливостей, які вони пропонують викладачу та студентам у процесі навчання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових праць щодо впровадження Інтернет-технологій загалом і мікроблогінгу зокрема, можливості використання мікроблогінгу, а саме Tumblr.com у процесі навчання англійської мови студентів-філологів задля розвитку вмінь письма не достатньо розроблено в педагогіці.

Мета статті – визначити можливості використання мікроблогінгу при навчанні англійської мови студентів-філологів задля розвитку вмінь письма та продемонструвати технологію впровадження Tumblr.com на практиці.

Виклад основного матеріалу. Інформаційні технології та Інтернет стали не тільки ресурсами інформації, а й засобами соціалізації, через які відбувається спілкування й обмін інформацією між людьми, котрих об'єднують спільні інтереси. Стрімкі темпи розвитку та постійні удосконалення Інтернет-сервісів вимагають нових методів викладання. Саме тому важливо використовувати інформаційні технології у навчанні, бо вони сприяють тому, що студенти формують вміння самостійно здобувати певні знання, тобто реалізовувати самостійно-пізнавальну діяльність і використовувати ці знання на практиці, взаємодіяти між собою.

Із появою Web 2.0. Інтернет кардинально змінився. Web 2.0. є не просто місцем в Інтернеті,

а і платформою соціальної інтеракції [4, с. 20]. Соціальна інтеракція робить можливим обмін інформацією та думками, наповнення контентом. За С. Лі, завдяки Web 2.0. відбулося переміщення акценту з технологій і медіа на спілкування та інтеракцію, що само по собі є ціллю освіти [4, ч. 20]. Мікроблогінг базується на платформі Web 2.0. Нині ведення блогу є популярним серед молодих людей і пропонує певні опції, які можливо впровадити в освітній процес. Існує безліч різних платформ, серед котрих найбільш популярними є WordPress.org, Wix, WordPress.com, Blogger.com, Tumblr.com та ін. Принцип роботи цих платформ однаковий, але деякі з них мають певні обмеження на використання та вимагають фінансових витрат.

Проаналізувавши статистичні дані сайту Dustinstout стосовно Tumblr.com, ми виявили, що він входить до топ-платформ і є популярним серед молоді. Так, загалом Tumblr.com має більш ніж 452 млн блогів, 371 млн відвідувань щомісяця. Аудиторію користувачів становлять люди віком від 18 до 34 років [5]. Саме тому Tumblr.com було обрано як найоптимальніший варіант мікроблогінгу. Також серед факторів, що вплинули на вибір, є цікавий інтерфейс, який наближує його до соціальних мереж, простота у використанні та той факт, що ця платформа є абсолютно безкоштовною.

Під час імплементації мікроблогінгу в освіту викладач виступає в ролі тьютора, тобто він може використати опосередковані шляхи впливу для керівництва процесом навчання англійської мови студентів-філологів у позааудиторній діяльності, реалізуючи «learner-centered approach». Керівництво реалізується шляхом пояснення алгоритму дій щодо використання Tumblr.com, чітко зазначаються цілі, надаються інструкції щодо завдань. Як зазначає С. Глогоф, викладач має можливість моніторингу самостійної діяльності студента та її контролю, можливість внесення корективів і підказок, тим самим управляючи ненав'язливо [3].

Головною метою ведення блогу студентами-філологами при навчанні англійської мови був розвиток вмінь письма. Різні типи текстів вимагають написання різних типів письма. Тому завдання викладача – навчити студентів визначати тип письма, який відповідає цілям, рівень формальності, що повинен бути використаний, і структуру, якої слід дотримуватися.

Так, на думку Б. Каррена, блогінг може запропонувати студентам можливості для розвитку вмінь спілкування через практику змістового письма. Такі проекти мотивують студентів не тільки писати, але й робити це добре [2].

П. Ур зазначає, що мета навчання письма іноземною мовою – змотивувати тих, хто вчиться, оволодіти навичками та вміннями, які їм потрібні для того, щоб створити різні типи письмових текстів, що будуть близькі до тих, які б академічно

грамотна людина написала би рідною мовою [6]. Саме ведення блогу допомагає цьому.

За алгоритмом дій студенти 3 курсу факультету іноземних мов англійсько-німецького відділення зареєстрували аккаунти на сайті й утворили певну спільноту, аби виконувати завдання у своїй позааудиторній діяльності задля розвитку умінь академічного письма.

Щоразу завдання мали на меті розвиток різних видів письма. Наприклад, для розвитку розмовного стилю викладач ставив перед студентами завдання, яке спонукало їх до розкриття питання з використанням саме розмовного стилю (short-storytelling). Більш того, кожен учасник спільноти повинен залишити свій коментар до запису, висловивши своє бачення висвітленої думки, що може призвести до подальшої дискусії. Тобто завдяки веденню блогу кожен учасник має взяти участь у цій дискусії, а це відкриває нові перспективи для навчання. За допомогою блогів група виходить за фізичні межі аудиторії й уможливорює розширення до безкінечності інтернаціональної аудиторії [1].

У такому разі студенти використовують мовні одиниці, пунктуацію та граматику, характерну саме для розмовного стилю, і таке завдання наближає письмо до усного говоріння. Крім того, студенти ще мають можливість оцінити досягнення один одного в академічному письмі, адже

публікації мають публічний характер. Тобто це певною мірою веде до більш об'єктивної оцінки діяльності студента.

Щодо розвитку академічної грамотності, то студенти також мали завдання написати різні типи есе (opinion essay, suggesting solutions to problems essay, for-and-against essay), де повинні були дотримуватися вже правил формального стилю, вміти чітко висловлювати думки на письмі та використовувати фрази-зв'язки. Тут також студенти залишають свої коментарі.

Задля посилення інтересу та реалізації принципу індивідуалізації студентам було запропоновано використати будь-який тип письма на власний розсуд, але структура та стиль мали відповідати вимогам. Серед варіантів виконання такого типу завдань було написання ревію книги або фільму.

Серед переваг використання Tumblr.com, які оптимізують навчання та підвищують інтерес студентів, є те, що вони можуть супроводжувати свої публікації та спілкування gif-ілюстраціями, відео, смайлами, мемами, музикою, мають можливість виконувати завдання у своєму темпі.

Більш того, студенти-філологи мають нагоду читати блоги інших користувачів, які відповідають їхнім перевагам, звертати увагу на правильне використання мовних одиниць і структурування публікацій у певних контекстах, як це роблять носії мови. Блоги студентів можуть читати невідомі їм

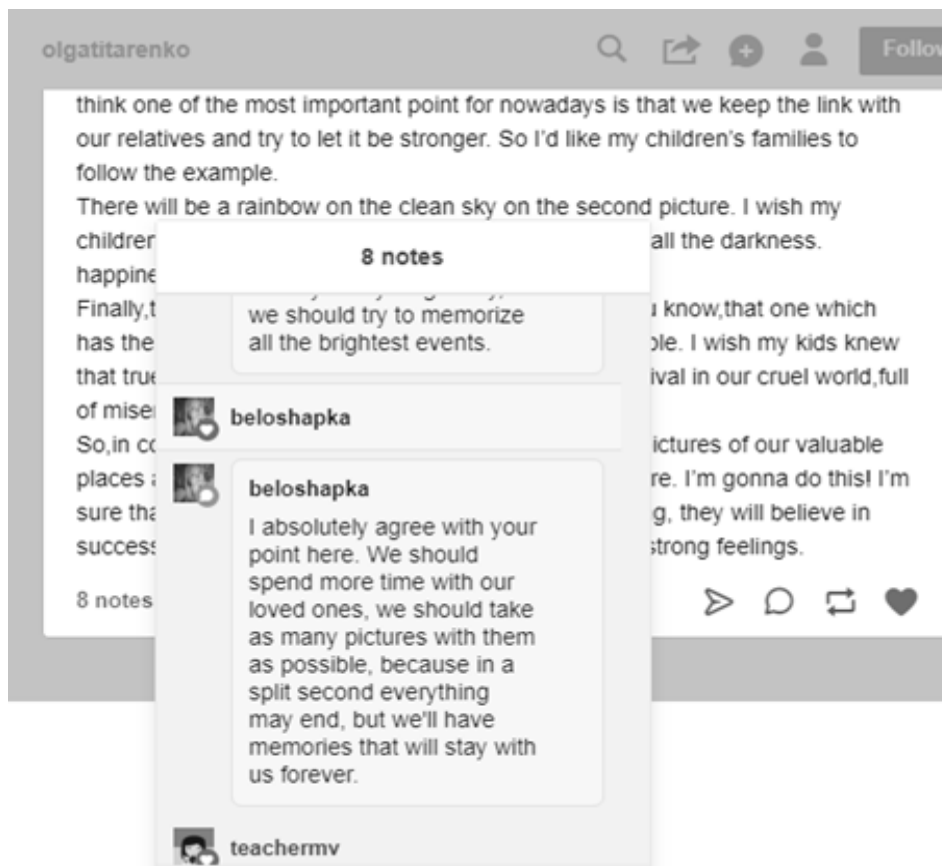


Рис. 1. Демонстрація використання функції «коментування» в Tumblr.com

користувачі, так само як і однокласники, що вимагає від них більш свідомого ставлення до виконання письмових завдань.

Таким чином, завдяки мікроблогінгу студенти-філологи мали можливість у позааудиторний час значно покращити свої вміння письма. Також публікації сприяли більш ефективному засвоєнню теоретичного матеріалу щодо академічного письма через застосування його на практиці.

Висновки. Завдяки впровадженню мікроблогінгу у навчання англійської мови студентів-філологів, а саме для розвитку академічного письма викладач і студенти отримують багато можливостей для інтенсифікації навчання.

Було надано перевагу використанню блогплатформи Tumblr.com через необмеженість можливостей, які вона пропонує, простоту використання, її популярність і той факт, що аудиторія користувачів відповідає віку студентів. Публікації у блогах оптимізують і підвищують ефективність навчання мови, а саме письма, слугують мотивацією до виконання завдань загалом і більш коректного їх виконання зокрема.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bresia, W.F., & Miller, M.T. What's it worth? The perceived benefits of instructional blogging. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 5. 2006. URL: <http://ejite.isu.edu/Volume5/Brescia.pdf>.
2. Curran, B. How Blogging Can Improve Student Writing. TLN Teacher leaders network. Nov. 2012. URL: https://www.edweek.org/tm/articles/2012/11/28/tln_curran.html.
3. Glogoff, S. Instructional blogging: Promoting interactivity, student-centered learning, and peer input. *Innovate*. 2005. № 7 (5). URL: <https://www.learntechlib.org/p/107281/>.
4. Lee, S., Beny M. Effective E-Learning through Collaboration. Coming of Age: Introduction to the new world wide web / T. Freedman, ed. P. 20–24. 2006. URL: https://edu.blogs.com/edublogs/files/coming_of_age.pdf
5. Social media statistics 2020: Top networks by the numbers. URL: <https://dustinstout.com/social-media-statistics/>.
6. Ur, P. 2009. Learner motivation and interest. A course in language teaching: practice and theory. 17. ed. Cambridge University Press, mod. 19, p. 274-282.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙINNOVATIVE APPROACHES TO TRAINING OF FUTURE
SPECIALISTS IN SOCIONOMIC SPECIALTIES

Стаття присвячена проблемі використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Узагальнено, що представники таких професій працюють у різних сферах соціальної практики. До групи фахівців соціономічних спеціальностей належать педагоги, медичні, соціальні працівники, психологи, працівники сфери послуг, професійна діяльність яких пов'язана з безпосередніми комунікативними контактами з іншими особами. Основою професійної діяльності фахівців соціономічних спеціальностей є міжособистісна взаємодія, що відбувається на рівні «людина – людина». Тому важливим аспектом професійної підготовки майбутніх представників соціономічних спеціальностей є використання таких інноваційних педагогічних підходів у вищій школі, які дадуть змогу студентам засвоїти оптимальні моделі міжособистісної взаємодії. Основою таких інноваційних підходів є інтерактивне навчання, що базується на активній міжособистісній взаємодії.

Узагальнено, що для розвитку здатності майбутніх представників соціономічних спеціальностей організувати ефективну міжособистісну взаємодію доцільно використовувати інтерактивні вправи, спрямовані на вирішення таких завдань: розвиток у студентів здібностей встановлювати і підтримувати психологічний контакт у спілкуванні; сприяння пізнанню майбутніми фахівцями власних можливостей та обмежень у взаємодії з іншими людьми; усвідомлення та зняття внутрішніх бар'єрів, які заважають організації ефективної комунікації; розвиток здатності прогнозувати поведінку іншої людини у міжособистісній взаємодії. У процесі активної участі студентів у виконанні інтерактивних вправ відбувається загальний особистісний розвиток кожного учасника. Участь студентів у виконанні інтерактивних завдань базується на тому, що всі учасники повинні дотримуватися чітко окреслених принципів: моделювання, активності, відвертості, «тут і зараз», довірливості, дослідницької (творчої) позиції, об'єктивності (усвідомлення) поведінки. Основним засобом, який дає змогу визначити міру дотримання окреслених принципів, є зворотний зв'язок у змодельованій інтерактивній ситуації міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Ключові слова: майбутні фахівці, соціономічні спеціальності, професійна підготовка, міжособистісна взаємодія, інтерактивні технології, ігрові ситуації.

The article deals with the problem of using interactive technologies in training of future specialists in socionomic specialties. It has been generalized that representatives of such professions work in different spheres of social practice. The group of specialists in socionomic specialties includes teachers, medical and social workers, psychologists, service workers, the professional activities of which are related to direct communication contacts with other people. The basis of professional activities of specialists in socionomic specialties is interpersonal interaction, which takes place at the "human-human" level. Therefore, an important aspect of vocational training of future representatives of socionomic specialties is the use of such innovative pedagogical approaches in higher education that will enable students to learn optimal models of interpersonal interaction. The basis of such innovative approaches is interactive study that is based on active interpersonal interaction.

It has been generalized that to develop the ability of future representatives of socionomic specialties to organize effective interpersonal interaction, it is advisable to use interactive exercises aimed at solving the following tasks: development of students' skills to establish and maintain psychological contact in communication; promotion of cognition of own capabilities and limitations in interacting with other people by future specialists; awareness and removal of internal barriers hindering the organization of effective communication; development of ability to predict another person's behavior in interpersonal interaction. There is a general personal development of each participant in the process of active student's participation in doing interactive exercises. Participation of students in solving interactive tasks is based on the fact that all participants must adhere to clear described principles: modeling, activeness, frankness, "here and now", credulity, research (creative) position, objectification (awareness) of behavior. The main mean, which gives an opportunity to identify the degree of compliance with the outlined principles, is a feedback in the simulated interactive situation of interpersonal interaction of future specialists in socionomic specialties.

Key words: future specialists, socionomic specialties, vocational training, interpersonal interaction, interactive technologies, game situations.

УДК 378
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.26>

Мельничук І.М.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
вищої школи та суспільних дисциплін
Тернопільського національного
медичного університету
імені І.Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я України

Постановка проблеми у загальному вигляді. Засадничою характеристикою професійної діяльності фахівців, які працюють у колективі, є соціальний характер, що передбачає активну міжособистісну взаємодію. Найбільше потребує цілеспрямованої підготовки до міжособистісної взаємодії професійна група, яку у класифікації професій дослідники відносять до типу «людина –

людина» [2; 4], що становить основу діяльності представників соціономічних спеціальностей. Важливість і необхідність всебічного вивчення професій типу «людина – людина» й особливостей підготовки майбутніх фахівців такого профілю пов'язана із широким поширенням соціономічних професій у сучасному суспільстві, адже із представниками таких професій люди мають справу

в різних сферах соціальної практики. До групи фахівців соціономічних спеціальностей належать педагоги, медичні, соціальні працівники, психологи, працівники сфери послуг та ін., професійна діяльність яких пов'язана з безпосередніми комунікативними контактами з іншими особами. Так, фахівці педагогічних спеціальностей здійснюють навчально-виховний вплив на учнів чи студентів, комунікують на професійні теми з колегами, обговорюють проблеми навчання та виховання підростаючого покоління з батьками учнів, що вимагає від них високого рівня готовності до організації міжособистісної взаємодії в соціумі. Від якості надання психологічної допомоги, яка здебільшого відбувається у процесі спілкування фахівця із клієнтами психологічних служб, часто вирішуються особистісні проблеми людей, котрі звернулися до психолога. У процесі спілкування, обговорення і визначення шляхів ефективного вирішення соціальних проблем важливу роль відіграють соціальні працівники. Часто лікувальний ефект мають переконувальні розмови лікаря чи медичної сестри з пацієнтами.

Таким чином, до представників соціономічних спеціальностей можна віднести таких фахівців, у професійні обов'язки яких входить організація комунікативної міжособистісної взаємодії. Актуалізується проблема врахування у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей особливостей організації оптимальної міжособистісної взаємодії для налагодження ефективних взаємин з іншими суб'єктами, що входять у коло їхніх професійних впливів. Викладачі використовують комплекс педагогічних методів, прийомів, технологій і засобів, спрямованих на формування професійно компетентного фахівця, і це сприяє оновленню системи вищої освіти. Зазвичай основою таких інноваційних підходів є інтерактивне навчання, яке базується на активній міжособистісній взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукових літературних джерел свідчить, що в педагогічній сфері дослідники намагаються конкретизувати специфіку роботи фахівців соціономічних спеціальностей. Так, у статті Т. Браніцької визначено основні ознаки (критерії), які дають змогу охарактеризувати професійну діяльність представників соціономічних спеціальностей. До таких ознак дослідниця відносить цілі та засоби діяльності, умови праці, функції працівника професій типу «людина – людина» [1, с. 26]. Розширює перелік суб'єктивних критеріїв ефективності професійної діяльності представників соціономічних спеціальностей Ю. Якуніна, зазначаючи, що професійну діяльність таких фахівців можна розглядати як таку, яка відбувається одночасно на кількох рівнях соціальної системи: індивід (суб'єкт праці), «команда» чи трудовий колектив, профе-

сійна спілка, соціум як споживач праці суб'єкта діяльності [5, с. 7]. Науковці аргументують, що на сучасному етапі актуальним є вдосконалення професійної підготовки фахівців соціономічної сфери діяльності, тобто сфери «людина – людина», яка має такі основні модифікації: виховання, навчання, організацію тощо. Тому нині надається перевага впровадженню у практику таких педагогічних технологій, що сприяють формуванню індивідуального стилю спілкування фахівців соціономічної сфери діяльності [2]. До таких технологій відносно інтерактивне навчання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У педагогічній літературі презентовано значну кількість наукових розвідок, присвячених різним аспектам організації інтерактивного навчання у вищій і загальноосвітній школі. Однак теоретичний аналіз наукових джерел дає змогу зазначити, що в загальній проблемі професійної підготовки майбутніх представників соціономічних спеціальностей залишаються невирішені раніше частини: конкретизація основних завдань участі студентів у інтеракціях.

Мета статті полягає у визначенні основних завдань розвитку комунікативної компетентності як результату підготовки студентів до ефективної міжособистісної взаємодії майбутніх представників соціономічних спеціальностей у процесі використання інтерактивних технологій у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що суб'єкти освітнього процесу перебувають у системній, систематичній, цілеспрямованій і професійно зорієнтованій міжособистісній взаємодії. Використання інтерактивних вправ і завдань має чітко окреслені цільові орієнтири.

Так, для розвитку здатності майбутніх представників соціономічних спеціальностей організувати ефективну міжособистісну взаємодію використовуються інтерактивні вправи, спрямовані на вирішення таких завдань:

- розвиток у студентів здібностей встановлювати і підтримувати психологічний контакт у спілкуванні;
 - сприяння пізнанню майбутніми фахівцями власних можливостей та обмежень у взаємодії з іншими людьми;
 - усвідомлення та зняття внутрішніх бар'єрів, які заважають організації ефективної комунікації;
 - розвиток здатності прогнозувати поведінку іншої людини у міжособистісній взаємодії.
- З метою розвитку міжособистісної чутливості використовуються інтерактивні вправи з тренінгу сензитивності [3], що мають на меті:
- розвиток у студентів здібності до самоаналізу та розуміння інших;
 - розподіл чинників сприйняття іншої людини (тих, які проявляються, і тих, що переживаються);

– розвиток здібності до розуміння та прогнозування ставлення, почуттів і стану людини в певних ситуаціях міжособистісних взаємин;

– розвиток чутливості учасників інтеракції до групового процесу міжособистісної взаємодії, пов'язаної зі сприйняттям більш повного ряду комунікативних стимулів, які отримуються від інших.

У процесі активної участі студентів у виконанні інтерактивних вправ відбувається загальний особистісний розвиток кожного учасника. Так, у роботі тренінгових груп особистісного зростання відбувається досягнення таких цілей:

– формування адекватного уявлення про себе як про фахівця соціономічної спеціальності і як про особистість;

– засвоєння системи понять і уявлень, необхідних для психологічного аналізу себе як особистості та соціально-психологічної ситуації міжособистісної взаємодії у групі;

– корекції неадаптивних особистісних установок;

– зняття конфліктів і напруги, які можуть проявлятися у процесі спілкування в кожного з учасників інтеракції;

– формування навичок організації оптимального спілкування, конструктивного вирішення конфліктних ситуацій у міжособистісній взаємодії, психологічного аналізу таких ситуацій тощо.

Систематична участь майбутніх представників соціономічних спеціальностей у виконанні інтерактивних завдань сприятиме розвитку самосвідомості, що передбачає:

– корекцію та розвиток адекватного самосприйняття;

– розвиток здатності до самоаналізу та рефлексії;

– усвідомлення та подолання інтерпретаційних обмежень, які накладаються стереотипізованими фрагментами свідомості, та ін.

Водночас у студентів відбувається розвиток таких важливих психічних процесів:

– розвиток мислення (творчого мислення, рухливості мислення);

– розвиток пам'яті (опанування мнемотехнік);

– розвиток сенсорної спостережливості (розширення здібностей фіксувати всю сукупність сигналів тощо);

– розвиток здібностей емоційної та поведінкової саморегуляції;

– оволодіння навичками релаксації;

– набуття особистого досвіду переживання різних станів на основі усвідомлення власної ролі та дій у ситуаціях міжособистісної взаємодії та його використання у практичних цілях у майбутній професійній діяльності;

– визначення особистісних комунікативних ресурсів і перспектив у професійному зростанні на основі вдосконалення вмінь і навичок комунікативної взаємодії.

Результатом систематичного використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх представників соціономічних спеціальностей є такі аспекти:

– підвищення рівня згуртованості студентської групи;

– можливість вирішення внутрішньогрупових і внутрішньоособистісних конфліктів;

– зняття психоемоційної напруги перед реальною практичною діяльністю за фахом;

– адаптація студентів до нових умов праці шляхом засвоєння нових соціальних і професійних ролей;

– розвиток комунікативної компетентності та впевненості в собі в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Водночас участь студентів у виконанні інтерактивних завдань базується на тому, що всі учасники повинні дотримуватися чітко окреслених принципів поведінки, про що зазначав О. Євтіхов [3]:

– принципу *моделювання*, згідно з яким в інтерактивній вправі можуть моделюватися різні ситуації, у котрих учасники демонструють правильні та недоречні форми поведінки;

– принципу *активності*, який передбачає охоплення ігровою ситуацією всіх студентів, що дає змогу кожному оцінити результативність дій всіх учасників і власної діяльності зокрема;

– принципу *відвертості*, який дає право кожному студенту самому визначити міру своєї відвертості, і якщо він не готовий висловлюватися і діяти, то має право сказати «ні»;

– принципу *«тут і зараз»*, що спрямовує учасників на обговорення актуальної та презентованої в ігровій ситуації проблеми, не відволікаючись на інші питання, які можуть «відхилити» їх від досягнення визначеної мети;

– принципу *довірливості*, що орієнтує студентів на виявлення поваги до інших учасників з урахуванням інтересів, цінностей, почуттів і переживань кожного з них;

– принципу *дослідницької (творчої) позиції*, який сприяє створенню креативного середовища, стимулює учасників до самоаналізу, пошуку нових варіантів вирішення проблем, дослідження закономірностей та особливостей міжособистісної взаємодії та пізнання інших учасників;

– принципу *об'єктивації (усвідомлення) поведінки*, що спрямовує перехід поведінки учасників із неусвідомлено-імпульсивного рівня на усвідомлений – усвідомлення власної поведінки й особистої відповідальності за власні дії та вчинки, необхідний для особистісного та професійного зростання.

Основним засобом, який дає змогу визначити міру дотримання окреслених принципів, є зворотний зв'язок у змодельованій інтерактивній ситуації міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Висновки. Основою професійної діяльності фахівців соціономічних спеціальностей є міжособистісна взаємодія, комунікація, спілкування, що відбувається на рівні «людина – людина». Тому важливим аспектом професійної підготовки майбутніх представників соціономічних спеціальностей є використання таких інноваційних педагогічних підходів у вищій школі, які дадуть змогу студентам засвоїти оптимальні моделі міжособистісної взаємодії. Таким педагогічними інноваціями є технології інтерактивного навчання. Використання інтерактивних вправ, ігрових ситуацій професійного спрямування в підготовці студентів до міжособистісної взаємодії базується на врахуванні основних цілей і завдань освітньої діяльності, дотриманні принципів організації інтерактивного навчального середовища та діяльності всіх його учасників.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці спеціальних ситуативно-ігрових вправ професійного спрямування для підготовки конкретних представників соціономічних

спеціальностей – медичних сестер, лікарів, викладачів медичних закладів освіти, котрі здобувають науковий ступінь в аспірантурі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Браніцька Т.Р. Загальна характеристика фахівця соціономічних професій. *Збірник наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 25–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_6_7.
2. Гусарова Е.Н. Формирование индивидуального стиля общения специалистов социономической сферы в процессе профессиональной подготовки : автореф дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Краснодар, 2001. 20 с.
3. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2007. 256 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
5. Якунина Ю.Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек – человек» : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03. Москва, 2004. 24 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL BACKGROUND OF THE USE OF INTERACTIVE MULTIMEDIA TOOLS

У статті висвітлено організаційно-педагогічні засади використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання, структуру навчально-методичного медіа-комплексу та наведено приклади їх практичного використання. Визначено організаційно-педагогічні засади використання інтерактивних мультимедійних засобів під час навчання учнів молодших класів: раціональне управління середовищем використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання; удосконалення змісту й оптимізація навчальних ситуацій; цілеспрямована мотивація учнів до інтерактивних мультимедійних засобів навчання; активна позиція педагога щодо використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання; належне ресурсне забезпечення (технічне, програмно-методичне, нормативне).

Організаційно-педагогічні засади використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання учнів молодших класів передбачають створення умов гнучкого управління навчальним процесом: поділ навчального матеріалу на частини з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; поступову роботу над кожною частиною в зоні найближчого розвитку учнів; поступове зниження рівня підтримки та підвищення рівня самостійності учнів; встановлення віртуального контакту та ведення інтерактивного діалогу; використання інтерактивних мультимедійних засобів у різних дидактичних ситуаціях; інтегрування мультимедійних технічних і програмних засобів (навчальних матеріалів, тренажерів, моделей) у навчально-методичному медіа-комплексі.

До складу навчально-методичного медіа-комплексу входять багатофункціональні інтерактивні мультимедійні засоби навчання, які забезпечують багаторівневу роботу з максимальною візуалізацією навчальної інформації на всіх етапах роботи з нею (передачу, переробку, контроль). Його доповнюють автоматизовані програми, відеоінструкції, редагування навчальних планів, розподіл навантаження вчителів, призначення методичних днів, налаштування розкладу, розклад-автомат, уведення аудиторій у розклад, заміни вчителів тощо. Під час використання навчально-методичного медіа-комплексу застосовується принцип зворотного зв'язку, гнучкість вибору освітньої траєкторії, забезпечення навчального діалогу.

Ключові слова: організаційно-педагогічні засади, інтерактивні мультимедійні засоби

навчання, навчально-методичний медіа-комплекс, учні молодших класів, мультимедійні засоби.

The article describes the organizational and pedagogical principles of the use of interactive multimedia educational tools, the structure of the educational-methodical media complex and gives examples of their practical use. The organizational and pedagogical principles of the use of interactive multimedia means during the teaching of the younger students are determined: rational management of the environment of the use of the interactive multimedia educational means; improving content and optimizing learning situations using interactive multimedia learning tools; purposeful motivation of students to interactive multimedia learning tools; an active position of the teacher on the use of interactive multimedia learning tools; adequate resource support for the use of interactive multimedia training tools (technical, programmatic, regulatory).

Organizational and pedagogical principles of the use of interactive multimedia learning tools for younger students provide for the creation of conditions for flexible management of the educational process: the division of educational material into parts, taking into account the individual characteristics of students; gradual work on each part in the area of students' closest development; gradual decrease in the level of support and increase of the students' independence; establishing virtual contact and conducting interactive dialogue; the use of interactive multimedia tools in various didactic situations; integration of multimedia hardware and software (training materials, simulators, models) in the educational-methodical media complex.

The educational-methodical media complex includes multifunctional interactive multimedia training tools that provide multilevel work with the maximum visualization of educational information at all stages of work with it (transmission, processing, control). It is complemented by automated programs, video tutorials, curriculum editing, teacher load sharing, methodological days, schedule adjustments, automatic scheduling, classroom scheduling, teacher replacements, and more. When using the educational-methodical media complex, the principle of feedback is used, flexibility of choice of educational trajectory, provision of educational dialogue.

Key words: organizational and pedagogical foundations, interactive multimedia educational tools, educational and methodical media complex, elementary students, multimedia tools.

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.27>

Мичка-Левченко Ю.З.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Навчання дитини у початковій школі є особливо важливим періодом для взаємодії з різними інформаційними джерелами. Реформування сучасної системи освіти спрямоване на формування і розвиток в учнів навичок ефективного освоєння мультимедійних засобів. Застосування і впровадження в навчальний процес сучасних мультимедійних

засобів допомагає успішному оволодінню учнями навчальним матеріалом. Інтерактивні технології на основі мультимедіа відображають принципово нові методичні підходи як у початковій освіті, так і в системі загальної освіти загалом.

Із 2010 р. набула чинності Концепція впровадження медіа-освіти в Україні, метою якої є сприяння розбудові в Україні ефективної системи

медіа-освіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіа-обізнаності, медіа-грамотності і медіа-компетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На теоретико-методологічному рівні зазначену проблему досліджували В. Биков, Б. Гершунський, М. Жалдак, Н. Морзе, Е. Полат, О. Співаковський та ін. Педагогічні аспекти та досвід використання мультимедійних засобів навчання вивчали М. Бистрянцев [2], А. Іщенко [3], Г. Онкович [6], В. Робак [7], І. Чемерис [8] та ін.

Аналіз попередніх досліджень свідчить про необхідність пошуку ефективних шляхів застосування інтерактивних мультимедійних засобів навчання як засобу розвитку пізнавальної активності учнів. Це ставить перед науковцями нові актуальні питання, пов'язані з подальшим застосуванням мультимедійних засобів у процесі навчання.

Метою пропонованої статті є обґрунтування організаційно-педагогічних засад використання інтерактивних мультимедійних засобів під час навчання учнів молодших класів.

Виклад основного матеріалу. Мультимедійні засоби навчання можна розглядати в різних аспектах, наприклад, технічних, програмних, соціальних, особистісних. Технічні аспекти пов'язані з обладнанням, яке використовується у процесі навчання: інтерактивними дошками, інтерактивними планшетами, контактними екранами та поверхнями тощо. До комп'ютера можна приєднати додаткову техніку: фотоапарати, відеокамери, мікроскопи тощо. Програмні аспекти пов'язані з підготовкою презентацій, програмами, мультимедійними посібниками, тестами, інтерактивними тренажерами та моделями, мультимедійними плакатами тощо. Соціальні аспекти зумовлені функціонуванням ЗМІ, соціальних мереж і вимогами інтернет-безпеки. Особистісні аспекти пов'язані з віковими та психологічними особливостями учнів.

У нашому випадку організаційно-педагогічні засади обґрунтовують можливості впровадження інноваційних змін щодо навчального процесу та забезпечують процесуальний аспект використання навчально-методичного медіа-комплексу під час навчання учнів молодших класів. Організаційно-педагогічні засади передбачають ефективне керівництво впровадженням інновацій і допомагають здійснювати цей процес відповідно до умов, дотримання яких забезпечує досягнення поставленої мети.

На нашу думку, організаційно-педагогічними засадами ефективного використання інтерактивних мультимедійних засобів під час навчання учнів молодших класів є:

– раціональне управління середовищем використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання;

– удосконалення змісту й оптимізація навчальних ситуацій використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання;

– цілеспрямована мотивація учнів до інтерактивних мультимедійних засобів навчання;

– активна позиція педагога щодо використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання;

– належне ресурсне забезпечення використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання (технічне, програмно-методичне, нормативне).

Інтерактивні мультимедійні засоби навчання призначені для організації активних форм і методів навчальної діяльності учнів на основі їх особистісного досвіду та спрямованих на використання елементів ігрової діяльності.

Сучасні інтернет-ресурси дають змогу успішніше і швидше адаптуватися до доквілля і соціальних змін, що відбуваються, одержувати необхідні знання як нині, так і в майбутньому. Це важливий чинник створення системи освіти, що відповідає вимогам і процесу реформування традиційної системи освіти у світлі вимог сучасного інформаційного суспільства [1].

Інтерактивні мультимедійні засоби навчання передбачають гіперпосилання (як внутрішньої навігації, так і мережевої), кнопки переходу, області для введення текстової або числової інформації, активні зони тощо. Інтерактивні мультимедійні засоби навчання можуть використовувати ресурси соціальних інтернет-сервісів.

Таким чином, доцільно виокремити дидактичні можливості використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання: підвищення рівня сприйняття складних процесів і явищ, унаочнення абстрактних понять, представлення динаміки об'єктів, урізноманітнення навчального матеріалу, активізацію навчально-пізнавальної діяльності та врахування індивідуально-психологічних особливостей сприйняття учнів.

У практиці сучасної початкової школи розвиваються такі напрями використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання: використання спеціальних видів навчальної електронної продукції, навчальних програм, у яких передбачено матеріали для різних видів навчальної діяльності, а також запропоновано методику їхнього застосування («Сорока Білобока», «Атлантик рекордс», «Вундеркінд з пелюшок», «Нова школа» та ін.); самостійний відбір матеріалу, створення мультимедійних додатків (мультимедіа-презентації, мультимедіа-видання тощо) [4].

Навчання з використанням інтерактивних мультимедійних засобів навчання дозволяє провести відповідні дидактичні ігри, забезпечуючи зміну видів діяльності. Для розвитку просторових уяв-

лень корисними є віртуальні екскурсії, використання різноманітних дидактичних матеріалів (будівельних наборів і конструкторів). Тому вчитель заздалегідь повинен ознайомитися з мультимедійними матеріалами і спланувати роботу таким чином, щоб, подаючи новий матеріал, не перевантажувати учня, а спонукати його до активної розумової діяльності.

Казкові герої мультимедійного уроку допомагають учням спостерігати (звертає увагу на спільні та відмінні ознаки предметів), робити висновки, узагальнення, що сприяє розвитку математичного мовлення, активізує процес мислення. Під час вивчення чисел і дій над ними на екрані з'являються рухомі картинки, що допомагає учням у формуванні початкового умінь аналізу і синтезу.

Відеоанімація дає змогу задіювати одночасно зір і слух, створювати доступні багатовимірні моделі складних об'єктів і процесів, що значно підвищує рівень сприйняття навчальної інформації. Сучасна, ігрова динаміка сюжету та інтерактивна взаємодія з персонажами створюють невимушену, дружню атмосферу для навчання. Все це стимулює до легкого, цікавого й успішного засвоєння матеріалу, що дозволяє опанувати предмет набагато ефективніше, ніж із традиційними підручниками.

На думку А. Іщенко, навчально-методичний комплекс передбачає: мультимедійні методичні вказівки (електронні довідники, тренажери); технічні та програмні компоненти створення мультимедіа; інтерактивні мультимедійні засоби навчання; мультимедійні засоби лінійного та нелінійного подання навчальних матеріалів (електронні енциклопедії, підручники) [3].

До складу запропонованого нами навчально-методичного медіа-комплексу входять багатофункціональні інтерактивні мультимедійні засоби навчання, які забезпечують багаторівневу роботу з максимальною візуалізацією навчальної інформації на всіх етапах роботи з нею (передачі, переробки, контролю). Його доповнюють автоматизовані програми, відео-інструкції, редагування навчальних планів, розподіл навантаження вчителів, призначення методичних днів, налаштування розкладу, розклад-автомат, введення аудиторій у розклад, заміни вчителів тощо. Під час використання навчально-методичного медіа-комплексу використовується принцип зворотного зв'язку, гнучкість вибору освітньої траєкторії, забезпечення навчального діалогу.

Переваги використання навчально-методичного медіа-комплексу:

1. Орієнтація на проведення за допомогою демонстраційного телевізора та лише одного комп'ютера; тому наш програмний продукт вимагає менших матеріальних витрат на забезпечення кабінету.

2. Паралельно передбачена можливість роботи в локальній мережі для підбиття підсумків за результатами тестування (якщо урок проводиться в кабінеті інформатики).

3. Програмні продукти не покликані замінити вчителя – вони допомагають йому. Педагог сам може творчо комбінувати кроки уроків, добавляти власні матеріали за допомогою вбудованого конструктора.

4. Для самостійної роботи учня передбачено режим електронного підручника з поясненнями та ілюстраціями.

5. Учителю запропоновані методичні матеріали з розробленими прикладами планів-конспектів різнотипних уроків.

6. Розроблено повноцінний файл допомоги з ілюстраціями та покроковим поясненням дій.

7. На уроках музики використано режим караоке для полегшення розучування.

8. На уроках математики присутні елементи мультиплікації. Придумані сценаристом герої вчать разом з учнями, прогресують протягом двох років. Форма подачі матеріалу близька учням.

9. Навчальний матеріал має значний запас інформації. Деякі елементи можна використовувати у позанавчальній діяльності.

Використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання змінює роль вчителя, який перестає бути єдиним джерелом навчальної інформації та емоційного забарвлення навчального процесу. Водночас насиченість діяльності вчителя не зменшується, вона спрямовується на допомогу учням під час перетворення отриманої інформації в навчальну. У цьому аспекті особливе значення має зорієнтованість педагога на індивідуальні особливості пізнавальної діяльності учнів. Вчитель створює умови для правильного сприйняття, ефективного засвоєння, самостійного відкриття нових знань за допомогою інтерактивних мультимедійних засобів навчання.

Таким чином, організаційно-педагогічні засади використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання учнів молодших класів передбачають створення умов гнучкого управління навчальним процесом:

- поділ навчального матеріалу на частини з урахуванням індивідуальних особливостей учнів;
- поступову роботу над кожною частиною в зоні найближчого розвитку учнів;
- поступове зниження рівня підтримки та підвищення рівня самостійності учнів;
- встановлення віртуального контакту та ведення інтерактивного діалогу;
- використання інтерактивних мультимедійних засобів у різних дидактичних ситуаціях;
- інтегрування мультимедійних технічних і програмних засобів (навчальних матеріалів, тренажерів, моделей) у навчально-методичному медіа-комплексі.

Висновки. Раціональна побудова організаційно-педагогічних засад дає змогу забезпечити об'єктивні можливості для використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання. Застосовуючи такі засоби, можна вивести навчальний процес на якісний рівень, сформувати яскравий об'ємний образ, розвинути логічне мислення й активізувати креативний підхід до навчання. Використання інтерактивних мультимедійних засобів навчання поєднує вербальні, візуальні та інші способи сприйняття інформації. Досвід використання учителями-новаторами навчально-методичного медіа-комплексу підтверджує формування у молодших школярів високого рівня мотиваційного, пізнавального, емоційного компонентів навчальних результатів.

До подальших напрямів дослідження проблеми належить конкретизація організаційно-педагогічних засад при розробці структури та впровадженні навчально-методичного медіа-комплексу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аман І.С., Литвиненко О.В. Інтернет-сервіси в освітньому просторі : методичний посібник. Вип. 2. Кропивницький : КЗ «Кіровоградський обласний

інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», 2017. 60 с.

2. Бистрянцев М. Створення інформаційно-освітнього простору загальноосвітньої школи. *Рідна школа*. 2016. № 10. С. 19–24.

3. Іщенко А.Ю. Сучасна медіа-освіта: впровадження в Україні та міжнародний досвід. *Стратегічні пріоритети*. 2013. № 4 (29). С. 80–84.

4. Климова К., Чупріна О. Проблеми та шляхи використання мультимедійних технологій у сучасній початковій школі. *Актуальні проблеми лінгводидактики*. 2017. Вип. 3. С. 74–78.

5. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні / Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України. URL: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.

6. Онкович Г.В. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі. *Дивослово*. 2007. № 6. С. 2–4.

7. Робак В. До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині. *Другий український педагогічний конгрес* : збірник матеріалів конгресу. Львів : ТзОВ Камула, 2006. С. 275–286.

8. Чемерис І.М. Медіаосвіта за кордоном: теорії медіаосвіти та коротка історія розвитку. *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 104–108. URL: http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=823.

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ, ЩО ВИВЧАЛИ АНГЛІЙСЬКУ

SPECIAL LEARNING OF SPANISH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS WHO LEARNT ENGLISH

У статті здійснено аналіз особливостей вивчення іспанської мови як другої іноземної для студентів, що вивчали англійську. Володіння англійською мовою в сучасному світі не є чимось неймовірним або дивним, у сучасному суспільстві цей феномен сприймається як факт. Тому більшість задумується про вивчення ще однієї, а можливо, і більше мов, адже швидкі технологічні та інноваційні перетворення, розширення міжнародних кордонів і відносин вимагають від сучасних фахівців знання цих іноземних мов. Сьогодні популярності набирає іспанська мова. Отже, володіння двома та більше іноземними мовами дає можливість розвитку на міжнародному рівні, у міжкультурній комунікації, розумінні й удосконаленості фахівця у своїй сфері діяльності. Досвід викладання другої мови свідчить про те, що процес оволодіння нею є багатоаспектним явищем, яке складається із взаємопов'язаних факторів (лінгвістичних, психологічних, соціокультурних, а також вікових та індивідуальних особливостей).

Іспанська є однією з найбільш поширених мов у світі та навіть є офіційною мовою ООН, визнана офіційною мовою в більш ніж 20 країнах світу. До того ж, іспанська дедалі більше наближається до мови міжнародного спілкування. Таким чином, престиж і значення іспанської мови у світовому масштабі постійно зростає. Вона має багату лексику та складну граматику, однак її можна вважати найпростішою мовою для вивчення після англійської.

Іспанську мову можна вивчати самостійно. Зараз для цього існує достатньо ресурсів: від старих, перевірених часом підручників, до сучасних інтернет-ресурсів, онлайн-курсів, фільмів і музики.

Викладачі вишів мають підготувати випускників належним чином, аби вони могли вільно використовувати другу іноземну мову не лише у повсякденному житті, а й у своїй професійній діяльності.

Ключові слова: особливості вивчення, друга іноземна мова, граматичні труднощі, феномен, мотивація.

The article deals with peculiarities of studying Spanish as a second foreign language for students who have studied English. Speaking English in today's environment is not something incredible or strange in modern society this phenomenon is seen as fact. Therefore, most think about learning one more and possibly more language. Because of the rapid technological and innovative transformations, expansion of international borders and relations require modern specialists of knowledge of these foreign languages. Today, Spanish is gaining popularity. Therefore, fluency in two or more foreign languages gives the opportunity to develop internationally, in intercultural communication, understanding and perfection of the specialist in his field of activity. The experience of teaching a second language indicates that the process of mastering a second language is a multifaceted phenomenon, consisting of interrelated factors (linguistic, psychological, socio-cultural, as well as age and individual characteristics). Spanish is one of the most common languages in the world. Spanish is even the official language of the United Nations and recognized in more than 20 countries. In addition, the Spanish language is increasingly approaching the language of international communication. Thus, the prestige and importance of Spanish in the world is constantly increasing. It has rich vocabulary and complex grammar, but it can be considered the easiest language to learn after English.

You can learn Spanish on your own. There are now plenty of resources for this: from old, time-tested textbooks, to online resources, online courses, movies and music.

The teachers should prepare students appropriately, who would be able to use a second foreign language not only in their daily lives but also in their professional activities.

Key words: special learning, second foreign language, grammatical difficulties, phenomenon, motivation.

УДК 372.8+811.111.7

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.28>

Мірошник С.О.,
старший викладач
кафедри іноземної філології
Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Володіння англійською мовою в сучасному світі не є чимось неймовірним або дивним, у сучасному суспільстві цей феномен сприймається як факт. Тому більшість задумується про вивчення ще однієї, а можливо, і більше мов, адже швидкі технологічні та інноваційні перетворення, розширення міжнародних кордонів і відносин вимагають від сучасних фахівців знання цих іноземних мов. Сьогодні популярності набирає іспанська мова. Отже, володіння двома та більше іноземними мовами дає можливість розвитку на міжнародному рівні, у міжкультурній комунікації, розумінні й удосконаленості фахівця у своїй сфері діяльності. Досвід викладання другої мови свідчить про те, що процес оволодіння нею є багатоаспектним

явищем, яке складається із взаємопов'язаних факторів (лінгвістичних, психологічних, соціокультурних, а також вікових та індивідуальних особливостей) [1, с. 40]. Викладачі вишів мають підготувати випускників належним чином, аби вони могли вільно використовувати другу іноземну мову не лише у повсякденному житті, а й у своїй професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Основні методики та сучасні підходи до вивчення іноземних мов відображені у працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених [3–5].

Особливості викладання другої іноземної мови у вищих навчальних закладах досліджувалися в роботах А.О. Анісімової, М.В. Баришнікова, І.Л. Бім, Г.В. Давиденко, Б.А. Лапідуса,

Б.М. Маруневич, В.В. Сафонової, Н.С. Форкун, С.П. Шатілова.

Вивчення іноземної мови (після англійської) сьогодні є актуальним. Отже, правильний підхід і її викладання сприятиме людському прогресу у різних сферах діяльності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що багато науковців приділяють увагу цій проблемі, особливості викладання іспанської мови потребують додаткового дослідження, ґрунтового аналізу та системного засвоєння.

Мета статті полягає у проведенні аналізу, обґрунтуванні та порівнянні особливостей при викладанні іспанської мови для студентів, які добре володіють англійською мовою.

Виклад основного матеріалу. Іспанська мова є однією з найбільш поширених мов у світі та навіть є офіційною мовою ООН, визнана офіційною мовою в більш ніж 20 країнах світу. До того ж, іспанська дедалі більше наближається до мови міжнародного спілкування. Таким чином, престиж і значення іспанської мови у світовому масштабі постійно зростає. Вона має багату лексику та складну граматику, однак її можна вважати найпростішою мовою для вивчення після англійської.

Як нами зазначалося раніше, головною особливістю викладання другої іноземної мови у виші є те, що при вивченні другої іноземної мови варто пам'ятати, що йдеться не стільки про «мову спеціальності», скільки про «мову професійної комунікації» [2, с. 132].

Багато студентів вважають вивчення іспанської мови досить простим, оскільки фонетика не дуже складна. Наприклад, голосних звуків всього п'ять, а не десять, як в інших мовах. Букви читаються так само, як і пишуться, кожній літері відповідає лише один звук. Проте, починаючи зі звуків, яких не існує в англійській фонетиці, вивчення іспанської мови стає не таким легким. Певних труднощів у вивченні іспанської мови завдають літери *ñ*, *b*, *v* та комбінації літер *rr*, *ll*, *ch*. Особливо незвичними для вимови є слова з літерним сполученням *rr*, такі як *perro*, *aburrido*. Літери *b* і *v* поділяють однакову фонему. В англійській мові є різниця між *b* і *v* у вимові. В іспанській мові така різниця також була, але з часом втратилася. Сьогодні існує мало регіонів, які продовжують розрізняти обидві букви, що є додатковими труднощами, оскільки студентам доводиться запам'ятовувати слова, щоб не робити орфографічних помилок.

Також труднощі викликає поділ іменників на роди. В англійській мові немає такого поділу, тому принцип розмежування предметів за родами є абсолютно новим для носіїв англійської, однак не здається незрозумілим для носіїв української. В українській мові існує поділ іменників на три роди: чоловічий, жіночий і середній. Проте немож-

ливо сказати, що в цьому аспекті вивчення іспанської мови для україномовних студентів є простішим, оскільки цей поділ цілком відрізняється. В іспанській мові є лише два роди: чоловічий і жіночий (*niño/niña*), і така різниця в поділі може повністю заплутати україномовного студента, адже роди в українській та іспанській мовах не збігаються. Наприклад, слово *лист* в українській мові є іменником чоловічого роду, тоді як в іспанській мові це іменник жіночого роду – *la carta*. При читанні та написанні роди іменників можна визначити за закінченням. До іменників чоловічого роду належать слова із закінченнями: *-o*; *-or*; *-aje*; *-an*; *-malpalta* (для інтернаціоналізмів, що походять із грецької мови). До іменників жіночого роду належать слова із закінченнями: *-a*; *-d*; *-z*; *-ción*; *-umbre*. Звісно, є і винятки – такі слова, як *mano*, *radio*, *foto*. Маючи закінчення чоловічого роду, вони насправді є іменниками жіночого роду. Також одним із важливих компонентів кожного речення є артиклі. За їх допомогою можна визначити рід іменника, однину чи множину. В іспанській мові є два типи артиклів – означений і неозначений. Вони змінюються відповідно до роду та числа іменників. Означений артикль чоловічого роду в однині – *el*, у множині – *los*, жіночого роду в однині – *la*, у множині – *las*. Неозначений артикль чоловічого роду в однині – *un*, у множині – *unos*, жіночого роду в однині – *una*, у множині – *unas*. Вони допомагають визначити рід іменника, незважаючи на закінчення. Закінчення в іспанській мові є дуже важливими при вивченні, оскільки узгоджуються з прикметниками в однині та множині.

Лексика іспанської мови може здатися легкою для студента, котрий вивчав англійську. Іноді зустрічаються слова, що написані або звучать однаково як в англійській, так і в іспанській мовах, саме цей феномен і полегшує їх використання. Крім того, дуже часто такі слова мають латинське походження, і їхнє значення можна знайти в англійських словниках, що допомагає студенту краще розуміти технічні тексти та деякі лексичні аномалії та їх складності. З іншого боку, такий феномен може бути проблемою у процесі вивчення іспанської мови, оскільки при перекладі ці слова можуть мати зовсім інше значення [3 с. 40]. Наприклад, якщо україномовний студент, котрий обрав іспанську мову як другу іноземну, зустрине слово *компроміс*, він перекладе його як угода, *досягнута взаємними зусиллями*, тому що саме таке значення має слово *компроміс* в обох мовах. А іншому значенню цього слова, такому як *зобов'язання*, він не надасть значення, хоча саме так *компроміс* розуміється в іспанській мові.

Щодо граматичних часів, то слід звернути увагу на таке: в українській мові є лише три граматичні часи – теперішній, майбутній і минулий, тоді як в іспанській мові є сімнадцять часових форм.

Для україномовного студента це здається незрозумілим і заплутаним, але для україномовного студента, який володіє англійською мовою, процес вивчення іспанської мови є набагато простішим, адже в англійській мові існує шістнадцять граматичних часів. Така велика кількість граматичних часів створює власну мовну культуру, однак є однією з найбільших проблем при вивченні іспанської мови. Якщо в англійській мові неправильні дієслова мають лише три форми, то в іспанській мові у кожному часі є свій список неправильних дієслів.

Ще однією перепоною при вивченні іспанської мови є різниця між дієсловами *ser* та *estar*. При використанні їх легко сплутати, адже в англійській мові є лише одне дієслово *to be*. В українській мові також важко пояснити різницю між цими двома дієсловами. Тому від початківців, що лише почали вивчати іспанську мову, часто можна почути такі помилкові вирази, як *soy enfermo* замість *estoy enfermo*.

Якщо студент добре опанував англійську мову, то для нього не виникне ніяких проблем з умовним способом дієслова, який рідко використовується в англійській мові, але поширений серед іспанців. Умовний спосіб – вид способу дієслова, який за допомогою форм смислового дієслова виражає можливу, передбачувану, бажану, але не реальну дію або стан, а також суб'єктивне ставлення мовця до такої дії чи стану [4 с. 40].

Після опанування основної лексики та граматики з'являються додаткові труднощі, що заважають повністю розуміти та спілкуватися іспанською мовою. Наприклад, темп та інтонація іспанської мови. Обидві – англійська й українська мови – є злегка повільніші за темпом мовлення, ніж іспанська. Тому швидкий темп розмови та її мелодика, які так приваблюють студентів в іспанській, потребують додаткових зусиль. Велика кількість наголосів, що іноді не відповідають правилам, вимагає детального запам'ятовування.

Іспанська, як і будь-яка інша мова, має велике різноманіття прислів'їв і не поступається англійській мові в кількості ідіоматичних виразів. Іспанці використовують їх, майже не усвідомлюючи цього. Вивчаючи іспанську мову, студенти часто зіштовхуються з цією складністю. Те саме стосується приказок, жартів і саркастичних виразів.

Складною частиною вивчення іспанської мови також є перехід від формального мовлення до розмовного. Студенти не виключають зі свого мовлення непотрібні особові займенники, які іспанці майже не використовують, і складають довгі речення, тоді як деякі члени речення можна замінити займенниками об'єктного відмінка.

Іспанську мову можна вивчати самостійно. Зараз для цього існує достатньо ресурсів: від старих, перевірених часом підручників, до сучасних

інтернет-ресурсів, онлайн-курсів, фільмів і музики. Отже, основним і принциповим критерієм, за яким слід відбирати ресурси інтернету для використання під час навчання іспанської мови, є їхня доступність. Цей критерій полягає в можливості дістатися до матеріалів сайту без затримок. Оперативність доступу також передбачає наявність у межах самого інтернет-ресурсу посилань на споріднені матеріали інших порталів, сайтів, блогів.

Доступність ресурсу має значення лише за умови його стабільності. Практика користування інтернетом доводить, що постійними в ньому є лише ті ресурси, попит на які лишається стабільним і тривалим, адже значна частка ресурсів зникає через один-два роки свого існування у світовій мережі через втрату актуальності, низьку якість, ускладнений доступ, зниження відвідуваності тощо [5, с. 40].

Із критеріями оперативності доступу і стабільності пов'язаний критерій економічної доцільності. Велика частка усіх інтернет-ресурсів передбачає доступ до них лише за умови сплати певної грошової суми. На такі сайти варто звертати увагу, але платний доступ не завжди означає першокласний підбір навчальних матеріалів. Graves, книга, видана в Кембриджі, визначає два основні критерії, якими доцільно користуватися у процесі пошуку і відбору навчальних ресурсів з інтернету, по-перше, ефективність у досягненні кінцевої мети навчального процесу, по-друге, відповідність рівню знань іспанської мови студента. Тобто лінгвістична складова частина має відповідати інтересам того, хто навчається, та пробуджувати і стимулювати допитливість.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що особливості вивчення іспанської мови (після англійської) є, з одного боку, дуже цікавим, а з іншого – є ще дуже багато напрямів, які варто проаналізувати та навчитися застосовувати у викладанні іспанської мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Желуденко М.О., Сабітова А.П. Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах : науково-методичний посібник. Київ, 2015. № 32. С. 40.
2. Мірошник С.О. Інноваційна педагогіка : збірник наукових праць. Одеса, 2019. № 13. С. 132.
3. Волкова Н.П. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий керівник українського видання С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.; Полупанова Е. Инновации в высшем образовании западных стран: организационный уровень. *Alma Mater*. 2005. № 3. С. 35.
5. Зазуліна Л.В. Педагогічні проекти : науково-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Абетка – НОВА, 2006. 40 с.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

A DESIGN OF PROCESS OF MANAGEMENT OF STUDENTS EDUCATIONAL-CREATIVE ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF ENGINEERS OF AGRARIAN TYPE

УДК 378.02: 372.8
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.29>

Нагаєв В.М.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри організації
виробництва, бізнесу та менеджменту
Харківського національного технічного
університету сільського господарства
імені Петра Василенка

Бакум М.В.,

канд. техн. наук, професор,
професор кафедри
сільськогосподарських машин
Харківського національного технічного
університету сільського господарства
імені Петра Василенка

Мітяшкіна Т.Ю.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри обладнання
та інжинірингу переробних і харчових
виробництв
Харківського національного технічного
університету сільського господарства
імені Петра Василенка

Семенов В.В.,

канд. тех. наук,
доцент кафедри технічних систем
та технологій тваринництва
Харківського національного технічного
університету сільського господарства
імені Петра Василенка

Стаття присвячена одній із актуальних педагогічних проблем – моделюванню змісту професійної підготовки майбутніх фахівців. Запропонована модель управління навчально-творчою діяльністю студентів у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів аграрного профілю представлена у вигляді семантичної мережі, початковими вершинами якої є вимоги освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, а вершиною – сукупність критеріїв професійно-творчої компетентності. Цільова функція досягнення освітнього результату описана логарифмічною функцією, у якій коефіцієнт управлінського впливу представлено елементами управління, співуправління та самоуправління навчально-творчою діяльністю студентів. Графічна модель сформованості професійно-творчої компетентності в системі управління навчально-творчою діяльністю студентів визначена за показниковою функцією.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Харківського національного технічного університету імені Петра Василенка на прикладі навчальних дисциплін, що формують професійну компетентність майбутніх фахівців на бакалаврському та магістерському освітніх рінках спеціальності 208 «Агроінженерія». Результатами дослідження підтверджено адекватність моделі процесу управління навчально-творчою діяльністю студентів під час професійної підготовки інженерних кадрів аграрного профілю. Реалізація математичної моделі управління навчально-творчою діяльністю студентів забезпечує візуалізацію педагогічних умов активізації дидактичних процесів і організаційно-технологічних алгоритмів в умовах управління, співуправління та самоуправління навчально-творчою діяльністю студентів і, як наслідок, підвищення якісних характеристик професійно-творчої компетентності майбутніх інженерів аграрного профілю.

Ключові слова: професійна підготовка інженерів аграрного профілю, професійно-творча компетентність, управління

навчально-творчою діяльністю студентів, математична модель сформованості професійно-творчої компетентності майбутніх інженерів аграрного профілю.

The article is sacred to one of pedagogical issues of the day – to the design of maintenance of professional preparation of future specialists. The offered model of students educational-creative activity frame in the process of professional preparation of future engineers of agrarian type is presented as a semantic network the initial tops of which are requirements of educationally-qualifying descriptions and educationally-professional programs, and by a finishing top is an aggregate of criteria of professionally-creative competence. The objective function of achievement of educational result is described by a logarithmic function in which the coefficient of administrative influence is presented by custom controls, co-management and self-government of students educational-creative activity. The graphic model of formed of professional competence in control system of educational-creative activity of students is certain after an indicator function.

Experimental research was conducted on the base of the Kharkiv national technical university of agriculture of the name Petro Vasylenko on the example of educational disciplines which form the professional competence of future specialists on a bachelor and master's degree to educational levels speciality 208 "Agrarian engineering". Realization of mathematical case of students educational-creative activity frame provides visualization of pedagogical terms of activation of didactics processes and organizational and technological algorithms in the conditions of management, co-management and self-government educational-creative activity froze, as a result, increase of high-quality descriptions of professionally-creative competence of future engineers of agrarian type.

Key words: professional preparation of engineers of agrarian type, professionally-creative competence, management of students educational-creative activity, mathematical model of formed of professionally-creative competence of future engineers of agrarian type.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Удосконалення освітньої системи в Україні має забезпечити наповнення педагогічної системи креативним змістом навчання відповідно до суспільного запиту на підготовку творчо обдарованих інженерів аграрного профілю. Одним із основних критеріїв реалізації концепції креативної моделі навчання має стати управлінський підхід в умовах керуючої ролі викладача і самоуправління студента. Саме викладач повинен організувати педагогічні умови активної навчально-творчої діяльності (далі – НТД), створивши відповідне творче

освітнє середовище. Студент відповідно до індивідуальних потреб, інтересів і мотивів має спланувати особистісну стратегію самоуправління НТД. Така творча співпраця в сучасних умовах може бути досягнута завдяки високому рівню творчої співпраці, технологізації, інформатизації та методичного забезпечення в умовах цифрової педагогіки [11].

Педагогічна система творчого рівня освіти в умовах управління НТД студентів вимагає глибокого й істотного відображення новітніх тенденцій і явищ у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів аграрного профілю на рівні досягнення

досвіду творчої діяльності. Ці аспекти доводять необхідність проектування організаційно-управлінських моделей професійної підготовки інженерних кадрів, які б забезпечували досягнення гарантованого рівня професійно-творчої компетентності (ПТК) майбутніх фахівців [1–3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчальний процес за умов впровадження елементів цифрової педагогіки має бути сформований за сучасними принципами дидактики, які включають елементи технологічності, управління (співуправління, самоуправління), індивідуалізації, мотиваційного забезпечення та ін. Реалізація цих принципів дозволяє забезпечити ефективне професійно-творче зростання майбутніх фахівців за умов суттєвого підвищення функціонального управління дидактичними процесами [13, с. 124]. Попередні дослідження у цій галузі довели, що при створенні викладачем у навчальному процесі творчого освітнього середовища відповідно до потреб здобувачів творча активність останніх збільшується на третину, що у підсумку призводить до підвищення на 20% досвіду творчої діяльності майбутніх фахівців на виробництві [8–9].

П.Г. Лузан підкреслює, що творча навчально-пізнавальна активність як інтегрована властивість, міра діяльності та розвитку особистості повинна формуватися поетапно, від репродуктивних, виконавчих рівнів до продуктивних, творчих. Саме тому ефективність навчання пов'язується з цілями активізації, коли послідовне оволодіння рівнями засвоєння знань (розпізнаванням, запам'ятовуванням, розумінням, умінням, перенесенням знань, оцінкою) підпорядковується головній меті – формуванню продуктивних пізнавальних потреб і мотивів навчання [4, с. 125].

Поступове сходження здобувачів за рівнями творчого досвіду має відбуватися на основі технологічного підходу в умовах управління НТД студентів, яка розглядається як об'єкт цілеспрямованого впливу суб'єктів педагогічного процесу – викладачів і студентів. Характер прояву творчої активності здобувачів залежить від багатьох факторів: педагогічної майстерності викладача, рівня підготовленості студентів, впровадження інноваційних освітніх технологій, дидактичних засобів та інших педагогічних умов [5; 7].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на результати наукових пошуків у галузі професійної підготовки майбутніх інженерів агропромислового виробництва, поза увагою дослідників залишилися важливі теоретико-методичні аспекти моделювання змісту професійної підготовки майбутніх фахівців цієї галузі на основі організаційних і математичних моделей управління НТД студентів.

Мета статті полягає у проектуванні моделі управління НТД студентів у процесі фахової під-

готовки майбутніх інженерів аграрного профілю на основі формування творчого досвіду як освітнього результату.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи особливості НТД як об'єкта дослідження, вважаємо, що найбільш адекватно відображають процеси управління НТД освітні моделі, в основу яких покладений принцип функціонування семантичних мереж [6].

Семантичні мережі становлять часткову модель теорії графів, яка визначає процес досягнення освітнього результату шляхом поступового сходження об'єкта за вузловими дидактичними вершинами відповідно до навчальних цілей. Семантична мережа в умовах навчального процесу є управлінською моделлю досягнення освітніх результатів на основі створення мережі дидактичних вузлів. Дидактичні вузли відповідають певним освітнім поняттям (категоріям) або об'єктам, котрі поєднуються між собою тематичними зв'язками та педагогічними відносинами (дугами). Представлення освітнього результату у вигляді апарату семантичних мереж полягає у тому, що предметна галузь розглядається як сукупність об'єктів (понять) і педагогічних відносин між ними. Під предметною галуззю слід розуміти педагогічні процеси (їх стан і розвиток), які можна описати сукупністю властивостей об'єктів, що їх створюють, і зв'язками між ними.

Представимо модель управління НТД студентів у вигляді семантичної мережі, початковими вершинами якої є вимоги освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) та освітньо-професійних програм (ОПП), а завершальною вершиною – сукупність освітніх критеріїв: компетентнісні характеристики професійної діяльності, творчий досвід, рівень самостійності та індивідуалізації, науковий рівень підготовки, системність мислення, спроможність формування нестандартних підходів до прийняття рішень тощо. Отримання освітніх результатів здійснюється на основі педагогічного впливу функціональних дидактичних вузлів, вершинами яких є управлінські функції: планування, організація, мотивація, контроль та аналіз [12, с. 124]. НТД визначається різноманітним характером відносин між компонентами педагогічної системи (рис. 1).

Проміжні вершини семантичної мережі відповідатимуть окремим видам педагогічного впливу: відповідним функціям управління (плануванню, організації, мотивації, контролю, регулюванню). Оскільки НТД є співпрацею педагога і студента, необхідно вважати проміжними вершинами також функції самоуправління студентів: самопланування, самоорганізацію, самомотивацію, самоконтроль. Рівень і напрями взаємовідносин суб'єкт-суб'єктних вершин залежать від освітніх цілей і предметної галузі, що визначатиме відпо-

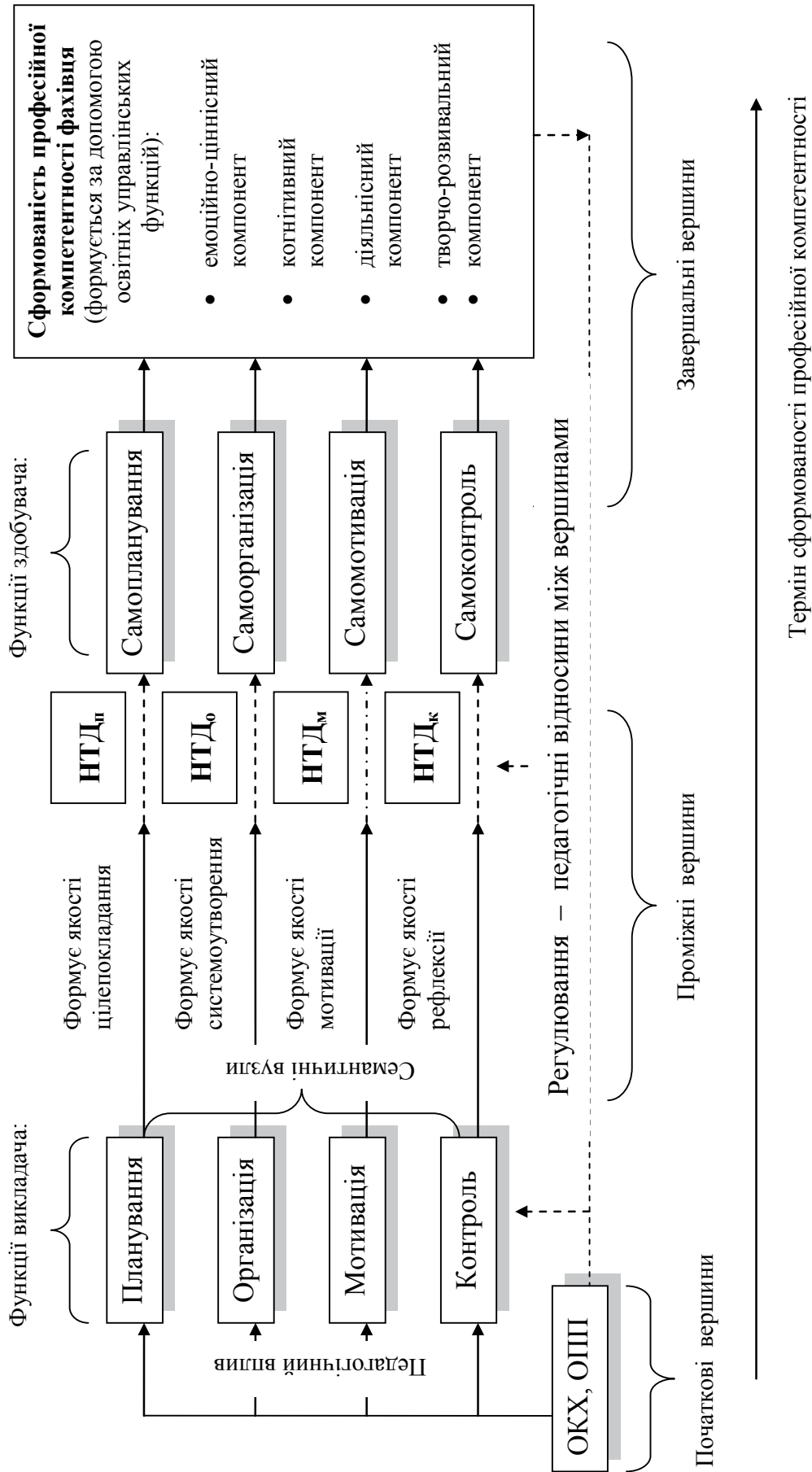


Рис. 1. Модель управління навчально-творчою діяльністю студентів за семантичною мережею у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів аграрного профілю

відні методи, форми та дидактичні засоби педагогічної співпраці [10].

Метою моделі управління НТД за семантичною мережею є: підвищення ефективності формування професійної компетентності майбутнього інженера аграрного профілю на основі розвитку творчо обдарованої особистості.

Частковими цілями процесу управління НТД студентів є: 1) підвищення рівня підготовки фахівців за емоційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним і творчо-розвивальним компонентами; 2) оптимізація дидактичних форм і методів навчання на основі впровадження творчого освітнього середовища; 3) підвищення продуктивності процесу навчання в умовах обмеженості часу підготовки спеціалістів; 4) підвищення рівня самостійності та індивідуалізації НТД студентів на основі розвитку емоційно-ціннісних і мотиваційних аспектів особистості; 4) оптимізація педагогічних взаємозв'язків у системі «викладач – студент», «студент – студент», «студент – ТЗН» та ін. на основі розвитку автодидактичних функцій; 5) оптимізація критеріїв якості підготовки фахівців за моделлю ПТК.

У цій семантичній мережі задані педагогічні відносини різних типів (що відповідає неоднорідній семантичній мережі). Крім того, семантичні вузли (вершини) мають власну структурну побудову й ієрархію впливу на об'єкт управління, і це говорить про наявність ієрархічної семантичної мережі. Так, семантичний вузол функції планування може мати таку структуру НТД студента:

- 1) формування системи навчальних цілей за критеріями ПТК майбутніх фахівців;
- 2) розробка програми НТД студентів за цільовим підходом;
- 3) планування індивідуальної стратегії самонавчання студентів за кредитно-модульними програмами;
- 4) розробка технологічних карток-пам'яток із самостійного вивчення дисципліни за кредитно-модульною технологією навчання;
- 5) планування навчально-дослідної роботи студентів;
- 6) формування навичок студентів індивідуального планування робочого часу в системі самоуправління НТД;
- 7) операційне нормування елементів НТД студентів за критеріями ПТК майбутніх фахівців.

Семантичний вузол функції організації має таку структуру НТД:

- 1) формування якостей системоутворення дидактичних процесів;
- 2) організація денного розпорядку НТД студента з визначенням технологічних процесів, дій і операцій;
- 3) регламентація педагогічних процесів у системі організації НТД;

4) організація самостійної та індивідуальної роботи студентів;

5) організація механізмів і форм співпраці в системах «студент – викладач», «студент – студент», «студент – група», «студент – ТЗН» та ін.;

6) застосування системи дидактичних методів, форм і засобів управління НТД за мотиваційними потребами студентів;

7) розробка системи інформатизації НТД.

Семантичний вузол функції мотивації має таку структуру НТД:

- 1) аналіз цілей і мотивів НТД студентів;
- 2) формування мотиваційної структури НТД студентів;
- 3) задоволення індивідуальних і колективних потреб студентів стосовно активізації НТД;
- 4) формування системи морального заохочення НТД студентів з урахуванням індивідуального підходу до стимулювання;
- 5) формування сприятливих соціально-психологічних відносин у системі цілей НТД: «студент – викладач», «студент – студент», «студент – група»;
- 6) підвищення рівня задоволеності НТД у контексті формування здорових потреб особистості;
- 7) розробка нетрадиційних способів і форм спонукання (самотивації) високопродуктивної НТД студентів.

Семантичний вузол функції контролю й аналізу НТД:

- 1) формування й аналіз критеріїв НТД студентів;
- 2) контроль (самоконтроль) рівня сформованості ПТК;
- 3) визначення методів і форм контролю НТД студентів;
- 4) організація модульного контролю НТД студентів;
- 5) організація системи поетапного контролю НТД студентів;
- 6) організація контролю в системі ігрових методів навчання;
- 7) організація контролю НТД за дистанційною формою навчання.

Семантичний вузол функції координації та регулювання має таку структуру НТД:

- 1) узгодження функцій управління та самоуправління НТД студентів за цілями діяльності;
- 2) оптимізація елементів централізації та децентралізації управління НТД залежно від рівня творчої спрямованості фахової підготовки кадрів;
- 3) корекція методів управління НТД залежно від рівня досягнення навчальних цілей за результатами проміжного контролю й аналізу;
- 4) корекція навчальних дій за результатами НТД студентів;
- 5) координація цілей НТД студентів у структурі цільової програми підготовки фахівців за критеріями ПТК;

6) забезпечення надійного зв'язку між елементами педагогічної системи;

7) організація вертикальної та горизонтальної педагогічної комунікації в системі НТД студентів («викладач – студент», «студент – студент», «студент – група», «студент – ТЗН»).

Загальну залежність рівня сформованості ПТК майбутніх інженерів аграрного профілю (Сптк) від рівня досягнення критеріальних показників НТД (x_1, x_2, \dots, x_n) в умовах управління за сукупністю функцій планування, організації, мотивації, контролю та регулювання \sum (П, О, М, К, Р) можна представити функцією досягнення початкових, проміжних і завершальних вершин:

$$C_{\text{птк}} = f \left\{ \sum \Pi(x_n) + \sum O(x_n) + \sum M(x_n) + \sum K(x_n) + \sum P(x_n) \right\}, \quad (1)$$

де: \sum (П, О, М, К, Р) – функції проміжної вершини (планування, організація, мотивація, контроль, регулювання); (x_n) – критерії дидактичних вершин (показники рівня сформованості ПТК за відповідною функцією управління).

Творчі компоненти професійної компетентності визначаються розливальною функцією особистості на основі її постійного розвитку під впливом освітніх процесів. Якщо вважати творчість постійно зростаючою характеристикою психологічної структури особистості, можна запропонувати загальну математичну модель процесу досягнення рівня сформованості ПТК у вигляді степеневі математичної функції:

$$P = A * (x_1^a + x_2^b + \dots + x_n^c), \quad (2)$$

де: P – умовне визначення досягнутого рівня сформованості ПТК у процесі управління НТД; A – постійний коефіцієнт, що відображає зв'язок рівня сформованості ПТК зі значеннями факторних ознак і організаційним рівнем управління; x_1, \dots, x_n – умовне визначення факторних ознак, що враховуються як критерії ПТК у визначенні цієї функції; a, b, c – показники степені при чисельних значеннях факторних ознак.

Чисельні значення усіх факторних ознак встановлюються емпірично, на основі репрезентативної вибірки систематизованого матеріалу пошукових педагогічних досліджень. Загальну модель опису процесу управління НТД проектуємо на основі регресійно-кореляційного аналізу комп'ютерної програми «Статистика-6», що визначає параметри постійних коефіцієнтів і відповідні степені факторних ознак. Враховуючи попередній факторний аналіз характеру навчального процесу підготовки майбутніх інженерів аграрного профілю за критеріями ПТК, математичний опис процесу управління НТД із досягненням освітнього результату – рівня сформованості ПТК ($P_{\text{птк}}$) можна представити степеневою (квадратичною) функцією за формулою:

$$P_{\text{птк}} = A * \sqrt{\sum_{i=1}^n B * (x_1 + x_2 + \dots + x_n)}, \quad (3)$$

де: A – коефіцієнт функціонального управлінського впливу на НТД, що відображає зв'язок рівня сформованості ПТК з управлінськими функціями педагога і функціями автодидактики здобувача; B – коефіцієнт, що характеризує рівень організації освітнього середовища; (x_1, x_2, \dots, x_n) – факторні ознаки (критеріальні показники сформованості ПТК).

Коефіцієнт управлінського впливу (A) є інтегрованим показником, який визначається процесами управління з боку викладачів і процесами співуправління і самоуправління з боку студентів. Цей функціональний вплив на НТД визначає продуктивність досягнення студентами відповідного рівня сформованості компонентів ПТК. Можна вважати, що коефіцієнт управлінського впливу на НТД дорівнює:

$$A = \alpha_1 + \alpha_2 + \alpha_3, \quad (4)$$

де: α_1 – коефіцієнт управління, α_2 – коефіцієнт співуправління, α_3 – коефіцієнт самоуправління.

Представлені функціональні складові частини математичної моделі в сукупності визначають комплексний управлінський вплив на НТД студентів, що визначається сукупністю дій та операцій педагогічного, психологічного й організаційного характеру.

Результати дослідження. Результати науково-педагогічних досліджень із вивчення характеру процесу досягнення студентами цілей навчання дають підстави вважати, що графічно модель управління процесом досягнення певного рівня сформованості ПТК можна представити як нелінійну параболічну залежність. Функціонально графіком цієї функціональної моделі є вітка параболі: $Y = X^2$ ($X \geq 0$) відносно прямої $Y = X$ (рис. 2).

Емпірична крива (1) побудована за усередненими даними аналізу досягнення студентами рівня сформованості ПТК протягом навчального року на підставі педагогічних експериментів у ХНТУСГ ім. Петра Василенка. Експериментальні дослідження проводилися на прикладі вивчення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, що формують професійну компетентність майбутніх інженерів аграрного профілю на бакалаврському та магістерському освітніх рінях спеціальності 208 «Агроінженерія». Експериментальні групи навчалися за педагогічною моделлю управління НТД, а контрольні – за традиційною системою навчання.

Розглядаючи характер емпіричної (1) та теоретичної (2) кривої на рис. 2, слід зазначити, що найбільш точно відображає її апроксимацію логарифмічна функція. За допомогою програмного забезпечення «Статистика-6» нами було проведено вирівнювання емпіричної кривої за логарифмічною функцією. Ця функція зростає на всій області визначення у часі.

Тобто за умов процесів ефективного управління, співуправління та самоуправління НТД

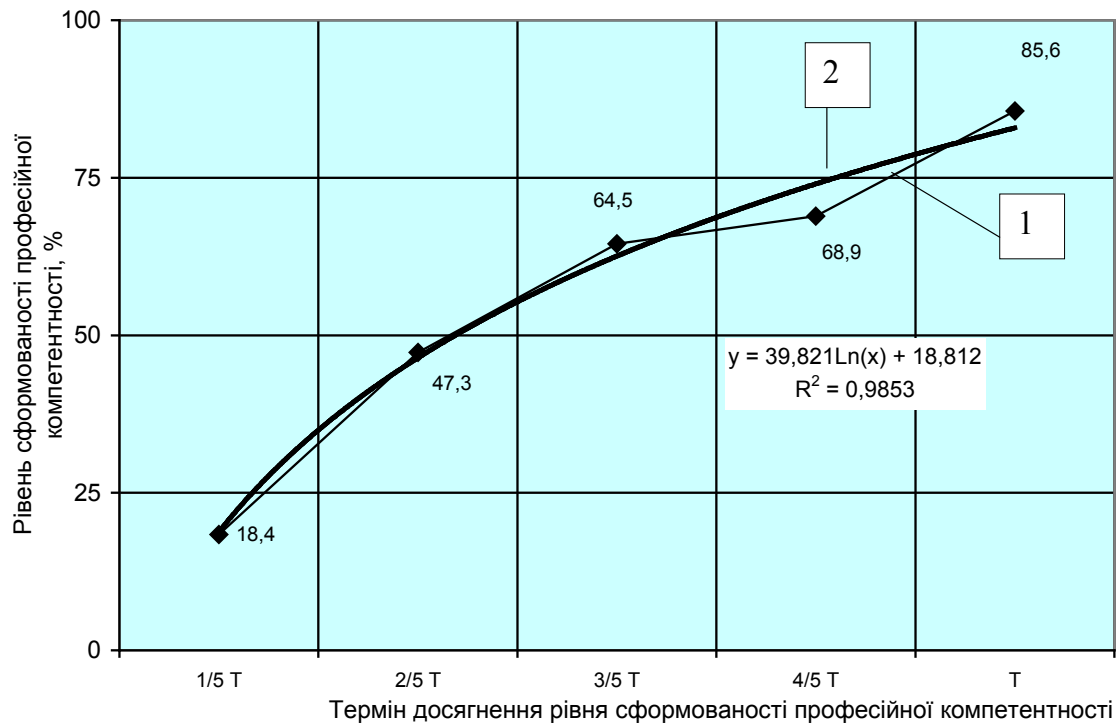


Рис. 2. Графічна модель сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів аграрного профілю в системі управління НТД студентів

(високий коефіцієнт функціонального впливу) і збільшення рівня досягнення критеріальних показників ПТК майбутніх фахівців (x_1, x_2, \dots, x_n) в умовах творчого освітнього середовища маємо більш високий рівень сформованості показників ПТК майбутніх інженерів агропромислового виробництва ($P_{птк}$). Область визначення цієї функції є множина, не симетрична відносно початку координат:

$$Y^x = 1,5206 \ln(x) + 0,565. \quad (5)$$

Рівень управлінського впливу коефіцієнта «А» на критеріальні показники $X_{(1-n)}$ визначає продуктивність процесу досягнення рівня сформованості ПТК, що відображається рівнем кривизни графіка.

Для визначення адекватності моделі скористаємося методом найменших квадратів. Розрахунки відхилень показників (Y) на визначеному проміжку часу для емпіричної та теоретичної кривої повинні бути такими:

$$\sum \delta_i = \sum (y_i - y_i^*) = S_1 \geq 1. \quad (6)$$

Коефіцієнт детермінації (R^2) наближається до одиниці. Отже, процес досягнення визначеного рівня сформованості ПТК майбутніх інженерів аграрного профілю за умов управління НТД можна описати математичною моделлю у вигляді логарифмічної функції:

$$Y_{рстд} = \ln A \sum_{i=1}^n B(x_1 + x_2 + \dots + x_n), \quad (7)$$

де: А – коефіцієнт функціонального управлінського впливу на НТД в умовах управління, співуправління та самоуправління ($A > 0$ і $A \neq 0$);

в – коефіцієнт, що характеризує рівень організації освітнього середовища; (x_1, x_2, \dots, x_n) – критеріальні показники засвоєння творчого досвіду).

Функція є зростаючою за умов: $A > 1$. Кут нахилу логарифмічної кривої буде визначати продуктивність процесу сформованості ПТК і характеризуватися рівнем функціонального впливу на критеріальні показники ПТК в умовах управління (з боку викладачів і ТЗН), співуправління та самоуправління (з боку студентів).

Висновки. Запропонована модель процесу професійної підготовки майбутніх інженерів аграрного профілю в умовах управління НТД студентів представлена у вигляді семантичної мережі, початковими вершинами якої є вимоги освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, а завершальною вершиною – сукупність критеріїв ПТК компетентності (емоційно-ціннісний, когнікативний, діяльнісний, творчо-розвивальний компоненти).

Сформованість ПТК здійснюється на основі педагогічного впливу функціональних дидактичних вузлів, вершинами яких є управлінські функції: планування, організація, мотивація, контроль, регулювання. Математична модель процесу формування ПТК досягнення творчого досвіду студентів за умов управління НТД представлена логарифмічною (квадратичною) функцією. Продуктивність досягнення освітнього результату визначається рівнем функціонального впливу на НТД з боку викладача, а також рівнем співуправління та самоуправління з боку студента.

Отримані результати дозволили визначити шляхи подальших науково-педагогічних досліджень у цьому напрямі: розробку інформаційних електронних методичних систем навчально-методичного забезпечення в умовах формування ПТК майбутніх інженерів аграрного профілю; впровадження досвіду застосування педагогічних SMART-технологій управління НТД студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Брюханова Н.О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія. Харків : НТМТ, 2010. 438 с.
2. Кошук О.Б. Проектування змісту професійної підготовки майбутніх інженерів з механізації сільського господарства. *International scientific conference "Modernization of educational system: word trends and national peculiarities"*: Conference Proceedings. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. P. 146–150.
3. Лазарєва Т.А. Моделювання змісту творчого навчання з технологічного обладнання харчової галузі інженерів-технологів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. Вип. 37. С. 81–87.
4. Лузан П.Г., Каленський А.А. Методи і форми організації навчання фахівців аграрної галузі : навчальний посібник. Київ : Логос, 2014. 280 с.
5. Манько В.М. Методологічні аспекти розробки моделі інженера-механіка сільськогосподарського виробництва. *Науковий вісник НАУ*. 2000. Вип. 30. С. 24–32.
6. Метешкин К.А. Кибернетическая педагогика (теоретические основы управления образованием на базе интегрированного интеллекта) : монография. Харьков : МСУ, 2004. 400 с.
7. Нагаєв В.М. Методологічні засади управління навчально-творчою діяльністю студентів : монографія. Харків : Стильна типографія, 2018. 151 с.
8. Нагаєв В.М. Дидактичні засади впровадження дворівневої педагогічної технології управління навчально-творчою діяльністю студентів вищих навчальних закладів : монографія. Харків : Колегіум, 2012. 217 с.
9. Нагаєв В.М. Формування професійно-творчої компетентності фахівця аграрної сфери. *Наукові праці Полтавської державної аграрної академії*. 2012. № 2 (5). Т. 1. С. 184–189.
10. Нагаєв В.М. Методичні рекомендації по впровадженню модульно-рейтингової технології навчально-творчої діяльності студентів (із дисциплін управлінського циклу). Харків : ХНАУ, 2002. 76 с.
11. Ніколаєнко С.М. Шляхи модернізації та головні напрями інноваційного розвитку вищої освіти. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації* : зб. матеріалів між нар. наук.-практ. конф., Київ, 14–16 травня 2015 р. Київ : Міленіум, 2015. С. 27–29.
12. Основи сучасної педагогіки : монографія / Т.О. Дмитренко, К.В. Ярьсько, В.М. Нагаєв та ін. Херсон : Вид-во ПП Вишемирський В.С., 2016. 462 с.
13. Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця : монографія / Т.О. Дмитренко, К.В. Ярьсько, Т.В. Колбіна та ін. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2014. 424 с.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

WAYS TO FORM READING COMPETENCE OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Статтю присвячено проблемі формування читацької компетентності молодших школярів у мовно-літературній освітній галузі. Зазначено, що формування читацької компетентності – складний процес, націлений не тільки на формування навички та потреби самостійно, свідомо й осмислено читати, але й на розширення читацького кругозору учнів; формуванню типу правильної читацької діяльності та читацької самостійності. Літературна творчість учнів початкових класів у контексті особистісно-орієнтованої освітньої моделі виступає як ефективний засіб розвитку їхніх творчих здібностей, формування культури й духовності. Обґрунтовано, що це питання потребує впровадження в освітній процес прийомів стимулювання естетичних переживань для формування позитивної мотивації до літературної творчості молодших школярів: звернення до високохудожніх зразків літератури; створення ситуацій співпереживання з героями твору шляхом «вживання» в ці образи; предметне унаочнення художньої деталі твору; проведення інтегративних уроків із використанням засобів образотворчого та музичного мистецтва, міжпредметних завдань. У статті піднімається питання про необхідність розробки методичних рекомендацій щодо нових технологій розвитку творчих літературних здібностей молодших школярів (рішення творчих завдань (система Е. де Бона), «біном фантазії» (Дж. Родарі)).

Розкрито способи включення дітей у навчальний процес за допомогою інтерактивних методів навчання. Описано пошукові методи інтерактивних технологій на уроках читання з використанням різних варіантів об'єднання дітей у групи, пари. На уроках читання активні технології навчання спрямовані на розвиток в учнів здатності бачити проблеми героїв, аналізуючи художні твори; виявляти суперечності; висувати гіпотези, оригінальні ідеї; інтегрувати, трансформувати та синтезувати інформацію; здійснювати пошук, дослідницьку діяльність у процесі аналізу художнього твору. Визначено, що результативність інноваційної технології має бути забезпечена низкою психолого-педагогічних умов, зокрема таких, як: урахування вікових особливостей сприйняття школярами художнього твору; дотримання в освітньо-виховному процесі принципів індивідуалізації, емоційності, адаптивності, психологічної комфортності, самоорганізації, проблемності й колективності; урахування початкового рівня читацької культури школярів, їхніх мотивів звернення до книги й читацьких потреб; прогнозування результатів педагогічного впливу інноваційної технології; забезпечення поетапної реалізації навчального процесу; варіативність методів, прийомів, видів, форм і засобів навчання на уроках літературного читання; інтегроване використання індивідуальних, групових методів, форм навчальної діяльності, класної й позаурочної роботи.

Доведено необхідність проведення інтегрованих уроків, які створюють сприятливий емоційний фон для виконання літературно-творчих видів завдань. Поєднання впливів різних видів мистецтва збагачує й урізноманітнює чуттєвий досвід молодшого школяра. Розглянуто різні типи аналізу художніх творів, які, крім емоційного аспекту, формують у школярів соціальні, морально-етичні й естетичні цінності.

Доведено, що застосування оптимальних педагогічних технологій для формування читацької компетентності учнів початкової ланки освіти проєктують такі якості особистості: когнітивні (пізнавальні) – вміння відчувати навколишній світ, ставити питання, обґрунтовувати своє розуміння питання, вступати у змістовний діалог чи дискусію, робити висновки; креативні (творчі) – виявляти гнучкість розуму, фантазію, натхнення, мати свою думку, виявляти ініціативу, нестандартність, неординарність; організаційно-діяльнісні – уміння ставити мету й забезпечувати її досягнення, програмування дій, самоаналіз і самооцінку. Представлено організацію роботи майбутніх фахівців початкової освіти з визначенням основних напрямів: системного підходу до організації та проведення уроків літературного читання, який виявляється в тому, що уроки становлять цілісну сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів, і кожен з них реалізує специфічну мету (розвиток читацької самостійності й компетентності учнів) й одночасно загальні цілі освітньо-виховного процесу; запровадження елементів педагогіки співробітництва на уроках читання шляхом організації спільної діяльності вчителя й учнів; використання інтерактивних технологій навчання, введення школярів у навчальні ситуації й види діяльності з книгою, спрямовані на розвиток читацької самостійності; емоційної насиченості занять, застосування ігрових форм навчання; активізації навчальної діяльності учнів, створення проблемних ситуацій на уроках; здійснення міжпредметних зв'язків з уроками читання; позитивного ставлення вчителя до книги, до читання.

Ключові слова: читацька компетентність, підготовка майбутніх вчителів початкових класів, учні молодшого шкільного віку, мовно-літературна освітня галузь, аналіз художнього тексту, літературний розвиток учнів.

The article is devoted to the problem of formation of reading competence of junior pupils in the language and literary educational field. It is noted that the formation of reading competence is a complex process, which aims not only to develop skills and needs to read independently, consciously and meaningfully, but also to widen the reader's outlook of students; formation of the type of correct reading activity and reading independence. The literary creativity of elementary school students in the context of a self-oriented educational model acts as an effective means of developing their creative abilities, shaping culture and spiri-

УДК 378:37.011.3-051:373.3:37.016:003-028.31

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.30>

Ноздрова О.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
Державний заклад
"Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського"
Бартенєва І.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
Державний заклад
"Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського"

tuality. It is substantiated that this issue needs to be introduced into the educational process of methods of stimulating aesthetic experiences for the formation of positive motivation for the literary creativity of younger pupils: appeal to highly artistic samples of literature; creating situations of empathy with the characters of the work by "using" in these images; substantive identification of the artistic detail of the work; conducting integrative lessons with the using of fine arts and music, cross-curricular tasks. The article raises the question of the need to develop methodological recommendations for new technologies for the development of creative literary abilities of younger students (the solution of creative problems (E. de Bono system), "a fantasy bin" by J. Rodari). The ways of inclusion of children in the educational process with the help of interactive teaching methods are revealed. Search methods for interactive technologies in reading lessons using different options for uniting children into groups are described. In reading lessons, active learning technologies are aimed at developing students' ability to see the problems of heroes by analyzing works of art; to identify contradictions; put forward hypotheses, original ideas; to integrate, transform and synthesize information; to search, research in the process of analysis of a work of art. It is determined that the effectiveness of innovative technology should be ensured by a number of psychological and pedagogical conditions, in particular such as: taking into account age peculiarities of students' perception of artistic work; adherence to the principles of individualization, emotionality, adaptability, psychological comfort, self-organization, problematization and collectivity in the educational process; taking into account the initial level of students' reading culture, their motives for appealing to the book and their reading needs; prediction of the results of pedagogical impact of innovative technology; ensuring gradual implementation of the educational process; variability of methods, techniques, types, forms and means of teaching in literary reading lessons; integrated use of individual, group methods, forms of educational activity, classroom and extracurricular works. The necessity of conducting integrated lessons that create a favorable emotional background for

performing literary and creative types of tasks is proved. The combination of the influences of different arts enriches and enhances the sensory experience of the younger pupil. Various types of analysis of works of art are considered which, in addition to the emotional aspect, form students' social, moral, ethical and aesthetic values.

It is proved that the use of optimal pedagogical technologies for forming the reading competence of elementary education pupils project the following personality qualities: cognitive – the ability to feel the world around them, ask questions, justify their understanding of the issue, engage in meaningful dialogue or discussion, draw conclusions; creative – to show flexibility of the mind, imagination, inspiration, to have one's point of view, to show initiative, non-standard, extraordinary; organizational and activity – ability to set a goal and ensure its achievement, programming of actions, introspection and self-assessment.

The organization of work of future specialists of primary education with definition of the main directions is presented: a systematic approach to the organization and conduct of literary reading lessons, which is manifested in the fact that the lessons are a coherent set of interrelated elements, each of them realizes a specific goal (the development of students' reading independence and competence) and at the same time the overall educational goals educational process; introduction of elements of pedagogy of cooperation in reading lessons by organizing joint activities of teachers and pupils; using of interactive teaching technologies, introduction of students in educational situations and types of activities with the book, which are aimed at the development of reader's independence; emotional saturation of employment, use of game forms of training; intensification of students' educational activities, creation of problematic situations in lessons; making cross-curricular connections with reading lessons; an example of a positive attitude of the teacher to the book, to reading.

Key words: *reading competence, preparation of future elementary school teachers, elementary school pupils, language and literary education, analysis of artistic text, literary development of pupils.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Процесом і результатом професійного рівня освіти у вищому навчальному закладі стає підготовка вчителя початкових класів високого професійного рівня, компетентного у сфері своєї діяльності, здатного сприяти економічному, соціальному та політичному розвитку країни, спроможного забезпечити конкуренцію випускника на ринку праці. Сучасні високі вимоги до особистісних і професійних якостей вчителя з боку учнів, їхніх батьків, колег, керівництва освітніх закладів виступають серйозними зовнішніми стимулами в роботі вчителя над самоосвітою та пошуком інноваційних методик для вдосконалення роботи з учнями. У динамічних змінах, які відбуваються в сучасному суспільстві, необхідно орієнтуватися в різноманітній інформації, вміти відбирати, аналізувати, оцінювати її. Провідною ідеєю початкового етапу літературної освіти учнів є поглиблення інтересу до читання та літератури, зокрема усві-

домлення школярем значення читацької діяльності як засобу успішності навчання й розвитку особистості. Відповідно до Державних нормативних документів («Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи», «Державний стандарт початкової освіти») уміння читати й розуміти прочитане є основою для успішної самореалізації учня – як особистості, громадянина і фахівця [6, с. 34].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема читання залишається однією з актуальних у початковій літературній освіті. Літературно-творчу діяльність як спеціальний вид художньо-творчої діяльності молодших школярів досліджували вітчизняні педагоги та психологи: Л.І. Айдарова, А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Л.С. Виготський, В.О. Левін, О.О. Мелік-Пошаєв, З.Н. Новлянська, О.Я. Савченко, Г.О. Цукерман. Мотиваційний аспект літературно-творчої діяльності школярів розглядався у працях психологів

Д.Б. Богоявленської, Г.С. Костюка, В.О. Крутецького, П.І. Мазур, В.О. Моляко, В.П. Ягункової. З'ясування поняття «читацька компетентність» як потужного освітньокультурного чинника, спрямованого на розкриття внутрішніх ресурсів особистості учня, виявлення потенційних можливостей, розглядали вітчизняні педагоги та психологи О. Куцевол, В. Мартиненко, О. Савченко, Н. Чепелева, О. Шкловська, Т. Яценко. Так, В.О. Мартиненко читацьку компетентність розглядав у контексті діяльнісного, особистісно зорієнтованого підходів і визначав її як складне багатокомпонентне особистісне утворення [5, с. 6].

Ґрунтовне експериментальне дослідження психолога В.П. Ягункової щодо проблеми індивідуальних і вікових особливостей формування читацької компетентності школярів показало, що слабка мотивація літературно-творчої діяльності призводить до того, що розвиток здібностей уповільнюється, незважаючи на високий рівень як загального розвитку, так і окремих інтелектуальних процесів [9, с. 97]. Ми погоджуємося з науковцями, адже від того, як організована мовно-літературна діяльність молодшого школяра, залежить його творчий шлях у подальшому житті.

Мета статті – розкрити шляхи формування читацької компетентності школярів (створення ситуацій співпереживання з героями; предметного унаочнення художньої деталі твору; проведення інтегративних уроків із використанням засобів образотворчого та музичного мистецтва, міжпредметних завдань; застосування інтерактивних технологій на уроках читання з використанням різних варіантів об'єднання дітей у групи, пари) в системі підготовки майбутніх вчителів початкової ланки освіти.

Виклад основного матеріалу. Сприймання художнього твору – складний інтелектуальний та емоційний процес. Тому на уроках літературного читання вчитель у процесі аналізу та інтерпретації художнього твору повинен враховувати його не тільки змістовий (інтелектуальний), але й емоційний аспект; вчити учнів співпереживати персонажам твору, хвилюватися й радіти, засуджувати негідні вчинки, надавати емоційно-оцінні судження. Шлях до сприймання художнього твору лежить через аналіз тексту. Аналіз художнього твору здійснювався за такими напрямками:

1) Підведення учнів до ідеї твору через постановку запитань за змістом. Запитання повинні бути цілеспрямованими, такими, щоб змушували дітей обґрунтовувати свої думки, почуття, викликані вчинками персонажів чи змістом тексту загалом. Вчитель ставив запитання: «Що відбулося і чому? Доведи свою думку цитатою з тексту».

2) Робота над жанровими особливостями твору, його композицією, мовою. Учні відповідали на запитання: «Що вказує на те, що це казка, вірш, оповідання? Як побудований твір? Де зачин, осно-

вна частина, висновок твору? Як про це сказано у тексті? Знайди та прочитай».

3) Робота над виразністю читання («Як це потрібно прочитати?»). Необхідно було пояснити школярам, які засоби виразності слід використовувати під час читання тієї чи іншої частини тексту. Наприклад, яке слово потрібно виділити логічним наголосом; де зробити паузу; який вибрати тон читання, гучність голосу, темп і т. д. Вирішення цих питань і саме виразне читання тексту допомагали дітям сформулювати ідею.

Важливо навчити дітей не лише виразно читати, а й виразно переказувати прочитаний текст. Після детального аналізу фактичного й образного змісту давалася характеристика дійових осіб. У початкових класах характеристика героїв здійснювалася лише в елементарній формі – опис зовнішності персонажа (портрет), розгляд та оцінка його вчинків, думок, почуттів, ставлення до інших.

Аналіз твору передбачав його переказ – зв'язний і послідовний виклад змісту прочитаного. Аби підготувати дітей до переказу тексту, необхідно здійснити аналіз його за структурою, тобто читання окремих частин, визначення їхніх меж, а також вибір заголовків для кожної частини. Заголовки частин тексту були назвами пунктів плану. План допоміг дітям краще зрозуміти зміст прочитаного, привчив до послідовного викладу як змісту, так і власних думок. У шкільній практиці найчастіше використовували детальні перекази (чи близькі до змісту тексту), стислі, вибіркові, творчі.

Дослівне відтворення змісту тексту було доречним на початковому етапі навчання переказу, оскільки діти запам'ятовували слова, звороти мови, фразеологізми, які потім використовували у власних висловлюваннях. Детальні перекази ми рекомендували для таких жанрів, як казки, науково-популярні статті, описові тексти. Казки збагачували мовлення дітей словами і зворотами народної мови, науково-популярні статті – термінами, властивими книжному мовленню, описові тексти – образними висловлюваннями. Для розповіді були використані й інші види переказів, що мали свої переваги. Так, стислий переказ формував у дітей уміння вибрати в тексті головні думки, не зважати на деталі – вміння, необхідні кожній людині для швидкої та конкретної передачі інформації, узагальнення побаченого, почутого чи прочитаного.

Корисним був творчий переказ, який розвивав інтелектуальні здібності учнів, формував вміння висловлювати власні думки. Творче опрацювання тексту було представлено так: 1) переказ зі зміною особи оповідача; 2) переказ за зміненим планом, тобто зміна послідовності подій; 3) переказ із творчим доповненням змісту, наприклад, доповнити переказ викладом головної думки тексту, власними міркуваннями щодо долі героїв [8, с. 37].

Усі вищезазначені види робіт із розвитку творчих здібностей, мовлення, читацької компетентності дітей доповнювали аналіз тексту, сприяли глибокому розумінню його змісту, структури й образних засобів мови.

Таким чином, роботу над жанровими особливостями твору, його композицією, виражальними засобами мови необхідно поєднувати з аналізом змісту, тому що в художньому творі зміст і форма єдині, а вибір і використання певних засобів виразності завжди відповідають ідейному задуму письменника. Аналіз структури доповнювали різні види переказів. Обов'язковою умовою була методично правильна після проведеного аналізу твору робота над виразністю його читання й переказу.

Узагальнюючи, слід зазначити, що найлегшим і найдоступнішим для молодших школярів був **смісловий аналіз** (його ще називають аналізом розвитку дії). Об'єктом смислового аналізу був сюжет, у якому розкривалася головна думка твору (спостереження за розвитком подій у творі).

Образний аналіз – це дослідження образів у зв'язках з іншими художніми складниками тексту. Оскільки в дитячій літературі художнім образом насамперед є персонаж, то проводилася робота над характером героя з опорою на сюжет. Під час образного аналізу художнього твору учні спостерігали, як у художньому творі вибудовувалася система образів твору зі змалюванням зовнішності героїв, їхніх вчинків (поведінки), характеру. Також розглядалися взаємини героїв. Необхідно було, щоб діти зрозуміли мотивацію, причини поведінки персонажів. На основі аналізу взаємодії образів виявлялася ідея твору [9, с. 85].

Проблемно-тематичний аналіз був доцільним під час вивчення художніх творів на порушення морально-етичних проблем. Наприклад, оповідання В. Сухомлинського «Чому квіти почервоніли від сорому?». Уже в самій назві визначено проблему твору. Аналіз оповідання В. Сухомлинського «Усмішка» також розпочинали з проблемного запитання: «*Чи здатна усмішка змінити увесь світ?*». Доводили свою думку прикладами з життя.

Сформованість навичок читання – це одна з передумов інтелектуального й духовного розвитку особистості. Основне завдання уроків читання – виховання активних читачів шляхом розвитку читацької самостійності та компетентності. Для цього вчитель повинен був використовувати такі методичні прийоми, які були б націлені на розвиток дитячої уваги, сприймання, пам'яті, мислення; сприяли б усебічному розвитку школярів; формуванню у них на відповідному мовному матеріалі прийомів розумової діяльності: аналізу і синтезу, класифікації, узагальнення, вміння робити висновки. Навчання читанню молодшого школяра мало бути цікавим, радісним, але водночас необхідно було забезпечувати

глибоке засвоєння навчального матеріалу. Використання інтерактивних методів навчання й різноманітних форм організації освітньо-виховного процесу на уроках читання сприяло позитивному ставленню до навчання; спонукало дитину до кмітливості, уваги; вчило витримки; виробляло вміння швидко орієнтуватися та знаходити правильне рішення. Необхідна умова – малі навчальні групи повинні бути діяльними, щоб індивідуальні дії кожного учасника інтегрувалися в єдину діяльність групового навчання. З цією метою під час інтерактивного навчання використовували такі форми організації:

1) група «Літературний ексклюзив» (3–4 чол.). До неї входили учні, котрі повинні були знайти інформацію; презентувати невідомі факти біографії письменника; складні аспекти видання творів; відомості про ще не надруковані матеріали, архівні документи;

2) група «Авторська лабораторія» (3–4 чол.). Учням пропонували завдання: доповнити авторський текст, написати свою версію твору на задану тему, зробити власний портрет-опис героя тощо;

3) група «Пошук мемуарів» (2–3 чол.). Члени групи розшукували й наводили мемуарні свідчення самого автора або думки про нього відомих діячів. Використання на уроці таких матеріалів зацікавлювало учнів, допомагало правильно трактувати певні дискусійні питання, логічно узагальнювати гострі полеміки;

4) «Експертна група» (3–4 чол.). Члени групи здійснювали контроль за регламентом, стежили за висловленням оригінальних ідей, розкриттям проблеми, допомагали вчителю об'єктивно оцінити роботу на уроці, підвести його підсумок.

У виборі інтерактивної технології були дотримані відповідні правила організації такого навчання: до роботи залучалися всі учасники навчального процесу; вони повинні були мати певну психологічну підготовку; клас ділився на підгрупи; до заняття відповідно готувалося приміщення (наприклад, столи ставилися «ялинкою», щоб кожен учень сидів боком до ведучого та мав змогу спілкуватися в малій групі); учитель розробляв необхідні для творчої роботи матеріали; учні налаштовувалися на неухильне дотримання процедури й регламенту; створювалася атмосфера довіри, природності, невимушеності, приємної бесіди [3, с. 89].

Важливими у такій праці були комфортні умови навчання, атмосфера доброзичливості та взаємопідтримки на уроках. Створення атмосфери комфортності навчання за допомогою інтерактивної роботи сприяло: розвитку комунікативних умінь і навичок учнів; формуванню громадянської позиції; допомагало встановленню емоційних контактів між вчителем та учнями; виконувало виховну функцію, тобто привчало працювати в команді, зважаючи на думки тих, хто поряд.

Були використані пошукові методи інтерактивних технологій у процесі шкільного літературного навчання: **аналіз художнього тексту** з використанням знань з інших гуманітарних галузей (філософії, естетики, історії, мистецтвознавства, народознавства); **«бесіда із Сократом»** (учні ставили проблемні питання та шукали шляхи їх розв'язання); **ділова гра** (відтворювалася поведінка й робота конкретних працівників: учителя, редактора, журналіста, перекладача); **дискусія** (висловлювалися різні погляди під час обговорення складної проблеми й пошуку істини); **творча лабораторія** (учасники мікрогрупи презентували свої творчі здобутки: власні вірші, мінітвори, новели, сценарії); **«мозкова атака»** (група ділилася на дві частини: генератори ідей і критики; першими виступали генератори, потім критики); **саморозвиток** (після виступу учень критично оцінював себе й аналізував недоліки), **проблемний семінар** (учні доходили істини, пройшовши шлях суперечок і дискусій, застосовуючи форми групової роботи); **«акваріум»** (кілька учнів із групи перебували у центрі кабінету, вели дискусію; кожен зі спостерігачів уважно стежив за диспутом, а потім висловлював свої зауваження та коментарі).

Використання інтерактивних вправ на уроках літературного читання передбачало спільне розв'язання навчальної проблеми на основі аналізу художнього тексту. Учні працювали у горизонтальних, вертикальних і перехресних парах-діадах, які були як статичними, так і динамічними. Учні переказували окремі частини літературних творів, перевіряли домашню роботу або завдання, що виконували на уроці; брали інтерв'ю в автора книги або літературного персонажа. Наводимо зразок гри **«Зрозумій мене»**. Учасники кожної пари розподіляли ролі: один – представник служби «гаряча лінія», другий – той, хто телефонує до служби. Зазвичай це був якийсь літературний персонаж. Представник «гарячої лінії» мав не просто вислухати свого підопічного, а й активно включатися в пошуки розв'язання проблеми. Гра **«Впізнай книгу»** – технологія її проведення: групи впізнавали, якому літературному персонажу належали речі.

Практикували ще такі види завдань: презентація книжок; підготовка кіносценарію; журналістський звіт про творчий вечір письменника; складання ребусів, вікторин, чайнвордів, казок, загадок; нагородження епітетами героїв літературного твору; складання коментарів до малюнків діафільму за вивченим твором. Учні формулювали ідею твору у вигляді прислів'я; виправляли помилки «деформованого» тексту літературного твору; фантазували про дитинство героя-дорослого; розповідали про життєвий і творчий шлях письменника від його імені; давали свої назви розділам твору; вигадували виступ від імені літературного героя перед учнями

класу; писали передмову (післямову) до певного твору; складали інсценівку до вивченого твору.

Пропонуємо такі **прийоми стимулювання естетичних переживань**, які вчитель може використати для формування позитивної мотивації літературної творчості молодших школярів: звернення до високохудожніх зразків літератури з метою емоційного їх сприйняття; створення ситуацій співпереживання з героями твору шляхом «вживання» в ці образи; предметне унаочнення художньої деталі твору; використання засобів образотворчого та музичного мистецтва [10, с. 15].

Формування цілісного емоційного сприйняття молодшими школярами високохудожніх зразків літератури виступало важливою передумовою успіху в підготовці дітей до літературної творчості. Позитивним моментом у сприйманні дитиною художнього твору було виникнення у неї почуття своєрідної близькості, зв'язку з його героями, що допомагало їй краще зрозуміти бажання, думки інших людей, побачити людську цінність і усвідомити свою унікальність.

Якщо у дитини внаслідок вмілого педагогічного керівництва виникає співчуття до героїв, то воно перетворюється на співчуття до реальних людей. У цьому разі набуті психічні новоутворення стануть її невід'ємною частинкою, викличуть етичний та естетичний розвиток молодшого школяра, закладуть основу головного мотиву літературної творчості – спілкування засобами мистецтва слова.

Створенню ситуацій естетичного переживання допомагав прийом **емпатії** – співпереживання з героями твору, людьми, тваринами, рослинами шляхом перевтілення в ці образи (наприклад, гра «Якби я був...», де керівник гри пропонував закінчити речення, яке починалося зі слів: «Якби я був...»; гра **«Перевтілення»**, де ведучий пропонував гравцеві перевтілитися в інший образ і описати у 3–4 реченнях: а) тарілку манної каші від імен онучки Марійки; собаки Жучки; б) акваріум із погляду рибки; господаря; kota Васьки). У грі **«Я – черепаха»** вчитель пропонував дітям уявити себе певною твариною, тобто ввійти в образ, за допомогою тексту-опори скласти твір: (Я (яка?)... черепаха. Мені подобається (що?)... . Я не люблю... . Світ навколо мене дуже... . Мене оточують (які?)... (хто?). Вони (що роблять?)... . Я дивлюсь на (що?)... і мені стає (як?)... . Для емоційно-образної підготовки молодшого школяра до поетичної творчості корисним прийомом було **предметне унаочнення художньої деталі**, адже у віршах учні впізнавали опоетизовані прообрази побаченого, почутого у природі. Таке збагачення чуттєвого досвіду учнів допомагало розвинути не тільки образне сприймання вірша, а й мовлення, спостережливість, фантазію та асоціативність мислення. Цей прийом можна

було використати під час складання казок, де героями були тварини, рослини, предмети тощо, а також під час написання творів-описів. Джерело духовного збагачення і розвитку почуттів дитини – **вплив музики й образотворчого мистецтва**. Музика створювала сприятливий емоційний фон для виконання літературно-творчих видів завдань. Складання творів-описів, віршів – поетичних картин природи, казок під тихе звучання музики стимулювало кольоровість уяви, вивільняло дивергентне мислення, яке активізувалося у стані релаксації [10, с. 17]. Поєднання впливів різних видів мистецтва збагачувало й урізноманітнювало чуттєвий досвід молодшого школяра. Образотворче мистецтво дало змогу дитині всебічно сприймати зорові образи. У взаємодії з точним, образним словом вони давали емоційно-образну основу для дитячого мовленнєвого фантазування.

Всі запропоновані прийоми здійснювали прямий вплив на мотиваційну підготовку дітей і реалізувалися через використання системи творчих завдань, проблемних запитань, ігор на уроках читання, позакласного читання; через інтегрований зв'язок з уроками образотворчого мистецтва та музики; під час екскурсій та у процесі гурткової роботи.

Вдосконалення навичок читання здійснювали також засобами міжпредметних завдань. Це відведення спеціального часу (до 5 хв на кожному із занять, не лише читання, а й природознавства, української мови, математики для вдосконалення навичок читання). Причому завдання будувалися на матеріалі, який знали учні. Необхідно було дотримуватися єдиних вимог до читання на всіх уроках, тобто читати будь-який текст правильно, чітко, свідомо, швидко. Систематичне вдосконалення навичок читання з використанням міжпредметних завдань дало змогу досягти помітних результатів. У школярів виробилося уважне ставлення до слова, тобто готовність прочитати його правильно, усвідомлено; здатність виявляти невідомі слова й розкривати їх значення за словником чи за контекстом. Важливим опосередкованим впливом на мотиваційну підготовку дітей до художньої творчості було створення сприятливої атмосфери, заснованої на особистісно орієнтованій моделі спілкування учнів і вчителя у педагогічному процесі. Ділове співробітництво у конкретних навчально-творчих справах передбачало: визначення вчителем завдань уроку через діалог із класом; заохочення особистісного ставлення учнів до творчої роботи: створення умов для самоствердження, самореалізації та духовного збагачення особистості дитини; створення ситуації успіху та підтримка позитивних емоцій учнів у процесі виконання творчих завдань; збереження у будь-яких ситуаціях особистої гідності учня.

Таке навчальне спілкування створювало розвивально-творче середовище з метою забезпе-

чення умов для розвитку літературно-творчих здібностей дітей з урахуванням нахилів та інтересів кожної дитини.

Розвивально-творче середовище передбачало можливість постійного опанування нових способів діяльності, виконання нових дій, розвитку всіх психічних процесів літературної творчості (уяви, мислення, сприймання, мовлення), підтримки та стимулювання потреб, інтересів, нахилів, пізнавальної й естетичної активності учнів і створювало максимально сприятливі умови для розвитку їхньої літературної творчості [10, с. 17].

При проведенні уроків літературної творчості застосовуються різні методи активізації творчої діяльності учнів. Вони, на наш погляд, можуть з успіхом бути використані в загальноосвітніх навчальних закладах: 1) рішення творчих завдань (система Е. де Боно); 2) біном фантазії (прийоми Дж. Родарі).

Зупинимось детальніше на кожній із цих технологій і особливостях їхнього використання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Рішення творчих завдань (система Е. де Боно). Е. де Боно розробив декілька напрямів розвитку розумових здібностей як дітей, так і дорослих, поєднуючи інтуїтивні та логічні підходи до рішення творчих завдань. Його методики дуже зручні для використання батьками, оскільки простої вправи з дітьми можна виконувати у будь-який час, наприклад, на прогулянці, при поїздки у транспорті. Широко застосовують метод «Шість капелюхів мислення», заснований на співвідношенні кольору капелюха з окремими етапами творчого процесу: а) збору інформації, б) генерації ідей, в) аналізу ідей, г) пошуку ресурсів для втілення ідей [1, с. 35]. Запропонована Е. де Боно методика завжди пов'язана з ініціативою, вигадкою, кмітливістю, винахідливістю, передбачає активну роботу уяви, емоцій і почуттів дитини. Ініціативу і творчість у різних ситуаціях діти виявляють по-різному. У деяких випадках їхня творчість пов'язана із побудовою сюжету, вибором змісту, ролей; в інших – виявляється у виборі способів дії, їх варіативності. Ця методика вимагає вміння узгоджувати свої дії, швидко змінювати тактику своєї поведінки чи способи дій.

Біном фантазії (прийом Дж. Родарі) [7, с. 50]. Він полягає в тому, що вибирають довільно два-три абсолютно різні об'єкти та вигадують історію, в якій ці об'єкти діють. Цей прийом часто зустрічається в літературі під абсолютно різними найменуваннями. Так, наприклад, «салат із казок» і «творче комбінування» мають один і той самий алгоритм творення казки: у довільному порядку беруться епізоди різних історій, дитина повинна їх творчо «перемішати» так, щоб вийшла абсолютно нова казка. У прийомі «подорож по казках» теж змішуються різні казки, але їх об'єднує один герой,

який «виходить» зі своєї казки та «зв'язує» своїми діями епізоди інших історій.

Особливістю цієї методики є те, що в учнів розвивається здатність до творення й реалізації задуму, який, будучи на перших порах спонтанним, із часом постає як свідомо задумана тема. Діти не просто механічно копіюють дії дорослих, а відтворюють почуття, переживання, наповнюють їх особистісним смислом. У реалізації своїх задумів школярі використовують слово, власні дії, предмети-замінники.

Висновки. Закладання основи читацької компетентності здійснювалося на уроках мовно-літературної галузі внаслідок пошуку шляхів підвищення ефективності цих уроків завдяки психолого-педагогічним і методичним умовам, серед яких найважливішими були такі: введення школярів у навчальні ситуації й види діяльності із книгою за допомогою інтерактивних методів навчання, спрямованих на розвиток читацької самостійності; запровадження елементів педагогіки співробітництва на уроках читання шляхом організації спільної діяльності вчителя й учнів; парної та групової роботи; емоційна насиченість занять, проведення інтегрованих уроків із використанням музичного й образотворчого мистецтва, активізація навчальної діяльності, створення проблемних ситуацій на уроках; здійснення міжпредметних зв'язків з уроками читання; зразок позитивного ставлення вчителя до книги, до читання.

Підсумовуючи, потрібно зазначити, що здійснювати професійну діяльність учителю початкових класів на високому рівні неможливо без постійного оновлення предметних методичних знань і пошуку нових шляхів їх застосування. Залучення учнів загальноосвітніх шкіл до читання тільки під час навчального процесу не зможе повністю розкрити літературні здібності дітей. Тому доцільним може стати використання саме позакласної роботи з літературного читання. Організація літературних гуртків, тижнів української мови, книжкових вікторин сприятиме не тільки вихованню любові до рідної мови, шануванню традицій укра-

їнського народу, а й поглибленню знань із предметів. Тому і перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у розгляді проблеми підготовки вчителів початкових класів до організації позакласної творчої діяльності та необхідності розробки методичних рекомендацій щодо нових технологій розвитку творчих літературних здібностей молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боно де Э. Учите вашего ребенка мыслить. Минск : ООО «Попурри». 1998. 40 с.
2. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 22–23.
3. Ковальова О.М., Сафаргаліна-Корнілова Н.А., Герасимчук Н.М., Кочубей О.А. Використання інтерактивних методів навчання. Київ, 2016. С. 89–90.
4. Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок*. 2002. № 5–6. С. 7–10.
5. Мартиненко В. Сутнісні характеристики читацької компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 12. С. 6–7.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / заг. ред. : Г. Михайло; упоряд. : Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с.
7. Родари Дж. Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания истории. Москва : Прогресс, 1991. 65 с.
8. Савченко О. Літературне читання: інтерактивні методи і прийоми. *Початкова школа*. 2017. № 4. С. 36–37.
9. Фенцик О.М. Формування читацької компетентності здобувачів початкової освіти: аналіз художнього тексту. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон, 2018. Вип. LXXXII. Т. 3. С. 81–85.
10. Явоненко М. Методика підготовки школярів до літературно-творчої діяльності. *Початкова школа*. 2005. № 5. С. 15–18.
11. Ягункова В.П. Об индивидуальных особенностях формирования литературных способностей у подростков. *Вопросы психологии*. 1970. № 4. С. 95–100.

ДІЛОВА ГРА ЯК ЕФЕКТИВНА МОДЕЛЬ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

BUSINESS GAME AS AN EFFECTIVE MODEL COGNITIVE ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE STUDY OF ECONOMIC DISCIPLINES

У науковій статті проаналізовано ділову гру як ефективну форму її використання у навчальному процесі студентів при вивченні економічних дисциплін. Проаналізовано використання ігрових моделей навчання, що зумовлюється новими завданнями системи освіти: формуванням активної, активної, творчої, конкурентоспроможної особистості. Розвиток ігрових методів навчання відбувається з урахуванням взаємозв'язку індивідуального навчання із груповими методами мислення та діяльності студентів, що приводить у рух сили колективного мислення, використовуються управлінські ігри моделювання різних економічних ситуацій і процесів.

Обґрунтовано психолого-дидактичні закономірності дидактичних ігор та їхній вплив на формування економічного мислення студентів. Зазначено закономірності підходу до практичного розуміння економічних категорій і процесів, зведення абстрактних знань і понять до рівня чуттєвої трансформації матеріалу, принципу негайного застосування знань.

Узагальнено ознаки рольової та ділової гри. Рольова гра визначається як активна форма наслідування реальної ситуації сьогодення, яка проводиться з метою засвоєння студентами навичок взаємного спілкування, прийняття рішень тощо. При застосуванні ділової гри у навчально-виховному процесі вищої школи відбувається адаптація молоді до майбутньої професійної діяльності, налагодження суспільних відносин методом активного навчання, що сприяє теоретичній і практичній підготовці студентів, конкурентоспроможності у досягненні поставлених цілей.

Класифіковано ділові ігри за певними характеристиками, метою та спілкуванням гравців. Активна система навчання також використовує п'ять модифікацій ділової гри та визначає основні психодідактичні принципи створення та застосування ділових ігор у навчальному процесі: імітацію, операцію, постановку, рольову гру та соціально-психологічну модель. Використання ділових ігор у навчальному процесі при вивченні економіки краще розвиває індивідуальні здібності студентів, оскільки вони не відчувають психологічного тиску відповідальності.

Ключові слова: ділова гра, рольова гра, пізнавальна діяльність студентів, модифікація ділових ігор, ефективне використання.

Business game as an effective form of its use in the educational process of students in studying economic disciplines is analysed in the scientific article. The use of game models of learning is conditioned by new tasks of the education system: formation of an active, active, creative, competitive personality. The development of game methods is considered taking into account the interrelation of individual learning with group methods of thinking and activity, which drives the force of collective thinking, using management games to simulate different real situations and processes.

The psychological-didactic regularities of the didactic games and their influence and the formation of the student are substantiated. There are regularities in approaching to a practical understanding of economic categories and processes, the reduction of abstract knowledge and concepts to the level of sensual transformation of material, the principle of immediate application of knowledge.

Signs of role play and business play are generalized. Found common and different between role playing and business games. It is stated that role-playing is a form of playing a situation or imitation of a real situation on a game, which was conducted in order for students to acquire skills of mutual communication, decision-making and more. When applying business games in the educational process of higher education, the preparation and adaptation of young people to future professional activity, the establishment of social relations by the method of active learning, which contributes to the theoretical and practical training of students, the construction of real reality, the achievement of concrete modern.

The classification of business games as a method of active learning according to certain characteristics, purpose and communication of players. The active learning system also uses five modifications of the business game and defines the basic psycho-didactic principles of creation and application of business games in the educational process: imitation, operating, staging, role-playing and social-psychological model. The use of business games in the educational process, develops the individual abilities of students, because they do not feel the psychological pressure of responsibility.

Key words: business game, role play, cognitive activity of students, modification of business games, effective use.

УДК 378.147:33

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.31>

Олійник Н.Ю.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри управління

персоналом та економіки праці

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному соціально-зорієнтованому економічному середовищі дедалі частіше виникає необхідність прийняття обґрунтованих рішень, самостійного підходу до вирішення проблемних ситуацій, а також творчого підходу та критичного ставлення до викликів сьогодення. Одним із пріоритетних шляхів удосконалення підготовки студентів, озброєння їх економічними знаннями та практичними навичками є впровадження ігрових

форм навчання. Розвиток освіти неможливий без використання сучасних технологій, зокрема ігрових методик навчання, які сприяють самовдосконаленню, самовизначенню та самореалізації студентів, що допомагає набутти досвіду прийняття правильних рішень і закономірностей поведінки цивілізованого ринку.

На перше місце в навчальному процесі висувається не стільки максимальне засвоєння наукової інформації, скільки формування вмінь творчо мис-

лити і самостійно набувати нові знання шляхом впровадження методів активної взаємодії, що стимулюють діяльність. Використання ігрових моделей навчання зумовлено новими завданнями системи освіти: формуванням активної, діяльної, творчої, конкурентоспроможної особистості. Тому важливо залучати студентів до моделювання явищ і процесів навколишнього середовища, орієнтувати на пошукову діяльність, створювати нові ціннісні орієнтири, стимулювати розвиток комунікативних здібностей і культури поведінки, спільно розв'язувати проблеми на основі аналізу обставин і ситуацій, враховуючи власний досвід як джерело знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Видатні педагоги Г.Г. Ващенко, Я.А. Коменський, С.В. Лісова, А.С. Макаренко, П.І. Підкасистий, С.Ф. Русова, М.М. Тименко та психологи Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготський, О.В. Киричука та С.Л. Рубінштейн присвятили свої праці теорії гри, визначили її функції, види, типи, класифікації та пояснили, для чого слід використовувати рольову гру, підкреслюючи, що навчання приносить успіх в активності пізнавальної діяльності завдяки виокремленню та сформованості «продуктивної готовності майбутніх фахівців до інноваційних перетворень». З педагогічного погляду пізнавальна діяльність спрямована на пізнання викладачами вищого навчального закладу педагогічної діяльності, під час якої студент оволодіває не тільки знаннями, але і способами їх набуття.

Для наукового обґрунтування використання ігрових моделей навчання важливими є теоретичні дослідження О.В. Аксьонової, Н.В. Борисової, В.М. Єфимова, В.В. Нікандрова, І.М. Носаченко, А.М. Смолкіна, П.І. Підкасистого; дослідження проблеми застосування дидактичної гри у навчальному закладі стосуються здебільшого ділових (А.А. Вербицький, М.Д. Касьяненко, М.М. Крюков та ін.) і рольових ігор (С.Н. Карпова, Л.Г. Петрушина, О.І. Пометун та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. За сучасних умов соціально зорієнтованої ринкової економіки дедалі частіше виникає необхідність приймати обґрунтовані рішення в різних ситуаціях. Розвиток освіти неможливий без використання сучасних технологій, зокрема ігрових методик навчання, які сприяють самовдосконаленню, самовизначенню та самореалізації студентів, що допомагає набутти досвіду прийняття правильних рішень і закономірностей поведінки цивілізованого ринку. Вища освіта в Україні повинна бути усесторонньою, торкатися не лише суто економічної сторони життєдіяльності, але й включати також моральні, етичні, психологічні аспекти, які так чи інакше пов'язані з економікою та потребують вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, що відповідають європейським освітнім стандартам.

На основі узагальнення наукових підходів **метою дослідження** є обґрунтування ефективності й особливостей впровадження ігрових моделей навчання в систему вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогіці відомі вчителі-новатори Є.М. Ільїн, С.М. Лисенкова, В.Ф. Шаталов які, організовуючи навчальну діяльність студентів, широко використовують ігрові форми. У практичній діяльності в системі активного навчання застосовуються такі моделі навчальної гри: імітаційні, операційні, рольові, сюжетні, ігри-змагання та ін. Аналіз наукових досліджень свідчить про зростаючий інтерес до проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Розвиток ігрових методів навчання відбувається з урахуванням взаємозв'язку індивідуального навчання із груповими методами мислення та діяльності, що приводить у рух сили колективного мислення, використовуються управлінські ігри моделювання різних реальних ситуацій і процесів.

О.В. Аксьонова характеризує дидактичну гру як активну навчальну діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, а також майбутньої професійної діяльності [1, с. 346]. Також існує бачення ділової гри як моделювання вибіркового аспекту конфліктної ситуації, яке виконується згідно з раніше визначеними правилами, даними та методиками; інші називають діловою грою модель взаємодії людей у процесі досягнення деяких цілей економічного, політичного або престижного характеру.

У процесі проведення ігор реалізуються такі психолого-дидактичні закономірності: принцип негайного застосування знань; зведення абстрактних знань і понять на рівень чуттєвого перетворення матеріалу; наближення до практичного розуміння економічних категорій і закономірностей; менша втомлюваність учасників гри; первісне абстрактне знання перетворюється на конкретне переживання [1, с. 346].

Також розглянемо характерні ознаки різних видів ігрових форм, зокрема рольових і ділових. Так, ознаками *рольової гри* є: існування моделі керуючої системи; наявність ролей; різні рольові установки учасників; взаємодія ролей; існування загальної мети в ігровому колективі; багатоальтернативність рішень; існування системи групового або індивідуального оцінювання діяльності учасників; наявність керованого емоційного напруження.

Ділова гра має такі основні ознаки: наявність учасників гри, загальним завданням яких є аналіз ситуації та прийняття рішень відповідно до призначеної ролі-посади; наявність керівника гри; створення умов для досягнення цілей гри; обов'язкова наявність невизначеності, а подекуди і конфлікту; неможливість цілковитої формалізації ситуації; динамічність зміни ситуації та залежність її від попередніх рішень учасників гри; існування

проблеми чи об'єкта управління; наявність системи стимулювання або мотивів, що спонукають учасників гри діяти «як у житті».

На основі узагальнення ознак виділимо відмінності між рольовою та діловою грою. Ознаки рольової гри [1, с. 349–350]:

- існування моделі керуючої системи;
- різні рольові установки учасників;
- у спільній діяльності акцент на спілкування;
- переважають взаємовідносини;
- міжособистісне спілкування з елементами внутрішньоособистісного;
- націленість на внутрішньоособистісні зміни;
- багатоальтернативність рішень;
- стосовно до ділової гри виступає як частина до цілого.

Ознаки ділової гри:

- наявність учасників гри, загальним завданням яких є аналіз ситуації та прийняття рішень відповідно до призначеної ролі-посади;
- наявність керівника гри;
- у спільній діяльності акцент на навчання;
- переважує взаємодія;
- міжособистісний рівень спілкування з елементами міжгрупового;
- націленість на зміни в поведінці;
- наявність невизначеності, а подекуди і конфлікту;
- динамічність зміни ситуації від попередніх рішень учасників гри;
- включає в себе рольову гру як складову частину.

Проаналізувавши спільне та відмінне між рольовими та діловими іграми, зазначимо, що рольова гра – це форма розігрування ситуацій або імітація реальної ситуації на ігрову, яка проводилася, аби студенти набули навичок взаємного спілкування, прийняття рішень тощо. Вона сприяла ефективнішому оволодінню економічними знаннями та вміннями. Така гра дає можливість проявляти свої творчі можливості, індивідуальність, розвиває уміння входити в іншу роль, краще розуміти співучасників, більш об'єктивно аналізувати та краще розуміти власну поведінку і поведінку товаришів.

Важливо звернути увагу на застосування ділових ігор у навчально-виховному процесу вищої освіти, як метод підготовки й адаптації до майбутньої професійної діяльності, налагодження соціальних зв'язків методом активного навчання, що сприяє теоретичній і практичній підготовці студентів, побудові реальної дійсності, досягненню конкретних сучасних завдань. Науковці Я.А. Бельчиков, М.М. Бирштейн пропонують *класифікацію ділових ігор* як методу активного навчання за певними ознаками, а саме [3]:

1. Серед ділових ігор залежно від їх функцій і цільової направленості виділяють:

– *навчальні (тренінгові) ділові ігри*. Ігри такого типу сприяють підготовці та підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів;

– *ділові ігри для вирішення практичних завдань* (наприклад, пошуку оптимальних рішень при інтенсифікації процесу навчання). Ігри такого типу використовуються для групової та індивідуальної підготовки рішень з урахуванням різноманіття варіантів рішення проблеми;

– *проектні ділові ігри*. До них звертаються при проектуванні організаційних систем і їх змін. Дослідник вважає ці ігри достатньо складними, адже вони потребують високого рівня компетентності їх учасників;

– *пошукові ділові ігри*. Використовуються для аналізу поведінки окремих спеціалістів або роботах колективів залежно від зміни зовнішніх або внутрішніх умов їх діяльності. Пошукові ділові ігри моделюють конкретні ситуації за принципом «що буде, якщо...», це дозволяє прогнозувати різноманітні варіанти змін.

1. За широтою тематичних рамок ділові ігри поділяються на:

– *комплексні*, які передбачають обробку методів вирішення складного завдання в єдності його найважливіших аспектів, наприклад, імітацію діяльності з розв'язання конфліктної ситуації;

– *часткові* – вирішення окремого завдання, наприклад, гра з вивчення та порівняння ефективності колективної та індивідуальної діяльності учнів.

3. За ступенем свободи прийняття рішень і дій ігри поділяються на:

– *жорсткі*, якщо гра припускає лише заздалегідь сплановані рішення та поведінкові моделі. Прийняття рішень в іграх такого типу обмежується вибором однієї з раніше запропонованих альтернатив;

– *м'які*, коли діяльність учасників обмежується лише загальним сценарієм, у межах якого гравці самі визначають послідовність своїх дій.

4. За ступенем невизначеності ситуації ділові ігри поділяються на:

– *детерміновані*, для яких характерна визначена ситуація з заданими параметрами;

– *імовірні*, що характеризуються невизначеністю ситуації, мінливістю багатьох її параметрів і зумовлює можливість лише ймовірного оцінювання ситуації та прийняття рішень із певним ступенем ризику.

5. За характером комунікацій гравців ділові ігри поділяються на:

– *інтерактивні*, в яких залежність учасників один від одного є дуже важливою. Наприклад, ігри такого типу необхідні для імітації відносин конкуренції;

– *неінтерактивні*, в яких учасники діють самостійно, незалежно приймають рішення.

6. За галуззю використання:

– *загальні ділові ігри* моделюють діяльність всієї організаційної одиниці в конкретній ситуації, що може змінюватися;

– *функціональні ділові ігри* слугують опрацюванню дій із виконання певної функції організації.

7. За відкритістю ділові ігри поділяються на:

– *відкриті*, які дозволяють контакти між учасниками або спрямовані на колективне виконання завдань, наприклад, ігри типу «мозковий штурм»;

– *закриті*, що забороняють усілякі контакти.

8. За залежністю від використовуваних засобів та інструментів ігри поділяються на:

– *мультимедійні або комп'ютерні*;

– *прості ігри*.

Також система активного навчання використовує п'ять модифікацій ділової гри та визначає основні психолого-дидактичні принципи створення і застосування ділових ігор у навчальному процесі.

Перша модифікація ділової гри називається «*Імітаційна гра*» – імітація діяльності будь-якої організації. Імітаціями називають процедури з виконанням певних простих відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності.

Друга модифікація ділової гри називається «*Операційна гра*» і пов'язана з виконанням конкретних специфічних операцій. В операційних іграх моделюється відповідний робочий процес. До операційних ігор належить методика проведення дискусії, конференції, бесіди, диспуту. Вони проходять в умовах, що імітують реальну обстановку. Виконання ролей – відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій і обов'язків конкретної особи.

Третя модифікація ділової гри називається «*Метод інсценування*» – своєрідний «діловий театр», коли розігрується будь-яка ситуація, поведінка людини в цій обстановці. Інсценізація як метод стимулювання навчання та вивчення нових соціальних ролей використовується у вузькому контексті механічного відтворення діалогів чи рольового зачитування текстів.

Четверта модифікація ділової гри називається «*Виконання ролей*» – тактика поведінки, дій, виконання функцій і обов'язків конкретної особи відпрацьовується у цих іграх. Кожен учасник виконує свою роль. Для проведення ігор із виконанням ролі розробляють модель-п'єсу ситуації, між слухачами розподіляють ролі з «обов'язковим змістом».

П'ята модифікація ділової гри називається «*Психодрама і соціодрама*» – соціально-психологічний театр, у якому відпрацьовуються уміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати і змінювати стан іншої людини, уміння увійти з нею в продуктивний контакт.

У кожній діловій грі закладено ігрові та педагогічні цілі. Змістом ігрових цілей учасника є успішне виконання ролі, реалізація ігрових дій, отримання максимально можливої кількості балів, уникнення штрафів, прийняття адекватних рішень тощо. Змістом педагогічних цілей є розвиток професійного теоретичного і практичного мислення, вміння вибудовувати стосунки з іншими людьми, оволодіння моральними нормами, розвиток загальних і професійних здібностей, формування відповідального ставлення до праці тощо. Впровадження рольових ігор для кращого засвоєння певного матеріалу включає велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор.

Висновки. Таким чином, використання ділових ігор у навчальному процесі при вивченні економіки краще розвиває індивідуальні здібності студентів, оскільки вони не відчують психологічного тиску відповідальності, як зазвичай буває під час навчальній діяльності. Відбувається в ненав'язливій формі засвоєння знань, що значно полегшує та покращує запам'ятовування та застосування інформації. Ігровий підхід не є визначальним способом засвоєння навчального матеріалу, але він значно збагачує педагогічну практику і розширює можливості студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економічних дисциплін. Київ, 2006. 708 с.
2. Артюшина М.В., Журавська Л.М., Колесніченко Л.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент. Київ, 2008. 336 с.
3. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. Рига, 1989. 304 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург, 2000. 288 с.
5. Платов В.Я. Ділові ігри: розробка, організація та проведення. Москва, 1991. 156 с.
6. Тренінгові технології навчання у практичній підготовці студентів (ділові та рольові ігри) / Г.М. Азаренкова та ін. Львів, 2010. 198 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка. Київ, 2002. 528 с.

МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНО-ТРЕНІНГОВИХ ФОРМ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

METHODICAL ASPECT OF INTRODUCTION OF INTERACTIVE-TRAINING FORMS OF FUTURE TEACHERS' TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Стаття присвячена висвітленню особливостей впровадження інтерактивно-тренінгових форм навчання студентів-майбутніх учителів із метою розвитку у них комунікативних умінь в освітньому просторі сучасної школи. Мета статті полягає у висвітленні методичного аспекту впровадження інтерактивно-тренінгових форм навчання майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Процедура експериментального дослідження: 1 етап – розробка тренінгу для здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей (перший освітній рівень «бакалавр»); 2 етап – представлення алгоритму роботи зі студентами (приклади найбільш дієвих форм і методів роботи з майбутніми вчителями з метою формування умінь педагогічної взаємодії). Поняття «тренінг» уточнено як форму інтерактивного навчання, мета якого полягає у розвитку компетентності міжособистісної та професійної поведінки у спілкуванні. Доведено, що комунікативні вміння майбутніх учителів (перцептивно-невербальні, інтерактивні, комунікативно-стратегічні, конструктивно-діалогічні) оптимально формуються у ході тренінгу ефективної педагогічної взаємодії. Розроблено й описано тренінг «Конструктивний діалог – основа педагогічної взаємодії», що проводиться в межах роботи студентської проблемної групи (педагогічного гуртка), передбачав залучення студентів до різноманітних інтерактивних форм роботи у процесі професійної підготовки в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Кожне тренінгове заняття представлено за уніфікованою структурою, яка містить: теоретичний блок, метою якого було надання необхідної теоретичної інформації у стислому вигляді; практичний (тренувальний) блок, що передбачав використання різноманітних інтерактивних, психогімнастичних вправ, моделювання, програвання, аналіз педагогічних ситуацій, рольові ігри, тощо; рефлексивно-аналітичний блок, спрямований на обговорення результатів роботи, встановлення зворотного зв'язку, аналізу успіхів і невдач, використання діагностичних методик для самооцінки свого емоційного стану, здібностей, умінь тощо.

Ключові слова: інтерактивно-тренінгові форми навчання, майбутні вчителі, комунікативні вміння, заклад вищої освіти.

The article is devoted to highlighting the peculiarities of introducing interactive-training forms of teaching students-future teachers in order to develop their communication skills in the educational space of the modern school. The purpose of the article is to highlight the methodological aspect of introducing interactive training forms for teaching future teachers in higher education institutions. The procedure of experimental study: stage 1 – development of training for applicants for higher education of pedagogical specialties (first educational level "bachelor"); stage 2 – presentation of the algorithm of work with students (examples of the most effective forms and methods of working with future teachers to form pedagogical interaction skills). The term "training" has been specified as a form of interactive learning, the purpose of which is to develop the interpersonal competence and professional behavior in communication. It is proved that the communicative skills of future teachers (perceptually-non-verbal, interactive, communicative-strategic, constructive-dialogical) are optimally formed during the training of effective pedagogical interaction. The training "Constructive dialogue – the basis of pedagogical interaction" was developed and described which was conducted within the work of the student problem group (pedagogical circle), envisaged involving students in various interactive forms of work in the process of vocational training in State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky". Each training lesson is presented in a unified structure, containing: a theoretical unit whose purpose was to provide the necessary theoretical information in a concise form; a practical (training) block, which involved the use of various interactive, psycho-gymnastic exercises, modeling, play, analysis of pedagogical situations, role-playing games, etc.; a reflexive analytical unit aimed at discussing the results of work, establishing feedback, analyzing successes and failures, using diagnostic techniques to self-assess their emotional state, abilities, skills and more.

Key words: interactive-training forms of teaching, students-future teachers, communication skills, institution of higher education.

УДК 371.134:372.4

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.32>

Підгірний О.В.,

аспірант кафедри педагогіки,
викладач кафедри спортивних ігор
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У координатах сучасних змін у системі вищої освіти України вимоги до професіоналізму та компетентності вчителя зумовлюють трансформацію змісту професійної підготовки майбутніх педагогів в освітньому просторі закладу вищої освіти. Названі зміни реалізуються за такими напрямками, як: поступовий перехід до інтегрованого навчання; переорієнтація на інтерактивне та дистанційне навчання; увиразнення тренінгових і групових

форм роботи студентів. Проблематика застосування інтерактивно-тренінгових форм навчання майбутніх учителів в освітньому просторі закладу вищої освіти є актуальним питанням теорії та практики підготовки майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Потенціал інтерактивних вправ у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців різного профілю висвітлено у науковому доробку учених за різними аспектами: Г. Андрєєвої (структура

комунікації як певного виду діяльності), І. Атва-тера (загальні характеристики та розвивальний потенціал тренінгових форм роботи), А. Бандури (тренінг ефективного спілкування), Е. Гуцало (елементи фасилітаційного тренінгу), О. Димової (психологічний аспект фасилітаційного спілкування), Е. Зеєра (професійний контекст спілкування майбутніх фахівців), В. Кан-Каліка (теоретичні та практичні засади педагогічного спілкування), З. Курлянд (потенціал педагогічного тренінгу), В. Ликової (методичний аспект педагогічного спілкування), С. Максимець (емпатійне спілкування), Л. Петровської (ефективна педагогічна комунікація), К. Роджерса (групові форми підготовки вчителів як фасилітаторів), Т. Яценко (міжкультурний аспект спілкування) тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність ґрунтовних досліджень щодо значення та ролі інтерактивних форм роботи зі студентами, розробка спеціального методичного забезпечення впровадження інтерактивно-тренінгових форм роботи з майбутніми вчителями ще й досі залишається актуальним аспектом теорії та методики підготовки здобувачів освіти в педагогічному університеті.

Мета статті полягає у висвітленні методичного аспекту впровадження інтерактивно-тренінгових форм навчання майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Завдання дослідження: схарактеризувати інтерактивний тренінг як форму роботи зі студентами – оптимальну для формування умінь педагогічної взаємодії; представити змістове наповнення тренінгу для студентів педагогічних спеціальностей (проілюструвати прикладами) з метою набуття ними умінь ефективної педагогічної взаємодії (невербально-перцептивних, інтерактивних, комунікативно-стратегічних, конструктивно-діалогічних умінь).

Виклад основного матеріалу. На визначальній ролі активного, групового соціально-психологічного тренінгу, що забезпечує підвищення емоційної чутливості, адекватності самооцінювання, самосприйняття й культури спілкування майбутніх педагогів наголошувала Л. Савенкова [1].

Поняття «тренінг» переважно тлумачиться як форма інтерактивного навчання, мета якого полягає у розвитку компетентності міжособистісної та професійної поведінки у спілкуванні та водночас дієвий метод навчання в системі професійної підготовки вчителя. Уведена у науковий обіг М. Форвергом дефініція «тренінг» на сучасному етапі використовується багатьма вченими (Ю. Ємельянов, Л. Петровська, Т. Яценко).

При розробці тренінгових занять у дослідженні ураховуємо думку Н. Хрящевої [2, с. 20], яка наголошує на тому, що будь-який тренінг повинен мати у своїй основі комплекс вправ змістового плану як

базисний. У контексті тренінгу вмінь спілкування вчена зазначає, що такі вправи сприяють умінню встановлювати контакт у спілкуванні, розумінню свого внутрішнього стану та його вмілій презентації, розумінню внутрішнього стану іншої людини, співпереживання тощо. Також учена пропонує як обов'язкові вправи, спрямовані на вміння «слухати». Таке активне слухання передбачає сприйняття іншої людини в її вербальних і невербальних проявах, «ухоплення» підтексту, сенсорного навантаження висловлень. Крім того, під час розробки тренінгу умінь спілкування студентів – майбутніх учителів було враховувано необхідність використання деяких елементів тренінгу сенситивності.

Опишемо процедуру експериментального дослідження: 1 етап – розробка тренінгу для здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей (перший освітній рівень «бакалавр»); 2 етап – представлення алгоритму роботи зі студентами (приклад найбільш дієвих форм і методів роботи з майбутніми вчителями з метою формування умінь педагогічної взаємодії).

Для відпрацювання перцептивно-невербальних, інтерактивних, комунікативно-стратегічних, конструктивно-діалогічних умінь майбутніх учителів було розроблено тренінг «Конструктивний діалог – основа педагогічної взаємодії», що впроваджувався в межах роботи студентської проблемної групи (педагогічного гуртка), передбачав залучення студентів до різноманітних інтерактивних форм роботи у процесі професійної підготовки в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Кожне тренінгове заняття було побудовано за уніфікованою структурою: теоретичний блок, метою якого було надання необхідної теоретичної інформації у стислому вигляді; практичний (тренувальний) блок, що передбачав використання різноманітних інтерактивних, психогімнастичних вправ, моделювання, програвання, аналіз педагогічних ситуацій, рольові ігри тощо; рефлексивно-аналітичний блок, спрямований на обговорення результатів роботи, встановлення зворотного зв'язку, аналізу успіхів і невдач, використання діагностичних методик для самооцінки власного емоційного стану, здібностей, вмінь тощо.

Теоретичний блок проведення першого тренінгового заняття полягав у розгляді теоретичної інформації стосовно змісту базових категорій професійно-педагогічного спілкування та його специфіки, що сприяло актуалізації та систематизації професійно-зорієнтованих знань студентів щодо сутності понять «комунікація», «комунікативний простір», «спілкування». Було також розглянуто функції, які реалізовує спілкування в житті людини. Визначено сутність засобів вербальної (мовної) комунікації, її різновиди (дактильне, усне, писемне мовлення).

Практичний (тренувальний) блок передбачав виконання декількох практичних вправ. Наприклад, виконання вправи «Вітання» було спрямоване на розвиток у студентів тактовності. Одним із завдань для роздумів на цьому занятті було продовжити низку незакінчених висловлень, а саме:

– «Спілкуватися мені важко, оскільки...»

– «Я звик починати розмову з...»

– «Спілкування важливе для іншої людини, оскільки...»

– «Щоб спілкування з довколишніми приносило радість, слід...»

– «У своїй роботі вчитель повинен вміти...»

Така робота спрямовувала майбутніх учителів на усвідомлення переваг і недоліків у спілкуванні, тих вад поведінки та мовлення, яких треба уникати та позбутися в подальшій професійній діяльності як вчителя-фасилітатора.

Теоретичний блок другого тренінгового заняття полягав у наданні викладачем інформації про сутність і засоби невербальної комунікації (міміку, жести, контакт очей, інтонацію, позу, дистанцію, зовнішній вигляд, поставу тіла). Студентами було виконано спеціальні вправи («Невербальне спілкування», «Емоція. Перцепція. Почуття», «Говорю мовчки», «Чую-Нечую», «Емоція, відлита у бронзі») мета яких полягала у відпрацюванні студентами вмінь розпізнавати ту інформацію, яка не висловлюється вербально, проте відчувається іншими органами сприйняття людини.

Наприклад, вправа «Емоція, відлита у бронзі» передбачала розподіл студентів на підгрупи по 4–5 осіб. Кожна з них вибирала три емоції для їх «скульптурного» втілення. У скульптурній композиції брали участь усі члени підгрупи. «Скульптури» демонструвалися мовчки. Інші учасники повинні були вгадати зображену емоцію. Після цього обговорювалася виразність представлених робіт. Студентами також було запропоновано провести конкурс скульптур. Кращі роботи визначалися аплодисментами учасників. Підкреслимо, що проведення цієї вправи сприяло кращому знайомству в групі, давало можливість самореалізації особистості кожного студента.

На третьому тренінговому занятті теоретичний блок було присвячено розгляду специфіки професійно-педагогічної комунікації та її функціям (навчальній, виховній, розвивальній, життєзабезпечувальній, інформативній, експресивній, смислоутворювальній, діагностичній, індивідуалізаційній, спонукальній, прогностичній, культурологічній, психотерапевтичній тощо). Крім того, було уточнено сутність понять «комунікативність вчителя», «комунікативні здібності» та «комунікативні вміння».

З-поміж завдань для самостійного опрацювання студентам було запропоновано дібрати та проаналізувати літературні джерела із проблеми дотримання вчителем певних ролей у професій-

ній діяльності. Наприклад, студентами було підготовлено доповіді з таких тем: «Сучасний вчитель – маніпулятор чи ліберал», «Маніпуляції у спілкуванні», «Професійні ролі вчителя» тощо. Так, аналізуючи наукові праці Абрахама Маслоу, Курта Гольдштейна, Еверетта Шострома, майбутні вчителі дійшли висновків, що в гуманістичній психології склалося уявлення про наявність протилежного маніпулятивного потенціалу, який вчені називають «самоактуалізацією». Порівнюючи основні характеристики маніпулятора й особистості, котра самоактуалізується (фасилітатора), студенти вчилися протиставляти неправду (фальшивість), неусвідомленість (апатію, нудьгу), контроль (закритість) і цинізм (безвір'я) маніпулятора чесності (щирості), усвідомленості (інтересу, життєнаповненості), волі (спонтанності, відкритості) та довіри (вірі, переконанню) актуалізатора. Такий науковий аналіз спонукав студентів до усвідомлення наявності двох полярних позицій (ролей) у професійній діяльності вчителя, а саме: маніпулятора та фасилітатора.

Теоретичний блок четвертого тренінгового заняття містив інформацію про сутність педагогічного спілкування, його особливості, ознаки та функції. Викладачем разом зі студентами було уточнено специфіку суб'єкт-суб'єктного, суб'єкт-об'єктного, особистісно-зорієнтованого та діалогового спілкування. На практичному етапі проведення вправ «Емоційний діалог», «Сократівський діалог», «Майєвтика» мало за мету набуття вмінь і навичок використання невербальних засобів комунікації під час діалогу зі співрозмовником.

Теоретичний блок інформації на п'ятому тренінговому занятті містив відомості про стилі педагогічного спілкування (авторитарний, демократичний, ліберальний) і моделі спілкування вчителя за М. Таленом («Сократ», «Керівник», «Майстер», «Генерал», «Менеджер», «Тренер», «Гід»). Водночас було розглянуто класифікацію моделей спілкування за В. Кан-Каліком та І. Юсуповим («Монблан», «Китайська стіна», «Локатор», «Робот», «Я сам», «Гамлет», «Друг», «Тетерук»). Було також схарактеризовано комунікативні типи за В. Сатир (запобігливий, звинувачувальний, розважливий, віддалений, врівноважений).

Крім цього, увагу студентів було зосереджено на проблемі соціальної установки у професійній діяльності вчителя. Студенти розмірковували про найбільш поширені соціальні настанови, що заважають конструктивному спілкуванню, а саме: «Ефект ореола» й «Ефект стереотипізації», «Ефект проєкції», «Ефект бумеранга», «Ефект середньої помилки», «Ефект новизни». Одним із завдань для студентів було підготувати та дібрати приклади з педагогічної літератури, тобто розповісти про відому постать, яка у своїй роботі зверталася до використання однієї із зазначених устано-

вок. За результатами самостійної роботи студентів було проведено презентації доповідей студентів із подальшим обговоренням найкращого з них.

Теоретичний блок шостого тренінгового заняття полягав у представленні інформації стосовно культури слухання вчителя сучасної школи. Викладачем були надані відомості про існування активного, пасивного, рефлексивного та нерелективного слухання.

Студенти самостійно склали картку правил активного спілкування:

- зосередитися на вербальних і невербальних повідомленнях і формах емоційної експресії іншої людини;
- намагатися «перефразувати» співрозмовника;
- формулювати відповіді тією мовою, яка найбільш співзвучна співрозмовникові;
- поглиблювати та розширювати зміст того, що висловив співрозмовник;
- намагатися усвідомити та зрозуміти почуття і думки, які співрозмовник не висловив прямо, але мав на увазі.

Теоретичний блок сьомого тренінгового заняття містив інформацію щодо сутності, сфери та динаміки педагогічного конфлікту. Було схарактеризовано інформаційні моделі конфліктної ситуації, мотиви педагогічних конфліктів і методи їх розв'язання.

Після обговорення теоретичного матеріалу студенти визначили, що саме можна зробити для успішного виходу з будь-якого конфлікту, та склали картку-пам'ятку «Реагую на чужий гнів», яка містила правила розмови з агресивним співрозмовником:

- Вислухай особу, яка гнівається, не перебивай, залишайся мовчазним.
- Спробуй зрозуміти, що говорить і відчуває розгнівана людина.
- Виріши, чи зможеш ти щось сказати або зробити, щоб відреагувати.
- Добре обміркуй, що будеш робити: можна вислухати, можна щось зробити, але іноді треба просто проігнорувати.

Після цього студенти акцентували увагу на тому, що для уникнення конфліктних ситуацій треба вміти заспокоювати себе, не піддаватися на провокації з боку співрозмовника тощо.

Теоретичний блок восьмого тренінгового заняття містив інформацію щодо сутності педагогічної емпатії та специфіки її використання в педагогічному спілкуванні. Було розглянуто емпатійне слухання як суттєву характеристику ефективного педагогічного спілкування.

Студенти доходили висновків про те, що емпатійне слухання передусім передбачає розуміння внутрішнього, емоційного стану співрозмовника, його почуттів, сумнівів, переживань. Будь-яка емоція людини має безліч проявів, кожне з почуттів має безліч відтінків, тому вчитель повинен із першого погляду зрозуміти, яка саме емоція панує в душі учня: страх, гнів, радість, подив тощо.

Виконуючи вправу «Емоційна картка», студенти склали картку емоцій і дібрали характеристики емоційних проявів людини у такому вигляді:

- людина, у якої на обличчі щастя – натхнена, радісна, палка, збуджена, весела, іскриста, захоплена, задоволена, світла, бадьора;
- людина, у якої на обличчі сум – нещасна, сіра, холодна, тиха, розбита, пригнічена, занепала духом, засмучена, понура, похмура;
- людина, якою опанував гнів – роздратована, обурена, люта, сердита, різка, гостра, ворожа, дратівлива, червона, збентежена, неприємна, галаслива.

Теоретичний блок останнього тренінгового заняття передбачав надання інформації щодо засобів впливу вчителя на учня, за допомогою педагогічного спілкування, а саме: навіювання, переконання, наслідування, захоплення, ідентифікації тощо.

Висновки. На сучасному етапі розробки системи інноваційної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти першочергового значення набувають уміння педагогічної взаємодії – невербально-перцептивних, інтерактивних, комунікативно-стратегічних, конструктивно-діалогічних умінь. Найкраще комунікативні вміння професійного характеру формуються у межах спеціального інтерактивного тренінгу. Упровадження спеціальних інтерактивно-тренінгових форм роботи з майбутніми вчителями сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності майбутніх педагогів, орієнтує їх на виконання інноваційної функційної ролі вчителя сучасної школи – наставника та фасилітатора.

Перспективи подальших розробок убачаємо у визначенні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до використання інтерактивно-тренінгових форм навчання у професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. 438 с.
2. Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренінге. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 250 с.
3. Чикер В.А. 18 програм тренінгов: Руководство для профессионалов. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 368 с.

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК СКЛАДНИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

GENDER COMPETENCE OF DEVELOPMENT WORKER AS CONSTITUENT OF HIS PROFESSIONAL COMPETENCE

Стаття присвячена висвітленню питання гендерної компетентності соціального працівника як складника його професійної компетентності. Зокрема, авторка аналізує сутність гендерного підходу в теорії і практиці соціальної роботи. Констатовано, що прикладний характер професійної діяльності соціального працівника актуалізує важливість врахування в ній гендерних аспектів. З одного боку, практика соціального обслуговування базується на принципах прав людини і соціальному законодавстві, які визнають права громадян на допомогу і підтримку незалежно від статі, з іншого – переживання клієнтом складної життєвої ситуації завжди виявляється гендерно забарвленим: одні й ті самі проблеми жінки будуть сприймають інакше, ніж чоловіки, через гендерну стратифікацію суспільства, соціальні вимоги та очікування, які висуваються до людей різних статей. Визначено, що гендерна компетентність фахівця відображається у сформованих у нього гендерних уявленнях; натомість наявність у соціального працівника гендерних упереджень є свідченням його гендерної некомпетентності. На основі визначення особливостей гендерної компетентності і гендерної некомпетентності авторка наводить сутнісну характеристику гендерно компетентного соціального працівника, якій притаманні відсутність у його поведінці будь-яких проявів гендерних забобів і дискримінаційних практик, свобода від гендерних стереотипів і упереджень тощо. Доведено, що процес формування у фахівця соціальної сфери гендерної компетентності є своєрідним рухом у напрямі від гендерної некомпетентності до гендерної компетентності, набуття і засвоєння гендерних знань, вмінь і способів гендерно коректної поведінки. Гендерно компетентний соціальний працівник здійснює цілеспрямовану діяльність, у результаті якої демонструє компетентність у ситуаціях із вираженою гендерною складовою частиною.

Ключові слова: гендерний підхід, гендерна компетентність, гендерна некомпетент-

ність, гендерні уявлення, гендерні упередження.

The article is sanctified to the illumination of the question of gender competence of social worker as an inalienable constituent his professional competence. In particular, the author analyzes the essence of the gender approach to the theory and practice of social work. It is stated that the applied character of the social worker's professional activity actualizes the importance of taking into account gender aspects in social work. From one side, the practice of social service is based on principles of human rights and social legislation, that acknowledge the rights of citizens for help and support regardless of sex. From other, experiencing difficult vital situation a client always appears gender painted: the same problems of woman will be perceived otherwise, what men, through gender stratification of society, social requirements and expectations that is pulled out to the people of the different gender. Certainly, that the gender competence of specialist is represented in the gender presentations formed for him; but a presence for him of gender prejudices is the certificate of gender incompetence. On the basis of certain features of gender competence and gender incompetence, an author describes essence description gender competent of the social worker, for that inherent absence in his behaviour of any displays of gender superstitions and discriminatory practices, freedom from gender stereotypes and prejudices. It is proved that the formation of gender competence of a social sphere specialist is a purposeful activity, as a result of which he demonstrates competence in situations with a pronounced gender component. Formation of gender competence is a kind of movement in the direction from gender incompetence to gender competence, that is, to the acquisition and assimilation of gender knowledge, skills and ways of gender correct behaviour.

Key words: gender approach in social work, gender competence, gender incompetence, gender presentations, gender prejudices.

УДК 364.62

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.33>

Гончаренко О.В.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри соціальної
роботи і менеджменту соціокультурної
діяльності

Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах демократичних перетворень головним принципом суспільного розвитку виступає соціальна справедливість, що передбачає дотримання і подолання всіх видів дискримінації, в тому числі і за ознакою статі. Тому у формуванні професійної компетентності сучасного соціального працівника істотного значення набуває одна з її складових частин – гендерна компетентність. До системи знань і навичок фахівця з соціальної роботи має

органічно входити теоретична і прикладна інформація щодо гендерних особливостей соціалізації, переживання життєвих труднощів і спеціалізованої допомоги конкретним клієнтам, історично усталеної гендерної нерівності та наслідків цієї нерівності в суспільстві тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Варто зазначити, що останнім часом вивчення питання гендерно чутливої соціальної роботи характеризується збільшенням інтересу з боку

дослідників. Так, проблему впровадження гендерного підходу в теорію і практику соціальної роботи досліджують Н. Маркова, А. Тугаров, Л. Харченко, О. Ярська-Смирнова, Л. Яценко та інші. Питання, пов'язані з підготовкою фахівців до реалізації гендерного підходу у професійній діяльності, знайшли відображення в роботах Н. Байдюк, В. Василюєвої, Т. Голованової, С. Гришак, Л. Міщик та інших. На необхідності формування гендерної компетенції соціальних працівників наголошують С. Агуліна, І. Клецина, О. Остапчук та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Прикладний характер професійної діяльності соціального працівника актуалізує важливість врахування гендерних аспектів у соціальній роботі. З якими б соціальними проблемами не стикалися б фахівці (бідність, наркоманія, питання охорони дитинства, безробіття, житлові або молодіжні питання, проблеми людей похилого віку, матерів-одиначок, багатодітних родин або сімей з інвалідами, сімейне насильство тощо), так або інакше вони стикаються з патріархальними соціальними відносинами, дискримінаційними практиками виключення, де фактор статі відіграє істотну роль, підсилюючи прояви соціальної несправедливості, пов'язаної з такими характеристиками, як вік, етнічність, раса та соціально-економічний стан людини.

Соціальні працівники сучасної України реалізують свою професійну діяльність в умовах, коли, незважаючи на всі зусилля у сфері законопроектів про гендерну рівність, на рівні прийняття рішень в органах представницької і виконавчої влади проблеми нерівності ігноруються. Від того, чи розпізнають фахівці з соціальної роботи гендерну нерівність на індивідуальному та інституційному рівні в безпосередній взаємодії з клієнтами або на структурному рівні в організаційних, соціальних і політичних відносинах, залежать перспективи антидискримінаційного соціального обслуговування, соціальної справедливості і соціального розвитку. Також завжди є ризик, що, розбираючись із важкою життєвою ситуацією клієнтів, фахівці можуть опинитися під впливом стереотипів і виходити з «природного» призначення чоловіків і жінок. Тобто йдеться про гендерну компетентність як професійну соціально-психологічну характеристику фахівця, що дає йому змогу бути ефективним і продуктивним у системі міжстатеві (гендерної) взаємодії.

Мета статті – висвітлити сутність гендерної компетентності соціального працівника як складника його професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Соціальна робота та її гендерна складова частина тісно пов'язані між собою. По-перше, суб'єктами та об'єктами соціальної роботи, одержувачами соціальних послуг завжди виступали і виступа-

ють чоловіки й жінки, які знаходяться в різних статусних позиціях у суспільній і приватній сферах. По-друге, одні й ті самі проблеми по-різному сприймаються жінками і чоловіками з огляду на гендерну специфіку системи соціальної стратифікації, особливості гендерних ролей, ідеалів, стереотипів і соціальних очікувань, які існують у кожному суспільстві.

Як слушно зауважують гендерологи (У. Петряшкіна, О. Тугаров, О. Ярська-Смирнова та ін.), вся система суспільних відносин має чітко виражену гендерну структуру: протягом життя чоловіки й жінки стикаються з різними випробуваннями, виконують різні ролі, отримують різну винагороду і набувають різних статусів. Біологічні і соціальні фактори, які нашаровуються один на одного, призводять до статистично значущих відмінностей між статями у тривалості життя, структурі зайнятості, визначають варіації сімейних форм та неоднаковий зміст етапів життєвого шляху жінок і чоловіків тощо. Означені відмінності посилюються під впливом факторів доходу, освіти, раси, етнічності і віку, що взаємодіють. Йдеться про параметри соціальної диференціації суспільства, які за певних умов стають підґрунтям для соціальної нерівності. Побачити ці відмінності та інтереси, усвідомити, що явища, які відбуваються в суспільстві, та рішення, які приймаються в соціально-економічній сфері, по-різному впливають на чоловіче та жіноче населення, викликаючи неоднакові їх реакції і не завжди однакові наслідки для тих й інших, дає змогу гендерний підхід у соціальній роботі.

Нині в контексті теорії і практики соціальної роботи під гендером ми розуміємо організовану модель соціальних відносин між жінками та чоловіками, яка не тільки характеризує їх міжособистісне спілкування і взаємодію в сім'ї, але й визначає їх соціальні відносини в основних інститутах суспільства (або конструюється ними) [3, с. 102].

Нині гендерний підхід широко використовується науковцями до аналізу соціальних і культурних процесів та явищ. Вираз «застосовувати гендерний підхід» означає враховувати відмінності в соціальному становищі чоловіків і жінок. Означений підхід дає змогу акцентувати на особливостях взаємодії чоловіків і жінок, функціонування сім'ї, ринку праці і держави, визначити, яку роль к конфігурації цих взаємовідносин відіграють громадські рухи. При цьому важливими виступають кроскультурні дослідження зв'язків між гендером, соціальною політикою і соціальною роботою. Такий погляд дає змогу побачити як універсальні, так і специфічні, унікальні аспекти гендерних відносин, які варіюються залежно від характеристик того чи іншого періоду, тих чи інших соціальних груп, держав і регіонів. З огляду на зазначене, необхідність формування гендерної компетентності у сучасних соціальних

працівників як невід'ємної складової частини їх професійної компетентності, не викликає сумнівів.

Аналіз наукової літератури з означеного питання демонструє, що загалом гендерна компетентність розуміється авторами як така характеристика особистості, що дозволяє їй бути ефективною у сфері гендерних відносин і не бути об'єктом ситуацій гендерної нерівності. Іншими словами, гендерна компетентність – це здатність чоловіків і жінок помічати ситуації гендерної нерівності в їхньому житті, протистояти сексистським, дискримінаційним діям і впливам, самим не створювати ситуації гендерної нерівності. Формування гендерної компетентності представляє собою цілеспрямовану діяльність індивіда, в результаті якої він демонструє компетентність у ситуаціях із помітно вираженою гендерною складовою частиною [4, с. 62].

На думку І. Клециної, гендерна компетентність відбивається у сформованих в особистості гендерних уявленнях – зумовлених соціальним контекстом поняттях, поглядах, ствердженнях й поясненнях щодо розподілу ролей і статусних позицій чоловіків та жінок у суспільстві. Гендерні уявлення індивіда є продуктом панівної в конкретному суспільстві в певний історичний період гендерної ідеології – узгодженої системи поглядів та уявлень про соціальний статус і зміст ролей чоловіків та жінок, які вони мають виконувати як члени суспільства. Відповідно до гендерної ідеології, гендерні уявлення індивіда можуть бути патріархальними (традиційними) або егалітарними, тобто містити різні судження щодо таких принципових питань: обґрунтування чи спростування гендерної поляризації чоловічих і жіночих особистісних якостей та соціальних ролей; обґрунтування чи спростування ієрархічно побудованих статусних позицій чоловіків і жінок; обґрунтування чи спростування детермінованості наявної в соціальному житті нерівності між чоловіками і жінками, біологічними особливостями статі [1, с. 325].

І, навпаки, свідченням гендерної некомпетентності індивіда є наявність у нього гендерних упереджень (забобонів), які варто розуміти як соціальну установку з негативним і спотвореним змістом, як упереджену думку індивіда про представників протилежної статі. У гендерних упередженнях індивіда відображені поширені норми статево специфічної поведінки. Тому упередження виникають щодо тих соціальних суб'єктів, які, на думку носія гендерних упереджень, порушують норми традиційної для цього суспільства рольової поведінки чоловіків і жінок.

Дослідниця виділяє форми прояву індивідом гендерних упереджень:

1) невербальне вираження антипатії (зневажливий тон, насуплені брови, похитування головою, щільно зімкнуті губи та ін.) у ситуаціях, коли поведінка чоловіків або жінок не відповідає традицій-

ним для цього суспільства нормам статево специфічної поведінки;

2) вербальне вираження антипатії до представників іншої статі: сексистські анекдоти, що висміюють чоловічі і жіночі якості особистості та особливості поведінки (анекдоти про блондинок, жінок-вчених, жінок-водіїв автомобільного транспорту); висловлювання, що принижують гідність жінок або чоловіків (наприклад, «Це не жіночого розуму справа!», «Жінкам (чоловікам) це не зрозуміти!»); тенденція помилково інтерпретувати мотиви поведінки (приміром, «У вас, чоловіків (жінок), – одне в голові!»);

3) уникнення групи, щодо якої є упередження: різні випадки жінко- або чоловіконенависництва, категоричне неприйняття жінок у певних чоловічих спільнотах (приміром, «Жінка на кораблі – до нещастя»), спотворене сприйняття і навмисне уникнення жінок-феміністок;

4) поведінка з вираженою деструктивністю включає конкретні дії, що призводять до дискримінації: упередження стосовно тих жінок і чоловіків, які претендують на місця або вже працюють у статево неспецифічних професійних сферах; акти насильства (зґвалтування, фізичне і психологічне насильство в сім'ї, якому жінки піддаються частіше, ніж чоловіки);

5) вертикальна і горизонтальна гендерна сегрегація (зокрема, явище «скляної стелі», що розуміється як певний рівень у кар'єрній ієрархії, вище якого жінки практично не мають змоги піднятися) [1, с. 326].

Визначені нами особливості гендерної компетентності і гендерної некомпетентності дають змогу виділити сутнісну характеристику гендерно компетентного соціального працівника. Нині для нього не характерні будь-які прояви гендерних забобонів, він вільний від гендерних стереотипів і упереджень, у його поведінці відсутні сексистські, дискримінаційні практики. Отже, гендерну компетентність соціального працівника можна визначити як професійну соціально-психологічну характеристику, що дає змогу фахівцеві бути ефективним і продуктивним у системі міжстатевої (гендерної) взаємодії.

І хоча поняття гендеру до розгляду проблемних питань соціокультурної дійсності почали застосовуватися порівняно нещодавно, варто зазначити, що нині гендерний підхід у соціальній роботі отримав чимале поширення у всьому світі. Так, у Західній Європі та Америці освітні програми і школи, конференції з соціальної роботи обов'язково включають перспективу гендеру, оскільки інакше неможливо обговорювати шляхи розв'язання соціальних проблем, форми і причини соціальної нерівності. Конференції та школи з гендерних досліджень у США, державах Східної Європи і в країнах третього світу, де є подібні проекти, також

містять секції, де обговорюються практики роботи з чоловіками і жінками [2, с. 163].

Гендерні аспекти соціальної роботи становлять особливий інтерес для сучасних викладачів у вищій школі. За кордоном на факультетах соціології, соціальної політики, соціальної роботи, гендерних досліджень, економіки і соціальної антропології читаються курси, які піддають аналізу причини домашнього насильства, бідності, нерівності і дискримінації за статевою та расовою ознакою, гендерні особливості сфери зайнятості, зв'язок соціально-економічного розвитку, соціальних реформ і гендерних відносин, становища жінок і чоловіків у різних країнах, способи просування ідеалів гендерної рівності та реалізації на практиці принципів соціальної справедливості.

Зауважимо, що подібні курси почали читати і в українських вишах для студентів соціальних, гуманітарних та економічних спеціальностей. Так, у процесі вивчення проблем зайнятості, сімейної політики та охорони дитинства викладачі торкаються питань політики соціального забезпечення, обговорюючи заходи щодо зниження бідності; під час аналізу проблем охорони здоров'я, зокрема заходів, спрямованих на репродуктивну сферу, звертають увагу на програми для юних матерів і політику щодо репродуктивного вибору.

Гендер виступає однією з ключових категорій і в освіті соціальних працівників. До системи знань та навичок означених фахівців має входити теоретична і прикладна інформація щодо історично усталеної гендерної нерівності та її наслідків у суспільстві, гендерних особливостей соціалізації та переживання життєвих труднощів чоловіками і жінкам, надання конкретним клієнтам/клієнткам спеціалізованої допомоги тощо.

Відповідно, гендерна компетентність соціального працівника має включати: знання про наявні в конкретному суспільстві ситуації гендерної нерівності, фактори та умови, що їх викликають; вміння помічати та адекватно оцінювати ситуацію гендерної нерівності в різних сферах життєдіяльності людей; здатність не проявляти в своїй поведінці

і професійній діяльності гендерно дискримінаційних практик; здатність розв'язувати власні гендерні проблеми і конфлікти, якщо вони виникають у процесі професійної взаємодії з клієнтом соціальної служби [4, с. 67]. Отже, гендерно-компетентний фахівець завдяки саме егалітарним уявленням і відсутності виражених гендерних стереотипів здатен помічати ситуації гендерної нерівності, аналізувати їх та адекватно оцінювати, а також демонструвати вміння розв'язувати гендерні проблеми.

Висновки. Таким чином, вміння комбінувати в професійній діяльності наукові знання, навички та здібності, що характеризують гендерну компетентність, робить фахівця з соціальної роботи професійно незамінним у спілкуванні як з окремим клієнтом/клієнткою, так і з групою клієнтів, а також у спільній діяльності з різними профільними службами та організаціями з надання соціально-гендерної допомоги клієнту/клієнтці у важкій життєвій ситуації. Наскільки чітко фахівці будуть розрізняти чоловічу і жіночу психологію, культурні, класові і статусні складові частини, владні взаємини, настільки ефективніше буде проходити подолання життєвих труднощів і розв'язання проблем гендерного порядку, який склався в українському суспільстві і який не просто може, але й має змінюватися.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Клєцина И.С. Гендерная компетентность личности. *Гендерная психология. Практикум*. Санкт-Петербург, 2009. С. 316–339.
2. Социальная политика и социальная работа: гендерные аспекты : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой. Москва : «Российская политическая энциклопедия», 2004. 292 с.
3. Теория и методология гендерных исследований: курс лекций / под общ. ред. О.А. Ворониной. Москва : МЦГИ – МВШСЭН – МФФ, 2001. 416 с.
4. Тугаров А.Б., Петряшкина У.О. Гендерный аспект практической социальной работы: теоретико-методологический анализ: монография / под общ. ред. Т.И. Лаврѐновой. Пенза : ГУМНИЦ ПГУ, 2016. 85 с.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ

THE TOLERANCE AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL INSTRUMENT FOR SOLVING CONFLICT SITUATIONS

Стаття присвячена дослідженню поняття толерантності з огляду на умови сьогодення, та доповненню цього поняття новим соціально-педагогічним змістом з огляду на можливість його використання при вирішенні конфліктних ситуацій, які виникають в умовах військового соціуму. Зокрема, розкривається сутність такого поняття як «толрантність» з різних підходів та розуміння його провідними науковцями в галузі педагогічних знань. Під час проведення дослідження було використано такі методи: метод аналізу та синтезу для визначення поняття толерантності в культурологічному, психолого-педагогічному, соціологічному, філософському та в інших аспектах, відповідно до наукових пошуків учених-педагогів, та формування підходів до застосування феномену толерантності для вирішення конфліктних ситуацій; методи індукції та дедукції для визначення спільних рис трактування толерантності з погляду різних підходів щодо використання цього феномену в умовах депривованого середовища. Основна увага зосереджується на дослідженні концепту толерантності як соціально-педагогічного феномена. Це дозволяє визначити декілька детермінант толерантності, а саме: психофізіологічну (яка має забезпечити психологічну стійкість); психологічну (яка охоплює якості особистості); соціально-педагогічну, що охоплює формування та розвиток певної соціальної (професійної, гендерної та іншої) ролі особистості з опорою на позитивні цінності особистості та суспільства. Отже, в результаті аналізу змісту феномену толерантності авторами було зроблено висновок, що саме соціально-педагогічний підхід дає змогу розглядати його у трьох основних аспектах, а саме: в інтегративному аспекті, змістовному та регулятивному аспектах. Також це дозволяє застосовувати його як принципovu соціокультурну норму у вирішенні конфліктних ситуацій на рівнях «особистість – особистість» і «особистість – соціум»; виявити та вирішувати проблемні питання взаємодії людини у сферах суспільства, які характеризуються відносною закритістю та деривацією: Збройні сили України, Національна Гвардія, Національна Поліція тощо.

Ключові слова: толерантність, терпимість, довіра, зміст, феномен.

The article is devoted to the research of the concept of tolerance, based on the current conditions, and to supplement this concept with new social and pedagogical content in view of the possibility of its use in solving conflict situations arising in the conditions of military society. In particular, the essence of such a concept as "tolerance" is revealed from the position of different approaches and its understanding by leading scientists in the pedagogical knowledge field. During the research we used the following methods: analysis and synthesis – to define the concept of tolerance from the point of view of cultural, psychological, pedagogical, sociological, philosophical and other aspects in accordance with the scientific searches of scientists in pedagogical area, and forming approaches to the implementation of the phenomenon of tolerance for resolving of conflict situations; methods of induction and deduction to determine common features of tolerance in terms of different approaches and use of this phenomenon in an isolated environment. The main focus is on the research of the concept of tolerance as a social and pedagogical phenomenon, which allows us to identify several determinants of tolerance, namely: psychophysiological (which should ensure psychological stability); psychological (including personal characteristic); social and pedagogical, which involves the formation and development of a certain social (professional, gender and other) role of the individual with emphasis on the positive values of the individual and society. Consequently, as a result of the analysis of the content of the phenomenon of tolerance the authors of this article concluded that social and pedagogical analysis of the content of the phenomenon of tolerance makes it possible to apply it as a basic social and cultural principle in the resolution of conflict situations at the levels: "individual and individual" and "individual and society", identify and solve problematic issues in human interaction in areas of society characterized by deprivation – the Armed Forces of Ukraine, the National Guard, the National Police, etc.

Key words: tolerance, self-possession, trust, content, phenomenon.

УДК 316.647.5:316.485]:37.013.42
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.34>

Сергієнко Т.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
та військового перекладу
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана Петра
Сагайдачного

Самойлова Ю.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри гуманітарних
дисциплін
Сумської філії
Харківського національного
університету внутрішніх справ

Денисюк Ю.І.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов
та військового перекладу
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана Петра
Сагайдачного

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Соціально-економічні перетворення в Україні зумовили значні зміни в системі вищої освіти. Сьогодення вимагає від вищої школи застосовувати кращі її традиції та здобутки, а також кардинально переглянути підходи щодо організації навчально-виховного процесу, змісту фахової підготовки й виховання студентської молоді, до розробки і впровадження перспективних, інноваційних технологій навчання й виховання. Ці тенденції вимагають формування нового типу відносин на всіх соціальних рівнях. У той же час

інтеграційні процеси в українському суспільстві висувають нові вимоги до якісних характеристик як окремих соціальних груп узагалі, так й особистості зокрема. В умовах сьогодення важливого значення набуває проблема формування толерантності в молоді як умови формування толерантних стосунків у соціумі. Ця проблема викликана недостатньою готовністю української молоді до прийняття національних, соціально-культурних, релігійних відмінностей та особливостей, які є причиною цілого ряду агресивних, негуманних проявів нетерпимості, які мають вираження

в соціальній, расовій, гендерній, релігійній та інших сферах. Такий стан справ української дійсності вступає в очевидне протиріччя із загальносвітовими нормами людського співіснування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз змісту толерантності виявив певний рівень дослідженості вказаної проблеми в багатьох сферах сучасної науки. Так, дослідженнями загальних питань проблеми толерантності займаються такі вчені як Б.В. Варвикович, В.Л. Черненко, А.Т. Вакулінська, М.С. Міріманова, Ю.М. Орлов; взаємозв'язок толерантності, національної свідомості та психології досліджують Б.Г. Ананьєв, Є.Ю. Клепцова, В.Г. Крисько, В.С. Мухіна, А.П. Садохін, Т.М. Скрипкина та інші. Так, науковцями досліджуються процеси діалогу культур в освітній галузі (В.Л. Аношкіна, В.О. Калінін, Л.В. Бурман, Л.А. Гончаренко, К.С. Лях, В.В. Морозов, В.В. Присакар, С.О. Черепанова тощо), толерантність, емпатія, зокрема в міжетнічних стосунках є предметом вивчення таких науковців, як В.О. Бакальчук, Т.М. Білоус, С.К. Бондарева, О.А. Грива, Л.П. Журавльова, В.В. Кузьменко, В.А. Лекторський, Н.А. Платонова, Ю.С. Яценко та інші. Вивчаються проблеми виховання громадянськості, культурної та етнічної толерантності (М.А. Араджіоні, В.О. Бакальчук, О.В. Безпалько, Ю.Н. Галагузова, Г.В. Сорвачева, Г.Н. Штинова, Р.В. Овчарова, А.Й. Капська, Б.С. Кобзар, Н.М. Лебедєва, Г.Г. Філіпчук тощо). Методологія толерантності висвітлена у працях Л.А. Бойчак, Р.В. Ткачева, Г.У. Солдатова, О.Д. Шарова, Л.А. Шайгерова та інші. У той же час надання категорії «толерантність» наукового визначення створює певні труднощі, оскільки це поняття використовується в найрізноманітніших галузях знань: філософії, педагогіці, психології, соціології, політології, теології, медицині, біології тощо. Соціально-педагогічні погляди на феномен толерантності мають великий науковий інтерес, але недостатньо проаналізовані. Така ситуація спонукає нас до соціально-педагогічного дослідження контексту толерантності, зважаючи на те, що «соціальна педагогіка вступає в міждисциплінарні відносини із соціологією освіти, соціологією виховання, педагогічною й соціальною психологією, психологією управління» [11, с. 23]. Отож, підґрунтям нашого соціально-педагогічного дослідження стає соціальна обумовленість науки взагалі та поняття «толерантність» зокрема.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У зазначених нами вище деструктивних умовах постає суттєва проблема пошуку таких підходів до формування суспільних цінностей та норм, засвоєння яких особистістю стало б адекватною відповіддю на сучасні асоціальні виклики. На нашу думку, соціальний феномен толерантності повинен бути досліджений,

зважаючи на сучасні деструктивні умови, та доповнений новим соціально-педагогічним змістом.

Мета статті. Провести соціально-педагогічний аналіз змісту феномену толерантності як інструменту для вирішення конфліктних ситуацій у депривованому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Поняття «толерантність» (від латинського *tolerantia* – терплячість) пов'язане з поняттям терпимості, із поблажливостю до когось або чогось, воно визначає готовність надати можливість іншій людині здійснити свободу мислення чи свободу дії [9]. У цьому контексті, на наш погляд, змістом поняття «толерантність» є вираження людиною свого ставлення до дій, які сприяють різноманітним контактам та допомагають досягти певної мети. Треба зауважити, що ще наприкінці дев'яностих років двадцятого сторіччя слово «толерантність» сприймалося як іноземне. Однак уже з початку двадцять першого сторіччя це поняття увійшло в категоріальний апарат вітчизняної науки як «здатність та вміння терпіти що-небудь чуже, миритися з чужим характером» [12]. Інший науковець доповнює та розширює поняття «толерантність» (лат. *tolerantia* – стійкість, витривалість; терпимість; допуск, допустиме відхилення), визначаючи його як складну інтегративну якість особистості; ціннісну детермінанту політичної культури; механізм вирішення проблем співіснування представників різних рас, культур тощо; позитивна реакція на існування відмінностей; соціальна властивість, засіб досягнення суспільної згоди; один із принципів гуманістичного виховання [13]. І воно є найбільш влучним, таким, що відповідає реаліям сьогодення, з огляду на те, що важливим завданням вищої освіти є формування фахівця, який відрізняється насамперед толерантністю й терпимістю до різних думок, поглядів і переконань, неупередженістю у ставленні до колег, подій, здатного самостійно як будувати власне життя, так і змінювати свою країну. На наш погляд, це є закономірним процесом, який відбиває загальнолюдські інтегративні процеси на сучасному етапі розвитку світової науки. Тим не менш, погляди багатьох науковців на проблему визначення поняття «толерантність» мають свої особливості.

Привертає увагу позиція Ю.М. Орлова, який піддає філософському аналізу проблематику терпимості. Він пропонує розуміти толерантність як здатність людини сприймати іншу людину такою, якою вона є. Цю здатність він розкриває як уміння пробачати й таким способом звільнитися від образи на людину, більш того – знімати з неї відчуття провини, якщо воно є: «Пробачити – означає сприйняти людину такою, якою вона є. Образа розчиняється в теплі пробачення. Нам стає легше з того моменту, коли ми сприймаємо іншого безумовно» [7]. Ю.М. Орлов вважає, що механізм

пробачення працює тоді, коли людина відмовляється від оцінки, суджень, порівнянь, оскільки це зменшує ефект розбіжностей між очікуванням та реальністю. На нашу думку, незважаючи на певний позитивний ефект, такий підхід приховує суттєву небезпеку необмеженого конформізму та втрати особистісного «Я».

Т.М. Скрипкіна розкриває культурологічний концепт толерантності шляхом співвідношення понять «толерантність» та «довіра». Науковиця визначає, що довіра – це складне двополюсне поняття, яке пов'язане з одночасним існуванням довіри до себе й тією частиною світу, з якою суб'єкт намагається вступити у взаємодію. При цьому межа довіри визначаються, певною мірою, деяким «кількісним» показником довіри. Якщо йдеться про взаємодію з іншою людиною, то довіру можна трактувати як внутрішній стан готовності суб'єктів, які взаємодіють, не лише просто проникнути в ціннісно-смыслову сферу один одного й бути готовим прийняти її, віднести до неї як до цінності, але й розділити її в ціннісному плані, співвіднести з особистими цінностями. Більш того, авторка, спираючись на функціональний аналіз, припускає, що механізмом довіри виступає толерантність, яка може існувати у формі авансованої довіри. Отож, довіра є необхідною умовою толерантності. Але, з іншого боку, толерантність є певним «етапом на шляху до взаємної довіри як джерело соціального та психологічного благополуччя суспільства» – підкреслює дослідниця [8].

Б.Г. Ананьєв досліджує толерантність і витривалість щодо фрустраторів, відсутність та мінімізацією при їх дії тяжких та довгих страждань та визначає фактори, від яких вона залежить, а саме: підтримка, моральна допомога, співучасть та співчування до інших людей і солідарність групи. Остання позиція має особливе соціально-педагогічне підґрунтя, оскільки вказує на поширення проблематики толерантності не лише на особистість, але й на соціальні групи [1].

Є.Ю. Клепцова досліджує проблему толерантності у психолого-педагогічному аспекті. Науковиця намагається відокремити поняття «терпимість» від «толерантності» через підвищення або зниження сензитивності до об'єкту [4]. Авторка вважає, що терпимість і толерантність виконують різні функції й забезпечуються різними механізмами. За Є.Ю. Клепцовой, основним механізмом толерантності є витримка, самовладання, самоконтроль, що дає можливість знизити поріг чутливості до несприятливих факторів. Прийняття як механізм толерантності в цьому разі не актуалізується. Навпаки, головним механізмом толерантності є прийняття, підкріплене розумінням, емпатією, тобто прийняттям об'єкта як даності.

Отже, до понять, які розкривають зміст поняття «толерантність», відносяться такі слова та слово-

сполуки: терпимість, терпіння, визнання, повага, співчуття, прихильність до іншого, витривалість, готовність до сприйняття «іншого собі» представника даної групи тощо, тобто ті якісні показники особистості, які і є показниками, перш за все, психічної стійкості особистості в конфліктній ситуації.

Продовжуючи саме соціально-педагогічний концепт толерантності навколо понять «терпимість» та «толерантність», треба звернути увагу на історію соціально-педагогічної думки.

Соціологічний аспект толерантності М.С. Мацьковський представляє як «певну якість взаємодії між суб'єктом та об'єктом толерантності, що характеризується готовністю суб'єкта приймати соціокультурні відмінності об'єкта, що включають у себе зовнішні ознаки, вирази, особливості поведінки ті інше» [5]. Такий погляд на толерантність віддзеркалює лише сторону взаємодії людини та об'єкту толерантності та спонукає до проведення досліджень результату такої взаємодії. Тобто виникає питання: як змінюється особистість у результаті таких інтеракцій. Більше того, автор не розповсюджує поняття «толерантність» на соціум.

Не менш цікавими є підхід Г.У. Солдатової до проблеми толерантності та окреслення нею чотири її основні сторони: психологічна стійкість; система позитивних настанов та особистісних і групових цінностей; сукупність індивідуальних якостей [10]. Саме особистісні та групові цінності як ознака толерантності має соціальну зумовленість толерантності і її педагогічну аспективість. Такий підхід дає нам основу для визначення декількох детермінант толерантності, а саме: психофізіологічну (що має забезпечити психологічну стійкість); психологічну (що охоплює якості особистості); соціально-педагогічну, що охоплює формування та розвиток певної соціальної (професійної, гендерної та іншої) ролі особистості з опорою на позитивні цінності особистості та суспільства.

Такі вчені як Ю.Н. Галагузова, Г.В. Сорвачева, Г.Н. Штинова серед правил поведінки соціальних педагогів називають «безумовне прийняття і підтримка кожної людини зі всією її гідністю та недоліками, терпимість до вчинків і нестандартної поведінки людей» [3, с. 95]. Вслід за ними Р.В. Овчарова вказує, що «Основним чинником, який визначає професійну придатність соціального педагога, є гуманістична спрямованість його особистості. На практиці вона виявляється як уявлення про абсолютну цінність кожної людської істоти, особиста й соціальна відповідальність, загострене почуття добра й соціальної справедливості, відчуття власної гідності й пошана гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, готовність зрозуміти інших і прийти їм на допомогу» [6, с. 27].

Автори уникають поняття толерантності, але поняття терпимості ставлять у набір професійно важливих якостей соціальних педагогів; смис-

лова характеристика цього набору, на наш погляд, дуже близька до широкого поняття толерантності. Вітчизняні соціальні педагоги О.В. Безпалько, А.Й. Капська йдуть далі й більше уваги приділяють саме поняттю «толерантність» розкриваючи його як принцип: «Принцип толерантності полягає в тому, що соціальний педагог працює з різними групами клієнтів, у тому числі з особами, яким він із різних об'єктивних та суб'єктивних причин не симпатизує. Проте йому необхідно бути коректним і терплячим до їх поведінки, особливостей спілкування, ціннісних орієнтацій тощо» [2, с. 41; 11, с. 39].

Висновки. Отже, проведений аналіз співвідношення понять «терпимість» і «толерантність» дає підстави розуміти толерантність як більш широке за змістом та таке, яке може характеризувати широкий спектр міжособистісних та соціальних взаємодій. Особливе місце в цій системі посідає терпимість, яка виступає складовим механізмом толерантності.

Аналіз поняття толерантність дозволяє зробити проміжні висновки про те, що практичне втілення ідей толерантності сучасна педагогіка реалізує в напрямках конструктивного вирішення конфліктів, ненасильницького вирішення проблем у педагогіці співробітництва, діалоговій педагогіці та педагогіці успіху. Педагогіка визначає методичну базу толерантності, розкриває її сутність як гуманістичної цінності. Крім цього, педагогіка враховує та розглядає психологічні умови розвитку толерантності. Соціальна педагогіка, вступаючи в міждисциплінарні відносини із соціальною психологією, соціологією освіти, соціологією виховання, спонукає науковців до розгляду феномену толерантності принаймні у трьох основних аспектах.

По-перше, інтегративний аспект розгляду толерантності як явища, яке склалося під впливом багатьох соціокультурних перетворень, зумовлених пошуком певної гуманістичної парадигми у відповідності до того часу, в якому вона досліджувалася.

По-друге, змістовний аспект: основним змістом толерантності є набір саме соціальних якостей, які характеризують не лише ставлення особистості до суспільства та світу, але й ставлення суспільства до загальносвітових гуманістичних стандартів.

По-третє, регулятивний аспект: процес формування та розвитку толерантності; він забезпечує активну діяльність особистості, спонукає людину до глибшого усвідомлення суджень, які базуються на суспільних моральних чеснотах.

Отже, соціально-педагогічний аналіз змісту феномену толерантності дозволяє:

– застосовувати толерантність як принципову соціокультурну норму у вирішенні конфліктних ситуацій та протистоянь на рівнях: «особистість – особистість», «особистість – соціум»;

– використовувати толерантність як інструмент соціальної взаємодії та злагожденості, особливо у вирішенні проблем девіантної та делінквентної поведінки молоді;

– виявити та вирішувати проблемні питання у взаємодії людини та соціуму, особливо в тих сферах суспільства, які характеризуються відносною закритістю та депривацією – Збройні сили України, Національна Гвардія, Національна поліція та інші.

Соціально-педагогічна парадигма толерантності спонукає до подальшого наукового пошуку, розробок та застосування дієвих недеklarативних методик оптимізації діяльності людини в бурхливих умовах соціальної дійсності та в галузях професій екстремального профілю – військових, правоохоронців, рятівників, медичних працівників тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аняев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1968. С. 305.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 134 с.
3. Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: пособие для студ. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 224 с.
4. Клепцова Е.Ю. Психологические условия формирования терпимого отношения педагогов к детям. автореф. дис... канд. псих. наук. Курск, 2001. С. 7–8.
5. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования. Межкультурный диалог: исследования и практика / под ред. Г.У. Солдатовой и др. Москва : Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. с. 143.
6. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. Москва : Сфера, 2004. 480 с.
7. Орлов Ю.М. Обида. Вина. Москва : Слайдинг, 2004. с.37.
8. Скрипкина Т.П. Доверие и толерантность: существуют ли границы? Межкультурный диалог : исследования и практика / под ред. Г.У. Солдатовой и др. Москва : Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. С. 47–55.
9. Словарь иностранных слов. Москва : Русский язык, 1984. С. 498.
10. Солдатова Г.У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив. *Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности* / под редакцией Солдатовой Г.У. и др. Москва : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. С. 4.
11. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. проф. Капської А.Й. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.
12. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / под ред. Татьянченко Н.Ф. Москва : Альфа-Пресс, 2005. 1216 с.
13. Гнатчук О.М. Формування толерантності студентської молоді на принципах релігійних цінностей. Релігія та Соціум, 2012. № 1(7)

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

НАВЧАЛЬНИЙ ЗМІСТ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
НА ОСНОВІ ДОСВІДУ НСОУ – ПЛАСТEDUCATIONAL CONTENT OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION
BASED ON THE EXPERIENCE OF NSOU – PLAST

У статті розкривається проблема військово-патріотичного виховання як частини національно-патріотичного, яке є пріоритетним напрямком формальної та неформальної освіти в загальноосвітніх закладах, пришкільних секціях, гуртках, громадських об'єднаннях, молодіжних організаціях. Проаналізовано роботи науковців, які досліджували військово-патріотичну підготовку з погляду загальних дидактичних й окремих методичних питань, а також психології та розвитку особистості. Також приділена увага роботі дитячо-молодіжних організацій, які займаються військово-патріотичним вихованням дітей та молоді.

Визначено, що в сучасних умовах військово-патріотичне виховання орієнтоване на формування готовності до військової служби як особливого виду державної служби. Його зміст визначається національними інтересами України й покликаний забезпечити активну участь громадян у збереженні безпеки Української держави від зовнішньої загрози.

Визначено виховний ідеал військово-патріотичного виховання як частини національно-патріотичного виховання. Окреслено якості та цілі виховного ідеалу національно-патріотичного виховання. Розроблено модель навчального змісту військово-патріотичного виховання на основі досвіду Національної скаутської організації України (далі – НСОУ) – Пласт. Детально описані компоненти (спеціальності) військово-патріотичного виховання. Описані рівні підготовки, подано практичні напрямки підготовки, які передбачають змістовне наповнення навчального матеріалу.

У статті наведені питання для подальшого дослідження організації таборів, вишкіль та інших заходів військово-патріотичного виховання в молодіжних організаціях, зокрема у Пласті. Також для подальших наукових розвідок запропоновані теми якісної підготовки інструкторів для роботи з підростаючим поколінням.

Ключові слова: виховний ідеал, навчальний зміст, військово-патріотичне виховання, національна скаутська організація Пласт.

The article reveals the problem of military-patriotic education as part of the national-patriotic education, which is a priority area of formal and non-formal education in general education institutions, preschool sections, circles, public associations, youth organizations. The analysis of recent research and publications examines the work of scientists who have studied military-patriotic training in terms of general didactic and individual methodological issues, as well as psychology and personality development. Also paid attention to the work of children's and youth organizations engaged in military-patriotic education of children and youth.

It is determined that in modern conditions military-patriotic education is focused on forming readiness for military service, as a special type of public service. Its content is determined by the national interests of Ukraine and is intended to ensure the active participation of citizens in preserving the security of the Ukrainian state from external threat.

Educational ideal of military-patriotic education as a part of national-patriotic education was determined. The qualities and goals of educational ideal of national patriotic education are outlined. A model of educational content of military-patriotic education was developed based on the experience of NSOU – Plast. Components (specialties) of the WWF are described in detail. The military component describes the levels of training. Practical directions of preparation are provided, which provide meaningful filling of educational material.

The article presents questions for further study of the organization of camps, training courses and other measures of military-patriotic education in youth organizations, in particular in Plast, as well as the qualitative training of trainers for work with the younger generation.

Key words: educational ideal, educational content, military-patriotic education, national scout organization Plast.

УДК 374
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.35>

Рябокін Р.М.,
магістрант V курсу факультету
фізичного виховання
Донбаського державного педагогічного
університету
Рябокін М.В.,
директор
КЗ «Дитячо-юнацька спортивна школа
м. Слов'янська»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В оновленій Стратегії національно-патріотичного виховання 2019 року сказано: «В Україні національно-патріотичне виховання (далі – НПВ) дітей та молоді має стати одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цін-

ності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності та територіальної цілісності України». Стратегія визначає, що складовими НПВ є громадсько-патріотичне, військово-патріотичне та духовно-моральне виховання. [8]

Національно-патріотичне виховання тісно переплітається з іншими виховними напрямками: естетичним, фізичним, трудовим, духовним, правовим, екологічним, економічним, розумовим вихованнями. Ціллю НПВ є формування у громадян національно-патріотичної самосвідомості,

формування в конкретній особистості якостей відповідального, повновартісного громадянина-державника як члена української нації. Національно-патріотичне виховання є стратегічним пріоритетом на рівні національної безпеки у сфері гуманітарної та освітньої політики, реалізується як державними органами чи установами, так і громадськими об'єднаннями, окремими громадянами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Психологічним механізмам формування й розвитку особистості, на яких базується військово-патріотична підготовка, присвячені дослідження Л. Виготського, І. Гальчинського, Г. Костюка, М. Леонтєва та інших.

Відомі вчені В. Горак, Н. Кляторний, Е. Соколова, В. Кузнєцов першими визначили військово-патріотичне виховання як засіб підготовки до захисту миру, виховання учнівської молоді в дусі миру. Вони вважають, що борець за мир – це одночасно й захисник Вітчизни. Служба у Збройних силах розглядається ними як активна форма боротьби за мир, а виховання в дусі миру – як важливий аспект інтернаціонального виховання. З іншого боку, військово-патріотичне виховання, маючи за мету підготувати молодь до військової служби й захисту Батьківщини, тим самим спрямоване за зміцнення оборонного потенціалу країни, виступає важливим засобом підготовки молоді до захисту миру. Виділення цієї функції є новим і дуже важливим доповненням до визначення сутності військово-патріотичного виховання молоді за сучасних умов.

Автори Програми українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді І. Бех і К. Чорна зазначають, що в сучасних умовах військово-патріотичне виховання орієнтоване на формування готовності до військової служби як особливого виду державної служби. Його зміст, на думку вчених, визначається національними інтересами України й покликаний забезпечити активну участь громадян у збереженні безпеки Української держави від зовнішньої загрози.

Окремим методичним питанням військово-патріотичної підготовки молоді присвячені дослідження М. Бігуса, Ю. Пустовія, Ю.Юзича та інших.

Дослідженню молодіжної організації Пласт приділяється багато уваги, зокрема в таких аспектах: теоретико-методологічні основи діяльності Пласту визначено О. Вахняниним, С. Левицьким, Ю. Старосольським, О. Тисовським, О. Яремченком тощо. Методичні аспекти пластового виховання розроблено Л. Бачинським, Т. Самотулкою, М. Федусевичем, Ю.Жданович тощо, зокрема І. Боберським та одним із засновників Пласту П. Франком розроблено ігри до пластових занять.

Однак дослідження військово-патріотичного виховання в НСОУ Пласт залишились поза увагою вчених. Хоча й були окремі дослідження молодих науковців-практиків із даного питання, зокрема

такими пластунами як пл. сен. Миколою Бігусом, [1] та ст. пл. Мариною Рябокiнь, було написано чимало наукових статей, практичних порад, методичних посiбникiв для роботи з юнацтвом саме в НСОУ – Пласт [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Перш ніж говорити про сам навчальний зміст військово-патріотичного виховання, необхідно визначити виховний ідеал військово-патріотичного виховання як частини НПВ. Його метою є створення здорових умов становлення чоловіків як батьків захисників, оборонців рідного дому, краю, держави, воїнів. А жінок – як дружин, матерів, берегинь рідного дому, а якщо треба – й оборонців рідного краю. В деяких країнах (наприклад, в Ізраїлі) жінки повноцінно залучаються до збройних сил та силових структур. В Україні частка жінок у Збройних силах України становить близько 15%.

Оскільки нас цікавить формування нової еліти, то можемо звернутись до описаних рис провідної верстви визначним філософом-державником Дмитром Донцовим. За його переконанням, такі люди повинні мати у своєму характері такі риси: мудрість, шляхетність, мужність. Їх формування можемо висловити шляхом поєднання різних процесів розвитку особистості:

– мужність (відвага): формується на поєднанні в першу чергу фізичного та духовного розвитку особистості (сила та воля);

– шляхетність: формується під час поєднання, в першу чергу, емоційного та духовного розвитку особистості (плекання характеру);

– мудрість: формується поєднанням розумового й духовного розвитку особистості.

Як плекати риси провідної верстви (за Д. Донцовим):

– мудрість = розумова + духовна сфери (як основа світогляду);

– шляхетність = емоційна + духовна сфери (як основа характеру);

– відвага = фізична + духовна сфери (як основа волі до життя) [3].

Провідну верству населення складають конкретні особи, носії певних якостей, цінностей, знань, умінь та досвіду. В Україні у 20-х–40-х роках ХХ століття був сформований ідеал особистості героя, борця. Детальніше це розглядають у своїх творах Д. Донцов, Д. Мирон, О. Теліга, Г. Ващенко та інші поети, ідеологи, публіцисти періоду національно-визвольної боротьби.

Лицарський девіз кожного пластуна звучить так:

«Душу–Богові, життя–Батьківщині, честь–собі».

Базові життєві цінності – Бог, Україна, Свобода.

Отже, зважаючи на те, що в центрі уваги стоїть особистість, яка творить сім'ю, родину, громаду, націю, можемо окреслити такі якості та цілі виховного ідеалу НПВ та ВПВ:

1. Усебічний розвиток особистості (фізичний, емоційний, розумовий, духовний, соціальний).

2. Загальна самозарадність її в житті (вміння знаходити вихід із різних життєвих ситуацій, реагувати на виклики та труднощі, виходити зі скрутних становищ). Так званий набір корисних Skills [2].

3. Лідерство (провідництво). Успішність у суспільстві.

4. Фізичне здоров'я.

5. Здоровий та активний спосіб життя.

6. Морально-вольові якості та сильний характер.

7. Культурний та творчо-мистецький розвиток, плекання почуття естетики.

8. Активний громадянин. Громадянські чесноти. Готовність захищати Батьківщину.

9. «Сродна праця» [7] (віднайдення свого «покликання», самореалізація в улюбленій справі). Професійна самореалізація.

10. Культура зброї.

11. Заохочення до професії військовика.

Мета статті. Дослідження виховного ідеалу військово-патріотичного виховання як частини НПВ та навчального змісту військово-патріотичного виховання на основі досвіду НСОУ – Пласт.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до визначеного нами виховного ідеалу військово-патріотичного виховання як частини НПВ нами було розроблено модель навчального змісту військово-патріотичного виховання на основі досвіду НСОУ – Пласт. Рекомендуємо застосовувати таку модель, яка складається із трьох рівнів складності:

– початковий рівень;

– базовий рівень;

– спеціальний рівень (підготовка молодших інструкторів на початковий рівень).

У Пласті є розроблена система проб. Наприклад, у юнацтві (12–18 років) є три рівні, які відображають ступінь зростання пластуна. Проби є відображенням базової пластової програми [6].

У «військовому пластуванні» виділяють такі компоненти ВПВ (спеціальності):

1. *Ідеологічний компонент:* формування патріотичної самосвідомості та української національної ідентичності. Цей процес відбувається під час вивчення історії українського війська, історії національно-визвольної боротьби, зокрема й сучасної російсько-української війни. Розглядається питання про нинішні Збройні сили України та силові структури, а саме: стан, структура, озброєння, символіка, знаки розрізнення, правові аспекти захисту Батьківщини та ведення війни; загальний огляд армій країн світу; геополітичні виклики та загрози для України; військова доктрина України; партнери України в міжнародному військовому співробітництві, зокрема НАТО. Вивчається культ героїв, здійснюється опіка над ветеранами та догляд за могилами. Звичним є дотримання традицій військових свят:

- 14 жовтня – День захисника України (Покрова, День УПА та Козацтва);

- 1 листопада – Листопадовий Чин;

- 6 грудня – День Збройних сил України;

- 29 січня – День пам'яті Героїв бою під Крутами;

- 5 березня – день пам'яті головнокомандувача УПА Романа Шухевича;

- 23 травня – Свято Героїв (усіх, хто поліг у боротьбі за Україну).

- професійні військові свята: день військової розвідки, ВДВ, ВМФ, СБУ та інші. Готовність захищати Батьківщину базується на позитивному ставленні до військової служби та оборони держави загалом.

2. *Спортивно-оздоровчий компонент:* загальний фізичний розвиток особистості, популяризація військово-прикладних видів спорту, популяризація засад здорового та активного способу життя.

3. *Краєзнавчо-туристичний компонент:* вивчення історії, традицій, культури, пам'яток рідного краю, особливостей своєї місцевості (місцева природа, стежки та дороги, можливості для таборувань, походів, спорудження схронів). Налагодження зв'язків та знайомства із місцевим населенням (місця ночівлі, продукти, транспорт, провідники).

4. *Науково-технічний компонент:* вивчення та поширення сучасних технологій, корисних для посилення обороноздатності країни, конкурентоздатності на міжнародній арені.

5. *Творчо-мистецький компонент:* популяризація української військової пісні, бойових танців, музики, які сприяють підняттю бойового духу, плеканню високоморальних та культурних якостей особистості.

6. *Військовий компонент,* який складається із двох рівнів підготовки, найбільш актуальний у ВПВ, тому ми розглянемо його більш детально.

Базовий, основний рівень:

1. Фізична підготовка. Прикладна фізична підготовка, витривалість (біг на довгі дистанції та по пересічній місцевості, смуга перешкод, прикладна акробатика, рукопашний бій, багатоборство, популяризація бойових мистецтв.

2. Вогнева підготовка. Зброезнавство стрілецької зброї та боєприпасів. Основи балістики. Правила поводження зі зброєю. Підготовка до пострілу. Стрільба у статиці, стрільба в динаміці.

3. Тактико-спеціальна підготовка. Індивідуальні дії солдата-піхотинця. Дія у складі групи (відділення-взводу). Вивчення різноманітних тактичних прийомів та дій. Застосування досвіду НАТО. Підготовка в таборі Легіон 19.

4. Медична підготовка. Тактична медицина (CLS). Перша медична допомога в цивільних умовах (BLS, BFA and CPR combo). Гігієна.

5. Мінна безпека. Класифікація інженерних боєприпасів, мін, снарядів, СВП. Порядок дій та

правил поведінки в разі виявлення вибухонебезпечних предметів.

6. Туристична підготовка. Таборування та мандрівництво. Бівуак. Тактика та техніка походів. Особистий та груповий виряд та спорядження для походу чи стаціонарного таборування. Техніка подолання природних перешкод.

7. Вживання в умовах міста та природи. Індивідуальне та групове. В умовах бойових дій та надзвичайних ситуацій.

8. Стройова підготовка. Вивчення сучасного впоряду Збройних сил України. Вивчення історичного впоряду української військової традиції.

9. Виряд. Сучасне військове спорядження, індивідуальний та груповий виряд, правила розміщення виряду на собі (три рівні: пояс, розвантажувальна система, наплічник).

10. Психологічна підготовка. Вироблення навичок поведінки в екстремальних та стресових умовах, контроль страху та емоційного стану, формування здатності до психологічного самоконтролю.

Спеціальний рівень:

1. Снайпінг – вивчення мистецтва влучної стрільби на великі дистанції. Актуальним є підготовка бійців типу «marksman» – піхотний стрілець, спеціаліст із влучної стрільби.

2. БПЛА та авіа-моделювання. Робототехніка та радіокеровані пристрої – сучасні безпілотні літальні апарати, їх використання в цивільному житті та в умовах сучасного ведення бойових дій. Наземні радіокеровані пристрої (роботи на радіоуправлінні).

3. Інженерно-саперна справа. Загальна характеристика професії сапера, його функцій та завдань. Класифікація фортифікаційних інженерних споруд. Спорудження індивідуальних та групових укріплень, загороджень. Установлення і знешкодження мін та СВП з використанням імітаційних навчальних засобів.

4. Зв'язок – сучасний зв'язок і його військово-прикладне застосування.

5. Військова топографія – вивчення сучасних підходів до орієнтування на місцевості, визначення цілей і коректування вогню в ході їх ураження.

6. Військова розвідка – вивчення основ сучасної військової розвідки.

7. Штурмовий альпінізм – вивчення основ проникнення у приміщення з дахів та покрівель із використанням спеціального спорядження.

8. Захист проти радіаційної, біологічної та хімічної зброї та засобів ураження.

9. Інформаційна безпека. Захист проти хакерських атак, шкідливих програм і вірусів. Безпека листування та зберігання інформації. Безпека телефонного зв'язку.

10. Автосправа. Будова та ремонт автомобільного та іншого транспорту. Керування транспортними засобами.

Практичні напрямки підготовки передбачають такі складники змістовного наповнення навчального матеріалу:

– загальні теоретичні засади (мета, завдання), зокрема коротка історія питання;

– тактико-технічні характеристики, опис матеріальної частини, техніка безпеки користування навчальними засобами чи проходження навчального процесу;

– відпрацювання практичних умінь та навичок користування та застосування спорядження, технічних засобів, обладнання, зброї чи певних алгоритмів дій чи поведінки;

– закріплення здобутих знань, умінь, навичок, досвіду у формі контрольної перевірки – змагання, випробування, вправи, демонстрування, тестування та інше;

– відзначення тих, хто навчається. Націлювання молоді на корисну діяльність і спрямування на благо суспільства та країни, застосування нею в майбутньому своїх знань, умінь та навичок.

За підсумками навчання певного напрямку підготовки на базовому чи вищому рівні (у формі вишколу, навчального курсу тощо) вихованцям вручаються відзнаки, які засвідчують здобутий ними рівень (сертифікат, посвідка про проходження курсу чи вишколу). Хорошим варіантом, апробованим у НСОУ – Пласт є відзнака вмілості для кращих учнів [5].

Висновки. Вивчення й аналіз літератури, методичних рекомендацій і програм засвідчує, що більшістю дослідників військово-патріотичне виховання розглядається як цілеспрямований процес формування в допризовної молоді патріотичної свідомості, національної гідності, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку щодо захисту національних інтересів, виховання почуття поваги, відданості й любові до свого народу, його історії, культурних та історичних цінностей, відповідального ставлення до майбутньої військової служби й постійної готовності до захисту територіальної цілісності й незалежності Української держави в умовах мирного і воєнного часу.

Отже, військово-патріотичне виховання є комплексною, системною й цілеспрямованою діяльністю органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, школи, інших соціальних інститутів, націленою на формування в молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності й любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку щодо захисту національних інтересів, цілісності й незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної та соціальної держави. Тобто основою військово-патріотичного виховання є формування в допризовної молоді відповідального ставлення до майбутньої військової служби у Збройних

силах України й виховання постійної готовності до захисту Української держави.

Стратегічна мета військово-патріотичного виховання як частини системи національно-патріотичного виховання – формування нової української національної еліти, зокрема військової. Безпосередня ціль – виховати у громадян готовність захищати свою свободу й національні інтереси України, зокрема й зі зброєю в руках. Провідна функція ВПВ – просвітницька. Ціль – формування життєвих цінностей та ідеалів чоловіка, батька, захисника, оборонця, воїна.

Залишаються недостатньо вивченими питання організації таборів, вишколів та інших заходів ВПВ в молодіжних організаціях; дослідження відкриває шлях до подальших наукових пошуків у теорії та методиці НПВ. Також актуальним залишається питання підготовки кваліфікованих інструкторів ВПВ для молодіжних організацій, що є метою нашого наступного дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бігус М., Пустовій Ю., Юзич Ю., Бальбуза Б., Четверіков О., Фесенко М. Посібник організатору та інструктору військово-патріотичного виховання

молоді / Книгозбірня юнацького виховника, ч. 11. Київ : Кішка Druk. 2019. С. 14–25.

2. В чому різниця Soft і Hard Skills URL: <https://www.welldone.org.ua/shho-take-soft-skills-v-chomu-riznitsya-soft-i-hard-skills/>.

3. Маркітантов В. Місце провідної верстви у спадщині Дмитра Донцова / В. Маркітантов. *Humanitarian vision*. 2015. Vol. 1, Num. 1. С. 27–32. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/hv_2015_1_1_7.

4. Рябокін Р., Рябокін М. Військове пластування як форма фізичного та військово-патріотичного виховання молоді : матеріали XLVII Міжнародної наукової конференції «Актуальні наукові дослідження в сучасному світі». 2019. Випуск 3(47). Частина 3. Переяслав-Хмельницький: ISCIENCE.IN.UA. С. 158–164

5. Пластові вмілості: http://www.upu.plast.org.ua/program/vmilosti_upu/

6. Пластові проби: URL: <http://www.upu.plast.org.ua/program/probu/>.

7. Соціально-філософські погляди Г.С.Сковороди: ідея «Сродної праці» URL: https://pidruchniki.com/1056041262289/filosofiya/sotsialno-filosofski_poglyadi_gsskovorodi_ideya_srodnoyi_pratsi.

8. Стратегія національно-патріотичного виховання, затверджена Указом Президента України від 18 травня 2019 року № 286/2019 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019>.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ВПРАВ У ВЗАЄМОДІЇ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

USE OF INTERACTIVE EXERCISES IN INTERACTION WITH PRE-SCHOOLERS

У статті висвітлено тлумачення понять «взаємодія» та «педагогічна взаємодія». З'ясовано, що у структурі педагогічної взаємодії виокремлюють дві складові частини: спілкування та діяльність. Акцентовано увагу на тому, що під час взаємодії педагог може здійснювати прямий і непрямий вплив, наголошено на ефективності непрямого впливу на дітей дошкільного віку, яку може забезпечити інтерактивне навчання.

Інтерактивне навчання охарактеризовано як особливу форму організації діяльності. На основі аналізу наукової літератури зазначено, що за інтерактивного навчання використовуються інтерактивні прийоми, інтерактивні методи й інтерактивні технології. З'ясовано, що існує декілька класифікацій інтерактивних технологій, методів і прийомів. У статті наведено дві класифікації: за структурними компонентами інтерактивного уроку (створення позитивної атмосфери навчання й організація комунікації; мотивація навчальної діяльності й актуалізація опорних знань, уявлень; засвоєння нових знань, формування вмій, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень; узагальнення, систематизація знань; організація рефлексії пізнавальної діяльності); за критерієм цільової орієнтації гри (дидактичні, виховні, розвивальні, соціальні). Наведено приклади дидактичних, виховних, розвивальних і соціальних інтерактивних технологій, адаптованих до використання у закладах дошкільної освіти. З огляду на вікові можливості та психологічні особливості дітей дошкільного віку у статті окреслено окремі аспекти вибору інтерактивних вправ для взаємодії з дітьми дошкільного віку. Наголошено на дотриманні послідовності застосування інтерактивних вправ і поєднанні об'єднання дітей у пари, трійки, четвірки, групи. Акцентовано увагу на обов'язковому дотриманні умов інтерактивного навчання: кожна дитина має бути активною; дотримання демократичного стилю у взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: взаємодія, педагогічна взаємодія, інтерактивне навчання, інтерактивні вправи, діти дошкільного віку.

The article explains the terms "interaction" and "pedagogical interaction". It is found out that in the structure of pedagogical interaction there are two components: communication and activity. The attention is drawn to the fact that, during the interaction, the pedagogue can exert direct and indirect influence, emphasizing the effectiveness of indirect influence on pre-school children, which can provide interactive learning.

Interactive learning is characterized as a special form of activity organization. Based on the analysis of the scientific literature, it is stated that interactive techniques, interactive methods and interactive technologies are used for interactive learning. It is revealed that there are several classifications of interactive technologies, methods and techniques. Two classifications are presented in the article: by the structural components of the interactive lesson (creation of positive learning atmosphere and organization of communication; motivation of learning activities and actualization of basic knowledge, ideas; mastering of new knowledge, formation of skills, emotional values and attitudes, generalization, systematization of knowledge; organization of reflection of cognitive activity); by the criterion of the target orientation of the game (didactic, educational, developmental, social). Examples of the names of didactic, educational, developmental and social interactive technologies adapted for the use in pre-school education are given.

Considering the age possibilities and psychological characteristics of pre-school children, the article outlines certain aspects of choosing interactive exercises for interaction with pre-school children. It is emphasized on the sequence of application of interactive exercises and the phasing of uniting children into pairs, threes, fours, groups. The attention is paid to the compulsory adherence to the conditions of interactive learning: every child should be active in the production of ideas, thoughts, discussion, decision making, any joint activity; pedagogue's democracy in interaction with pre-school children.

Key words: interaction, pedagogical interaction, interactive learning, interactive exercises, pre-school children.

УДК 373.2.004.031.42(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.36>

Миськова Н.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Запровадження освітніх реформ, перегляд змісту та форм організації навчання у всіх ланках системи освіти України зумовлюють необхідність удосконалення способів взаємодії педагогів із дітьми дошкільного віку. Обов'язкове врахування принципів особистісно орієнтованого, діяльнісного та інтеграційного підходів в освітньому процесі закладу дошкільної освіти не є новизною, а, в переважній

більшості закладів, усталеною нормою. Проте створення педагогами умов для формування у дошкільників навичок кооперативної взаємодії, на чому ґрунтується діяльність учнів початкової школи, не є поширеним явищем. Зважаючи на зміст Концепції Нової української школи, проєкту Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку і необхідності забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками системи

освіти України, потреба у перегляді методів організації взаємодії між педагогом і вихованцями та між однолітками у групі набуває гострої необхідності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема взаємодії учасників освітнього процесу відображена у науковому доробку багатьох дослідників. Її вивчали Ш. Амонашвілі, Г. Беленька, І. Бех, О. Безсонова, Н. Гавриш, Л. Зданевич, С. Іванчук, В. Кремень, Т. Пушкарьова та ін. Особливості формування особистісних утворень у дітей у процесі взаємодії досліджували Л. Божович і Г. Щукіна, вплив характеру взаємодії між педагогом і здобувачем на розвиток успішної особистості розкрито у працях Ш. Амонашвілі, ідея партнерських взаємин між учасниками освітнього процесу висвітлена у дослідженнях С. Вітвицької, М. Євтуха, О. Рудницької.

Дослідженню видів інтерактивних технологій та алгоритму їх використання в освітньому процесі закладів загальної середньої та вищої школи присвячено праці О. Пометун, Л. Піроженко та ін. Сутність інтерактивних методів висвітлено М. Пашенко, А. Хуторським та ін. Спробу адаптувати класифікацію інтерактивних технологій до використання в освітньому процесі закладу дошкільної освіти зроблено Н. Гончар.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на палітру досліджень структури, значення, впливу інтерактивних технологій на розвиток особистості у різні вікові періоди, проблема використання інтерактивних вправ у взаємодії з дітьми дошкільного віку потребує вивчення як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Мета статті полягає у висвітленні окремих аспектів використання інтерактивних вправ у взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. В Енциклопедії сучасної України термін «взаємодія» має таке трактування: «вплив однієї реалії (тіла, елементарної частинки, біологічної істоти, людини, співтовариства) на іншу реалію, що змінює їхню динамічну поведінку» [6]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» знаходимо пояснення: «зв'язок між предметами у дії, погоджена дія між ким-, чим-небудь» [3].

Оскільки ми досліджуємо питання взаємодії вихователя з дітьми дошкільного віку, з'ясуємо сутність поняття «педагогічна взаємодія». Так, Ю. Бабанський педагогічну взаємодію визначає як «взаємну активність, співпрацю педагогів і вихованців у процесі їх спілкування у школі» [1]. Досліджуючи структуру педагогічної взаємодії, Д. Белухін виокремив такі її складники: спілкування як складний, багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми; спільну діяльність як організовану систему активності взаємодіючих індивідів [2].

Як стверджують Р. Павелків та О. Цигипало, під час взаємодії з дошкільниками вихователь може використовувати прямий педагогічний вплив (пояснення, вказівки, зауваження та ін., безпосередньо звернені до вихованців щодо їхньої поведінки, взаємин); непрямий педагогічний вплив (таку організацію спільної діяльності, за якої діти мають право вибору й оптимальні умови для спілкування, діяльності тощо) [7]. Вважаємо за доцільне підкреслити, що використання непрямого педагогічного впливу має домінувати у стилі професійної діяльності вихователя дітей дошкільного віку, і використання технології інтерактивного навчання сприятиме цьому.

Інтерактивне навчання, на думку О. Пометун, – це «специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [8, с. 9].

У процесі інтерактивного навчання ефективно використовуються інтерактивні прийоми (невеличкі процедури організації інтерактивної взаємодії), методи (способи діяльності педагога та студентів з організації ефективного інтерактивного процесу навчання) та складні технології (поєднують у собі кілька методів і різні форми навчання), які О. Пометун об'єднує у групи відповідно до структурних компонентів інтерактивного уроку (навчального заняття), а саме: прийоми і методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації; прийоми та методи мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень; прийоми і методи засвоєння нових знань, формування вмій, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень; прийоми та методи узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності [8, с. 31, 41, 48, 74].

Дослідниця Н. Гончар класифікацію інтерактивних технологій, які, на її думку, можна використовувати у взаємодії з дошкільниками зважаючи на провідний вид їхньої діяльності, здійснила за критерієм цільової орієнтації гри: дидактичні (ті, що сприяють організації пізнавальної діяльності: «Корови, собаки, кішки», «Що було б, якби...», «Історія з мішка», «Турбота про тварин», «Придумай запитання», «Хмарочос» та ін.); виховні (покликані формувати моральні й естетичні позиції дітей: «Знайомство», «Павутина», «Що я люблю робити?», «Подорож», «Доброго ранку!», «Передбачення»); розвиваючі (спрямовані на розвиток творчих здібностей, мотивацію навчальної діяльності: «Несподівані малюнки», «Очевидний надпис», «Історія з продовженням», «Казка навпаки», «Карти Проппа» та ін.); соціалізуючі (сприяють навчанню спілкування: «Знайомство», «Комплімент», «Дитина дня», «Дружна родина», «Моя сім'я», «Я допомагаю іншим», «За і проти», рольові гри) [4].

Оскільки характерною рисою інтерактивного навчання є суб'єкт-суб'єктні взаємини здобувачів освіти, а педагог виступає у ролі організатора та радника, а не керівника діяльності дітей, вважаємо, що у взаємодії з дітьми дошкільного віку доцільно використовувати інтерактивні вправи. Проведення кожної інтерактивної вправи базується на організації спілкування чи діяльності дітей у парах, трійках, четвірках і невеличких групах чисельністю до 6–7 осіб. При виборі вправи вихователь має обов'язково заважати на такі моменти: з якою метою планує використовувати; якого результату очікує; успішний досвід спільної діяльності дітей у парах, двійках, трійках і досвід педагога щодо організації дітей для участі в інтерактивних вправах.

Особливу увагу, на нашу думку, варто звернути на те, скільки дітей планується об'єднувати для спільної діяльності. Практика свідчить, що переважна кількість вихователів вважає, ніби першими спробами інтерактивного навчання має бути об'єднання дітей у дві підгрупи. Вважаємо це великою помилкою, адже чим більше людей, тим більше думок і поглядів, і тим важче по-справжньому дійти спільного рішення, враховуючи ідеї усіх учасників групи.

Варто зважати ще на одну обов'язкову умову інтерактивного навчання: кожна дитина має бути активною у продукуванні ідей, думок, обговоренні, прийнятті рішення, будь-якій спільній діяльності. А об'єднання дошкільників одразу у великі групи унеможливить дотримання цієї умови і, по суті, зведе нанівець задум педагога.

У взаємодії з вихованцями педагогам варто дотримуватися дитиноцентричного підходу, за якого найвищою цінністю є дитина, її думки, почуття, здібності та досягнення. Коли діти у парах виконують те чи інше завдання, надзвичайно важливо, щоб вони дійшли спільного рішення, жодна дитина не залишилася ображеною через те, що не змогла висловити власну думку тощо. Варто звертати увагу на те, чи це дійсно було спільно прийняте рішення чи одна дитина просто нав'язала свою думку іншій.

Важливу роль відіграють прийоми об'єднання дітей у пари: вони не повинні відбирати багато часу, інструкція для об'єднання має бути чіткою, об'єднуватися діти мають не за авторитарною вказівкою вихователя (Таня буде разом з Олею, Андрійко з Оленкою і т. п.). Варіантів для утворення пар є декілька: діти, які сидять за одним столом; поруч на стільчиках (подушечках); за аналогією до гри «Знайди пару» тощо. Є ще один демократичний варіант об'єднання «хто з ким хоче», проте він є, мабуть, найнебезпечнішим, оскільки може створити додаткові причини для непорозуміння між дітьми, розчарувань, суперечок. Використання цього прийому може спричинити ситуацію,

коли кілька дітей захочуть бути у парі з однією і тією самою дитиною або ж, навпаки, буде дитина, з якою ніхто не захотів об'єднатися. Тому у виборі способу утворення пар педагогу варто врахувати усі ризики й особливості міжособистісних взаємин вихованців групи.

Лише після того, коли вихователем буде помічено успішну взаємодію двох дітей під час виконання інтерактивної вправи «Робота в парах», можна об'єднувати дітей у трійки, а далі – у четвірки і т. д.

Безпосередньо організовуючи взаємодію дітей дошкільного віку, педагогу слід пам'ятати, що успіх залежить від кількох простих речей. Це насамперед усвідомлення педагогом доцільності кожної дії, виконання якої пропонується дітям, чіткості інструктажу, врівноваженості та спокою вихователя, демократичного стилю спілкування з дітьми.

У методичних матеріалах до парціальної програми «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку» [5] висвітлено чіткі методичні поради щодо використання інтерактивних вправ у взаємодії з дошкільниками. Найбільш поширеною та простою для застосування є інтерактивна вправа «Каруселька». Одним із основних завдань цієї вправи є відпрацювання певного вміння шляхом багаторазового повторення; збагачення словника дітей і їхнього власного практичного досвіду (наприклад: різні способи привітання, вживання різних вітальних формул; промовляння різних компліментів; висловлення подяки чи прохання про допомогу тощо). Алгоритм проведення вправи «Каруселька» такий:

- об'єднання у пари;
- домовляння дітей про ролі (перший і другий; «сонечко» і «хмаринка»; «хмаринка» та «краща»; «ніч» і «день» та ін.);
- розташування пар по колу;
- інструктування педагогом щодо виконання завдання, демонстрування сигналу;
- час на виконання завдання (зазвичай до хвилини залежно від завдання та віку дітей);
- подача сигналу, після якого, наприклад, «сонечка» стоять на місці, а «хмаринки» здійснюють рух по колу вправо чи вліво (як домовилися на етапі інструктажу) для утворення нових пар;
- виконання завдання (зазвичай того самого) і так далі, аж поки знову не утворяться ті пари, що і на початку вправи.

Різноманітність пропонованих завдань для вправи «Каруселька», описаних авторським колективом навчально-методичного посібника «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку», та досвід практики їх застосування у взаємодії з дошкільниками дозволяє стверджувати, що ця вправа викликає у дітей інтерес і мотивацію до пропонованої діяльності; створює умови для активної мовленнєвої діяльності та сприяє нала-

годженню комунікації; сприяє формуванню умінь і навичок; забезпечує загальну позитивну атмосферу. Завдяки вибору щоразу іншого завдання вправа завжди є цікавою для дітей.

Висновки. Здійснивши теоретичний аналіз сутності педагогічної взаємодії та видів, структури інтерактивних вправ, можемо підкреслити необхідність і доцільність використання інтерактивних вправ у взаємодії з дошкільниками. Подальшого теоретичного і практичного дослідження потребує класифікація інтерактивних вправ відповідно до доступності й оптимального позитивного впливу на характер взаємодії між дітьми кожної вікової групи закладу дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560с. URL: http://elibrary.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannye-pedagogicheskiye-trudy_1989/ (дата звернення: 09.03.2020).
2. Белухин Д.А. Педагогическая этика: желаемое и действительное. Анализ сущности и содержа-

ния общепринятых понятий педагогической этики. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

4. Гончар Н.П. Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 307 с.

5. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : навчально-методичний посібник / Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун ; за заг. ред. О. Пометун. Дніпропетровськ : Ліра, 2014. 120 с.

6. Енциклопедія сучасної України URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=33901 (дата звернення: 09.03.2020).

7. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2008. 431 с.

8. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. *Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання»*. 2014. № 5–6 (8). 95 с.

ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

RATIONALE OF TECHNOLOGIES FOR THE INCLUSIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Стаття присвячена проблемі формування інклюзивної компетентності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Розглянуті поняття «компетенція», «компетентність» та «інклюзивна компетентність». Охарактеризовані особистісні та професійні якості вихователів закладів дошкільної освіти, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами (розвиток у них мотивації до майбутньої роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; набуття знань із проблем інклюзивного навчання; рефлексію та володіння практичними навичками роботи в умовах інклюзії), а також групи компетенцій професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти (роботу з інформацією; спілкування і взаємодію з учасниками інклюзивного освітнього простору; реалізацію педагогічної діяльності та досягнення освітніх результатів; професійне вдосконалення).

Основна увага зосереджена на визначенні поняття «педагогічна технологія» її обґрунтуванні її структурних компонентів (концептуальної основи; процесуальної частини; діяльності викладача з керування процесом засвоєння матеріалу; моніторингу навчальних досягнень). У статті з'ясовано, що до педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти належать: лекції та семінарські заняття з навчальних дисциплін «Інклюзивна освіта», «Практикум з логопедії», «Корекційна педагогіка»; метод проектів; дискусії; диспути; рольові та ділові ігри. Розглянуто алгоритм підготовки, етапи проведення, особливості впровадження визначених технологій у навчанні майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Зазначено, що застосування технологій формування інклюзивної компетентності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти має забезпечити не лише підготовку фахівців до включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні групи закладів дошкільної освіти, але й сприяти реалізації прав цих дітей щодо рівного доступу до якісної освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, компетентність, інклюзивна компетентність, педагогічна технологія, технології формування інклюзивної компетентності

у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

The paper is devoted to the problem of inclusive competence formation of future teachers of preschool education institution. The terms "competency", "competence" and "inclusive competence" are considered. Personal and professional qualities of teachers of preschool education institution working with children with special educational needs (development of their motivation for future work with children with special educational needs; acquisition of knowledge of inclusive learning problems; reflection and mastery of practical skills in the conditions of inclusion) as well as a set of competencies of professional activity of teachers of preschool education institutions (work with information; communication and interaction with participants of inclusive educational space; realization of pedagogical activity and achievement of educational results; professional improvement) are characterized.

The main focus is on certain concepts of "pedagogical technology" and the substantiation of its structural components (conceptual basis; procedural part; teacher's activity to manage the process of learning the material; monitoring of learning achievements).

In the paper, it is found out that pedagogical technologies of inclusive competence formation of future preschool teachers include: lectures and seminars on subjects "Inclusive Education", "Practical Training in Speech Therapy", "Correctional Pedagogy"; method of projects; discussions; disputes; role playing and business games. The algorithm of preparation, stages of carrying out, peculiarities of introduction of certain technologies in training of future teachers of preschool education institution are considered. It is stated that the use of technologies of inclusive competence formation of future teachers of preschool education institution should not only prepare specialists (in order to include children with special educational needs in ordinary groups of preschool education institution), but also promote the realization of rights of these children regarding the equal access to quality education.

Key words: inclusive education, children with special educational needs, competence, inclusive competence, pedagogical technology, technologies of inclusive competence formation of future teachers of preschool education institution.

УДК 371.3:378.147:1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.37>

Новак О.М.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні у педагогічній науці зростає інтерес до інклюзивної освіти. Це зумовлює появу значної кількості наукових публікацій, у яких розкриваються різноманітні аспекти інклюзії. Інклюзивне навчання вимагає особливих професійних і особистісних якостей у педагогічних працівників,

які, крім високого рівня теоретичної підготовки, повинні володіти знаннями про зміст і суть інклюзивної освіти, психологічні особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також оперувати прикладними уміннями і навичками застосування дидактичних методів в умовах інклюзивного навчання.

Соціальні зміни, які відбулися в суспільному житті останніми роками, зумовлюють необхідність підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії. З огляду на це постає проблема формування інклюзивної компетентності у фахівців, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами, адже реалізація інклюзивної освіти залежить передусім від готовності вихователів закладів дошкільної освіти здійснювати свою професійну діяльність в нових умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Висвітленню проблем формування інклюзивної компетентності у педагогічних працівників, які працюють із дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами, присвячені праці вітчизняних науковців і практиків: Ю. Бойчук, Л. Левицької, Т. П'ятакової, І. Хафізуліної, М. Чайковського.

Питання підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та педагогів початкових класів закладів середньої освіти до залучення дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище розкриті в наукових дослідженнях А. Колупаєвої, С. Миронової, В. Синьова, С. Титаренко Н. Шматко.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, незважаючи на чималу кількість напрацювань у цій сфері, залишаються недостатньо розкритими теоретико-прикладні аспекти формування інклюзивної компетентності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

З огляду на це **метою статті** є теоретичний розгляд та обґрунтування технологій формування інклюзивної компетентності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасному психологічному словнику поняття «компетентність» (від лат. *competens* – відповідний, здатний) розглядається як психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності та дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням [14, с. 203]. У свою чергу, соціально-психологічна компетентність означає здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин. Вона формується в ході освоєння індивідом системи спілкування і включення у спільну діяльність [14, с. 203].

Термін «компетенція» (від лат. *competentia* – знання, коло повноважень, досвід) є елементом більш широкого поняття «компетентності», під яким розуміється поінформованість, обізнаність, авторитетність, кваліфікація [15].

Компетентісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти сьогодні є концептуальною основою навчального процесу і полягає у його

спрямуванні на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей фахівців [6]. З огляду на це заслуговує на розгляд роль головних компетенцій і професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) як важливого внутрішнього ресурсу забезпечення якісної освіти і соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Зауважимо, що поняття «інклюзія» (англ. *inclusion* – включення; лат. *include* – заключаю, включаю) розглядається науковцями як процес активного включення в суспільні відносини всіх громадян незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей [7, с. 10].

У свою чергу, інклюзивна освіта передбачає створення рівних можливостей для всіх дітей з особливими освітніми потребами та забезпечення їх успіху в освітньому процесі та подальшому житті [7, с. 12].

Вітчизняний науковець М. Чайковський у своїх дослідженнях надає визначення інклюзивної компетентності фахівців, котрі працюють із дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами. Він вважає, що інклюзивна компетентність є складовою частиною більш широкого поняття професійної компетентності педагога і виділяє у її структурі такі змістовні ключові функціональні компетентності, як усвідомлену, закріплену суб'єктивним досвідом систему знань, умінь і навичок, що використовуються у процесі діяльності для вирішення різних професійних завдань [10, с. 72].

Натомість Т. П'ятакова визначає інклюзивну компетентність вчителів як інтегративне особистісне утворення, яке зумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку і саморозвитку [8].

У контексті нашого дослідження привертають увагу погляди Л. Левицької на компоненти сформованості інклюзивної компетентності вчителів закладів середньої освіти. Вона визначає такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний [5, с. 74]. Мотиваційний компонент є сформованістю мотивів, адекватних меті та завданням інклюзивного навчання; когнітивний компонент передбачає наявність системи знань і досвіду, які необхідні для здійснення інклюзивного навчання; операційний компонент виявляється в наявності засвоєних способів і досвіду вирішення конкретних професійних завдань у процесі інклюзивного навчання; рефлексивний – здатність викладача до рефлексії в пізнавальній і професійній діяльності в умовах інклюзії [5, с. 74].

Дослідниця А. Колупаєва стверджує, що концепція інклюзивної освіти демонструє одну з ключових демократичних ідей: всі діти – активні члени суспільства. Адаже, на її думку, взаємодія вихованців з особливими освітніми потребами та здоровими дітьми в інклюзивних групах допомагає встановленню товариських взаємин, толерантності, готовності до взаємодопомоги, а також сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному й емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами [3].

З огляду на це науковець С. Тітаренко звертає увагу на формування у майбутніх вихователів ЗДО професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь і професійних компетенцій. Вона вважає, що у майбутніх вихователів необхідно сформувати навички психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, вміння організовувати безконфліктну соціальну взаємодію, вміння співпрацювати з різними типами сімей і навички взаємодії з колегами [11, с. 57].

Дослідниця І. Хафізуліна стверджує, що важливим у формуванні інклюзивної компетентності майбутніх вихователів і вчителів є розвиток у них мотивації до майбутньої роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, набуття знань із проблем інклюзивного навчання, рефлексія та володіння практичними навичками роботи в умовах інклюзії. Вона наголошує на використанні контекстного навчання з участю студентів у квазіпрофесійній діяльності [12].

У професійній діяльності педагога інклюзивного закладу освіти В. Хитрюк виділяє такі групи компетенцій:

- роботу з інформацією, що передбачає формування таких компетенцій, як: збір, обробка, передача інформації та отримання зворотного зв'язку;
- спілкування і взаємодію з учасниками інклюзивного освітнього простору, спрямовані на формування таких компетенцій: роботи в команді, впливу й управління стосунками;
- реалізацію педагогічної діяльності та досягнення освітніх результатів, що формує такі компетенції, як: цілепокладання, прогнозування, планування, вибір і адаптація методів соціалізації та навчання, реалізація діяльності, аналіз результатів діяльності та їх корекція;
- професійне вдосконалення, спрямоване на формування таких компетенцій: професійного росту, професійної самодіагностики, інноваційної професійної мобільності [13, с. 102].

Аналізуючи результати наукових праць із проблеми дослідження, постає необхідність визначення й обґрунтування технологій формування інклюзивної компетентності у майбутніх вихователів ЗДО. Розглянемо поняття «педагогічна технологія», яке дослідники визначають як упорядковану систему дій, здійснення яких призводить до гарантованого досягнення педагогічних цілей [4, с. 65].

Науковець Г. Сєлєвко виділяє такі структурні компоненти педагогічної технології:

- концептуальну основу – змістову частину навчання (мету, зміст навчального матеріалу);
- процесуальну частину – технологічний процес: організацію навчального процесу, методи та форми навчальної діяльності студентів і викладача;
- діяльність викладача з керування процесом засвоєння матеріалу;
- моніторинг навчальних досягнень [9, с. 24].

На нашу думку, педагогічні технології формування інклюзивної компетентності у майбутніх вихователів ЗДО мають містити в собі сучасні інтерактивні технології навчання, які максимально забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на основі співпраці та співтворчості. До таких технологій належать: лекції та семінарські заняття, метод проектів, дискусії, диспути, рольові та ділові ігри.

У контексті досліджуваної проблеми поділяємо думку С. Тітаренко про необхідність розробки та впровадження для майбутніх вихователів ЗДО навчальних дисциплін «Інклюзивна освіта», «Практикум з логопедії», «Корекційна педагогіка», які повинні базуватися на матеріалах сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень з інклюзивного навчання [11, с. 56]. Курс цих дисциплін має забезпечити підготовку майбутніх вихователів до включення дітей з особливими освітніми потребами у звичайні групи ЗДО та сприяти реалізації прав дітей щодо рівного доступу до якісної освіти. Завдяки вивченню цих дисциплін майбутні вихователі матимуть змогу зрозуміти переваги інклюзивної освіти, навчитися розробляти індивідуальні програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами та співпрацювати з їхніми сім'ями.

Дослідниця С. Тітаренко зауважує, що зміст курсу навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» має бути поділений на 3 взаємопов'язані змістові модулі, а саме: I модуль – теоретичні основи інклюзивної освіти; II модуль – організація психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; III модуль – шляхи включення дітей з особливими освітніми потребами до системи дошкільної освіти [11, с. 56].

На основі досліджень М. Чайковського [10] з означеної проблеми ми виділяємо такі аспекти проведення лекцій із навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта»:

- технологія проведення лекції спрямована на співпрацю викладача і студентів;
- лекція максимально орієнтується на індивідуальний досвід, потреби до саморозвитку студентів;
- лекція має випереджувальний характер.

Що стосується семінарських занять, передбачених при вивченні дисципліни «Інклюзивна освіта», то вбачаємо доцільним проведення семінарів-доповідей, завдяки яким майбутні вихователі ЗДО матимуть змогу навчитися логічно мір-

кувати й узагальнювати вирішення проблемних питань стосовно інклюзивного навчання.

Також креативною педагогічною технологією сьогодні є метод проектів, який дозволяє всебічно та багатоаспектно моделювати професійну діяльність майбутніх вихователів, комплексно розвиваючи й удосконалюючи в цій діяльності усі знання, уміння та навички, задіяні у професійній діяльності. Проектна робота передбачає детальне дослідження та розробку професійної проблеми, має реальний практичний результат, який оформлюється тим або іншим чином.

Реалізація проектної роботи щодо формування інклюзивної компетентності у майбутніх вихователів ЗДО передбачає:

1. Ознайомлення майбутніх вихователів із сутністю, специфікою, проблемою теми проекту. Зауважимо, що теми проектів можуть відрізнятися за кількістю учасників, за змістом і за часом виконання проекту.

2. Організація роботи над проектом: формулювання мети, завдань проекту, розробка методів і методик дослідження, визначення етапів виконання проекту.

3. Збір інформації та матеріалів, необхідних для виконання проекту.

4. Робота над виконанням завдань проекту.

5. Оформлення виконаних завдань проекту у вигляді текстового матеріалу та короткої презентації.

6. Захист проекту, обговорення отриманих результатів, рекомендації до його практичного впровадження.

Дискусійні методи (диспут, дискусія) створюють умови для висловлення власних поглядів і переконань, зіставлення їх із позиціями опонентів, обстоювання своєї думки. Основоположним компонентом дискусійного підходу до виховного впливу є суперечка, словесне змагання, в якому кожен відстоює свою думку [2, с. 15].

Організуючи дискусію, слід виходити з того, що найоптимальніша чисельність студентів має не перевищувати 15 осіб, які, розподілившись на групи, розташовуються у приміщенні у формі кола, підкови. Дискусії поділяють на такі фази: визначення цілей і теми; збір інформації (знань, суджень, думок, нових ідей, пропозицій учасників) з обговорюваної проблеми; упорядкування, інтерпретацію і спільне оцінювання обговорюваної інформації (можливе вироблення колективного рішення); підбиття підсумків дискусії (зіставлення мети з отриманими результатами).

Опрацювання дискусійних питань вчить студентів відстоювати власну думку, вести дискусію, стимулюють до розвитку критичного мислення, поглиблюють знання з обговорюваної теми.

Дискусія є основою складнішого підходу до розв'язання актуальних для відповідної аудиторії

проблем – диспуту, який є більш ефективним засобом у процесі формування особистості учня. Диспут – вільний, жвавий обмін думками, колективне обговорення питань, що хвилюють його учасників. Диспут (від лат. *dispute* – розмірковувати, дискутувати) передбачає зіткнення різних, інколи прямо протилежних поглядів. Це обговорення будь-якого питання, проблеми з метою їх правильного розв'язання [2, с. 8]. Як і у процесі дискусії, за допомогою диспуту здійснюється проблемний підхід до організації різних форм навчально-пізнавальної діяльності студентів, форм, пошуку методів розв'язання проблем.

Тематика диспутів має спонукати майбутніх вихователів до глибоких роздумів, пошуку власних вирішень обговорюваної проблеми. Обираючи тему диспуту, необхідно з'ясувати обізнаність студентів із проблемою, погляди і переконання щодо неї. Наприклад, про проведенні диспуту на тему «Що я хотів би змінити у собі; уроки толерантності» варто застосувати його творчу спрямованість, аби студенти могли уважно вислухати думки один одного з приводу запропонованої теми, висловити власну позицію, переконатися у правильності чи помилковості поглядів як своїх, так і опонентів. Усе це має сприяти розкриттю та розвитку у них мовленнєвої культури, мислення, уміння аналізувати, узагальнювати, робити висновки, логічно висловлюватися.

Зауважимо, що ефективність проведення диспуту найчастіше залежить від того, наскільки невимушеною є його атмосфера. З цією метою варто скласти й оприлюднити правила поведінки під час диспуту: вільний обмін думками, рівність усіх у суперечці, головне – факти, логіка, доказовість. Девізом диспуту мають бути такі слова: «Говори, що думаєш, думай, що говориш».

Поширеною педагогічною технологією сьогодні є рольові та ділові ігри. Метою рольової гри є визначення ставлення студентів до конкретної життєвої ситуації, набуття досвіду, оволодіння певними навичками. У ході гри можуть імітуватися певні події, конкретна діяльність людей (ділова нарада, проведення бесіди, обговорення плану) і ситуація, в яких відбувається подія або здійснюється певна діяльність. Гравці мають можливість проаналізувати і творчо використати власний досвід для імітації подій і вчинків.

Ігрові ситуації у своїй основі мають проблемну ситуацію, вирішення якої сприяє інтеграції теоретичних знань і практичних навичок перетворюючись в особистий досвід. Рольова гра дає змогу розглянути наявну проблему з різних сторін за допомогою програвання у різних ролях. Особливої уваги заслуговують ділові ігри. Кожна ділова гра містить ігрові й педагогічні цілі. Досягнення ігрових цілей полягає в успішному виконанні своєї ролі, отриманні максимальної кількості балів. До педа-

гогічних цілей відносимо розвиток комунікативних вмінь, оволодіння моральними нормами, розвиток теоретичного та практичного мислення.

Проведення ділової гри підпорядковується певним етапам: вибір теми та проблеми, що потребує вирішення; визначення мети, складу учасників і їхніх функцій; розробка моделі гри; розробка критеріїв оцінювання; ознайомлення учасників з метою гри, розподіл ролей та особливості взаємозв'язків; перебіг гри й аналіз результатів [1].

У контексті нашого дослідження привертає увагу алгоритм підготовки та проведення ділових ігор, який пропонує у своїх дослідженнях М. Чайковський [10]. Зокрема, науковець виділяє такі етапи проведення гри:

1-й етап – підготовчий. На цьому етапі керівник гри обирає реальну проблемну ситуацію, що може виникнути у процесі професійного спілкування зі студентами.

2 етап – це хід гри. Учасники програють ситуацію, намагаються знайти найбільш ефективні шляхи її вирішення.

3 етап – аналіз гри. Під час аналізу дій кожного з виконавців гри кожним з експертів озвучується велика кількість варіантів розвитку подій, підходів до вирішення ситуації, виявляються типові недоліки.

Також М. Чайковський зазначає, що кількість і зміст тих або інших процедур може часто змінюватися залежно від змісту ігрової ситуації та поставлених завдань навчання [10].

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз проблеми формування інклюзивної компетентності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти дозволяє зробити висновки про те, що сьогодні у педагогічній науці активно обговорюються питання впровадження інклюзивної освіти в усіх освітніх закладах нашої держави. Важливим є не лише забезпечення цих закладів необхідним обладнанням для навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами, але й підготовка педагогічних працівників до створення інклюзивного освітнього простору. Тому організація навчання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти вимагає застосування педагогічних технологій, спрямованих на формування інклюзивної компетентності цих фахівців. До таких технологій належать: лекції та семінарські заняття з навчальних дисциплін «Інклюзивна освіта», «Практикум із логопедії», «Корекційна педагогіка»; метод проєктів; дискусії; диспути; рольові та ділові ігри. Саме завдяки цим технологіям, на нашу думку, майбутні фахівці матимуть змогу оволодіти знаннями про зміст і суть інклюзивної освіти, психологічні особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також навчатися оперувати прикладними вміннями і навичками застосування дидактичних методів в умовах інклюзивного навчання.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у впровадженні в навчальному процесі закладів вищої освіти розроблених нами педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ігрові технології навчання. Навчальні матеріали онлайн. URL: https://pidruchniki.com/70163/pedagogika/igrovi_tehnologiyi_navchannya.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов на Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
3. Колупаєва А.А., Данілавічуте С.В., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнична група «АСК», 2012. 182 с.
4. Левитес Д.Г. Автодидактика: теория и практика конструирования собственных технологий обучения. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж, 2003. 320 с.
5. Левицька Л.В. Розвиток інклюзивної компетентності в закладі вищої освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 17. С. 74–77.
6. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/ititl/article/view/176>.
7. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
8. П'яткова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
10. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти : монографія / наук ред. М.Є. Чайковський. Київ : Університет «Україна», 2019. 460 с.
11. Тітаренко С.А. Формування готовності студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2018. № 1 (15). С. 54–57.
12. Хафизулина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Астрахань, 2008. 22 с.
13. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*. 2013. № 4. С. 102–111.
14. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2005. 640 с.
15. Шапран Ю.О. Дискусійні поняття компетенції та компетентності. *Форум педагогічних ідей «Урок»*. URL: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28937/.

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЧЕРЕЗ НАПИСАННЯ НАУКОВИХ РОБІТ В МАН

FORMATION OF CULTURE OF RESEARCH ACTIVITY OF PUPILS OF OLD SCHOOL THROUGH THE WRITING OF SCIENTIFIC WORKS IN SMALL ACADEMY OF SCIENCES

У дослідженні проаналізовано особливості формування культури науково-дослідної діяльності в учнів старшої школи в процесі написання наукових робіт. Автор обґрунтовує, що саме закладам позашкільної освіти належить роль у розвитку дитячих дарувань і творчої особистості, адже в сучасних умовах швидкого темпу життя, інтелектуальні та мобільні здібності підростаючого покоління набувають дедалі більшого значення. І перше місце в розвитку означених якостей відіграє науково-дослідна діяльність школярів у контексті навчального процесу Малої академії наук.

Автор звертає увагу на те, що формування культури науково-дослідної роботи учня старшої школи передбачає: розвиток вміння аналізувати наукові тексти; здійснення огляду наукової і навчальної літератури, презентації її на заняттях; формування вміння оформляти конспект; набуття здатності правильно будувати доповіді на заняттях, гуртках тощо; постійне тренування у написанні наукових статей, тез.

У процесі відвідування наукових гуртків практично кожен учень отримує змогу здійснити поступовий перехід до бажання створювати наукові дослідження, що демонструють готовність школяра до творчої діяльності та майбутнього професійного самовизначення: 1) кожен учень у процесі відвідування МАН підвищує рівень культури свого писемного й усного мовлення: набуває практичних навичок використання засобів наукового мовлення (написання конспекту, реферату, наукової статті, тез, наукової роботи тощо); 2) застосовує ці матеріали в публічних виступах; 3) залежно від індивідуальних креативних можливостей і мотивації, учень готує наукові публікації, проводить самостійне дослідження на етапі написання наукової роботи тощо.

Для ґрунтовного формування науково-дослідної культури учнів старшої школи необхідно передусім сформувати в них дослідницькі вміння. Науково-дослідні елементи формування культури школярів, які відвідують гуртки, розвиваються під час написання та підготовки до захисту наукових робіт у МАН і включають в себе аналіз наукової літератури; систематизація матеріалів, опрацювання літературних джерел, добір наукової літератури, складання бібліографій із визначених тем, підготовку наукових повідомлень і рефератів, наукових доповідей, тез, наукових статей та ін.

Ключові слова: культура, науково-дослідна діяльність, культура науково-дослідної

діяльності, заклади позашкільної освіти, Мала академія наук, учні старшої школи.

The study analyzes the peculiarities of forming the culture of research activity in high school students in the process of writing scientific papers. The author argues that it is the role of extracurricular education institutions in the development of children's gifts and creative personality. Indeed, in today's fast-paced environment, the intellectual and mobile abilities of the younger generation are gaining in importance. And the first place in the development of these qualities is the research activity of students in the context of the educational process of the Small Academy of Sciences.

The author draws attention to the fact that forming a culture of research work of a high school student involves: developing the ability to analyze scientific texts; carrying out the review of scientific and educational literature, its presentation at classes; forming the ability to draw up a synopsis; gaining the ability to properly report on classes, circles, etc.; constant training in writing scientific articles, abstracts.

In the course of visiting scientific circles, practically every student gets the opportunity to make a gradual transition to the desire to create scientific researches that demonstrate the student's readiness for creative activity and future professional self-determination: 1) first, every student in the process of visiting MAS enhances the level of culture of his writing and oral language: acquires practical skills in the use of scientific language (writing of abstract, abstract, scientific article, abstracts, scientific work, etc.); 2) secondly, use these materials in public speaking; 3) thirdly, depending on individual creative opportunities and motivation, the student prepares scientific publications, conducts independent research at the stage of writing scientific work, etc.

In order to fundamentally shape the research culture of high school students, it is necessary, first of all, to develop research skills. The research elements of the culture formation of schoolchildren who visit the circles develop during the writing and preparation for the defense of scientific works in the Academy of Sciences and include: analysis of scientific literature; systematization of materials, elaboration of literary sources, selection of scientific literature, compilation of bibliographies on certain topics, preparation of scientific reports and abstracts, scientific reports, abstracts, scientific articles, etc.

Key words: culture, research activity, culture of research activity, out-of-school educational establishments, Small Academy of Sciences, high school students.

УДК 373.5.015.31:001.891

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.38>

Бунчук О.В.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
Єрмак Ю.І.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

*Великі справи не робляться зненацька.
Софокл*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах сучасного ринку праці зростає значущість знання і тому в школі виникає необхідність пошуку нових методів навчання і виховання, спрямованих на пропаганду інтелектуальних цінностей і авторитет знань, навичок наукової роботи і передпрофесійної наукової діяльності. Найбільш придатною для вирішення питань мотивації школярів до навчання на уроках і в позаурочний час виступає науково-дослідна діяльність школярів, основною функцією якої є стимулювання учнів до пізнання світу, себе і себе в цьому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема організації науково-дослідної роботи є багатогранною. Її значущість у навчанні знайшла своє відображення як у вітчизняній (Ю. Бабанський, К. Гриднєва, Ю. Грицай, В. Загвязинський, В. Козаков, Б. Надєїнський, В. Полонський, О. Рудницька, М. Смородинська, М. Солдатенко, М. Сорокін та ін.), так і в зарубіжній науковій думці (В. Оконь та ін.). Серед науковців, які досліджували сутність та структуру дослідницьких здібностей, можна зазначити В. Андрєєва, А. Деметру, В. Дружиніна, А. Поддьякова, Е. Регірера, О. Савенкова.

Мета статті – висвітлити особливості формування культури науково-дослідної діяльності через написання і підготовку до захисту наукових робіт у МАН.

Виклад основного матеріалу. Вчителі використовують різні форми роботи з обдарованими дітьми, але переконані, що домінувати мають самостійна робота, пошуковий та дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь і навичок. Саме тому педагогічні колективи велику увагу приділяють участі учнів у науково-дослідній роботі Малої академії наук України, яка посідає чільне місце серед ефективних форм науково-дослідної діяльності, що сприяють розвитку творчого потенціалу учнів, спрямовує зусилля на розвиток дослідницьких здібностей школярів, залучає їх до активної дослідної роботи. Саме тут старшокласники проходять першу школу становлення як майбутніх науковців, дослідників. У МАН учні ознайомлюються з досягненнями науки і техніки, розвивають творчу думку, реалізують прагнення до наукового пошуку, набувають дослідницьких умінь. МАН України є творчим об'єднанням учнівської молоді, яка забезпечує її інтелектуальний і духовний розвиток, підготовку до активної діяльності в галузі науки та сприяє самовизначенню в майбутній професії. Мала академія залучає учнівську молодь до систематичної науково-дослідної, експериментальної, конструкторської і винахідницької діяльності в галузі історії та літературознавства,

математики й екології, фізики та біології, хімії та економіки, технічної творчості та геології, педагогіки та географії, сільського господарства й археології тощо [4]. Щоб досягти високих результатів, навчити дитину основ пізнання світу, потрібна довга копітка спільна робота вчителя, учня і батьків. Головне завдання вчителя – не просто передати знання учневі, а навчити його вчитися. І цього суттєво учить організація науково-дослідної діяльності школярів [1, с. 60].

Основним завданням педагога-керівника у процесі написання науково-дослідної роботи є організація творчого процесу таким чином, щоб розвинути дослідний потенціал учнів, ознайомити їх із правилами виконання й написання власних наукових робіт. Головне, щоб ще у шкільні роки діти навчилися ретельно проводити дослідження, оволоділи складними методами опрацювання результатів і переконалися, що справжня наука не може бути надуманою, а її результати завжди опираються на дійсно доведені факти.

Під дослідною діяльністю розуміється творчий процес спільної діяльності двох суб'єктів (вчителя і учня), пов'язана з вирішенням творчих дослідних завдань із заздальгідь невідомим рішенням, результатом якої є формування дослідного стилю мислення і світогляду загалом і яка передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері. Важливо розуміти, що науково-дослідна діяльність учнів – це процес спільної роботи учня і педагога. Тому під час написання робіт учитель має розуміти головну мету й основні завдання роботи [1, с. 62].

Поняття «науково-дослідна культура» особистості з'явилося не так вже й давно, проте нині воно є досить поширеним і широко вживаним. Для того щоб належним чином висвітлити сутність поняття «науково-дослідна культура», насамперед розглянемо визначення поняття «культура» у психолого-педагогічній літературі.

Термін «культура» складний та багатозначний, однак за своїм значенням близький до таких педагогічних категорій, як «освіта», «виховання», «розвиток». С. Гончаренко зазначає: «Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень володіння якоюсь галуззю знань або діяльністю» [2, с. 182]. Тобто це поняття за своєю сутністю досить близьке до поняття професійної культури. Невід'ємною складовою частиною професійної культури є науково-дослідна діяльність, яка включає елементи творчої активності учнів-дослідників. Як стверджують В. Шейко та Н. Кушнарєнко, вона включає в себе два взаємопов'язаних елементи:

- навчання учнів елементів дослідної діяльності, організації та методики наукової творчості;
- наукові дослідження, що здійснюють учні під керівництвом педагогів [8, с. 24].

Для ґрунтовного формування науково-дослідної культури школярів необхідно передусім сформувати в них дослідні вміння. Науково-дослідні елементи формування культури учня старшої школи розвиваються під час написання та підготовки до захисту наукових робіт у МАНі. Формування культури науково-дослідної діяльності школярів, як зазначає Т. Туркот, включає в себе такі види наукових робіт: аналіз наукової літератури; систематизація матеріалів, опрацювання літературних джерел; добір наукової літератури, складання бібліографій із визначених тем; підготовка наукових повідомлень і рефератів; наукові доповіді, тези, наукові статті та ін. [7, с. 392].

На сучасному етапі розвитку закладу загальної середньої освіти в інноваційному просторі культура науково-дослідної роботи учня старшої школи передбачає поетапне формування креативності шляхом:

- розвитку вміння аналізувати наукові тексти;
- здійснення огляду наукової і навчальної літератури, презентації її на заняттях;
- формування уміння оформляти конспект;
- набуття здатності правильно будувати доповіді на заняттях, гуртках, проблемних групах тощо;
- постійного тренування у написанні наукових статей, тез.

Впродовж відвідування наукових гуртків практично кожен учень отримує змогу здійснити поступовий перехід від уміння аналізувати до бажання створювати наукові дослідження, що демонструють готовність школяра до творчої діяльності та майбутнього професійного самовизначення.

Проаналізуємо детальніше вищесказане. По-перше, кожен учень у процесі відвідування МАН підвищує рівень культури свого писемного й усного мовлення: набуває практичних навичок використання засобів наукового мовлення (написання конспекту, реферату, наукової статті, тез, наукової роботи тощо), по-друге, застосовує ці матеріали в публічних виступах, по-третє, залежно від індивідуальних творчих можливостей і мотивації до самонавчання та самовдосконалення школяр готує наукові публікації, проводить самостійне дослідження на етапі написання наукової роботи тощо.

Таким чином, на переконання М. Труфкіної, науково-дослідна культура є певною сукупністю матеріальних і духовних багатств, цінностей, норм, традицій, знакових систем, яка використовується суспільством у сфері науки для накопичення, закріплення, збереження й передачі надбань позитивного соціального досвіду, забезпечення комунікації та регуляції відносин членів наукового співтовариства як представників певних наукових галузей і наукових шкіл. Через це складна й багаторівнева структура науково-дослідної культури як певного соціального фено-

мена визначає розмаїтість її функцій у житті суспільства, основними з яких визнані пізнавальна, гуманістична, інформаційна, регулятивна, семіотична, аксіологічна [6].

У процесі підготовки майбутніх науковців особливу увагу приділяють розширенню професійної ерудиції та кругозору, зважають на рівень інтуїції, уяви, захоплення, працелюбності, емоційності, шанобливості, які мають важливе значення для успіху в науковій діяльності. Від професійного рівня науковця значною мірою залежить успіх його наукової творчості. Основами наукової роботи можна оволодіти у порівняно короткий термін, але справжня майстерність, як і в будь-якій професії, приходить лише з роками [8, с. 292]. Наукова толерантність постає із дотримання етичних норм, цінностей, правил поведінки та взаємовідносин із зовнішнім оточенням (педагогами, батьками).

Серед важливих цінностей О. Крушельницька називає:

- безкорисний пошук і доказ істини; чесність і порядність у науці;
- обов'язкове підтвердження нових знань теоретичними і експериментальними результатами [3, с. 204–205].

Для науки як особливої сфери діяльності основними цінностями є: універсальність (тобто явище, процеси, що вивчаються, проходять однаково і не залежать від тих, хто їх формує); загальність користування (тобто знання є загальнолюдською цінністю); безкорисність; організований скептицизм (кожен учений відповідає за оцінку якості того, що зроблено його колегами і за те, щоб оцінка була загальновідомою) [3, с. 204–205].

Отже, формування науково-дослідної культури учнів старшої школи є важливим елементом загальної культури. Важливими шляхами формування науково-дослідної культури є праця над самовдосконаленням, модель роботи від найпростішого написання тез, рефератів до оволодіння науковою проблематикою і самостійний її виклад.

Організація науково-дослідної діяльності школярів дає змогу розвивати в учнів пізнавальні інтереси, самостійність, культуру навчальної праці, систематизувати, узагальнювати, поглиблювати знання з певної галузі навчального предмета і вчить їх застосовувати на практиці. Основними завданнями науково-дослідної роботи є:

- формування у школяра інтересу до наукової творчості, навчання методик і способів самостійного вирішення науково-дослідних завдань;
- розвиток творчого мислення і самостійності, поглиблення і закріплення отриманих у процесі навчання теоретичних і практичних знань;
- виявлення найбільш обдарованих і талановитих школярів, використання їхнього творчого і інтелектуального потенціалу для вирішення актуальних завдань [1, с. 63].

Головне завдання – забезпечення учня необхідними знаннями і уміннями, на основі яких формуються наукове мислення і дослідна культура.

Знання учнів знаходяться в прямій залежності від обсягу і систематичності їх самостійної пізнавальної діяльності. Для того, щоб знання були результатом їхніх власних пошуків, вчителів необхідно організувати ці пошуки, управляти ними. Все це можна здійснити шляхом організації науково-дослідної діяльності учнів.

Основним завданням педагога-керівника у процесі написання науково-дослідної роботи є організація творчого процесу таким чином, щоб розвинути дослідний потенціал учнів, ознайомити їх із правилами виконання й написання власних наукових робіт. Головне, щоб ще в шкільні роки діти навчилися ретельно проводити дослідження, оволоділи складними методами опрацювання результатів і переконалися, що справжня наука не може бути надуманою, а її результати завжди спираються на дійсно доведені факти.

Хотілося б, щоб для створення наукової атмосфери учні могли обмінюватися досвідом роботи, публікувати результати досліджень і через пресу чи спеціальні видання ознайомлюватися з діяльністю інших юних дослідників. Безперечно, що вдало підібрані та узагальнені матеріали мали б успіх серед учителів і учнів [5].

Висновки. Педагогічний досвід і практика довели: заклади позашкільної освіти відіграють пріоритетну роль у розвитку творчої особистості. У сучасних суспільно-політичних умовах інтелектуальні та мобільні здібності особистості набувають дедалі більшого значення. Підготовка учнів до науково-дослідної діяльності в МАН – процес складний і кропіткий. Але якщо робити це вмотивовано, то можна отримати високі результати, адже творча самореалізація учнів у процесі науково-дослідної діяльності сприяє формуванню їхньої комунікативної компетентності; самостійне дослідження наукової проблеми є надійною базою для роботи над темою, що становить інтерес саме

для цього учня, забезпечує формування особистісно орієнтованого освітнього простору.

Підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що успіх науково-дослідної роботи залежить від чіткості й ефективності організації діяльності учня. Саме організація діяльності викликає найбільші труднощі й разом із тим забезпечує впровадженість усіх дій і успішний кінцевий результат.

Таким чином, педагог на всіх етапах підготовки виступає не стільки як наставник і керівник, скільки як радник, тим самим створюючи атмосферу співробітництва. Адже тільки в такій атмосфері відбувається творче зростання школярів, з'являється прагнення до пошуку, дослідження, успіху. А це, напевно, найголовніше, тому що успіх породжує бажання вчитися й удосконалюватися, іти до вершин творчості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова О.Є. Залучення старшокласників до науково-дослідної діяльності МАН як засіб розвитку їх дослідницьких здібностей. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* : збірник наук-метод. праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : ФОП Левковець, 2014. С. 56–75.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Крушельницька О. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посібник. Київ : Кондор, 2006. 206 с.
4. Пронюк Н.П. Організація роботи Малої академії наук. *Рідна школа*. 2000. № 6. С. 72–73.
5. Сидорчук Н.Г., Антонова О.Є. Мала академія наук як форма організації наукової діяльності учнів: Методичні рекомендації. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. 35 с.
6. Труфкіна М. Науково-дослідницька культура педагога як ціль сучасної освіти. URL: <http://conferences.neasmo.org.ua/node/921>.
7. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
8. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. / В.М. Шейко, Н.М. Кушнарченко. Київ : Знання-Прес, 2002. 295 с.

РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ВИКОРИСТАННЯ SERVICE LEARNINGAPPS.ORG ДЛЯ СТВОРЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ВПРАВ USING OF THE LEARNINGAPPS.ORG SERVICE FOR CREATION OF INTERACTIVE TASKS

Інтерактивні завдання – невід’ємна частина сучасного навчання, що дає змогу викладачам, учням та студентам отримувати певну інформацію систематизовано, мобільно та зручно, з використанням інноваційних технологій у навчанні, зокрема у процесі вивчення різних дисциплін. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес у навчальних закладах відбувається за умови активної та постійної взаємодії всіх учасників навчального процесу, тобто і учень, і вчитель є рівноправними суб’єктами навчання. Нині набуває популярності використання інтернет-сервісів для створення цікавих дидактичних матеріалів із будь-якої теми з використанням текстів, зображень, відео- та аудіофайлів, у тому числі інтерактивних. Ці сервіси стають зручним інструментом для створення електронного супроводу уроку, заняття або дистанційного курсу. Вони дають змогу зібрати всі необхідні ресурси для уроку чи заняття: файли, вебсайти, Google-документи, вбудувати потрібні файли та онлайн-вправи. Тому стаття присвячена аналізу використання інтерактивних завдань у навчальному процесі. Зокрема, розкривається суть таких понять, як інформаційні технології, освітні ресурси, комп’ютерні технології, онлайн-сервіси, інтерактивні вправи та завдання. Висвітлюються структурні компоненти, критерії, показники досліджуваного явища. Розглянуто та описано основні можливості безплатного онлайн-ресурсу LearningApps.org, призначеного для створення інтерактивних вправ. Цей сервіс призначений для розробки та зберігання інтерактивних завдань із різних предметів, дисциплін, за допомогою яких учні та студенти можуть перевірити і закріпити свої знання в ігровій формі, що сприяє формуванню їх пізнавального інтересу. У статті наведено приклади розроблених інтерактивних вправ до занять з інформатики.

Ключові слова: інформаційні технології, освітні ресурси, комп’ютерні технології,

блог, інтерактивні завдання, навчальний процес, онлайн-ресурс LearningApps.org.

Interactive tasks are an integral part of modern learning that enables teachers and students to receive certain information in a systematic, mobile and convenient way, using innovative technologies in teaching, including in the process of studying different disciplines. The point of interactive learning is that the educational process in educational institutions occurs under the condition of active and continuous interaction of all participants of the educational process, in which the student and the teacher are equal subjects of learning. Today it becomes more popular to use online services to create interesting didactic materials on any topic, using texts, images, videos and audio files, including interactive ones. These services are a convenient tool for creating an electronic course, a lesson or a distance course. They allow you to gather all the resources you need for a lesson: files, websites, Google Docs, embed the files you need, and online exercises. The article is devoted to the analysis of using interactive tasks in the educational process. Especially, such concepts as information technologies, educational resources, computer technologies, on-line services, interactive exercises and tasks are revealed. Structural components, criteria, indicators of phenomenon, that is studying, are highlighted. The basic features of free online LearningApps.org resource are discussed and described. The examples of interactive exercises for Information Technology are given. This service is designed for the development and storage of interactive tasks in various subjects, disciplines, through which students can test and consolidate their knowledge in a game form, which contributes to the formation of their cognitive interest.

Key words: information technologies, educational resources, computer technologies, interactive tasks, learning process, LearningApps.org online resource.

УДК 004.031.42:378.147 (045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.39>

Вірста С.Є.,
викладач-методист,
викладач кафедри словесних дисциплін
КЗВО «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради
Констанкевич Л.Г.,
викладач-методист,
викладач кафедри природничо-
математичних дисциплін
КЗВО «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради
Радкевич М.М.,
викладач кафедри природничо-
математичних дисциплін
КЗВО «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток сучасної освіти нерозривно пов’язаний з інформатизацією суспільства, а інформаційно-комунікаційна компетентність розглядається як пріоритетна. Кожен учитель у своїй роботі шукає такі засоби навчання, які дають змогу найбільш ефективно сформувати пізнавальний інтерес учнів, активізувати їх діяльність, розкрити інтелектуальний потенціал кожного учня, мотивувати до навчання [3, с. 2].

Тому нині досить часто використовуються інтерактивні завдання, які є невід’ємною частиною

сучасного навчання, що дає змогу викладачам, учням та студентам отримувати певну інформацію систематизовано, мобільно та зручно, з використанням інноваційних технологій у навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Запровадження вебтехнологій у процес підготовки майбутніх вчителів суттєво розширює можливості розвитку комунікативної компетентності студентів. Дидактичні й комунікативні можливості веб-орієнтованих технологій в освітньому процесі обґрунтовані В. Биковим, М. Жалдаком, А. Коло-

мієць, М. Лещенко, О. Овчарук, О. Спіріним та ін. Дослідники (А. Гайдаржи [4], М. Гулакова, Ю. Овчинникова, А. Забродіна [5] та ін.) розкривають значні можливості вебсервісу learningapps.org для розробки інтерактивних вправ, реалізація яких у навчальному процесі сприяє зростанню мотивації студентів, їх активізації в обговоренні проблем, здійсненню перенесення способів діяльності в нові умови тощо.

Мета статті – розглянути та описати основні можливості безплатного онлайн-ресурсу LearningApps.org, призначеного для створення інтерактивних вправ.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивний (англ. «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти) означає «здатний до взаємодії, діалогу». Вчені вважають, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання [2].

Інтерактивними або діалоговими називають групу завдань, в яких соціальні взаємодії розглядаються як найважливіший освітній ресурс, що дає змогу інтенсифікувати процес навчання, тобто значно підвищити його розвиваючий потенціал, поглибити і розширити освоюваний зміст освіти. До інтерактивних зараховують лише ті, які будуються на психологічних механізмах посилення впливу групи на процес освоєння кожним учасником досвіду взаємодії і взаємонавчання [3, с. 7].

Інформатизація навчально-виховного процесу передбачає широке використання у процесі вивчення навчальних предметів інформаційно-орієнтованих засобів навчання на базі сучасних комп'ютерів і телекомунікаційних мереж.

Нині є велика кількість програм і сервісів, за допомогою яких можна створювати освітні ресурси, багато з них вимагають знання основ програмування, що у звичайного педагога викликає низку сумнівів та побоювань. Але є програми та сервіси, які може освоїти самостійно і звичайний вчитель.

Одним із таких сервісів є LearningApps.org. Цей сервіс є додатком WEB 2.0 і створений для підтримки навчання та процесу викладання за допомогою інтерактивних вправ. Його метою є також збір інтерактивних вправ і можливість



Рис. 1. Головна сторінка додатку

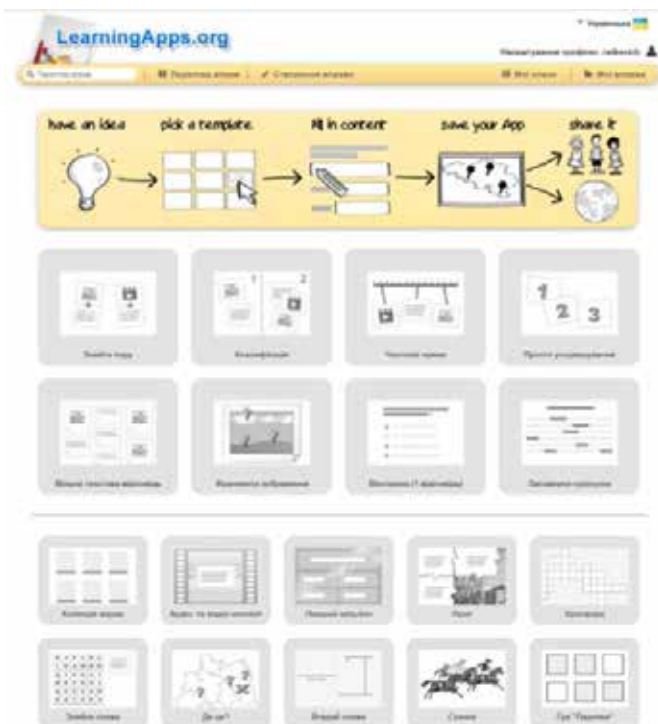


Рис. 2. Реєстраційна форма додатку

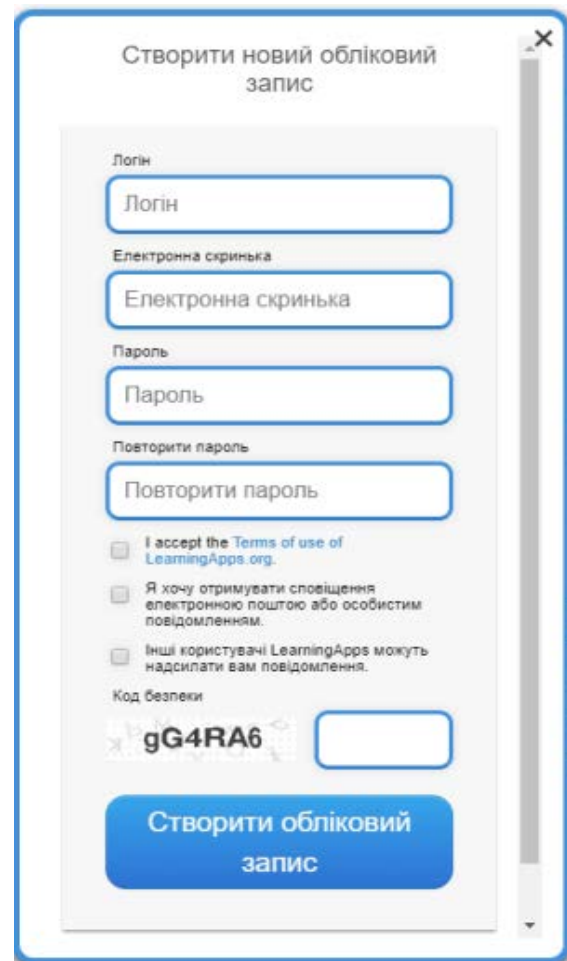


Рис. 3. Категорії завдань



Рис. 4.

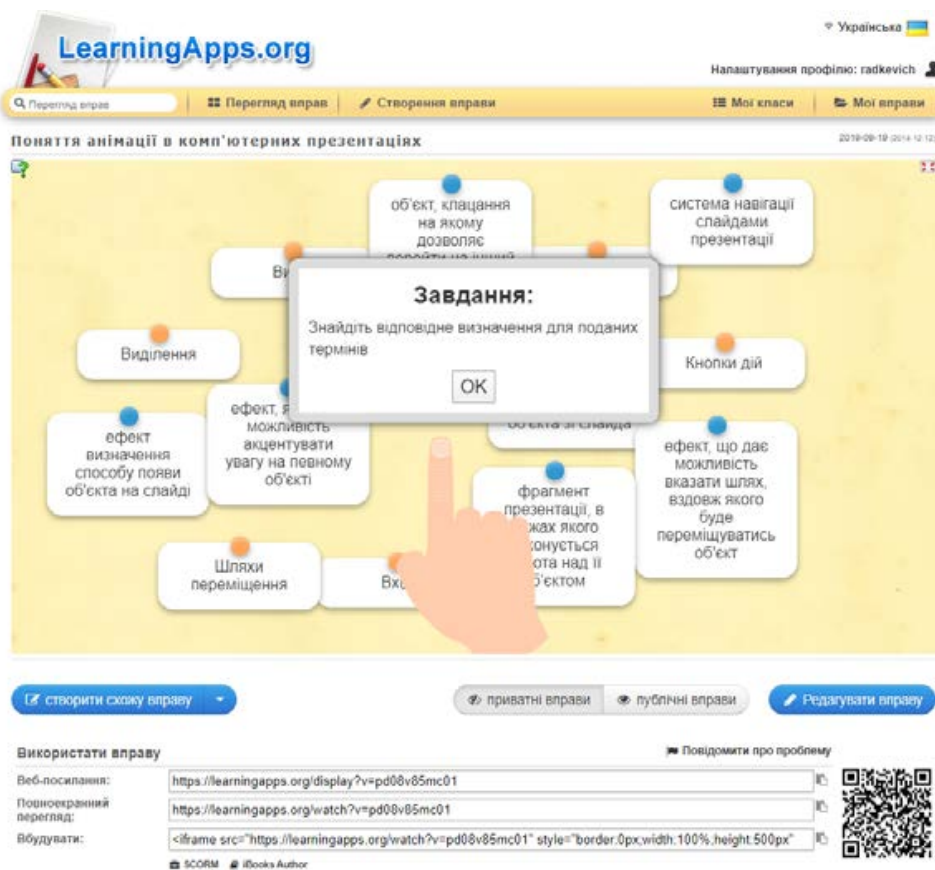


Рис. 5. Знайти пару

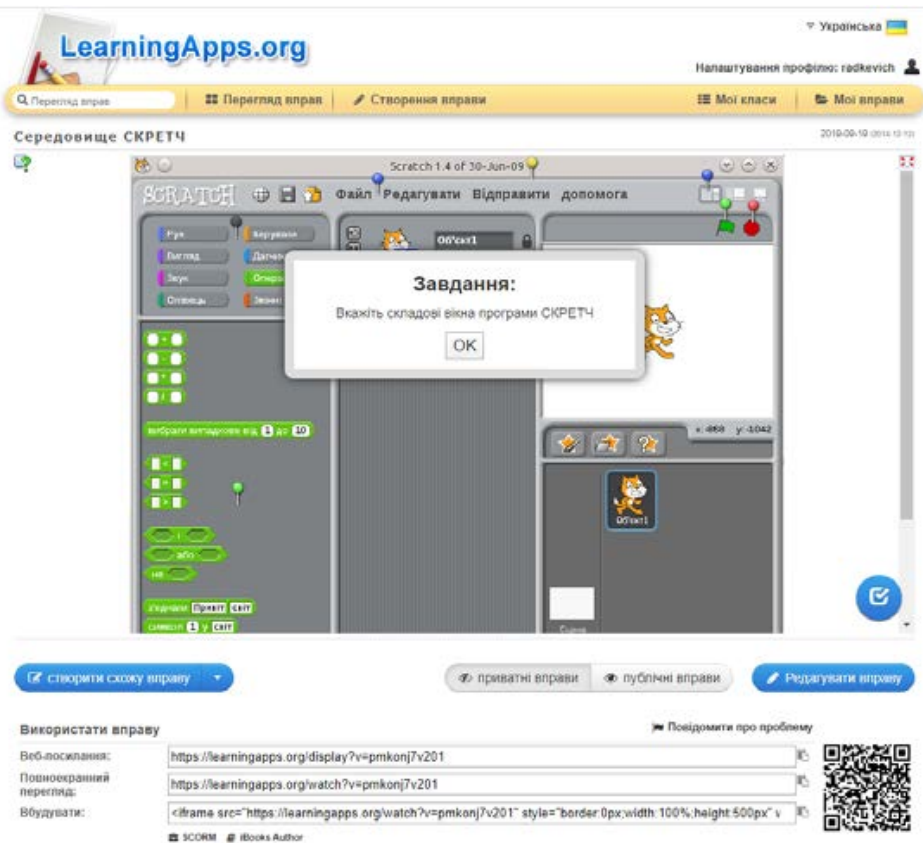


Рис. 6. Фрагменти зображення

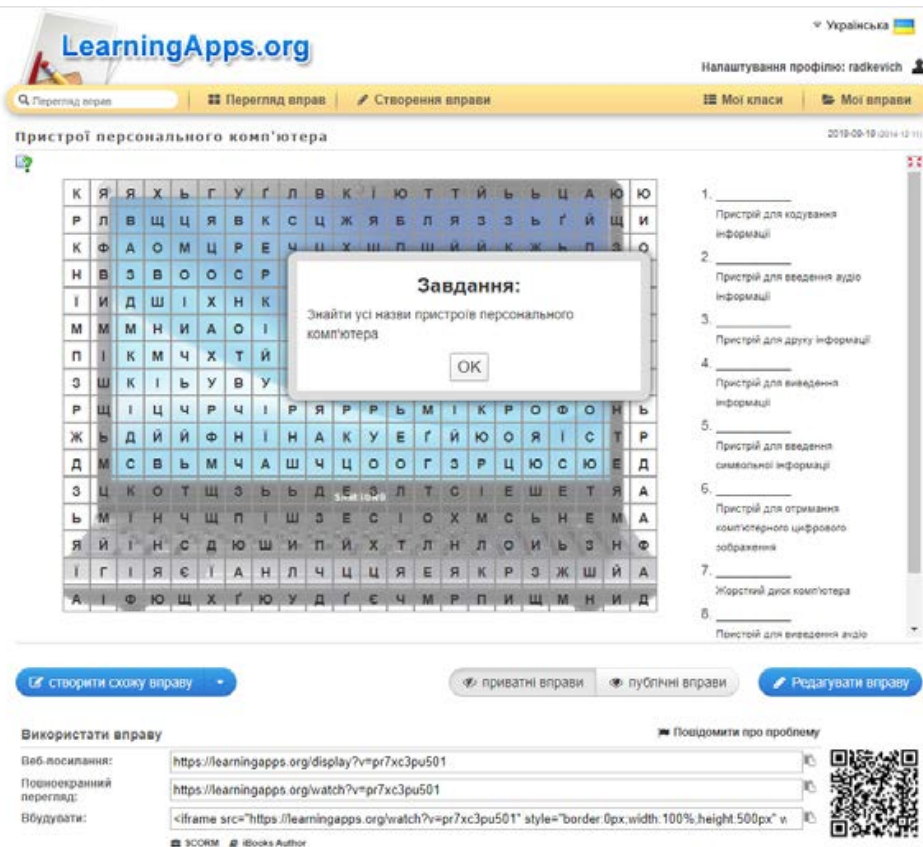


Рис. 7. Знайти слова

зробити їх загальнодоступними. Конструктор LearningApps призначений для розробки та зберігання дидактичних мультимедійних інтерактивних завдань із різних предметів, за допомогою яких учні можуть перевірити та закріпити свої знання в ігровій формі, що сприяє формуванню їх пізнавального інтересу, мотивації до навчання [6, с. 40].

Рідна мова LearningApps.org – німецька, але на сайті реалізована багатомовна підтримка, зокрема до переліку мов інтерфейсу сервісу додано українську: перекладені загальні текстові рядки та рядки, що стосуються різноманітних вправ. Будь-яку вподобану вправу можна запозичити з іншого середовища і переробити під український варіант або ж використовувати мовою оригіналу [7, с. 6].

Для роботи з додатком необхідно створити свій обліковий запис (акаунт). Для цього натиснути «Реєстрація» та уважно заповнити всі поля реєстраційної форми (див. рис. 2), після чого зайти під створеним акаунтом. Бажано вказувати достовірні дані про себе, аби потім учням, студентами чи колегам було зрозуміло, що це ваша авторська робота (автори відображаються при посиланні на вправу).

Тематика створення завдань у цьому ресурсі достатньо різноманітна. Категорії можливих завдань можна умовно поділити на такі типи: вибір, послідовність, розподіл, заповнення, інструменти, онлайн-ігри, кросворд, знайти пару тощо.

Важливою допоміжною функцією цього сайту є змога переглянути завдання інших користувачів як приклад для розроблення власної інтерактивної вправи. Категорії завдань розташовані у вигляді візуально зручної сітки зображень, на якій також можна побачити рейтинг категорії завдання відповідно до кількості разів використання цього шаблону іншими користувачами. Клацнувши на зображення значка категорії вправи, ми переходимо в режим безпосередньої її розробки. Після створення певного завдання у нас з'являється змога опублікувати його, скачати або поділитися з іншими.

Ресурс LearningApps відрізняється від інших сервісів створення дидактичних та інтерактивних завдань великим різноманіттям вибору шаблонів вправ і функцій виконання.

Пропонуємо переглянути вправи, розроблені нами.

1. Тема: Застосування анімації в комп'ютерних презентаціях (<https://learningapps.org/display?v=rd08v85mc01>)

2. Тема: Середовище виконання алгоритмів Скретч (<https://learningapps.org/display?v=rtk0nj7v201>)

3. Тема: Пристрої персонального комп'ютера (<https://learningapps.org/display?v=pr7xc3pu501>)

Як бачимо, цей ресурс має низку позитивних якостей:

- безплатний сервіс [1];
- доброзичливий інтерфейс;

- можливість обміну інтерактивними завданнями;

- завдання можна створювати і редагувати в режимі онлайн, використовуючи різні шаблони [1];

- багато шаблонів підтримують роботу з картинками, звуком та відео; моментальна перевірка правильності виконання завдання;

- на сайті можна вибрати категорію: «Інформатика», «Мистецтво», «Біологія» та інші, а також «Всі категорії»;

- можна отримати посилання для відправки по електронній пошті, код для вбудовування в блог або сайт і на Вікі-сторінку.

Було б неправильно не розкрити негативні якості роботи сервісу, хоча їх і не так багато:

- частина шаблонів не підтримує кирилицю;
- підключення навчального закладу до інтернету;
- деякі шаблони вправ змінюються або їх вилучають із сайту.

Висновки. Отже, застосування сервісу LearningApps.org для створення інтерактивних вправ відкриває перед освітянами нові можливості й перспективи. З'явилася технологічна змога вносити свої дописи і мультимедійні додатки до сайтів швидко, не знаючи мов програмування, не маючи спеціальних знань. LearningApps.org дає змогу формувати інформаційно-комунікаційну компетентність викладачів, учнів та студентів та розвиває їхню комп'ютерну грамотність.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Learningapps: більше чем просто игры. URL: <http://www.slideshare.net/shperk/learningapps-16334056?related=3>.

2. LearningApps.org – создание мультимедийных интерактивных упражнений. URL: <http://learningapps.org/about.php>.

3. Воронкін О.С. Основи використання інформаційно-комп'ютерних технологій в сучасній вищій школі: навч. посібник з дисципліни «Комп'ютерні технології в науці й освіті» / Луган. держ. ін-т культури і мистецтв. Луганськ: Вид-во ЛДІКМ, 2011. 156 с.: іл. 48, табл. 8, бібліогр. 160 назв.

4. Гайдаржи А.А., Двинянинова Е.А., Корниенко І.С., Шарыпова С.В. LearningApps – сервис для создания интерактивных заданий-тренажеров. URL: http://itpedagog.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=385.

5. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация. Концепт, № 11. URL: <http://ekoncept.ru/2013/13219.html>.

6. Интерактивные методы в высшем педагогическом образовании как условие его интенсификации. URL: <http://www.concord.websib.ru/page.php?article=88&item=2>.

7. Поддержка обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных заданий (на примере learningapps.org). URL: <http://elearn.irro.ru/upload/files/personal-folders/4/LA.pdf>.

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УНІВЕРСИТЕТАХ КИТАЮ

TRENDS AND PROBLEMS OF DIGITAL EDUCATION DEVELOPMENT IN UNIVERSITIES OF CHINA

У статті розглянуто основні проблем та тенденції в сучасному середовищі цифрової освіти в Китаї та запропоновано рішення для покращення освітніх послуг в університетах. Зі швидким розвитком інформаційних, мережевих і мультимедійних технологій створення цифрового середовища відкрило нові освітні можливості в Китаї і різні університети оновили і поліпшили відповідно до їхнього статусу побудову цифрового освітнього середовища. Традиційні засоби навчання в класі і система управління університетом були замінені більш ефективними і точними інтернет-платформами. Навчальні матеріали для студентів буде замінені відео, додатками або вебсайтами, а традиційні дошки також будуть замінені планшетними комп'ютерами або проекторами. Однак, незважаючи на прискорення інтеграції інформаційних технологій та освіти, викладання в різних університетах, все ще є низка проблем, наприклад, відсутність наукової і розумної системи планування, відставання цифрових навчальних ресурсів, а також інформаційної грамотності і цифрових можливостей викладачів університетів. Поліпшення, обслуговування інформаційної системи не є своєчасним, навчання в класі і технології не є глибоко інтегрованими. Щоб університети могли краще використовувати можливості цифровізації в процесі підготовки кадрів нового покоління, необхідно вирішення низки проблем, пов'язаних із використанням цифрових технологій, підвищенням кваліфікації викладачів, оновленням методів і засобів навчання. Сучасні засоби навчання та передові методи і способи навчання реалізують навчальну діяльність і студенти можуть краще отримувати задоволення від навчання в цифровому освітньому середовищі і відіграють важливу роль у тому, щоб технології, викладання і навчання були ідеально інтегровані. Водночас перш ніж розвивати цифрове освітнє середовище, необхідно проаналізувати основи цифровізації освіти.

Ключові слова: цифрове освітнє середовище, цифрове освітнє середовище нового

покоління, інформаційні технології, тенденції.

The article discusses the main issues and trends in modern digital education environment in China and proposes solutions how to improve educational services at universities. Fast development of information, network and multimedia technologies, creation of digital environment has opened up new educational opportunities in China, so various universities have upgraded and improved design of digital educational environment in accordance with their status. Traditional classroom training and university management systems have been replaced by more efficient and accurate online platforms. Students' teaching materials will be replaced by videos, applications or websites, and traditional whiteboards will also be replaced by tablets or projectors. However, despite accelerated integration of information technologies and education, teaching at various universities, there are still a number of problems, such as, the lack of scientific and reasonable planning system, the lag in digital learning resources, as well as information literacy and digital capabilities of university teachers. Improving the information system and its maintenance is not timely, classroom training and information technologies are not deeply integrated. In order for universities to better use the opportunities of digitalization during the next generation training process, it is necessary to solve a number of problems associated with: the use of digital technologies, the continuing education of teachers, updating teaching methods and tools. Due to modern learning tools and best practices and ways of learning and implementing training activities: students would be able to enjoy learning in digital educational environment; technologies, teaching and learning will be perfectly integrated. At the same time, before developing a digital educational environment, it is necessary to analyze the basics of digitizing education.

Key words: digital educational environment, next generation digital educational environment, information technology, trends.

УДК 371.315: 004.7: 004.89: 004.9: 378.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.40>

Гоу Кванденг,

аспірант кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

Полякова Г.А.,

канд. пед. наук, доцент, керівник відділу забезпечення якості освіти та інноваційного розвитку Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Зрілість та популяризація хмарних обчислень, великих даних, Інтернет речей, визначення програмного забезпечення, інформаційна безпека, віртуалізація, цифровізація та інші технології почали проникати у всі ланки суспільства та економіки, прискорювати інтеграцію з усіма ланками. Нині, з вибухом інтернету та знань, процес «стандартизованого викладання» в традиційній освіті стає більш застарілим, а обмін знаннями та навчання в інтернеті поступово стають популярними.

Цифровізація сприяла інноваціям у галузі освіти, включаючи зміни в методах та підходах до навчання, управлінні освітніми ресурсами та поштовху

до точності. Водночас проникнення цифровізації у процеси викладання, наукових досліджень, адміністративного управління та навчання сприяє ефективному використанню якісних ресурсів освіти учнями, постійним інноваціям у закладах вищої освіти. Цифрова трансформація допомагає «навчати студентів відповідно до їхньої здатності» та надає змогу виховувати індивідуальність учнів. «Цифрова епоха – не лише для того, щоб студенти опанували нові цифрові навички, а й перевіряли здібності наших викладачів та наших методів навчання. Це гарна комбінація цифровізації» [15].

Із впровадженням сучасного китайського проекту дистанційного навчання цифрова освіта про-

цвітає і відіграє дедалі важливішу роль у вищій освіті. Вона змінює китайську освітню філософію та перспективи викладання, збагачуючи та впливаючи на форму університетської освіти. Інновації в освіті дають широкі перспективи. 20 березня 2012 р. Міністерство освіти КНР видало «Десятирічний план розвитку інформатизації освіти (2011-2020 рр.)» [7], в якому прямо запропоновано прийняти «План дій щодо цифрової освіти в Китаї», «зосереджуючись на вирішенні основних питань інформатизації національної системи освіти з точки зору загальної, основної та спільної сфер». Рішення Центрального комітету Комуністичної партії Китаю щодо кількох основних питань, які стосуються всебічного поглиблення реформи, «пропонує» енергійно пропагувати справедливість у галузі освіти та будувати інформаційні методи навчання для розширення покриття високоякісних освітніх ресурсів, а також запроваджувати ефективні механізми поступового зменшення розриву між регіонами, міськими й сільськими районами та між школами. Сприяння цифровій освіті та вирішенню освітніх проблем є стратегічним вибором для модернізації освіти в Китаї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Побудова цифрового освітнього середовища є основною умовою здійснення трансформації режимів освітнього процесу в контексті цифрового навчання. Автори Хуан Сю та Чжан Дайе [13; 16] вважають, що цифрове освітнє середовище є високоінформатизованим середовищем навчання талантів. Автори Шен Лінгліанг та Нін Ін [17; 2] розглядають цифрове освітнє середовище як медіасередовище. Учений Сюй Джінлей визначає цифрове освітнє середовище як освітнє середовище нового покоління, яке забезпечує цифрові ресурси навчання, послуги з підтримки навчання та управління організацією [10]. Автори Лі Цю, Фен Лі, Ян Цинькін та Фанг Зічун [5; 12; 19; 11] вважають, що цифрове освітнє середовище стосується

навчального середовища, де учні можуть отримувати доступ та навчатися через термінальні пристрої в будь-який час та в будь-якому місці. Дисплей інформації має мультимедіа та оцифрування, розумну обробку інформації, віртуалізацію навчального середовища, сумісність між терміналами та інші характеристики.

Визначення цифрового освітнього середовища, наведене в статті, полягає у використанні сучасних технологічних засобів для оцифрування навчальних ресурсів, інтеграції навчального середовища та мережі навчального обладнання, щоб учні не обмежувались часом та простором. Електронні термінали отримують доступ до різних цифрових ресурсів і використовують цифрове освітнє середовище, побудоване за допомогою ефективних методів управління інформацією. Це середовище має характеристики мультимедійного відображення інформації, мережу передачі інформації, інтелектуальну обробку інформації та віртуалізацію навчального середовища.

Мета статті – проаналізувати основні проблеми та тенденції в сучасному середовищі цифрової освіти в Китаї та запропонувати рішення, засновані на відповідних проблемах, щоб краще надавати освітні послуги.

Виклад основного матеріалу.

Стан дослідження цифрового освітнього середовища. Використовуючи формулу пошуку «TS: (Цифрове середовище) АБО TS: (Цифрове середовище навчання) або TS: (Цифрове середовище навчання)» в основній базі даних Web of Science для пошуку документів з 2015 по 2019 рік, ми знайшли 5772 документи іноземною мовою. Серед них 916 статей у 2015 році, 1031 стаття у 2016 році, 1160 статей у 2017 році, 1256 статей у 2018 році та 1409 статей у 2019 році. Кількість публікацій показує тенденцію до зростання, але загальна тенденція стабілізувалася. Узагальнені результати представлено на рисунку 1,

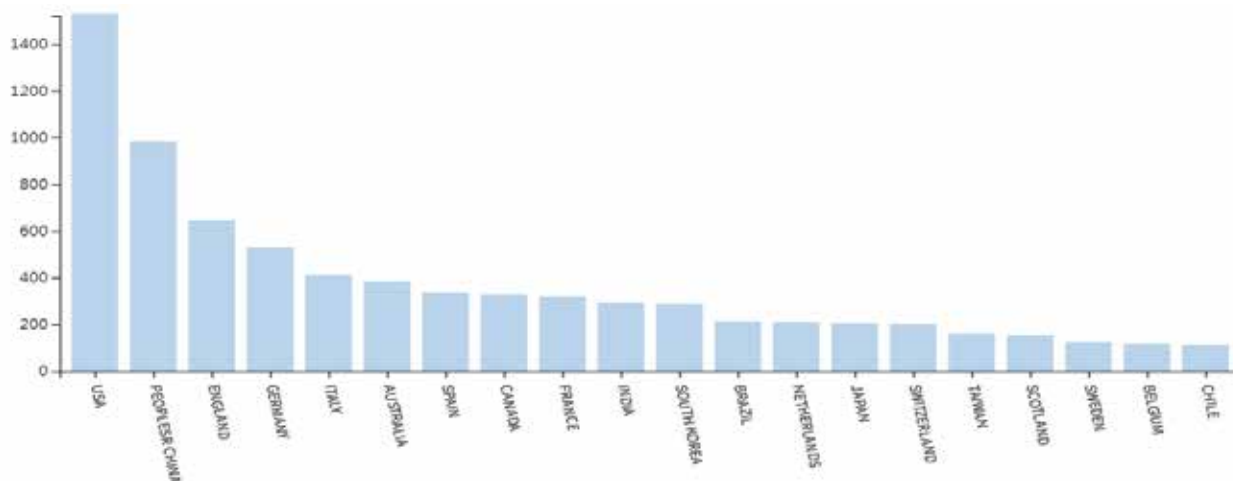


Рис. 1. Розповсюдження досліджень цифрового освітнього середовища

з якого видно, що за цією тематикою американські вчені опублікували 1525 робіт, китайські вчені опублікували 986 робіт, за ними британські вчені – 638 робіт, українські вчені – 6, однак, із точки зору дослідження, загальна кількість робіт є відносно великою. Коли пошуковий запит було змінено на «TS: (Цифрове освітнє середовище)», то було також отримано 310 документів за період з 2015 по 2019 рік. Виявилось, що у США найбільше наукових дослідників з цієї проблеми, за ними йдуть іспанські наукові автори. Загальні моменти в основному зосереджені на питаннях побудови, вдосконалення, застосування цифрового освітнього середовища та розробленні цифрових навчальних ресурсів.

Серед них Е. Осьянілссон та інші, які запропонували концепцію цифрового навчального середовища нового покоління (NGDLE) та дослідили початковий курс під назвою Eureka у Менторікс. Цей курс був прийнятий учнями в Нідерландах та Данії. У процесі дослідження ученими були проведені експериментальні тести та практичні програми, ефект був дуже хорошим: він інтегрує інтероперабельність, персоналізацію, аналіз навчання, співпрацю та універсальний дизайн, встановлений із соціальними мережами та необхідним програмним забезпеченням [8]. Д. Іфентхалер вважає, що ефективно цифрове середовище, покликане сприяти науково-теоретичним дослідженням із питань, пов'язаних із технологією, викладанням, пізнанням та навчанням. Отримана інформація про емоції та поведінку учнів потрібна для моніторингу участі учнів та на основі цього здійснення відповідного коригування досвіду навчання для поліпшення інтерактивного цифрового середовища [3]. П. Стоеклен та ін. досліджували вплив цифрового навчання в університеті Вісконсіна на основі опитувань студентів та викладачів з 2002 по 2016 рік. Дані опитування були проаналізовані, і було встановлено, що цифрове середовище ефективно забезпечувало необхідний інструмент для викладачів та студентів щодо досягнення успіху. Це дало змогу зробити висновки, що цифрове середовище Вісконсинського університету має певну пристосованість [9].

З метою всебічного та об'єктивного аналізу статусного дослідження цифрового освітнього середовища в Китаї в цьому дослідженні використовувались такі ключові слова: «цифрове середовище», «цифрове освітнє середовище» в базі даних китайської мережі знань (CNKI) як ключові слова, а час пошуку тривав з 1 січня 2015 року по 31 грудня 2019 року. Проста статистика та контент-аналіз журналів, дисертацій та іншої наукової літератури показав, що кількість дисертаційних робіт зростає, але загалом кількість докторських дисертацій порівняно мала (див. табл. 1).

Судячи зі змісту дослідження в науковій літературі, він головним чином зосереджується на побудові цифрового освітнього середовища, інтеграції, побудові, підборі та застосуванні освітніх ресурсів у середовищі цифрової освіти та розробці навчальної діяльності в цифровому середовищі. Автор Луо Венланг [6] дослідив базовий склад цифрового навчального середовища та основні проблеми, що існують при побудові цифрового навчального середовища в коледжах та університетах і відповідні способи вирішення відповідних проблем. У наукових роботах ученими було обговорено проблеми, що виникають у процесі інтеграції освітніх ресурсів, запропоновано принципи інтеграції та кілька стратегій інтеграції, а відповідні принципи проектування та стратегії впровадження проілюстровано діаграмами та текстами. Подальший розвиток дав корисний орієнтир [14; 18].

Основні проблеми розвитку цифрового освітнього середовища. Цифрова освіта – це новий тип методу навчання, який використовує комп'ютерну техніку, мережеві комунікаційні технології та інші інформаційні технології для здійснення навчальної діяльності під керівництвом сучасних освітніх поглядів та теорій. Він є інтерактивним, ефективним, відкритим, гнучким та мобільним. За роки енергійних інвестицій та безперервного будівництва були отримані великі досягнення у розвитку та побудові цифрового освітнього середовища. Однак у побудові базового проекту інформатизації освіти є ще багато проблем, до яких належать: відсутність систематичного планування, інформаційна грамотність викладачів та студентів, рівень оцифрування.

Таблиця 1

Статистичні дані щодо наукових публікацій із «цифрового середовища» та «цифрового освітнього середовища»

Рік видання Журнал Автори	2015	2016	2017	2018	2019
Журнал Основний журнал	209 (23)	210 (25)	229 (38)	210 (13)	239 (16)
Публікації магістрів	24	15	16	23	16
Публікації кандидатів наук, докторів наук	0	1	5	1	1
Загалом	233	226	250	234	256

Необхідно подальше вдосконалення, оскільки бракує ефективних цифрових навчальних ресурсів, неповною мірою підтримується інформаційна система, а навчання та технології в класі не є глибоко інтегрованими. Серед основних проблем розвитку цифрового освітнього середовища можна виокремити такі:

1) *відсутність наукового та обґрунтованого системного планування, сліпота в будівництві.* У побудові цифрового середовища деяким університетам бракує наукового та обґрунтованого загального плану, і вони лише відповідають простому придбанню обладнання. Вони не поєднують існуючий статус обладнання відповідних університетів, що призводить до поганої сумісності системи або багаторазового придбання обладнання та посилює труднощі для керівників;

2) *відставання побудови цифрових навчальних ресурсів.* Цифрове навчальне середовище – це складна система, яка в основному складається з двох частин: апаратного середовища та програмного середовища. Однак у процесі побудови цифрового навчального середовища багато університетів надають значення побудові апаратних засобів і зневажають побудову програмного забезпечення. Багато університетів із захопленням купують обладнання та будують інфраструктуру, нехтуючи будівництвом м'якого середовища. Причинами застою побудови цифрових баз навчальних ресурсів є, по-перше, відсутність ефективного керівництва та координації управління адміністрацією освіти на макrorівні та недостатня кількість пропагандистських зусиль, по-друге, відсутність порівняно уніфікованих стандартів побудови інформаційних ресурсів. Для забезпечення якості та кількості побудови цифрових ресурсів важко задовольнити якісні освітні ресурси, необхідні для фронтального викладання;

3) *інформаційну грамотність викладачів та цифрові здібності потрібно вдосконалити.* Режим викладання в цифровому освітньому середовищі сильно відрізняється від традиційного режиму викладання та висуває високі вимоги до інструкторів (особливо вікові викладачі та деякі жінки-викладачі). Нині викладачі, як правило, недостатньо пристосовані до цієї нової вимоги. Викладачі використовують традиційні освітні ідеї та освітні концепції, їм важко прийняти нові ідеї та концепції, засновані на цифровому навчанні. З іншого боку, через відсутність необхідної підготовки та різних форм безперервної освіти викладачам важко технічно адаптуватися до нових вимог цифрового навчального середовища;

4) *обслуговування інформаційної системи не працює.* Університет використовує дедалі більш різноманітні інформаційні системи. Разом із тим вони також стикаються з багатьма проблемами управління і отримують багато додаткового наван-

таження, включаючи обслуговування обладнання, безпеку інформації, управління даними тощо. В університеті бракує професійного технічного обслуговування та персоналу, що забезпечує низку питань з інформаційної безпеки. Відсутність професійного обслуговування призводить до відсутності якісного та надійного інформаційного обслуговування викладацького та управлінського персоналу, що серйозно гальмує процес навчання технологічних змін;

5) *викладання та технології в класі не є глибоко інтегрованими.* Рівень інтеграції цифрового освітнього середовища та викладання навчальних дисциплін далеко не доходить до рівня глибокої інтеграції. Нескінченна кількість цифрових моделей викладання не була по-справжньому інтегрована у звичайне викладання. Різні технології не стали органічно інтегровані, але принесли величезну роботу викладачам. Запаморочливе і стомлювальне функціонування цифрового обладнання відштовхувало багатьох викладачів, серйозно обмежуючи популяризацію інформаційних технологій у викладанні. Викладачам не вистачає концептуального вдосконалення, відсутні ефективні посилання на справи, а структура викладання в класі все ще орієнтована на викладачів, на задоволення від технологій. Методи, технології сприяння навчанню, стиль навчання студентів принципово не змінилися [20].

Тенденції розвитку цифрового освітнього середовища є такими:

1. *Майбутні аудиторії замінюють традиційні класи.* Клас майбутнього – це модульне розташування замість традиційного ряду місць для підтримки різних форм навчання. Режим навчання змінився на студентоцентризований, який підтримує спільне, автономне, активне навчання, а також запит та навчання. Творчість це створення нового типу освітнього середовища, в якому нову технологію, навчальне обладнання та цифрові носії можна ефективно інтегрувати, надаючи повну ініціативу викладачам та студентам у навчанні та викладанні. Основою майбутніх аудиторій є взаємодія. Інтерактивний режим викладання «викладач–студент» замінює односторонній режим викладання, заснований на покращенні навчального інтересу учнів, подальшому розвитку творчого мислення, вільний вибір змісту та методів навчання, різноманітне та багатоканальне навчання. Звичайно, необхідні всі види розширеної апаратної підтримки, такі як комп'ютери, мобільні телефони, планшетні комп'ютери, PAD тощо.

2. *Створення ефективної єдиної платформи додатків для обміну цифровими ресурсами.* Для розвитку цифрового освітнього середовища необхідно: 1) сформулювати уніфіковані специфікації та стандарти на побудову цифрових навчальних ресурсів для покращення стандартизації, практич-

ності та обміну виробництвом ресурсів; 2) створити єдиний навчально-ресурсний центр на основі принципів багатостороннього співробітництва, взаємодоповнюючих переваг та взаємовигідних результатів, безпрограшних результатів та впровадження «спільного». Платформа цифрових освітніх ресурсів – це інтерактивна система в режимі реального часу, яка потребує здійснення двосторонньої комунікаційної діяльності. Технічно необхідно враховувати, що користувач – це не лише користувач інформаційного ресурсу, але й інформаційний ресурс – виробники та провайдери. Тому побудова ресурсів на платформі може не тільки забезпечити користувачам зручний канал та можливість отримання ресурсів, але й має дати змогу користувачам ресурсів одночасно стати учасниками ресурсів [4].

3. *Поліпшення інформаційної грамотності та надання змоги викладачам і студентам якомога швидше адаптуватися до цифрового освітнього середовища.* Як лідери викладання в цифровому освітньому середовищі викладачі беруть на себе завдання збору, організації та передачі навчальної інформації. Заперечення цифрового освітнього середовища, форма, зберігання та методи викладання інформації зазнали кардинальних змін. Викладачі вже не просто передають знання, а мають бути керівниками та співпрацівниками студентів у цифровому освітньому середовищі. Тому викладачам варто спочатку покращити інформаційну грамотність та посилити викладання і навчання інформаційних технологій, щоб контролювати навчальну діяльність у цифровому освітньому середовищі. Студенти є основним елементом навчання. Усі викладацькі дії та навчальні ресурси мають сприяти навчальному інтересу та навчальній ініціативі студентів, спрощенню й оптимізації навчального процесу. Цифрове освітнє середовище забезпечує новації. Щоб пристосуватися до цієї зміни, ми маємо посилити освіту інформаційних технологій студентів. Ми не маємо зупинятися на рівні вивчення інформаційних технологій як курсу, але ми маємо застосувати інформаційні технології як інструмент до навчання, активно розвивати вміння учнів здобувати, обробляти та застосовувати інформацію.

4. *Глибока інтеграція навчання в класі та технології, перебудова парадигми освіти.* Команда з побудови навчальних планів має зосередитись на глибокій інтеграції інформаційних технологій та різних дисциплін, а також розробити високоякісні навчальні ресурси, які є практичними, цілеспрямованими, різноманітними та інтерактивними і можуть відображати навчальні цілі та труднощі викладання. Необхідно своєчасно оновлювати навчальні ресурси та завжди звертати увагу на новітні розробки та інформацію в суміжних галузях, щоб йти в ногу з часом.

У цифрову епоху «парадигма навчання», орієнтована на «студентоцентроване навчання», відкриє нову еру людського навчання. Університети мають пришвидшити перехід «викладацької парадигми» на «парадигму навчання» та активно побудувати систему підготовки талантів «Трійці», засновану на «досвіді учнів» у загальній освіті, професійній, інноваційній і підприємницькій освіті. Щодо навчальних просторів та платформ, «парадигма навчання» зосереджена на побудові «п'яти аудиторій». Перший клас стосується традиційної та сучасної класної освіти та викладання; другий клас стосується різних видів діяльності, таких як внутрішньошкільні позашкільні об'єднання, громадські організації та групи інтересів; третій клас стосується різних соціальних практик, стажувань, практичних занять та волонтерської діяльності поза школою; четвертий клас стосується програм закордонного навчання та стажування, таких як закордонне навчання, навчальні поїздки, відвідування та навчання за кордоном; п'ятий клас стосується віртуальних аудиторій, таких як E-клас, MOOC, хмарне навчання, перегорнуті аудиторії та онлайн-інтерактивні платформи навчання. Ці п'ять класів разом становлять всюдисущу аудиторію, яка реалізує багаторазову інтеграцію навчання в інтернеті та офлайн, автономне навчання та колективне навчання, навчання в класі та автономне запитування.

5. *Нове покоління цифрового освітнього середовища підтримує нове навчальне середовище, що складається з різноманітних модулів.* Цифрове освітнє середовище нового покоління (NGDLE) [1] базується на новій, орієнтованій на навчання моделі, яка має бути цифровою. З традиційної точки зору нове Цифрове навчальне середовище першого покоління (NGDLE) є аморфним. Для його повного впровадження необхідно впровадити такі основні функціональні сфери: інтероперабельність та інтеграцію, персоналізацію, аналіз, поради й оцінювання навчання, співпрацю, доступність та універсальний дизайн.

Висновки. Таким чином, побудова цифрового освітнього середовища змінила стиль навчання студентів, режим викладання, значно розширила рівень взаємодії викладачів та учнів і ефективно покращила якість університетської освіти та викладання. У цифровому контексті модель навчання також перемістилася з односторонньої передачі інформації, орієнтованої на зміст, до орієнтованого на попит спільного навчання на основі взаємодії викладача і студента у віртуально-реалістичному освітньому середовищі. Викладачі розробляють та презентують стратегії навчання, а пасивні стратегії навчання студентів перетворюються на генеративні стратегії навчання. Розширений доступ до знань робить навчання студентів більш персоналізованим, а змішане навчання стає більш пошире-

ним. Навчання протягом усього життя стане способом життя людей, розвиватимуться обмін освітою та співпраця, а застосування інформаційних технологій в освіті також буде більш масштабним.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. URL: http://media.cutech.edu.cn/yjz/cngi/201512/t20151221_1349875_2.shtml.
2. Створення нової моделі навчання та викладання англійської мови коледжу в інформаційному середовищі. *Journal of Jilin Institute of Technology and Technology*. 2009. № 25 (01). С. 35–37.
3. Аргель А., Лок'єр Л., Ліпп О. та Дж. Та Кеннеді в G. Lodge. Зсередини: Відкрийте плутанину учнів для покращення інтерактивного цифрового навчального середовища. *Журнал досліджень освітніх обчислень*. 2017. № 55 (4). С. 526–551.
4. Го Венбо. Стан та тенденція побудови освітніх ресурсів у цифровому навчальному середовищі. *Посібник з програмного забезпечення (Technology Technology)*. 2015. № 14 (04). С. 64–65.
5. Лі Цю. Аналіз вироблення всебічної здібності англійської мови студентів у цифровому навчальному середовищі. *Журнал економічного професійного коледжу Ляонін*. 2013. № (06). С. 115–117.
6. Луо Венланг, Зуу Ронг, Юань Бо. Побудова цифрового навчального середовища в коледжах та університетах. *Журнал університету Jinggangshan*. 2007. № 06. С. 121–123 + 126.
7. Міністерство освіти. План національного середньострокового і довгострокового плану реформи та розвитку освіти (2010–2020 роки) [ЕВ/ОЛ]. 2017-9-30. URL: http://www.moe.edu.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html.
8. Оссіанілссон Ебба, Еріксен Нік-Е., Рунг-Хох Ніна. Натхненні навчання – цифрова навчальне середовище наступного покоління (NGDLE). Crossref. 2017. С. 263–267.
9. Стокле П., Салліван Дж., Міллер М., Джаковські М. і Кінг С. eStout: тематичне дослідження програми цифрового середовища навчання. *Horizon*. 2017. Том 1. 25, том 4, с. 242–249.
10. Сюй Джінлей. Дослідження стану квот та стратегій побудови громадськості в цифровому навчанні. *Освіта доросли*. 2013. № 33 (01). С. 67–69.
11. Фанг Зічун, Ян Шунькі, Чен Су. Дослідження стандартів створення цифрових навчальних спільнот. *Журнал університету Тяньцзінь телебачення*. 2009. № 13 (01). С. 50–52.
12. Фен Лі, Лі Ліксія. Попереднє дослідження розгортань класів медичного університету на основі цифрового середовища навчання [j]. *Наукове та технологічне бачення*, 2014 (22): 57.
13. Хуан Сю, Цзяо Юань. Реформа та практика основних курсів медичних комп'ютерів. *Журнал Чендуського університету традиційної китайської медицини (Освіта наукове видання)*. 2012. № 14 (02). С. 41–42.
14. Хуан Юешенг, Лю Цяо. Дослідження стану квоти та контрзаходів інтеграції цифрових освітніх ресурсів у коледжі та університети. *Сучасна інформація*. 2011. № 31 (09). С. 67–70.
15. Ци Юньюнь. Дослідження побудови та застосування персоналізованої моделі навчання з точки зору аналізу навчання [d]. Норвезький університет Хебея, 2019.
16. Чжан Дейе. Всебічно сприяти та прискорювати реалізацію сучасних проектів дистанційної освіти. *Дослідження сучасної дистанційної освіти*. 2001. (01): 7-11 + 63.
17. Шень Лінгян. Аналіз та аналіз дизайну навчальної діяльності, що підтримується цифровим середовищем [d]. Нормальний університет Східного Китаю, 2018.
18. Ю. Яньдун, Чжао Вей, Хуанг Бопінг: Дослідження глибокої інтеграції концепцій Web2.0 та бібліотеки ресурсів цифрової освіти [J]. *Китай Освіта технології освіти*, 2009 (04): 51-56.
19. Ян Qinqin, Ху Фанган. Дослідження цифрового навчального середовища на основі хмарної служби Google [J]. *Журнал програмного забезпечення (Освітня технологія)*. 2012. № 11 (01). С. 63–65.
20. Ян Сянмін, Ю. Шенкван. Про трансформацію та вдосконалення цифрової освіти в Китаї [j]. *Освітні дослідження*. 2014. № 35 (05). С. 113–120.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES DURING STUDENTS' STUDYING FOR FOREIGN LANGUAGE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Стаття присвячена актуалізації проблеми використання інноваційних технологій у вищій школі, зокрема під час викладання іноземних мов студентам на етапі оволодіння ними комунікативними навичками. Навчання іноземних мов на різних етапах нині набуває особливого значення в контексті процесів розвитку особистості, глобалізації та інтеграції України в європейський освітній простір. У зв'язку з оновленням нормативних документів, зокрема прийняттям Державного стандарту загальної початкової освіти, виникає потреба переглянути підходи до викладання іноземних мов на всіх етапах навчання.

У статті наголошено, що на сучасному етапі розвитку суспільства володіння інформацією стає передумовою успіху в усіх галузях життєдіяльності людини. Якщо раніше основними джерелами інформації вважалися книги, телебачення, радіо, то нині це ще й інформаційно-комунікаційні технології. У наш час для вчених, педагогів та студентів уміння кваліфіковано працювати з ними стає життєво необхідним. По-перше, багатьма європейськими та американськими науковими спілками створені спеціалізовані мережі з пошуковими системами, які забезпечують доступ практично до всієї необхідної інформації. По-друге, в будь-якому іншому вигляді певні види інформації можуть бути просто недоступними. Світ, як відомо, переживає справжній бум щодо навчання, в результаті якого виникають нові форми отримання знань, у тому числі і за допомогою інноваційних комп'ютерних технологій.

Інноваційним технологіям у статті відведено особливе місце. Необхідність їх запровадження у всі сфери людської діяльності є дедалі очевиднішою, бо важко уявити сучасну школу без комп'ютерного класу. Комп'ютер став такою самою необхідністю, як калькулятор, записник, друкована машинка, музичний центр, пристрій для доступу і збереження інформації. Останніми роками дедалі гострішим стає питання застосування нових інформаційних технологій у середній школі. Йдеться не тільки про новостворені технічні засоби, а й нові методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Основною метою навчання іноземних мов у вищій школі є формування та розвиток комунікативної культури студентів, навчання практичного володіння іноземною мовою.

Ключові слова: вища школа, викладання, іноземна мова, комунікаційні компетенції, інноваційні технології.

The article deals with the actualization of the problem of the use of innovative technologies in higher school, in particular when teaching foreign languages to students at the stage of mastering their foreign language communicative skills. Foreign language learning at various stages today is of particular importance in the context of the processes of personality development, globalization and integration of Ukraine into the European educational space. Due to the updating of normative documents, in particular, with the adoption of the State standard of general elementary education, there is a need to revise approaches to teaching foreign languages at all stages of study.

The article emphasizes that at the present stage of the society's development, information ownership becomes a prerequisite for success in all areas of human life. Previously, books, television and radio were considered to be the main sources of information, but nowadays they are also information and communication technologies. Nowadays, it is vital for scientists, educators and students to work with them proficiently. First, many European and American scientific unions have set up specialized search engine networks that provide access to virtually all the necessary information. Second, in any other form, certain types of information may simply be unavailable. The world is known to be experiencing a real boom in learning, which is creating new forms of learning, including innovative computer technologies. Innovative technologies have a special place in the article. The need to introduce them into all areas of human activity is increasingly evident. Because it's hard to imagine a modern school without a computer class. The computer became the same necessity as a calculator, a notebook, a typewriter, a music centre, a device for accessing and storing information. In recent years, the question of the use of new information technologies in higher school has become more and more frequent. It is not only about the newly created technical means, but also new teaching methods, a new approach to the learning process. The main purpose of teaching foreign languages in higher education is to form and develop a communicative culture of students, to learn practical knowledge of a foreign language.

Key words: high school, teaching, foreign language, communication competences, innovative technologies.

УДК 378.12: 008
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.41>

Довгополова Г.Г.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
менеджменту освіти та педагогіки
вищої школи
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка
Максименко Т.М.,
старший викладач кафедри
менеджменту освіти та педагогіки
вищої школи
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Національна доктрина розвитку освіти серед пріоритетних напрямів визначає запровадження освітніх інновацій у навчально-виховний процес навчальних закладів. Реалізація поставленої мети уможливується за умови запровадження інноваційних технологій навчання. З урахуванням сучасних глобалізаційних тенденцій особливого значення набуває застосування інноваційних тех-

нологій, що посилюють ефективність формування іншомовної компетентності тих, хто навчається.

Опанувати комунікативну компетенцію з іноземної мови, не перебуваючи в країні, де живуть її носії, – справа дуже важка. Тому важливим завданням викладача є створення реальних і уявних ситуацій спілкування на заняттях з іноземної мови, використовуючи при цьому різні методи й прийоми роботи (рольові гри, дискусії, творчі про-

екти та ін.). У зв'язку з цим питання використання навчального потенціалу комп'ютера в розвитку комунікативної компетенції студентів є надзвичайно актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема інновацій в освіті стала предметом наукових пошуків педагогів з усього світу. Це, зокрема, К. Ангеловські, В. Андреев, Х. Барнет, Дж. Бассет, М. Богуславський, В. Взятишев, Д. Гамільтон, Н. Грос, Р. Едем, М. Ельмандра, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, Е. Роджерс, А. Хаберман, Р. Хейвлок, Д. Чен та ін. Упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів розглядають такі науковці: Л. Березівська, К. Бондарева, Л. Даниленко, І. Дичківська, Г. Лаврентьєва, А. Підласий, С. Сисоєва та інші.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що запровадження інноваційних технологій навчання досліджувалось у контексті вивчення різних дисциплін, зокрема в навчанні математики в початкових класах (Т. Фадєєва), на уроках хімії в профільній школі (М. Тукало), в навчанні географії (І. Чорноморець). Вважаємо, що використання інноваційних технологій у вищій школі, зокрема під час викладання іноземних мов студентам, набуває особливої актуальності і заслуговує на конструктивне дослідження.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Питання упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вивчається з різних аспектів, проте проблема застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов потребує більш детального опрацювання та систематизації в контексті інтенсифікації іншомовної підготовки та модернізації структури і змісту освіти загалом.

Мета статті – обґрунтувати використання інноваційних технологій під час навчання студентів іноземної мови як педагогічну проблему.

Виклад основного матеріалу. Особливості організації навчання в основній і старшій школі відповідають вимогам зазначеним у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти. Упродовж навчання в основній школі учні здобувають базову загальну середню освіту, що разом із початковою є основою загальноосвітньої підготовки, формує в них готовність до вибору професії і реалізації шляхів подальшої освіти. На цьому етапі переважають особистісно орієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи.

Зміст мовного компоненту Державного стандарту в основній школі спрямований на досягнення належного рівня сформованості в учнів вміння користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності, читати та усвідомлювати прочитане [4], метою навчання іноземної мови в старшій школі визначено формування

в учнів комунікативної компетенції – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і писемній формах у межах сфер і тематики, визначених програмою для кожного рівня (рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень), дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається [4].

Для реалізації освітніх цілей, а також формування цілої низки компетенцій, про які йдеться у вищезазначених нормативних документах, нині як у загальноосвітній, так і вищій школі використовують традиційні й інноваційні технології.

Отже, інноваційні технології навчання передбачають зміну взаємовідносин суб'єктів навчального процесу. Тоді як традиційні технології навчання є нині основними компонентами організації навчального процесу.

У науковій літературі під технологіями навчання іноземних мов розуміють «сукупність прийомів викладача і учнів, що забезпечує досягнення цілей навчання мови та оволодіння мовою». З урахуванням зазначеного вище інноваційні технології навчання іноземних мов передбачають запровадження нових, нестандартних методів, прийомів, засобів, що сприятимуть створенню сприятливого середовища для ефективного оволодіння іноземними мовами та формуванню в тих, хто навчається, відповідного етапу навчання, рівня іншомовної комунікативної компетенції.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває перегляд технологій навчання, які б сприяли ефективності процесу оволодіння іноземними мовами. Нині серед інноваційних технологій, які застосовуються у вищій школі, виокремлюють проектні технології, технологію мовного портфоліо (Мовний портфель), інформаційні технології, інтерактивні технології.

Проектні технології – це різновид роботи, коли студенти створюють зміст своєї іншомовної навчальної діяльності у формі обраного проекту, як правило, з кінцевим продуктом: колаж, альбом, комікс, анкета тощо. Типологія проекту зумовлюється їх інтересами, а тематика визначається відповідно до особливостей змісту підручника або навчально-методичного комплексу (НМК) [2].

Сутність технології Мовного портфелю (МП) (European Language Portfolio), що є пакетом документів, полягають у наданні змоги студентові за певними встановленими параметрами самостійно оцінювати свої досягнення в оволодінні іноземними мовами незалежно від методів і засобів навчання, закладених у підручнику, чи НМК, за яким вона навчається. Зміст МП вміщує в собі: 1) завдання для студента; 2) критерії оцінювання і самооцінювання робіт, які містяться в МП; 3) сторінка викладача, яка заповнюється. Актуальність технології МП полягає в тому, що завдяки їй формуються вміння бачити мету й обирати необхідний

спосіб її досягнення [2]. Широке впровадження цієї технології розпочалось з 2001 р. й триває і сьогодні.

Інтерактивні технології (від англ. «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти; навчання у взаємодії) базуються на використанні різних методичних стратегій, прийомів моделювання ситуацій справжнього спілкування й організації взаємодії студентів у групах (у парах, у невеликих групах) із метою спільного вирішення комунікативних задач. Найпоширенішими серед цих технологій у навчанні іноземних мов є KWL Chart, Story Frame, Team Rewards, Individual Accountability, Jigsaw, Story Pyramid, Prediction Chart [3].

Серед інноваційних технологій, які також набули поширення під час вивчення іноземних мов, виокремлюють інтерактивні технології, проектні технології, інформаційні технології, технології мовного портфоліо.

До інтерактивних технологій можна зарахувати такі форми і види: дискусійні (евристична бесіда, презентація, дискусія, «мозковий штурм», метод «круглого столу», метод «акваріуму», метод «квадро», метод «світлофор», рольова дискусія, обговорення аудіо- та відеозаписів), ігрові (метод «ділової гри», метод «діловий театр», метод «інтерв'ю», конкурси практичних робіт з їх обговоренням, рольові ігри, моделювання ситуацій, проектна методика, кейс-метод), тренінгові (можуть поєднувати дискусійні та ігрові форми: комунікативні тренінги, колективне рішення творчих задач, практичні групові та індивідуальні вправи, групова робота з літературою, зустрічі із запрошеними) [1].

Метод проектів (проектні технології) трансформувалася у проектну систему організації навчання, за якою студенти набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань проектів. Нині є різноманітні класифікації проектів: за складом учасників; за метою; за темою; за термінами реалізації тощо.

Розрізняють дослідницькі, творчі, ігрові проекти, інформаційні та практико орієнтовані проекти [5].

Мета застосування технології мовного портфоліо – навчати рефлексії, самооцінки, самоконтролю результатів освітньої діяльності. В Україні портфоліо почали активно застосовувати як інноваційний метод навчання іноземної мови у школі з 2003 р. У сучасній практиці наявні різні види мовного портфоліо (Self-Assessment Language Portfolio, Language Learning Portfolio (Reading Portfolio, Listening Portfolio, Speaking Portfolio, Writing Portfolio, Integrated Skills Portfolio), Administrative Language Portfolio, Show Case, Feedback Language Portfolio, Comprehensive Language Portfolio). Комбінації різних видів портфоліо сприяють, насамперед, ефективній організації самостійної роботи, самостійності і активності студентів, їхній здатності до об'єктивної самооцінки та вміння робити необхідні висновки

стосовно самовдосконалення у процесі навчання іноземної мови [6].

Невід'ємними в навчанні іноземних мов стали нині інформаційні (інформаційно-комунікаційні, інфокомунікаційні) технології, а саме: комп'ютерні технології, інтернет-ресурси та мультимедійні технології. У науково-методичній літературі досі немає єдиної точки зору щодо вище зазначених понять. З одного боку, науковці розуміють під інформаційними технологіями навчання всі технології, що використовують у процесі навчання спеціальні технічні засоби, а саме: комп'ютер, відео, аудіо, кіно, телекомунікаційні мережі. З іншого боку, науковці пропонують застосовувати термін «комп'ютерні технології навчання», проте останнім часом особливою популярністю в наукових колах користується поняття «інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)» [5].

Комп'ютерні програми з іноземної мови використовуються, насамперед, для формування навичок аудіювання, а також читання та письма. Застосування інформаційних технологій навчання сприяє мотивації до навчання, ефективнішому запам'ятовуванню інформації, а також відповідає інтересам сучасних студентів, які щодня мають справу з продуктами інформаційного суспільства: смартфонами, планшетами тощо. Разом із тим нині відсутня чітко розроблена методика використання комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов, що дає змогу викладачеві імпровізувати і залежно від мети заняття створювати власні матеріали.

Ще однією складовою частиною інформаційних технологій навчання іноземних мов є мультимедійні технології навчання. Мультимедійні навчальні технології – сукупність технічних та дидактичних засобів навчання, які уможливають представлення навчальної інформації в текстовому, графічному, аудіо-, відео-, анімаційному та інших форматах. Застосування інформаційних технологій дає змогу впливати на емоційну сферу студента, сприяючи мотивації, активізації навчальної діяльності та підвищенню пізнавальної та іншомовної активності.

Інформаційні технології, зокрема мультимедіа-технології, метод вебквесту (WebQuest), також набули широкого застосування. Ця технологія створена у США у 1995 р. дослідниками Б. Доджем і Т. Марчем, які вперше визначили методичні вимоги для гіпертекстового вебквесту. Мультимедійні технології та мультимедійні програмні продукти розглядаються нині в навчальному процесі в кількох аспектах: як предмет вивчення; як інструмент студента для досягнення поставленої викладачем мети; як інструмент викладача у його роботі. WebQuest – це сукупність кількох видів пошукових завдань, в яких інформація, що використовується учнями, походить з інтернету. Тобто це вид роботи, яка ґрунтується на ресурсах інтер-

нету як на основному джерелі інформації. Отже, вебквест – це організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації в мережі за вказаними адресами. Вони створюються для того, щоб краще організувати час студентів, щоб використовувати отриману інформацію в практичних цілях і розвинути вміння критичного мислення, аналізу, синтезу та оцінювання інформації [5].

Висновки. Застосування інноваційних технологій, у тому числі й інформаційних, у навчанні іноземних мов сприяє ефективнішому засвоєнню іноземного матеріалу, підвищенню мотивації до вивчення іноземних мов та інтересу до культур інших країн, спрямоване на реалізацію основної мети навчання – формування іноземної комунікативної компетентності студента.

Інноваційні технології взагалі і інформаційні як різновид зокрема внавчанні іноземних мов сприяють інтенсифікації, оптимізації навчального процесу, а також організації самостійної роботи студентів шляхом залучення сучасних інформаційних технологій, що стали звичними в повсякденному житті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борецька Г.Е. Сучасні технології формування англомовної компетенції в говорінні в учнів основної і старшої школи. *Іноземні мови : науково-методичний журнал*. 2010. № 2. С. 23–26.
2. Коломінова О.О., Роман С.В. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі. *Іноземні мови: науково-методичний журнал*. 2010. № 2. С. 40–47.
3. Криворучко Т.В. Використання інтерактивних технологій при навчанні іноземного комунікативного читання соціокультурних текстів у початковій школі. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1342/1/1.pdf>.
4. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Кабінет Міністрів України; Постанова від 23.11.2011 р. № 1392. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>.
5. Шахіна І.Ю. До питання про мультимедійні технології. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Вісник НТУ «ХПІ»*. 2012. № 32. С. 184–192.
6. Шехавцова С.О. Технологія портфоліо як показник самоосвітньої суб'єктів педагогічного процесу. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 18(277), Ч. III. С. 135–144.

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

TECHNOLOGY FOR PROFESSIONAL PREPARATION OF BACHELOR'S IN AGRICULTURAL ENGINEERING IN THE CONDITIONS OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Стаття присвячена обґрунтуванню технології підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища. Підготовка бакалаврів спеціальності «Агроінженерія» передбачає не тільки класичні форми навчання в аудиторії, а й доповнюється підготовкою до лекційних, практичних, лабораторних, семінарських занять, підтримкою здобувачів вищої освіти самостійною роботою та практикою в умовах інформаційно-освітнього середовища. Під час вивчення циклу дисциплін початкового рівня (I–II курс) в умовах інформаційно-освітнього середовища використовуються такі інструменти: мультимедійні лекції, лекції з аудіовізуальним супроводом, вебінари та онлайн-гlossарії, відеоінструкції щодо виконання практичних завдань, розрахункових частин, проблемні семінари, вебінари та інтерактивний контент інформаційно-освітнього середовища, чати та тематичні форуми. Під час вивчення циклу дисциплін бакалаврського рівня (III–IV курс) в умовах інформаційно-освітнього середовища використовуються інтерактивні мультимедійні лекції, практичні заняття в умовах інформаційно-освітнього середовища передбачають круглі столи в рамках тематичних форумів, також використовуються онлайн практичні заняття, інтерактивні завдання, навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери, презентацій-доповіді, інтерактивні завдання, відеоконференції та тематичні чат-конференції. Обов'язковими є моніторинг підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища та дослідження ступеня набуття фахових компетентностей. Для підготовки бакалаврів з агроінженерії за представленою технологією в умовах інформаційно-освітнього середовища видано низку навчальних посібників із дисциплін для підготовки майбутніх агроінженерів (практикуми для навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища) із загальнотехнічних дисциплін.

Ключові слова: професійна підготовка, бакалаври з агроінженерії, інформаційно-освітнє середовище.

The article is devoted to the substantiation of technology of preparation of bachelors in agricultural engineering in the conditions of information and educational environment. The preparation of bachelors of the specialty "Agroengineering" provides not only the classical forms of education in the audience, but also is supplemented by the preparation for lectures, practical, laboratory, seminars, support of higher education students by independent work and practice in the conditions of information and educational environment. The following tools are used in studying the cycle of entry-level disciplines (I–II course) in the context of the information and educational environment: multimedia lectures, audiovisual lectures, webinars and online glossary, video instructions on practical tasks, calculation parts, problem seminars interactive educational content, chats and thematic forums. In studying the cycle of disciplines of the bachelor's level (III–IV courses) in the conditions of information and educational environment interactive multimedia lectures are used, practical lessons in the conditions of information and educational environment provide round tables within thematic forums, online practical classes, interactive tasks, educational tasks are also used interactive training simulators, presentation presentations, interactive tasks, video conferences, and themed chat conferences. It is obligatory to monitor the training of bachelors in agricultural engineering in the context of information and educational environment and study the degree of professional competence. For the preparation of bachelors in agro-engineering on the presented technology in the conditions of information and educational environment, a number of textbooks for disciplines for the preparation of future agro-engineers (workshops for training in the conditions of information and educational environment) from general technical disciplines were issued.

Key words: vocational training, bachelors in agricultural engineering, information and educational environment.

УДК 378.14:378.22:631/635
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.42>

Доценко Н.А.,
канд. техн. наук,
доцент кафедри загальнотехнічних
дисциплін
Миколаївського національного
аграрного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процесі підготовки сучасних агроінженерів зумовлює необхідність перетворення її системи, потребу в нових підходах, які пов'язані з міждисциплінарністю навчання та використанням сучасних технологій. Такий рівень підготовки майбутніх агроінженерів забезпечується в умовах інформаційно-освітнього середовища. Одним із засобів інформаційно-освітнього середовища є навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища. У міру зміни практик навчання та технологічних інструментів таке навчання продовжує розвиватися. Акцент робиться на різних аспектах, починаючи від того, як здобувачі вищої

освіти отримують доступ до змісту, як визнається ідея «навчального плану». Технології, такі як планшетні персональні комп'ютери, програми та доступ до інтернету, полегшують перехід до навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища, але занурення в навчальне середовище виходить за рамки інструментів для навчання. У нашому дослідженні увага приділена розробці технології підготовки бакалаврів з агроінженерії як фахівців інженерного профілю в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Технологію застосування інформаційно-комунікаційних технологій у системі дистанційного

навчання досліджували В.Ю. Биков, В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, О.В. Рибалко, Ю.М. Богачков [1], В.В. Олійник [2]. Розвитком навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища та застосуванням хмарних технологій в освіті займалися О.М. Самойленко та І.В. Бацуровська [3]. Методологічні основи підготовки майбутніх фахівців з агроінженерії висвітлені у працях Н.А. Абакумової, яка займалася дослідженням основних напрямів трансформації змісту підготовки спеціалістів для сільського господарства [4]. Зв'язок професійної підготовки агроінженера із виробничими задачами досліджував В.І. Пастухов [5], вчений О.В. Лазарєв займався формуванням професійних компетентностей майбутніх агроінженерів [6].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У цьому дослідженні порушено питання створення технології підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища. Представлено набір інструментів інформаційно-освітнього середовища для підготовки бакалаврів з агроінженерії, які охоплюють всі основні види діяльності здобувачів вищої освіти інженерного спрямування.

Мета статті. Метою є обґрунтування технології підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища підтримує постійний доступ до процесу навчання. Це може бути на таких пристроях, як телефон, ноутбук або планшет [7]. З появою навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища освітні системи змінюються. Можна запропонувати тексти, відео чи аудіо. Здобувачі вищої освіти мають змогу підготувати домашнє завдання, переглянувши відео, яке викладач виставив онлайн. Варіант із більшим ступенем взаємодії можливий, коли використовуються мобільні пристрої під час занять. Наприклад, викладач ставить запитання, а здобувачі вищої освіти відповідатимуть на них на мобільних пристроях. Також є змога отримати прямий зворотний зв'язок під час навчання вдома. Також викладачі можуть взаємодіяти із здобувачами вищої освіти під час лекцій.

Організації по всьому світу визнають, що є велика кількість допоміжного контенту, який часто доступний, але він ігнорується. Для успішного використання цього контенту необхідний куратор, який використовує спеціалізовані знання, щоб об'єднати відповідні навчальні засоби та шляхи для здобувачів вищої освіти. Важливим заходом у розвитку навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища є надання здобувачам вищої освіти змоги зробити свій внесок та збагатити програму куратора. Використання аудіовізуальних матеріалів збільшується в геометричній прогресії під час навчання. Інтерактивне навчання

на основі відеоролика пропонує набагато вищий рівень залученості та досвіду навчання, а також зростає рівень як формального, так і неформального навчання. Для створення навчального контенту зручними є мобільні додатки, оскільки вони оптимізовані для мобільних пристроїв. Вони пропонують додаткову гнучкість навчання, оскільки здобувачі вищої освіти можуть завантажувати навчальний контент і переглядати його в автономному режимі. Використання гейміфікації для навчання є зручним із розширенням перегляду навчального контенту на мобільних пристроях. Прозорість є продуктом підключення, мобільності та співпраці. Оскільки планування, мислення, продуктивність та відображення є мобільними та цифровими, вони отримують безпосередню аудиторію як із місцевих, так і з глобальних спільнот через платформи соціальних мереж.

Розглянемо реалізацію технології підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища (рис. 1). Підготовка фахівця означеної категорії передбачає не тільки класичні форми навчання в аудиторії, а й доповнюється підготовкою до лекційних, практичних, лабораторних, семінарських занять, підтримкою здобувачів вищої освіти самостійною роботою та практикою.

У процесі вивчення циклу дисциплін початкового рівня (1–2 курс) підготовка до лекційних занять супроводжується інтерактивним контентом інформаційно-освітнього середовища (мультимедійні лекції, лекції з аудіовізуальним супроводом, вебінари та онлайн-глосарій). Підготовка до практичних занять в умовах інформаційно-освітнього середовища передбачає роботу з онлайн-глосаріями, перегляд відеофрагментів, розв'язування задач, роботу з презентаціями.

Підготовка бакалаврів з агроінженерії до лабораторних занять може включати відеоінструкції щодо виконання, розрахункових частин, роботу з глосарієм та перегляд презентацій. Підготовка до семінарських занять в умовах інформаційно-освітнього середовища може уміщувати роботу з інтерактивними лекціями, лекції з аудіовізуальним супроводом, проблемні семінари.

Самостійна робота передбачає вебінари та інтерактивний контент інформаційно-освітнього середовища. Під час проходження практик має здійснюватись онлайн-підтримка за рахунок чатів та тематичних форумів.

У процесі вивчення циклу дисциплін бакалаврського рівня (3–4 курс) в умовах інформаційно-освітнього середовища підготовка до лекційних занять здійснюється за допомогою інтерактивних мультимедійних лекцій. Підготовка до практичних занять в умовах інформаційно-освітнього середовища передбачає круглі столи в рамках тематичних форумів, онлайн практичні заняття, інтерак-

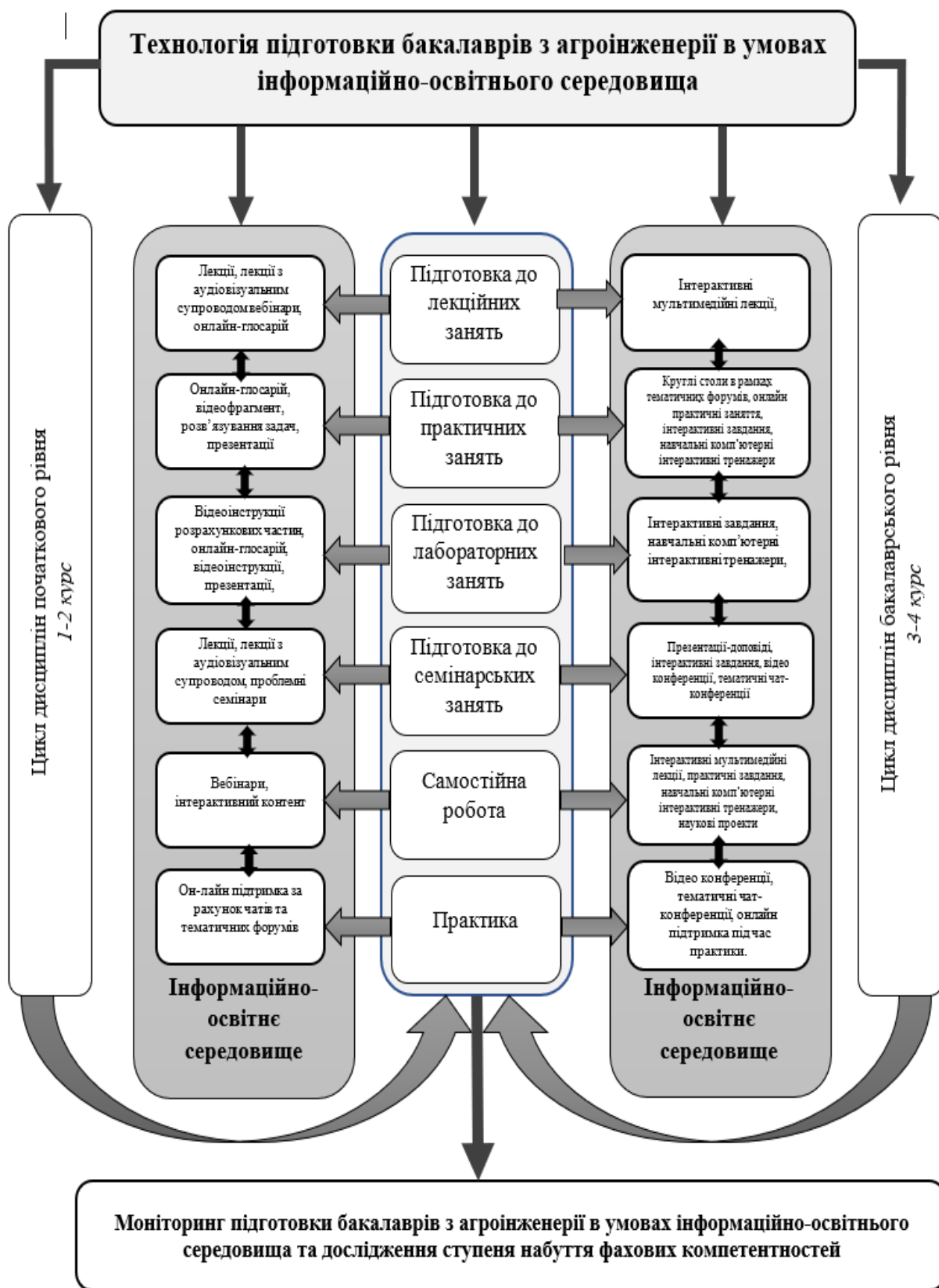


Рис. 1. Технологія підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища

тивні завдання, навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери. До лабораторних занять у процесі підготовки бакалаврів з агроінженерії доцільно застосовувати інтерактивні завдання, навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери. Підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» до семінарських занять може включати презентації-доповіді, інтерактивні завдання, відеоконференції та тематичні чат-конференції.

Самостійна робота в умовах інформаційно-освітнього середовища бере в основу інтерактивні мультимедійні лекції, практичні завдання, навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери та наукові проекти. Проходження практики забезпечується відеоконференцією, тематичними чат-конференціями, онлайн-підтримкою.

Обов'язковим є моніторинг підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища та дослідження ступеня набуття фахових компетентностей.

Для підготовки бакалаврів з агроінженерії було розроблено методика роботи в інформаційно-освітньому середовищі. За цією методикою видано низку навчальних посібників із дисциплін для підготовки майбутніх агроінженерів (практикуми для навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища з дисциплін «Механіка матеріалів і конструкцій», «Теорія механізмів і машин», «Інженерна та комп'ютерна графіка»), роботу по яких було апробовано зі здобувачами вищої освіти спеціальності «Агроінженерія»

Методика навчання бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища представлена нижче (рис. 2).

Суттю навчальних посібників для навчання майбутніх агроінженерів в умовах інформаційно-освітнього середовища є те, що за ними можна працювати як самостійно вдома, так і в аудиторії. Для роботи в аудиторії представлений теоретичний матеріал, прототипи практичних робіт та питання

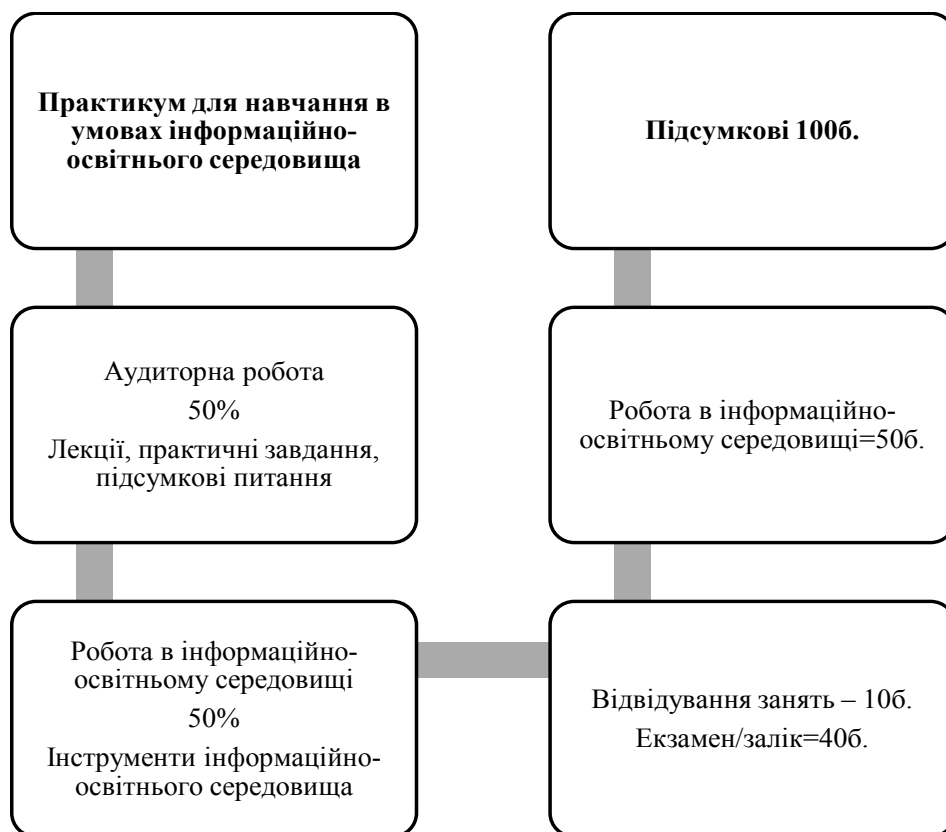


Рис. 2. Методика навчання бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища

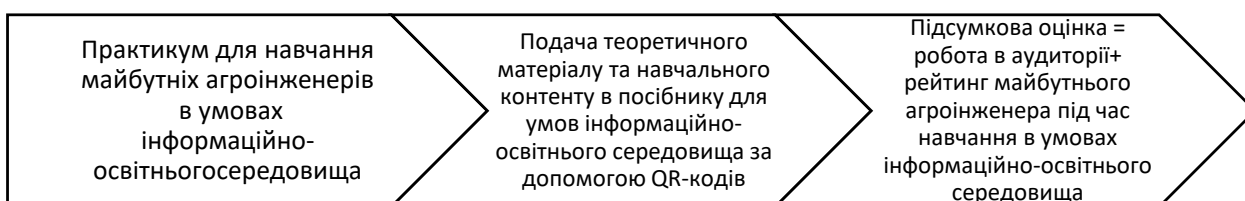


Рис. 3. Схема навчання майбутніх агроінженерів в умовах інформаційно-освітнього середовища

до заліків та екзаменів. В умовах інформаційно-освітнього середовища представлений широкий спектр інструментів, а саме: мультимедійні презентації до практичних робіт, інтерактивні лабораторні роботи, лекції з аудіовізуальним супроводом, інтерактивні комп'ютерні навчальні тренажери, онлайн-гlossарії, форуми, записи вебінарів тощо.

Під час відвідування аудиторних занять здобувачі вищої освіти отримують бали за відвідування, дискусії, захист робіт – 10%, екзамен/залік – 40%. Так само як і під час роботи в інформаційно-освітньому середовищі кожен вид робіт має свою вагомість: перегляд лекції з аудіовізуальним супроводом та відповідь на інтерактивні питання – 10%, виконання практичної або лабораторної інтерактивної роботи – 20%, робота в форумі або участь у вебінарі – 10%, проходження навчального комп'ютерного інтерактивного тренажера – 20%.

Для підготовки агроінженерів в умовах інформаційно-освітнього середовища доцільно застосувати таку схему навчання (рис. 3).

Схема навчання за допомогою практикумів для навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища здійснюється таким чином: здобувачі вищої освіти ознайомлюються попередньо з теоретичним матеріалом. Потім в аудиторії вони починають практичне виконання завдань, які представлені в навчальному посібнику за допомогою QR-кодів. Здобувачі вищої освіти за допомогою додатків для зчитування QR-кодів переходять на відповідний розділ курсу та приступають до виконання завдань на мобільному телефоні, що представлені за допомогою інтерактивних електронних інструментів (мультимедійні презентації до практичних робіт, інтерактивні лабораторні роботи, лекції з аудіовізуальним супроводом, інтерактивні комп'ютерні навчальні тренажери) [8]. Виконавши з мобільного телефону завдання, інформаційно-освітнє середовище формує оцінку для здобувачів вищої освіти та статистичні показники щодо виконання завдання для викладача. Таким чином, для майбутніх агроінженерів формується рейтинг під час навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища, який впливає на підсумкову оцінку.

В інформаційно-освітньому середовищі здобувачі вищої освіти можуть навчатися як в аудиторії, так і виконувати роботу самостійно. Викладач контролює час проходження певних завдань в інформаційно-освітньому середовищі та встановлює часові обмеження та обмеження та кількість спроб.

Майбутньому агроінженеру необхідно увійти в інформаційно-освітнє середовище, ввести свій логін та пароль, зайти на свою сторінку користувача та зареєструватися на курс. Також на смартфоні має бути завантажений додаток для читання QR-кодів. Наступним кроком є сканування зображення коду та ознайомлення з теорією або виконання завдання до пройденого матеріалу.

А викладач аналізує успіхи майбутнього агроінженера за допомогою журналу оцінок та статистичних показників.

Окрім набраних балів, в умовах інформаційно-освітнього середовища здобувачі вищої освіти мають змогу набувати компетентності, які прикріплюються до завдань. У результаті проходження курсу здобувач вищої освіти набуває показник набуття компетентностей, у результаті проходження курсів за навчальним планом протягом семестру – набуває показник компетентностей за шаблоном навчальних планів. На основі отриманих балів та набутих компетентностей, по кожному здобувачеві вищої освіти можна сформувати рейтинг здобувача вищої освіти в умовах інформаційно-освітнього середовища (рис. 4).

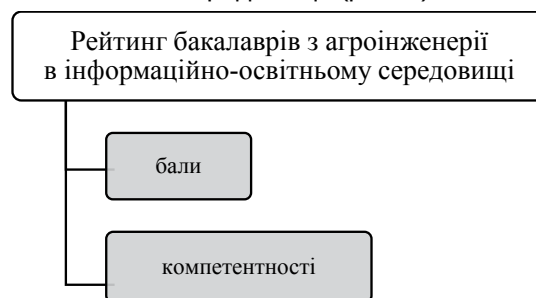


Рис. 4. Принцип формування рейтингу бакалаврів з агроінженерії в інформаційно-освітньому середовищі

Висновки. Реалізація технології підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища передбачає інтеграцію навчання в аудиторії та віртуальному єдиному просторі. Для підготовки майбутніх агроінженерів доцільно формувати сучасні електронні інтерактивні посібники з дисциплін для вивчення кожної дисципліни в умовах інформаційно-освітнього середовища. Такі посібники є допомогою в опануванні як теоретичного матеріалу, так і навігацією по курсу, де представлені інтерактивні електронні навчальні інструменти для виконання завдань в умовах інформаційно-освітнього середовища. Такі завдання здобувачі вищої освіти виконують прямо в аудиторії за допомогою гаджетів або персональних комп'ютерів. Підсумкова оцінка формується з балів, отриманих в аудиторії, та рейтингу здобувачів вищої освіти під час навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища. Окреслений підхід здатен допомогти в якісному опануванні навчального контенту за обраним фахом. Використання інтерактивних аудіовізуальних засобів дає змогу наочно ознайомитися з теоретичними, практичними та експериментальними положеннями, що є важливим для підготовки майбутніх агроінженерів. Перспективами подальших досліджень є створення широкого спектру інтерактивних аудіовізуальних онлайн-засобів для підготовки бакалаврів з агроінженерії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кухаренко В.М. Технологія створення дистанційного курсу : навч. посібник. В.Ю. Биков, В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, О.В. Рибалко, Ю.М. Богачков / Київ : Міленіум, 2008. 324 с. URL: http://dl.kharkiv.edu/file.php/1/Kuharenko_PDF.pdf.
2. Олійник В.В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічний аспект : навч. посібник. Київ : ЦІППО, 2001. 148 с.
3. Бацуровська І.В., Самойленко О.М. Навчальні ресурси викладача на основі хмарних технологій. *Модернізація інформаційно-ресурсного забезпечення освітнього простору навчальних закладів* : збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції, 18 травня 2016 р. Київ : Агроосвіта, 2016. С. 41–44.
4. Абакумова Н.А. Основные направления трансформации содержания подготовки специалистов для сельского хозяйства. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2007. № 1. С. 256–259.
5. Пастухов В.И. Современные требования к валификации инженера сельскохозяйственного производства. *Вісник Українського відділення Міжнародної академії аграрної освіти*. 2013. № 1. С. 25–35.
6. Лазарев О.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 1 (35). С. 209–218.
7. Биков Ю.В. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. Київ, 2011. Отримано 04.02.2019 р. з http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf.
8. Доценко Н.А. Професійна підготовка здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища на базі компетентнісного підходу. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2018. № 6. С. 223–228.

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 20

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 22,18. Ум.-друк. арк. 23,01.
Підписано до друку 26.02.2020. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.