

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 32

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

Головний редактор:

Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор, професор кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Члени редакційної колегії:

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету

Благуна Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Богуш Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри менеджменту Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного технічного університету

Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент, радник Міністра освіти і науки України

Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету

Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету

Алісаускіене Мілда – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Гражієне Віталія – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)

Конрад Яновський – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

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 22.02.2021 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта,
013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта, 015 – Професійна освіта
(за спеціальностями), 016 – Спеціальна освіта)
відповідно до Наказу МОН України від 14.05.2020 № 627 (додаток 2)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)**

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

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

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату
за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Опалюк Т.Л., Миронова С.П.

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ:
 ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ГУРТУВАННЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ.....9

Проскурняк О.І.

МУЗИКОТЕРАПІЯ У КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКОВИХ ПОРУШЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ
 ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....15

Садова І.І., Колток Л.Б.

ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ
 В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПІДХОДІ.....19

Цимбал-Слатвінська С.В.

ПРОБЛЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО ПРОЦЕСУ:
 МОДИФІКАЦІЯ СПІВПРАЦІ ЛОГОПЕДА ТА БАТЬКІВ.....23

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Dr. Ayad hayawi Al Atabi

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR BUILDING COMPETENCE
 IN TEACHING PAINTING TO FUTURE ARTISTS.....27

Аніщенко В.О., Разумейко Н.С., Олефір Л.І.

ІННОВАЦІЙНІСТЬ СИСТЕМИ СТУПЕНЕВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
 ОФІЦЕРІВ ПРОБАЦІЇ В УКРАЇНІ.....33

Байша К.М., Стеценко Н.М.

ВИКОРИСТАННЯ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ
 У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ.....37

Бахтіярова Х.Ш., Дмитриченко М.Ф., Бондар Н.М., Грищук О.К., Савостін-Косяк Д.О.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО
 В ЧАСИ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ ТА ПЕРЕТВОРЕНЬ.....42

Бацуровська І.В., Доценко Н.А., Горбенко О.А., Кім Н.І.

ЗАСТОСУВАННЯ ВІДКРИТИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ
 ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ
 ФАХІВЦІВ ЕЛЕКТРИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ.....46

Богдан З.П., Зиско В.В., Шуль Г.К.

ГАРМОНІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ ЗА В. СУХОМЛИНСЬКИМ: КЛЮЧОВІ ДОМІНАНТИ.....50

Бредньова В.П., Прохорец І.М., Смичковська О.М., Михайленко Е.В.

УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН
 І МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....54

Бусько М.Б.

ОСОБЛИВОСТІ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ІММІГРАНТІВ
 У СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ КАНАДИ.....58

Бухнієва О.А.

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ ТЕОРІЇ МУЗИКИ
 ТА СОЛЬФЕДЖІО ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....62

Вознюк О.М., Лехіцький Т.В.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ
 ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....66

Волкова Л.В.

ОГЛЯД ЗМІН КУРИКУЛУМУ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ
 З ПОЗИЦІЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ.....70

Duzhyk N.S. ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: FROM ORIGINS TO CONTEMPORARY TRENDS.....	75
Zheliaskov V.Ya. INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE FUTURE NAVIGATORS' TRAINING TO PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	80
Жуковська І.О. НАВЧАЛЬНІ ТЕСТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ХАРЧОВІ ТЕХНОЛОГІЇ».....	84
Колбіна Л.А., Паскаль О.В. ДІАГНОСТИКА ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ ВПЛИВУ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО КОЛЕКТИВУ НА АДАПТАЦІЮ ПЕРШОКУРСНИКІВ.....	90
Красовська О.О., Марчук О.О., Мельничук Л.Б., Шкабаріна М.А. ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	95
Кушпіт У.В. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ.....	100
Липченко Т.С. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	105
Муравйова І.О., Мар'янюк Я.Г., Осадча А.О. SOFT SKILLS У СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ.....	108
Nabok A.I. THEORETICAL BACKGROUNDS TO COGNITIVE LANGUAGE MODELS: IMAGE SCHEMAS.....	113
Некислих К.М. ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	117
Новак І.М. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	121
Ноздрова О.П., Бартенева І.О. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	126
Онищенко Н.П. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	132
Павлишинець К.Ю. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	138
Павлова О.Г., Пилипенко Н.В. ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	143
Руденко Ю.А., Непомняща І.М., Просенюк А.І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗДО В УМОВАХ ДЕРЖАВНОГО ОСВІТЬОГО СТАНДАРТУ.....	146
Салейчук Е.В. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ, РІВНІ ТА МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ.....	149
Семененко І.Є. ВИКОРИСТАННЯ ДЕЯКИХ ПРИЙОМІВ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....	153

Serdiuchenko Yu.O. FOREIGN EXPERIENCE OF TRAINING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES.....	157
Цокур О.С., Рожелюк І.Я. ОБҐРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТЬ «ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ТА «НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ РАМКИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КАР'ЄРИ.....	161
Шемчук В.А., Гутченко О.А., Шемчук О.М. КОНСТРУЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РІЗНИХ ІНСТИТУЦІЙ СЕКТОРА БЕЗПЕКИ Й ОБОРОНИ ДО ДІЙ В УМОВАХ РАДІАЦІЙНОЇ, ХІМІЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ НЕБЕЗПЕКИ.....	166
Юрчак Г.М. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	171
РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Леонова В.І., Віцукасва К.М. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА ЩОДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	176
Сушик Н.С. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ТА ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	180
РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Hruts H.M., Plavutska O.P., Zakordonets N.I. THE ROLE OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE SPIRITUAL SELF-ACTUALIZATION OF STUDENT YOUTH.....	184
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	188

CONTENTS

SECTION 1. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Opaliuk T.L., Myronova S.P.CONFLICTCOMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALIST:
FUNCTIONS OF SOCIAL COHESION AND INCLUSION.....9**Proskurniak O.I.**MUSIC THERAPY IN THE CORRECTION OF BEHAVIORAL DISORDERS
OF PRESCHOOLERS WITH AUTIC SPECT DISORDERS.....15**Sadova I.I., Koltok L.B.**TECHNOLOGIES OF PEDAGOGICAL ASSESSMENT
OF LEARNING OUTCOMES IN AN INCLUSIVE APPROACH.....19**Tsymbal-Slatvinska S.V.**THE ISSUES OF REMOTE CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL PROCESS:
MODIFICATION OF COOPERATION BETWEEN A SPEECH THERAPIST AND PARENTS..... 23

SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Dr. Ayad hayawi Al AtabiPEDAGOGICAL CONDITIONS FOR BUILDING COMPETENCE
IN TEACHING PAINTING TO FUTURE ARTISTS..... 27**Anischenko V.O., Razumeiko N.S., Olefir L.I.**INNOVATIVE SYSTEM OF GRADUATE PROFESSIONAL TRAINING
OF PROBATION OFFICERS IN UKRAINE.....33**Baisha K.M., Stetsenko N.M.**INTRODUCTION OF THE CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING METHODOLOGY
IN PROFESSIONAL TRAINING OF MANAGERS.....37**Bakhtiarova Kh.Sh., Dmytrychenko M.F., Bondar N.M., Hryshuk O.K., Savostin-Kosiak D.O.**PECULIARITIES OF HEI TEACHERS' PROFESSIONAL ADAPTATION
IN TIMES OF SOCIAL CHALLENGES AND TRANSFORMATIONS.....42**Batsurovska I.V., Dotsenko N.A., Horbenko O.A., Kim N.I.**APPLICATION OF OPEN EDUCATIONAL RESOURCES IN THE STUDY
OF GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES IN THE SYSTEM OF TRAINING
OF ELECTRIC POWER AND SPECIALISTS.....46**Bohdan Z.P., Zysko V.V., Shul H.K.**THE HARMONY OF PEDAGOGICAL INFLUENCES
ACCORDING TO V. SUKHOMLYNSKY: KEY DOMINANTS.....50**Brednova V.P., Prokhorets I.M., Smychkovska O.M., Mykhailenko E.V.**IMPROVEMENT OF THE METHODOLOGY OF TEACHING GRAPHIC DISCIPLINES
AND MONITORING THE QUALITY OF STUDENTS' ACHIEVEMENT IN HIGHER SCHOOL..... 54**Busko M.B.**THE PECULIARITIES OF IMMIGRANTS' WORKPLACE LEARNING
IN THE SYSTEM OF ADULT EDUCATION IN CANADA.....58**Bukhniieva O.A.**IMPROVING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE THEORY OF MUSIC
AND SOLFEGGIO BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGIES.....62**Vozniuk O.M., Lekhitskyi T.V.**INNOVATIVE TEACHING METHODS AND THEIR INFLUENCE ON THE FORMATION
OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE PROFESSIONALS..... 66

Volkova L.V. A SURVEY OF CHANGES INTRODUCED INTO SCHOOL CURRICULAR FROM THE POSITION OF MULTICULTURALISM.....	70
Duzhyk N.S. ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: FROM ORIGINS TO CONTEMPORARY TRENDS.....	75
Zheliaskov V.Ya. INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE FUTURE NAVIGATORS' TRAINING TO PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	80
Zhukovska I.O. TRAINING TESTS AS A MEANS OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCIES IN STUDENTS SPECIALTIES "FOOD TECHNOLOGIES".....	84
Kolbina L.A., Paskal O.V. DIAGNOSING THE LEVEL OF THE INFLUENCE OF STUDENTS' COMMUNITY TOLERANCE ON FIRST-YEAR LEARNERS' ADAPTATION.....	90
Krasovska O.O., Marchuk O.O., Melnychuk L.B., Shkabarina M.A. PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE READINESS OF FUTURE EDUCATORS FOR MORAL EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS.....	95
Kushpit U.V. AN INTEGRATIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF A PHYSICS TEACHER.....	100
Lypchenko T.S. FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE LAW ENFORCEMENT DURING THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE.....	105
Muraviova I.O., Marianko Ya.H., Osadcha A.O. SOFT SKILLS IN THE MODERN REALITIES OF UKRAINIAN EDUCATION.....	108
Nabok A.I. THEORETICAL BACKGROUNDS TO COGNITIVE LANGUAGE MODELS: IMAGE SCHEMAS.....	113
Nekyslykh K.M. INTEGRATED APPROACH AS A BASIS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF AGRICULTURAL UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICAL DIP.....	117
Novak I.M. INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	121
Nozdrova O.P., Bartienieva I.O. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF GAME TECHNOLOGIES.....	126
Onyschenko N.P. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	132
Pavlyshynets K.Yu. STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF ADAPTATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE.....	138
Pavlova O.H., Pylypenko N.V. PROFESSIONAL-ETHICAL MODEL OF PERSONALITY OF THE MODERN TEACHER OF PRIMARY CLASSES.....	143
Rudenko Yu.A., Nepomniascha I.M., Proseniuk A.I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ABILITIES OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS OF THE STATE EDUCATIONAL STANDARD.....	146

Saleichuk E.V. CRITERIA, INDICATORS, LEVELS AND METHODS OF DIAGNOSIS OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY.....	149
Semenenko I.Ye. THE USE OF SOME TECHNIQUES OF INNOVATIVE LEARNING IN THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS.....	153
Serdiuchenko Yu.O. FOREIGN EXPERIENCE OF TRAINING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES.....	157
Tsokur O.S., Rozheliuk I.Ya. SUBSTANTIATION OF THE ESSENCE OF TERMS “RESEARCH COMPETENCE” AND “SCIENTIFIC-RESEARCH COMPETENCE” IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN FRAMEWORK OF A RESEARCHER’S CAREER.....	161
Shemchuk V.A., Hutchenko O.A., Shemchuk O.M. CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE OFFICERS OF DIFFERENT INSTITUTIONS OF SECURITY AND DEFENSE SECURITY AND DEFENSE SECTOR TO ACTION IN THE CONDITIONS OF RADIATION, CHEMICAL AND BIOLOGICAL HAZARD.....	166
Yurchak H.M. THE PARTICULARITIES OF IMPLEMENTING A COMPETENCY-BASED APPROACH TO TEACHING THE UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	171
SECTION 3. SOCIAL PEDAGOGY	
Leonova V.I., Vitsukaieva K.M. EXPERIMENTAL SOCIAL-PEDAGOGICAL ADAPTATION PROGRAM FOR PUPILS WITH SPECIAL NEEDS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT.....	176
Sushyk N.S. THE FORMING OF THE HEALTH SUFFICIENT COMPETENCE OF PERSONALITY IN REALIZATION OF TECHNOLOGY OF SOCIAL EDUCATION OF TEENAGERS.....	180
SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Hruts H.M., Plavutska O.P., Zakordonets N.I. THE ROLE OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE SPIRITUAL SELF-ACTUALIZATION OF STUDENT YOUTH.....	184
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	188

РОЗДІЛ 1. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ГУРТУВАННЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ

CONFLICTCOMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALIST: FUNCTIONS OF SOCIAL COHESION AND INCLUSION

У статті представлено результати дослідження сутності конфліктологічної компетентності фахівців соціальної, корекційно-педагогічної сфер, зокрема їх готовності до протидії конфліктогенним ситуаціям, реалізації функцій соціальної згуртованості й соціальної інклюзії. Тлумачиться сутність конфліктологічної компетентності, особливості її структурної організації, змістового наповнення; виявлена специфіка підготовки фахівців, які на професійному рівні повинні працювати в рамках конфліктогенного соціального, освітнього середовища, беручи безпосередню участь у нівелюванні проблемних зон, вирішенні конфліктних ситуацій. Аналізуються особливості соціального гуртування, соціальної інклюзії, форм їх взаємозалежності в контексті протидії конфліктогенним ситуаціям як у загальному соціальному плані, так і в освітній діяльності, системі підготовки фахівця.

Доводиться, що система професійної освіти може реалізувати свій потенціал щодо соціальної згуртованості, соціальної інклюзії в рамках формування конфліктологічної компетентності за умови дуалістичного підходу, тобто через інтеграцію змістового та процесуального складників: включення проблематики в зміст навчання й водночас реалізацію моделі організації освітньої діяльності за принципами згуртованості (формування цілісного, особистісно орієнтованого безконфліктного освітнього середовища; колегіальності вирішення проблем, конфліктів; суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітньої діяльності, активізації інтерактивної навчальної діяльності). Аргументується, що конструктивна позиція та порозуміння суб'єктів у рамках спільної освітньої діяльності здатні не лише нівелювати конфлікти, а й перетворити їх із деструктивних у конструктивні, тобто через дискусійний формат отримуючи в кінцевому продукті позитивні результати взаємодії.

Ключові слова: вища освіта, конфліктологічна компетентність, конфліктологічна культура, соціальне гуртування, інклюзія,

соціальна інклюзія, фахівці соціальної сфери, корекційні педагоги.

The article presents the results of the study of the essence of conflict competence of specialists in social, correctional, and pedagogical spheres, in particular their readiness to counteract conflict situations, implementing the functions of social cohesion and social inclusion. The essence of conflict competence is explained, the features of its structural organization and content, interpreting the specifics of training professionals who at the professional level should work in a conflict-ridden social educational environment, taking a direct part in leveling problem areas, resolving conflict situations. Peculiarities of social cohesion, social inclusion, as well as forms of their interdependence in the context of counteraction to conflict situations, both in the general social plan, and educational activity, as well as the system of preparation of the expert, are analyzed.

It is proved that the system of vocational education can implement its potential in terms of social cohesion, social inclusion in the formation of conflict competence under a dualistic approach, i.e. through the integration of content and procedural components: through the integration of semantic and procedural components: inclusion of issues in the content of education and implementation of the model of the organization of educational activities on the principles of cohesion (formation of a holistic, personality-oriented conflict-free educational environment, the collegiality of problem-solving, conflicts, subject to subject interaction of participants in educational activities, intensification of interactive learning activities). It is proved that the constructive position and understanding of the subjects in the framework of joint educational activities can not only eliminate conflicts but also turn them from destructive to constructive, i.e. through a discussion format receiving in the final product positive results of the interaction.

Key words: higher education, conflict competence, conflict culture, social cohesion, inclusion, social inclusion, social sphere specialists, correctional pedagogues.

УДК 378.147:37.011.3-051:37-056.2/.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.1>

Опалюк Т.Л.,

докт. пед. наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Миронова С.П.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Вагомою тенденцією розвитку сучасної вищої освіти є її все більша інтеграція в соціальні процеси, взаємодія з різними сферами суспільства та навколишнім соціальним середовищем. В. Хоружий зазначає: «Необхідною передумовою осмис-

лення сучасної місії вищої освіти є підхід до неї як до соціального інституту» [12, с. 5].

Зважаючи на те що тенденції до підвищення рівня конфліктогенності суспільства, міжособистісних, міжгрупових стосунків у його структурі стають дедалі інтенсивнішими та виразнішими, про-

блеми розвитку конфліктологічної компетентності, конфліктологічної культури є актуальними для всіх громадян безвідносно до вікових, статусних особливостей, форм професійної діяльності.

Проблема набуває вагомого значення для тих, хто на професійному рівні повинен працювати в рамках конфліктогенного соціального чи освітнього середовища, беручи безпосередню участь у нівелюванні проблемних зон, вирішенні конфліктних ситуацій.

Концептуально робота з конфліктами може проводитись відповідно до моделей: а) оперативного реагування на конфлікт (вирішення конфліктної ситуації, яка вже відбулася); б) запобігання конфлікту, тобто нівелювання чинників, які до нього призводять. Закономірно, що особливу цінність становлять концепція та алгоритми роботи відповідно до моделі другого порядку. Тому вагомими є дослідження таких механізмів, як соціальне гуртування та соціальна інклюзія в контексті системної роботи з конфліктогенними середовищами й ситуаціями, підготовка фахівців до реалізації цих складних функцій. Особливо актуальною ця проблема стала із запровадженням в Україні інклюзивної освіти, що призвело до певного конфлікту традиційної й нової освітньої траєкторії. Тому дуже важливо формувати суспільну готовність до безконфліктного прийняття будь-якого громадянського суб'єкта, долати упередженість щодо осіб з інвалідністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми сутності й основ формування конфліктологічної компетентності досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як О. Бандурка, Є. Богданов, І. Ващенко, А. Гірник, Т. Дуткевич, І. Козич, А. Колот, Л. Колотова, А. Лукашенко, С. Філь, Б. Хасан; проблеми соціальної згуртованості – А. Колот, М. Нестерова й ін., соціальної інклюзії – Л. Даниленко, Н. Єсіна, М. Малофєєв, С. Миронова, Ю. Найда, Л. Ткаченко, Н. Софій, О. Стрельнікова та ін.

Дослідники у визначенні ключових понять і їх структурної організації в рамках заданої проблематики акцентують увагу на різних складниках означеної компетентності. Зокрема, С. Філь основу компетентності визначає як «здатність і готовність фахівця ефективно взаємодіяти в конфлікті, орієнтуючись при цьому на взаємовигідне задоволення потреб та інтересів усіх учасників конфліктної ситуації й реалізуючи стратегію співпраці» [13]. Учені (Т. Дуткевич, С. Філь, Л. Ткаченко та ін.) прирівнюють здатність до запобігання конфліктам і вирішення конфліктів до соціальної компетентності [2; 11; 13]. Тобто акцентується увага на здатності фахівця до вирішення конфлікту на основі взаємовигідної взаємодії з урахуванням інтересів усіх сторін конфлікту.

Л. Котлова пропонує змістове наповнення цього виду компетентності, виділяючи при тому

здатність розуміти себе та інших учасників конфліктної ситуації, а також наявність спеціальних знань про теорію конфлікту, практику його вирішення, які дають можливість прийняти ефективне рішення, вибудувати алгоритми дій, які призведуть до успішного його розв'язання [5]. Л. Котлова тлумачить конфліктну компетентність «як складне інтегральне утворення, основними складовими якого є компетентність суб'єкта у власному – Я, компетентність у психологічному потенціалі інших учасників конфлікту; ситуаційна компетентність; знання про конфлікт; суб'єктна позиція учасника конфлікту [5, с. 130–131].

У літературі також представлена значна кількість досліджень, які вивчають проблеми соціальної згуртованості, соціальної інклюзії, доводячи їх актуальність у плані соціалізації особистості, групи. Також значно менше спеціальних досліджень, які б розглядали соціальне гуртування та соціальну інклюзію, що мають спільні загальні та локальні сфери об'єктивації, як чинники позитивних впливів на конфліктогенну ситуацію. Те саме стосується й професійної підготовки фахівця до реалізації подібних функцій.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Соціальна згуртованість, інклюзія в рамках функціонування та взаємодії освітніх систем стосується забезпечення того, аби всі залежно від своїх можливостей і повноважень були безконфліктно інтегровані в систему, стали реальними суб'єктами її вдосконалення, реалізуючи свій потенціал розвитку. За останні роки в Україні, як і в усьому світі, утверджується соціальна модель ставлення до осіб з інвалідністю, проте негативні стереотипи щодо цих людей виявилися досить стійкими. Безумовно, така упередженість гальмує не лише інклюзивну освіту, а й перешкоджає соціальній інклюзії. Вирішення цієї проблеми потребує формування у фахівців конфліктологічної компетентності.

Мета статті полягає в з'ясуванні сутності конфліктологічної компетентності фахівців соціальної, корекційно-педагогічної сфер у частині їх готовності до протидії конфліктогенним ситуаціям, реалізації функції соціального гуртування та соціальної інклюзії.

Виклад основного матеріалу. До професій, які передбачають діяльність у рамках конфліктогенних зон, закономірно належать професії, фахівці з яких покликані працювати з особистостями, обтяженими різними проблемами як психофізичного, інтелектуального розвитку, так і життєвими, соціальними обставинами, у які вони потрапляють. Це корекційні педагоги, фахівці у сфері інклюзивної освіти, соціальні педагоги, соціальні працівники. Попри різність об'єктів їхньої професійної діяльності, відповідно, функцій, які вони виконують, у структурі їхньої професійної компетентності міс-

титься спільний складник: конфліктологічна компетентність, яка дає їм можливість коректно формувати свої професійні, особистісні позиції в контексті конфліктогенної сфери діяльності, професійно грамотно підходити до роботи з конфліктом.

Складність полягає в тому, що, попри свою зовнішню подібність, конфлікти ніколи не повторюються, оскільки кожний раз це буде властивий саме цій ситуації, особливостям її суб'єктів комплекс характеристик і кожний раз він потребує системного підходу до осмислення, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, прийняття адекватних рішень. Окрім того, в основі конфліктологічної компетентності лежить конфліктологічна культура фахівця, яка визначає його особистісні якості, наявний досвід, властиві йому життєві принципи, відповідні моделі поведінки в ситуації конфлікту (компетентність як інтеграція професійного та особистісного).

Розрізняють два магістральні напрямки роботи з конфліктами, конфліктогенними зонами, ситуаціями: *оперативний* (реакція на конфлікт, який уже стався) та *пропедевтичний* (запобігання конфлікту), зокрема створення «території» сприятливих, конструктивних взаємовідносин, які понижують рівень конфліктогенності соціального, освітнього середовища.

У теорії та практиці конфліктології більша увага приділяється першому варіанту (післядія). Водночас є значна кількість досліджень, у яких акцентується увага на теоріях конфлікту, в основі яких – другий напрям, тобто активація механізмів протидії деструктивним впливам, запобігання виникненню гострої фази конфлікту, пропедевтичні форми діяльності. Відповідно до позицій Б. Хасана, конфліктологічна компетентність визначається як «здатність діючої особи (організації, соціальної групи) в реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту й переведення соціально-негативних конфліктів у соціально позитивне русло» [14].

Уважаємо, що професійна підготовка фахівців зазначених вище спеціальностей (корекційні педагоги, фахівці у сфері інклюзивної освіти, соціальні педагоги, соціальні працівники) повинна передбачати підготовку в цих двох напрямках, проте з пріоритетністю моделей створення позитивного, психологічно безпечного соціального, освітнього середовища. При тому особливої значущості набуває практичний складник і власний досвід формування середовища з низьким рівнем конфліктогенності. За таких умов соціальна конфліктність/конфліктогенність закономірно витісняється соціальною згуртованістю, соціальною інклюзією, роблячи ставку на які ми фактично формуємо сприятливе, комфортне середовище, що апріорі нівелює чинники активації конфліктів.

У цьому контексті актуальними є дослідження всього спектру проблем конструктивної та конфліктної взаємодії особистості й суспільства, особливо природної взаємозалежності процесів, як-от: соціальна інклюзія та соціальна згуртованість, відповідно, підготовки компетентних фахівців до управління цими складноструктурованими процесами.

Взаємозалежність соціальної згуртованості й соціальної інклюзії. Важливо проаналізувати загальний ракурс проблематики з тим, аби з'ясувати засадничі основи процесів, що входять у комплекс «соціальне гуртування» і формують свого роду тло, сприятливе середовище для соціальної інклюзії різних типів і рівнів. Зокрема, щодо освітнього середовища конфлікти й пов'язані з ними проблеми інклюзії дітей з особливими потребами часто трактуються як локальні, що вирішуються на рівні взаємодії вчителя, корекційного педагога, психолога, батьків дитини з використанням спеціальних технологій навчання, формування безконфліктних взаємин з учнями класу. Тоді як у глобальному ракурсі проблема стосується психологічної готовності школярів як представників соціуму приймати іншу людину, особливо коли вона має суттєві відмінності інтелектуального чи психофізичного, соціального плану. Зрозуміло, що це проблема не дитини, а цінностей і соціальних практик, традиційних для середовища, у якому вона формується. Це означає, що готовність до інклюзії – фундаментальна поліфункціональна проблема, інтегрована в усі сфери життя й професійної діяльності людини, яка апріорі може посилювати чи понижувати рівень конфліктогенності відповідного середовища.

За таких умов проблеми соціальної згуртованості та соціальної інклюзії виходять далеко за межі проблем безпосередньо зацікавлених сторін (соціальних і корекційних педагогів, соціальних працівників і тих, хто потребує кваліфікованої допомоги) і стає загальною соціальною проблемою, яка в тому числі може сприяти консолідації суспільства, об'єднанню навколо спільних соціально-ідеологічних, соціально-моральних цінностей.

Соціальна згуртованість визначає комплекс механізмів протидії конфліктогенному середовищу (у тому числі й через спеціальні форми діяльності фахівця), формуючи засадничі основи, платформу, яка не є сприятливою для продукування різних типів і форм конфліктів. Соціальна згуртованість визначає ракурс проблем, що відповідають за формування конструктивного, психологічно комфортного соціального середовища групи (макро, мезо, мікро), сприятливого для самореалізації кожного, в умовах якого інклюзія стає іманентним процесом її розвитку, що базується як на альтруїстичній, так і прагматичній мотивації, шукаючи адекватні форми взаємовідносин сторін (що інтегруються й інтегрують).

Соціальна згуртованість тлумачиться вченими (А. Колот, М. Нестерова й ін.) як одна з провідних доктрин розвитку сучасного суспільства й стосується всіх сфер діяльності, як і взаємовідносин між ними, оскільки передбачає різні форми міжособистісної, міжгрупової взаємодії, так і взаємодії особистості та соціальної структури/групи, починаючи від макрорівня, завершуючи мікрорівнем [4; 9].

Категорія соціальної згуртованості стала предметом системних і глибоких досліджень з 1990-х років у зв'язку з прийняттям у рамках Ради Європи концепції «Соціальна згуртованість», яка визначається як свого роду доктрина стабільності розвитку суспільства в умовах глобальних викликів [9]. Вона включена в політичну стратегію Ради Європи на Другому саміті глав держав та урядів в 1997 році й орієнтована на організацію соціальної політики цієї коаліції держав. Закономірно, що соціальна згуртованість стає одним із пріоритетних напрямів розвитку коаліції держав, якщо об'єктивується в соціальних спільнотах нижчого рівня, починаючи від кожної конкретної держави, завершуючи сферами діяльності й інституціями всіх типів, що функціонують у її рамках. Цілеспрямовано та системно досліджувалася означена проблема в рамках освітнього проєкту «Соціальна згуртованість в освіті і врядуванні: Європейські студії» на базі НПУ ім. М.П. Драгоманова в період з 2017–2020 років під керівництвом Марії Нестерової. Освіта в рамках представленого масиву результатів досліджень розглядається як локомотив позитивних соціальних процесів: «Освіта на основі цінностей будує позитивні та широкі зв'язки між усіма суб'єктами освітнього простору. Це відбувається завдяки спільним цілям та практикам у навчанні на основі цінностей, що призводить до розвитку взаємного почуття поваги, довіри та безпеки; створює та поширює різноманітні можливості для співпраці» [9].

Не вдаючись до аналізу різних підходів до дефініювання головних і похідних понять, пов'язаних із феноменом «соціальна згуртованість», яке найбільшою мірою асоціюється з поняттям «соціальна солідарність», означимо найбільш типові характеристики, представлені в зазначених вище джерелах з відповідною проблематикою: наявність спільних цілей діяльності чи організації, сильних соціальних зв'язків; згода членів спільноти виконувати свої спільні обов'язки, коли люди, групи готові об'єднуватися та діяти заради загального блага, спільної справи, усвідомлюючи себе членами відповідної спільноти; узгоджена взаємодія різних соціальних груп, домінування колективних інтересів над егоїстичним інтересам окремих особистостей тощо.

Представлений комплекс характеристик свідчить про те, що феномен соціальної згуртованості

правомірно розглядати в контексті взаємозалежності розвитку систем.

Відповідно, орієнтованість на забезпечення соціальної згуртованості в освіті буде слугувати чинником її модернізації, приведення у відповідність до європейських цінностей і стандартів якості за умови, якщо її трактувати не традиційно як актуальний напрям дослідницько-практичної діяльності (орієнтуючись на європейські пріоритети), а структурний компонент цілісної національної системи розвитку освіти в контексті природних, закономірних взаємозв'язків і взаємозалежностей. Згуртованість – феномен, який починається з найбільш широкого плану об'єктивності й завершується мікросередовищем (система в системі). Це є свого роду об'єднання навколо цілі та спільна відповідальність на результат, починаючи від держави з одвічним пошуком об'єднавчих ідей, а далі – регіон, для освітнього середовища – навчальний заклад, його підрозділи, завершуючи мікрогрупами.

Утім, як відмічає С. Кравцов, проблематика взаємодії професійних груп з погляду її цілісності як соціальної системи вкрай мало відображена на сторінках вітчизняних наукових видань [6, с. 143].

Соціальна інклюзія є також поняттям системним і поліфункціональним. Вона стосується процесу безконфліктної інтеграції особистості, групи в соціальне середовище, акцентуючи увагу на тих, для кого вона є особливо проблемною: діти й дорослі з особливими потребами, молодь, обтяжена соціальними проблемами, люди похилого віку та ін. При тому важливо розуміти, що проблеми входження в соціальну групу, формування конструктивних соціальних взаємин, соціальні конфлікти можуть мати ситуативний характер, а тому тою чи іншою мірою властиві практично всім. Окрім того, інклюзія – це двосторонній процес узгодження позицій, знаходження порозуміння, формування конструктивних стосунків, нівелювання конфліктогенних ситуацій, до якого й психологічно, і предметно-технологічно повинні бути готові дві сторони, визначаючи доцільні для конкретної ситуації ракурси взаємодії та співпраці. Фахівці корекційно-педагогічної, соціальної сфери в цьому контексті реалізують консультативно-посередницькі функції та, як правило, працюють у рамках конкретної конфліктної ситуації.

Вагомим кроком до соціальної інклюзії стало прийняття Саламанкської декларації та Рамок дій щодо освіти осіб з особливими потребами в червні 1994 року учасниками Всесвітньої конференції з питань освіти осіб з особливими потребами в іспанському місті Саламанка (проводилася за підтримки ЮНЕСКО) [10]. У цих документах наголошується, що інклюзивна освіта має стати частиною педагогічної стратегії та нової соціальної й економічної політики [10]. Саламанкська декла-

рація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами пропагують принцип включення шляхом визнання необхідності дій у напрямі створення «Шкіл для всіх» – закладів, які об'єднують усіх, урахувують відмінності, сприяють процесу навчання й відповідають індивідуальним потребам. Відповідно, вагомими для соціальної інклюзії стають такі принципи: цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; усі люди потребують один одного; справжня освіта може здійснюватися лише в контексті реальних взаємостосунків; різноманітність посилює всі сторони життя людини [10].

Зазначені принципи можна трактувати як фундаментальні й водночас універсальні цінності, оскільки вони не стосуються конкретних умов чи ситуацій, а мають широку сферу практичного застосування і є загальними правилами прийняття інших, готовності до взаємодії з ними. Осмислюючи сутність кожної цінності, людина повинна думати водночас про іншого та себе як імовірного суб'єкта конфліктної ситуації. Тому зазначені цінності-принципи апіорі допомагають «зняти» конфлікт щодо прийняття іншого, оскільки осмислена на філософському рівні позиція безальтернативності його прийняття допомагає усвідомити, що ми (як і нас) не можемо екзамінувати, випробувати, тобто вирішувати: «долучати» до спільноти чи «вилучати» з неї. Це філософія взаємин особистості й соціуму, яка задає напрями осмислення проблеми та допомагає сформулювати постулати, аксіоматичні позиції, які закладаються в основу відповідних моделей соціальної поведінки, вирішення конфліктної ситуації.

Немає необхідності доводити, що найвищий потенціал у формуванні здатності людини до соціальної згуртованості, соціальної інклюзії як чинника розвитку громадянського суспільства, державності має освіта (починаючи від дошкільної, завершуючи освітою для дорослих), оскільки вона: а) становить сферу діяльності, яка є найбільш масовою і безпосередньо чи опосередковано стосується кожної людини на різних етапах її життєвого шляху (що особливо актуально в рамках концепції «освіта впродовж життя»); б) основи освіти людина здобуває в найбільш чутливий період її становлення, який пов'язаний із формуванням ціннісної основи подальшого розвитку, отриманням досвіду соціалізації, особистісної, соціальної самореалізації; в) освіта передбачає формат інтелектуальної діяльності, у рамках якої людина має можливість теоретично осмислити домінуючі в суспільстві ціннісні пріоритети та себе в їх контексті, а також протиріччя, конфліктні зони, які можуть чинити як гальмівний, так і спонукальний вплив на їхній розвиток; г) професійна освіта передбачає спеціальну підготовку фахівців соціально-корекційної сфери, які можуть кваліфіковано тлумачити соціальні проблеми та конфлікти,

сприяти розвитку соціальної згуртованості групи, визначати способи надання допомоги в рамках соціальної інклюзії.

Із цієї позиції означимо ключові ідеї соціальної згуртованості, соціальної інклюзії, наприклад, у рамках студентської групи:

а) визнання того, що об'єктивно всі здобувачі освіти різні, вони відрізняються між собою як за соціально-культурними характеристиками, особистісними якостями, так і потенціалом інтелектуального, особистісного розвитку (за певних умов це є радше цінність, ніж проблема);

б) створення єдності й гармонійних стосунків між студентами, студентами та викладачами є основою формування безпеки (низької конфліктогенності) освітнього середовища, умов забезпечення самореалізації кожного її суб'єкта;

в) домінування інтерактивних форм навчальної діяльності, у рамках яких формуються конструктивні взаємини, утверджуючи позицію, що саме наявність різних особистостей, відповідно, особистісних позицій, поглядів на вирішення проблеми, різних ракурсів погляду на неї є цінним надбанням як у виконанні навчального завдання, так і вдосконаленні себе як особистості, здатності прийняти іншого, зрозуміти його, коректно побудувати конструктивні та психологічно комфортні взаємовідносини з ним.

Отже, соціальна згуртованість, інклюзія в рамках функціонування та взаємодії освітніх систем стосується забезпечення того, аби всі залежно від своїх можливостей і повноважень були безконфліктно інтегровані в систему, стали реальними суб'єктами її вдосконалення, реалізуючи свій потенціал розвитку. За таких умов професійна підготовка фахівців соціальної, корекційно-педагогічної сфер, зокрема формування їхньої конфліктологічної компетентності, буде відбуватися не лише через традиційні форми отримання необхідних знань і формування вмінь їх практичного використання, а й через формування реального досвіду перебування в середовищі (його співворенні) на засадах соціальної згуртованості й інклюзивності.

Висновки. Закономірно, що допоки ідеї та технології соціальної згуртованості, соціальної інклюзії, які мають далекосяжні ідеологічні, соціальні, економічні орієнтири та сфери об'єктивації, не будуть закладені в систему освіти, ми не зможемо забезпечити динаміку її цілеспрямованого й системного формування. Тобто пріоритетними будуть традиційні тенденції реагування на конфлікт, а не запобігання йому, тим більше що функції, які реалізуються в рамках розвитку соціальної згуртованості суспільства, актуальні й безпосередньо для освітньої системи, зрештою, як і системи професійної підготовки фахівців, з-поміж них: а) інтегративна, що відповідає за активізацію об'єднувальних про-

цесів, активне використання інтерактивних форм навчання; б) регульовальна, що передбачає управління системою взаємозв'язків і взаємин суб'єктів освітньої діяльності; в) комунікативна, спрямована на вербалізацію стосунків у рамках спільної діяльності або взаємозалежних її видів.

Перспективним напрямом дослідження проблеми вбачаємо розробку змісту й методів формування конфліктологічної компетентності фахівців, що працюють у сфері інклюзивної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ващенко І.В., Кляп М.І. Конфліктологія та теорія переговорів : навчальний посібник. Київ : Знання, 2013. 407 с.
2. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами управління : навчальний посібник. Київ : Центр начальної літератури, 2005. 456 с.
3. Козич І.В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Запоріжжя, 2008. 254 с.
4. Колот А.М. Соціальна згуртованість суспільства як доктрина: основні засади, причини актуалізації, складові розвитку. *Економічна теорія*. 2010. № 1. С. 18–28.
5. Котлова Л.О. Конфліктологічна компетентність в системі безперервної освіти. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад* : збірник наукових праць матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф., 27 квіт. 2017 р., м. Київ, Національний авіаційний університет / наук. ред. Н.П. Муранова. Київ, 2018. С. 130–133.
6. Кравцов С.О. Професійні групи як соціальна система: проблеми інтерації. *Український соціум*. 2013. № 1 (44). С. 141–156.
7. Лукашенко А.О. Духовно-науковий підхід до визначення сутності соціального конфлікту. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : збірник наукових праць. Луганськ, 2004. Вип. 6. С. 90–98.
8. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества к государствам и лицам с отклонениями в развитии : монография. Москва : Экзамен, 2003. 256 с.
9. Нестерова М. Імплементация европейских ценностей для развития социальной згуртованості в освіті. URL: https://www.sceges.npu.edu.ua/images/news/conference12_12_2019/Tezy__12_12_19.pdf (дата звернення: 07.02.2021).
10. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата звернення: 07.02.2021).
11. Найда Ю.М., Ткаченко Л.М. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія : навчально-методичний посібник / під заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ : ТОВ «Видав. дім «Плеяди», 2014. 68 с.
12. Стрельникова О.О., Єсіна Н.О. Поняття та сутність соціальної інклюзії у соціальній роботі. *Сучасне суспільство*. 2019. Вип. 1. С. 233–241.
13. Філь С.С. Поняття конфліктологічної компетентності студентів, які в майбутньому працюватимуть з людьми. URL: <http://gisap.eu/ru/node/750> (дата звернення: 07.02.2021).
14. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 250 с.].
15. Хоружий Г.Ф. Вища освіта: соціальна природа, структура і функції. Полтава : Полтавський літератор, 2013. 308 с.
16. McDonald C. Formal assessment task – inclusion and exclusion: HSC depth study – social inclusion and exclusion. *Culturescope*. 2020. Vol. 119. P. 6–11.

МУЗИКОТЕРАПІЯ У КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКОВИХ ПОРУШЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

MUSIC THERAPY IN THE CORRECTION OF BEHAVIORAL DISORDERS OF PRESCHOOLERS WITH AUTIC SPECT DISORDERS

Стаття присвячена вивченню проблеми корекції поведінкових порушень у дітей дошкільного віку з аутистичними проявами в умовах закладів дошкільної освіти. Звернено увагу на аналіз досліджень з окресленої проблеми, зокрема з питань музикотерапії, яка є одним з методів впливу на поведінку особистості. Зазначено, що вагомі доробки у цьому напрямку є у зарубіжних учених. Охарактеризовано особливості розвитку дітей з аутизмом, серед яких є нецілеспрямована рухова активність, яка виявляється в стрибках, своєрідних рухах пальців рук біля зовнішніх кутів очей, рухова активність може чергуватися з періодами загальмованості, завмирання в одній позі.

Грунтуючись на аналізі літературних джерел, наголошено, що музика посилює обмін речовин, посилює або зменшує м'язову енергію, змінює дихання, змінює кров'яний тиск, дає фізичну основу для емоцій. Зазначено, що для того щоб музикотерапія позитивно вплинула на поведінку дошкільників з аутизмом, необхідно враховувати особливості дітей. Окреслено напрями музикотерапії у роботі з дітьми дошкільного віку з аутизмом: вокалотерапія (співу), музикотерапія в рухах (танці, музично-ритмічні ігри), музикування на музичних інструментах.

Визначено вплив музики на настрої та поведінку дітей. Наведено музичні твори, які застосовуються у практичній корекційно-розвивальній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру. Зазначено, що корисним є застосування у музичній терапії різних творів: дитячої музики, дитячих пісень, української народної музики та пісні, класичної музики.

Наголошено, що музика може бути провідним методом корекції поведінкових порушень у дошкільників з розладами аутистичного спектру лише в тому випадку, коли музичний вплив є системним і різноплановим.

Описано практичний досвід застосування музикотерапії роботи з дошкільниками з аутизмом у дошкільному закладі, а саме обґрунтовано та подано добір музичних творів, які використовуються у корекційно-розвиткової роботі: твори, які сприяють зниженню агресивних проявів, викликають добрі почуття, стимулюють тактильний сенсорний розвиток, пізнавальну активність.

Ключові слова: діти, дошкільники, аутизм, розлади аутистичного спектру, поведінка, порушення, музика, музична терапія.

The article is devoted to the study of the problem of correction of behavioral disorders of preschool children with autistic manifestations in terms of preschool education institutions. Attention is paid to the analysis of research on the outlined problem, in particular on music therapy, which is one of the methods of influencing on the behavior of the individual. It is noted that foreign scientists have significant achievements in this direction. Features of children's development with autism are characterized, among which there is unfocused motor activity which is shown in jumps, original movements of fingers near external corners of eyes, motor activity can alternate with the periods of inhibition or fading in one pose.

Based on the analysis of literature sources, it is emphasized that music increases metabolism, increases or decreases muscle energy, changes respiration, changes blood pressure, provides a physical basis for emotions. It is noted that for music therapy to effect positively on the behavior of preschoolers with autism, it is necessary to take into account the characteristics of children. The directions of music therapy in work with preschool children with autism are outlined: vocal therapy (singing), music therapy by means of movements (dances, musical-rhythmic games), making music on musical instruments.

The influence of music on the mood and behavior of children is determined. There are given musical works that are used in practical corrective and developmental work with children with autism spectrum disorders. It is noted that it is useful to use various works in music therapy: children's music, children's songs, Ukrainian folk music and song, classical music.

It is noted that music can be the leading method of correcting behavioral disorders in preschoolers with autism spectrum disorders only in the topic of the case when the musical influence is systemic and diverse.

The practical experience of using music therapy to work with preschoolers with autism in preschool is described. Namely the selection of musical works used in correctional and developmental work is substantiated and presented: pieces that help to reduce aggressive manifestations, cause good feelings, stimulate tactile sensory development and cognition.

Key words: children, preschoolers, autism, autism spectrum disorders, behavior, disorders, music, music therapy.

УДК 376:616.896-053.4(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.2>

Проскурняк О.І.,
докт. психол. наук,
завідувач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток суспільства, його трансформаційні зміни передбачають роботу щодо соціалізації й адаптації осіб з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з розладами аутистичного спектру, чисельність яких збільшується щорічно. Відомо, що для дітей з розладами аутистичного спектру характерними є складнощі спілкування та само-

контроль поведінкових реакцій, що надалі ускладнює їх інтегрування у суспільство, інклюзивну освіту. Отже, постає питання пошуку ефективних методів корекційно-розвиткової роботи з такими дітьми, серед яких важливе місце посідає музикотерапія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням організації корекційно-розвивальної

роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру розвитку вивчається протягом останніх десятиліть досить інтенсивно (О. Аршатська, О. Баєнська, В. Башина, М. Веденіна, К. Лебединська, І. Мамайчук, О. Нікольська, К. Островська, Д. Шульженко). Дослідження учених довели, що корекційно-розвиткові заняття з дітьми означеної категорії мають ґрунтуватися на індивідуальному та диференційованому підходах, щоб забезпечити оптимальний розвиток особистості. Заняття необхідно спрямовувати на стимулювання пізнавальної активності дітей з розладами аутистичного спектру, що реалізується через стимулювання мотивації дітей до пізнання нового. Важливе значення має й створення культурно-освітнього середовища, в якому перебуває дитина з розладами аутистичного спектру. Від організації середовища залежить і поведінка дітей, і їх активність у спілкуванні.

Стурбованість вітчизняних вчених щодо проблеми аутизму й аутистичних порушень в Україні можна спостерігати, аналізуючи зміст словників та українських наукових видань. Зокрема, у дефектологічному словнику за редакцією В. Бондаря, В. Синьова (2011 р.) розкриття поняття аутизму і аутистичних порушень значно розширюється. Аутизм – важке порушення розвитку, що характеризується значними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних зв'язків із реальністю; виявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми, а також проявами стереотипних інтересів [1, с. 89].

Аутичний розлад – це важка форма патології психічного розвитку з соціальними, комунікативними, мовленнєвими, регуляторними порушеннями [1, с. 57].

Спектр аутистичних порушень – це багатоманітний різновид, відмінностей, відхилень і порушень, центральним і спільним для яких є порушення соціальної інтеграції та небажання (навіть страх) аутистичних людей вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема зі своїм оточенням [4, с. 7–8].

Серед методів впливу на поведінку та розвиток дітей з аутистичними порушеннями в останні десятиліття активно вивчають музикотерапію. Перша книга «Музична терапія для дітей з аутизмом» була опублікована Juliette Alvin у 1978 році. У книзі описується вплив музики на розвиток дитини з аутизмом, доробки автора актуальні й сьогодні.

М. Voso (1984) досліджував вплив музикотерапії на поведінку підлітків з вираженим аутизмом і дійшов висновків, що музикотерапія допомогла зменшити прояви у них аутистичних рис. Для розвитку мовленнєвої діяльності дітей з аутистичними проявами W. Prevezer (2002) застосовувала музичну терапію, S.M.K. Brown (2017) наголошував, що участь у сеансах музикотерапії дозволяє людині з аутизмом відчувати і розуміти більш

широкий діапазон емоцій. Учений А. Woodward (2019) помічав, що музикотерапія все частіше використовується як частина інтервенційних програм для дітей з аутизмом та їхніх батьків, оскільки стимулює ранню емоційну взаємодію між матір'ю і дитиною, що надалі веде до нормального розвитку соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень розвитку дітей з розладами аутистичного спектру, бракує опису методів впливу на поведінку таких дітей дошкільного віку в умовах закладів дошкільної освіти, зокрема музикотерапії. Це зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – вивчення впливу музичних творів, музикотерапії на поведінку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Виклад основного матеріалу. Важливе значення для дитини з порушенням відіграє виховний процес, який спрямований на формування адаптивних якостей, які допоможуть у самоконтролі поведінки таких дітей.

Відомо, що інтелектуальний розвиток дітей з розладами аутистичного спектру може бути різним: як збереженим, так і порушеним. Однак серед особливостей їх розвитку можна виокремити порушення психомоторного розвитку [2, с. 192]. Серед особливостей також виділяють рухову активність, яка не має певної мети, стереотипні рухи. Причому рухова активність часто змінюється на рухову пасивність, коли дитина не лише уповільнює рухи, а припиняє їх, начебто «завмирає».

У дітей з розладами аутистичного спектру також фіксуються порушення й особливості поведінки, серед яких типовими є довільні рухи, які заважають оволодіти навичками самообслуговування. Мозкова гіпотонія виявляється у своєрідності рухів, їх непередбачуваності. Поведінка таких дітей може бути несподіваною і різною: без відомих причин спостерігаються незадоволення, агресія або навпаки «приплив» бурної радості. Такі особливості поведінки можна фіксувати вже у ранньому дитячому та дошкільному віці, що ускладнює соціалізацію дитини, її перебування у закладі дошкільної освіти.

З огляду на вищевикладене актуалізується пошук ученими (К. Островська, Д. Шульженко, Г. Хворова) методів корекції особливостей поведінки дітей з розладами аутистичного спектру, серед яких розглядається й музикотерапія.

В останні десятиліття терапія музикою набуває популярності. Завдяки музиці вивчено особливості розвитку особистості загалом й осіб з аутизмом зокрема.

Музичні твори можуть як підвищувати настрій, стимулювати почуття радості й рухову активність, так й навпаки, гальмувати стереотипні рухи в осіб

з аутизмом, знижувати гіпертонус м'язів. Дітям дошкільного віку з розладами аутистичного спектру правильно сплановані сеанси музикотерапії та музичні заняття прищеплюють не лише інтерес до музики, але й розширюють уявлення про оточуюче середовище, розвивають уяву, навчають слухати. Для того щоб музика мала терапевтичний вплив на дитину з розладами аутистичного спектру, необхідно вивчати її індивідуальні особливості. Вчені зазначають, що музика може бути провідним методом корекції поведінкових порушень у дошкільників з розладами аутистичного спектру лише в тому разі, коли музичний вплив є системним і різноплановим та включає співи пісень, звуків (вокалотерапію), ритмічні рухи під правильно дібрану музику (танці, наприклад), гру на музичних інструментах тощо [3]. Особливої популярності набули у практиці застосування ритмічних звуків під музику, які, за спостереженнями, позитивно впливають за розвиток вольових якостей дітей.

Узгодженість рухів, які передбачені у музичних заняттях з дітьми з розладами аутистичного спектру, стимулює у дітей позитивні емоції, гарний настрій, діти навчаються взаємодіяти у колективі. Підтримка, заохочення з боку фахівців розвивають у дітей з розладами аутистичного спектру впевненість, викликають задоволення від перебування з однолітками. У закладі дошкільної освіти, де активно проводять музичні заняття з дітьми з аутистичними порушеннями, фіксують інтерес у них до різних музичних інструментів, дітям подобається самім визивати звучання доступних їм музичних інструментів. З часом хаотичне стукання по музичних інструментах змінюється бажанням слухати їх гармонійне звучання, отже діти починають слухати і розуміти музику. Діти із задоволенням оволодівають елементарними навичками «гри» на доступних і простих музичних інструментах, що стимулює як їх загальний психомоторний розвиток, так і емоційно-вольову сферу.

Р. Призванська, Д. Шульженко пропонують для занять добирати мелодії народних танців, які звучать у записі або виконуються на фортепіано. Танці слід вибирати такі, що стимулюють дітей, але не збуджують занадто сильно та мають прийнятний темп та ритм у дві восьмих і одну четвертну ноти. На початку діти вчать зупинятися і замовкати, коли припиняється музика, і починати рух знову, коли музика знову зазвучить [3].

У музично-ритмічній діяльності основою є музично-ритмічні рухи дітей дошкільних закладів: плескання у долоні; помахування кистями рук; повороти кистями рук («веселі ручки»); пружинисте напівприсідання; перекачування з ноги на ногу; притупування однією ногою; поперемінне притупування ногами; поперемінне виставляння ноги на носочок; плескання в долоні і по колінах.

Це приблизний перелік музично-ритмічних рухів, адже діти з розладами аутистичного спектру бувають непередбачуваними. Слід бути готовим до того, що вони приймають або не приймають наші пропозиції. У разі неприйняття треба швидко перелаштуватися на інший вид музичної діяльності [3].

На заняттях (сеансах) з музикотерапії діти слухають різні музичні твори: як дитячу музику, дитячі пісні (сучасні та зі старих мультиплікаційних фільмів), так і українську народну музику та пісні, а також твори класичної музики. По-перше, це сприяє формуванню естетичного смаку, а по-друге, різна музика корегує прояви негативізму у дітей, підвищує настрій, викликає посмішку або заспокоює. Залежно від музики дітям стає доступною не лише веселка емоцій, але й опанування власними емоціями через взаємодію з фахівцем та однолітками. Важливим у проведенні музикотерапії є, як ми вже зазначали, систематичність занять. Для цього доцільно залучати батьків, знайомити їх з основами музикотерапії, надавати необхідну інформацію і літературу. Важливою допомогою з боку батьків дітей з розладами аутистичного спектру буде спостереження за поведінкою дитини як після музичного сеансу у дошкільному закладі, так і вдома, під час та після прослуховування дитиною музичної добірки, яку рекомендує фахівець. Також доцільно залучати батьків для обговорення змісту сеансів музичної терапії, заздалегідь знайомити їх як з метою, так і змістом музичних сеансів.

Сумісне з батьками музикування, прослуховування пісень, творів сприятиме зміцненню у дитини емоційного зв'язку з ними, гармонізації стосунків між усіма членами родини. Співробітництво з батьками дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутистичного спектру має не лише інформативний складник, але й мотиваційний, який полягає в тому, що сумісний пошук музичних творів, прослуховування музики з дітьми стимулюють батьків таких дітей до активної взаємодії як з фахівцем, так і власною дитиною. Узгоджена дія батьків під час реалізації музикотерапії вдома спрямовані на стимулювання сумісних з дітьми емоцій.

Дітям старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру в умовах ЗДО № 33 комбінованого типу м. Харкова на заняттях із музикотерапії пропонуються музичні твори у поєднанні з наочним, ігровим матеріалом для сенсорного розвитку. Наприклад, є різні іграшки. Перед дітьми ставляться завдання різної складності, залежно від віку та індивідуально-психологічних особливостей. Зокрема, ставиться завдання не лише розрізняти контрастні звучання, а й відтворювати їх. Наприклад, у грі «Звуки тварин» дитині пропонується показати, як нявкає кішка (низький звук) або кошеня (високий звук). Відповідно до поставлених завдань фахівцем добирається і репер-

туар. На перших етапах музичної терапії твори є нескладними, зрозумілими для дитини, із залученням наочності. Наприклад, якщо це пісенька про собачку, то демонструється м'яка іграшка-собачка, відповідно до змісту пісень й інші іграшки-тваринки. Якщо це пісні про явища природи, пори року, то також доцільно застосування наочності, а саме демонстрування малюнків, відео про природу, про яку співається. Народні пісні, народну музику рекомендовано супроводжувати наочним показом українського побуту або одягу, про який йдеться у пісні.

Таким чином, вищевикладене доводить, що застосування наочності підвищує ефективність музикотерапії з дітьми з розладами аутистичного спектру. Демонстрація наочного матеріалу дитині стимулює як зорове сприйняття, так і пам'ять. Дефектологи можуть застосовувати ляльковий театр, пальчикові ляльки, щоб дитині став зміст пісні зрозумілішим. Ураховуючи те, що провідною діяльністю дошкільника є гра, ігрова музикотерапія для них є цікавою, діти із задоволенням перебувають на занятті.

Музикотерапія у закладі дошкільної освіти може проводитися в індивідуальній, малогруповій та груповій формах (до 8 осіб).

Для зменшення проявів агресивної поведінки у ЗДО № 33 комбінованого типу м. Харкова дітям пропонують також музику з переходом до заспокійливої, як-от: В. Моцарт «Соната для фортепіано», II частина, фа-мажор (Adagio) та Дивертисмент, ре-мажор (Andante); Ж. Масне, «Роздум»; А. Дворжак «Симфонія № 8 (Соль-мажор)», II частина (Adagio); Й. Штраус «Повільний вальс»; Ф. Шуберт, «Вечірня серенада»; А. Вівальді «Концерт для флейти з оркестром № 4»; П. Чайковський «Пори року», «Баркарола»; К. Сен-Санс «Лебідь» [3].

Для релаксації та заспокоєння рекомендовано таку музику: В. Моцарт, «Ближче до мрії»; Л. Бетховен «Елізі»; Й. Бах «Брандербурзький концерт N 2 (Andante)»; Т. Альбіні, Адажіо; М. Брух «Скрипичний концерт N 1» (Adagio); С. Рахманінов «Рапсодія на тему Паганіні»; М. Лисенко «Елегія» [3].

Для активізації та настроєвої стимуляції можна використовувати такі твори: В. Моцарта – увертюри до опер «Чарівна флейта» та «Весілля Фігаро», Маленьку нічну серенаду (Allegro), Е. Гріг – Сюїта «Пер Гюнт» («Ранок»), П. Чайковський – увертюра до балету «Лускунчик»; М. Лисенко – «Українська рапсодія»; М. Скорик «Мелодія» [3].

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що корекційно-розвиткова робота з дошкільниками з розладами аутистичного спектру є багатоаспектною та має різні методи і методики, серед яких виділено музикотерапію, яка сприяє активізації пізнавальної й розумової діяльності, стимулює різні почуття, залежно від творів, які пропонуються дітям для прослуховування. Відповідно до почуттів, які необхідно стимулювати у дитини, враховуючи індивідуально-психологічні особливості, було розроблено тематичні сенси музикотерапії, що складаються з сучасних музичних творів та спрямовані на гармонізацію міжособистісних стосунків, корекцію поведінкових порушень, формування позитивних відчуттів, та дібрано класичні музичні твори за такими напрямками: підвищення настрою, стимулювання почуття радості, зменшення агресивності, зменшення почуття страху. Зазначимо, що музикотерапія проводилася у малогруповій та груповій формах. Перспективою подальшого дослідження є розробка і впровадження комплексної програми музикотерапії для дошкільників з розладами аутистичного спектру та аналіз її ефективності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
2. Колишкін О.В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2014. 392 с.
3. Призванська Р.А., Шульженко Д.І. Музична терапія для дітей з аутизмом : [навч. посіб.]. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 75 с.
4. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія Київ : Д.М. Кейдун, 2009. 385с.

ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПІДХОДІ

TECHNOLOGIES OF PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES IN AN INCLUSIVE APPROACH

У статті акцентовано, що організація інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами – це індивідуальна гнучка система, котра передбачає не лише пристосування навколишнього середовища, а й налагодження взаємодії між усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу, підвищення професійної компетентності педагогів, їхню підготовленість до продуктивного використання сучасних технологій навчання тощо. Схарактеризовано основні технології інклюзивного навчання: 1) індивідуалізації процесу навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку; 2) диференційованого викладання; 3) коригування труднощів у навчанні та поведінці осіб з особливими освітніми потребами; 4) спрямовані на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів; 5) педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході. Визначено структуру технологій інклюзивного навчання, яка містить такі основні елементи: розуміння процесу інклюзії; диференціація та адаптація методики викладання й curriculum; застосування інклюзивних стратегій в освітньому процесі; розвиток соціальної компетентності; рефлексія тощо. З'ясовано сутність поняття «оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному підході», враховуючи різноманітні аспекти організації та функціонування інклюзивного освітнього процесу, а також погляди вітчизняних і зарубіжних учених на цю проблему. Висвітлено основні функції перевірки, контролю й оцінювання навчальних досягнень учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: діагностичну, навчальну, діагностико-коригувальну, стимулювально-мотиваційну, розвивально-виховну. Особливу увагу приділено інноваційним технологіям педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході: скаффолдингу, формувальному оцінюванню, портфолію, самооцінюванню.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, техно-

логії педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході.

In the article it has been highlighted that the organization of an inclusive educational environment for children with special educational needs is an individual system of flexibility, which provides not only adaptation of the environment, but also regulation of interaction between all participants in the inclusive educational process, thanks to the professional competence of teachers, their readiness for productive use of modern learning technologies, etc. The main technologies of inclusive education are characterized: 1) individualization of teaching children with special needs; 2) differentiated teaching; 3) correction of learning and behavior problems of persons with special needs; 4) aimed at developing social and emotional competencies of students; 5) technologies of pedagogical assessment of learning outcomes in the inclusive approach. The structure of inclusive learning technology has been defined, which contains the following main elements: understanding the process of inclusion; differentiation and adaptation of teaching methods and curriculum; application of inclusive strategies in the educational process; development of social competence; reflection, etc. The essence of the concept of "assessment of student achievement in an inclusive approach", taking into account various aspects of the organization and functioning of the inclusive educational process, as well as the views of domestic and foreign scientists on this issue. The main functions of examination, control and evaluation of educational achievements of pupils with special educational needs in an inclusive classroom have been highlighted: diagnostic, educational, diagnostic-corrective, stimulating-motivational, developmental-educational. Particular attention has been paid to innovative technologies of pedagogical assessment of learning outcomes in an inclusive approach: scaffolding, formative assessment, portfolio, self-assessment.

Key words: inclusive education; children with special educational needs; technologies of pedagogical assessment of learning outcomes in an inclusive approach.

УДК 373.091.26-056.2/.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.3>

Садова І.І.,
докт. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Колток Л.Б.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інклюзивна освіта як комплексний механізм включення дитини з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в освітнє, а згодом у більш широке соціальне середовище передбачає використання різних стратегій та технологій її реалізації. Однак передовсім ефективна інклюзивна освітня практика залежить від педагогічних технологій, методик і прийомів, що враховують як особливості стану і розвитку самої дитини з ООП, так і наявні детермінанти освітнього середовища. На жаль, вітчизняні інклюзивно-освітні тенденції тяжіють до значної теоретизації, що спричиняє порівняно

невелику чисельність практичних методів організації інклюзивного освітнього середовища, в якому забезпечуються індивідуально-особистісні потреби кожної дитини з ООП. Відтак успішність практичної реалізації ідей освітньої інклюзії передбачає концептуальну визначеність технологій навчальної діяльності, зокрема педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході, окресленість основних її орієнтирів, а також загальних принципів взаємодії педагога й учня за допомогою певних методів, засобів і прийомів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на теоретико-прак-

тичні засади проблеми технологіями інклюзивного навчання вважаємо ті, які сприяють створенню умов для якісної доступної інклюзивної освіти всіх без винятку дітей. Водночас наголосимо, що відповідно до завдань організації спільного навчання дітей із різними освітніми потребами пропонуємо таку класифікацію технологій інклюзивного навчання: 1) індивідуалізації освітнього процесу навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку; 2) диференційованого викладання; 3) коригування труднощів у навчанні та поведінці дітей; 4) спрямованих на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів з ООП; 5) педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході. Як свідчить практика, ефективне використання педагогічного оцінювання результатів навчання позитивно впливає на реалізацію інклюзивного освітнього процесу, тому схарактеризуємо їх більш детально.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема оцінювання навчальних досягнень займає значне місце в наукових дослідженнях зарубіжних і вітчизняних вчених, зокрема, М. Євтуха, І. Зайченка, П. Підкасистого, І. Підласого, М. Фіцули, В. Ягупова й інших. Технології педагогічного оцінювання результатів інклюзивного навчання обґрунтовано такими дослідниками, як О. Будник, К. Волкова, А. Колупаєва, О. Мартинчук, С. Мирнова, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко, В. Тарасун, З. Шевців та інші. При цьому в сучасній інклюзивній освіті недостатньо розробленими залишаються питання оцінювання взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу в учнів з ООП.

Мета статті – схарактеризувати основні технології інклюзивної освіти, зокрема педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході.

Виклад основного матеріалу. Вимоги до педагогічного оцінювання результатів навчання дітей з ООП регламентуються низкою нормативно-правових документів, з-поміж яких слід виокремити: Закон України «Про освіту» за № 2145-VIII від 05 вересня 2017 р.; Постанову Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» за № 588 від 9 серпня 2017 р.; накази МОН України «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти» за № 1222 від 21 серпня 2013 р., «Про внесення змін до наказу МОН України за № 1222 від 21 серпня 2013 р.» (за № 1009 від 19 серпня 2016 р.).

Цінним для нашого дослідження є підхід до оцінювання, запропонований В. Сухомлинським, який закликав педагогів врахувати не лише результати навчання, тобто знання, а й докладені учнями зусилля: «Справжня педагогічна мудрість

полягає в тому, щоб постійно одухотворяти дитину бажанням бути хорошою. Досвідчені вчителі так і роблять: якщо учень не зміг упоратися з роботою, не ставлять йому ніякої оцінки. Перед дитиною ніколи не закривається шлях до успіху» [9, с. 462].

Тлумачення сутності поняття «оцінювання навчальних досягнень учнів» знаходимо в Енциклопедії освіти: це «процес, що відбувається постійно (під час роботи на уроці, спостереження за навчальною діяльністю учня, виконання ним різних видів робіт, аналізу відповідей)» [3, с. 630]. Також слушно вважаємо думку М. Євтуха, Е. Лузік та Л. Дибкової про те, що контроль містить оцінювання (як процес) і оцінку (як результат перевірки). Оцінювання призначене для з'ясування, наскільки успішно (глибоко, повно, самостійно) учні оволоділи навчальним матеріалом, а також для визначення якості результатів навчально-пізнавальної діяльності [4, с. 48]. Як бачимо, проблема оцінювання навчальних досягнень учнів належить до найменш розроблених та найбільш актуальних. Це зумовлено тим, що традиційна вітчизняна освітня система передбачала насамперед оцінювання знань учнів із конкретного навчального предмету, тоді як в умовах інклюзивної освіти наголошується на визначенні міжпредметних компетентностей учня з ООП.

Погоджуємося з дослідницею оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти К. Волковою про малоінформативний характер традиційної системи оцінювання. Авторка, зокрема, зазначає, що з огляду на заформалізованість і прихованість критеріїв такого оцінювання часто не можна визначити «справжній рівень знань і, що найголовніше, – вектор подальших зусиль. Така система оцінювання має травмуючий характер. Усе це призводить, як відомо, до зниження інтересу до навчання, збільшення психологічного дискомфорту учня під час навчання, його тривожності і, можливо, навіть до погіршення його фізичного здоров'я» [1, с. 65].

Відтак важливо зазначити, що критерії педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході є дещо відмінними, оскільки враховують можливості учнів з ООП та їхні особливості розвитку. Щодо цього нам імпує твердження С. Мирнової про те, що рівні навчальних досягнень мають бути однаковими для всіх учнів, а ось критерії оцінювання для учнів із типовим розвитком та психофізичними порушеннями – різними. Значущою у контексті нашого дослідження вважаємо думку вченої про необхідність урахування психічних і фізичних порушень в учнів з ООП, а також розроблення для кожної нозології відповідних критеріїв оцінювання навчальних досягнень, висунення конкретних вимог у програмі з будь-якого навчального предмету тощо [6].

У Концепції «Нова українська школа» наголошується, що результати оцінювальної діяльності слід використовувати для аналізу індивідуального прогресу учня та планування індивідуального темпу його навчання [2, с. 15]. Враховуючи вищесказане, резюмуємо, що учні в інклюзивному класі мають оцінюватися відповідно до особливих освітніх потреб: 1) за умови збереженого інтелекту – за програмою ЗЗСО (з урахуванням особливостей психічного чи (та) фізичного розвитку); 2) діти з порушенням зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, інтелекту, складними порушеннями розвитку – за спеціальною діагностичною програмою.

Дослідниця Т. Сак у праці «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» здійснила ґрунтовне висвітлення основних функцій перевірки, контролю й оцінювання успішності цієї категорії дітей, а саме: діагностичної (визначення рівня досягнень учня); навчальної (поліпшення вивчення нового матеріалу); діагностико-коригувальної (з'ясування причин труднощів, які виникають у конкретного учня під час навчання); стимулювально-мотиваційної (розвиток прагнення поліпшувати свої результати); розвивально-виховної (формування вмінь самостійно й зосереджено працювати) [8, с. 23].

Науковець З. Шевців розмежує поняття «оцінювання знань» і «оцінка успішності». Так, на її думку, перше визначається в умовних одиницях та в оцінних судженнях учителя стосовно конкретних знань, умінь та навичок учнів відповідно до навчальної програми. Натомість оцінка успішності містить систему певних показників (якість знань; рівень оволодіння розумовими операціями), які об'єктивно відображають рівень набутих знань, умінь й навичок учня [10]. Дослідницею також запропоновано використовувати в інклюзивному навчанні інноваційну технологію «портфоліо» (портфоліо документів, портфоліо досягнень, портфоліо розвитку, портфоліо підготовленості тощо), як спосіб фіксування навчального прогресу учнів, накопичення й оцінки їх індивідуальних досягнень упродовж певного періоду навчання [10, с. 205].

Слід зауважити, що предметом оцінювання в інклюзивному навчанні постають не лише освітні результати та досягнення, а й міра усвідомленості учнем з ООП особливостей власного прогресу в навчанні. При цьому поряд із індивідуальною оцінкою (окремих аспектів – наприклад, виразності читання, вміння слухати, формулювати і ставити запитання, сформованості обчислювальних умінь тощо) використовується загальна оцінка (за всю виконану роботу – у формі виставок, презентацій, портфоліо тощо), а також самооцінка учнів. Педагогу слід продумати таку стратегію роботи з усім класом, за якої діти вчать оцінювати не лише

кінцевий результат, а й якість навчання, ступінь докладених зусиль, мотивацію, активність у роботі та самонавчанні. Учителю необхідно використовувати такі форми і прийоми, які відповідають можливостям дитини з ООП, а також сприяють збереженню її фізичного і психічного здоров'я, забезпечують емоційну рівновагу. Власне, таким чином реалізовуватимуться диференційований та індивідуальний підходи в педагогічному оцінюванні результатів навчання дітей з ООП.

Дослідницею Т. Сак увиразнено такі компоненти індивідуального оцінювання дітей з ООП: 1) на основі відповідних критеріїв для осіб із різними типами порушень психофізичного розвитку; 2) на основі індивідуального навчального плану; 3) оцінювання соціальної компетентності учнів із ООП [8, с. 23].

Іншим важливим чинником оцінювання результатів навчальної діяльності учня з ООП є самооцінювання. Розроблення та реалізація алгоритму самооцінювання відбувається на основі законів психологічного життя особистості, а тому має автономний характер як своєрідний фільтр педагогічної взаємодії вчителя й вихованця. За результатами дослідження, проведеного К. Волковою, визначено, що самооцінювання передбачає оцінювання власної діяльності самим учнем, ґрунтується на його увазі до власних способів діяльності і за своєю сутністю є рефлексивною функцією. Важливо спонукати учня з ООП до самоаналізу: оцінювання того, «ким я був» і «ким я став», «чого я досяг» і «чого ще я можу досягнути». При цьому оцінювальна діяльність не усуває, а підтримує пізнавальний інтерес дитини до навчання, до знань [1, с. 78].

Зарубіжні дослідники наголошують, що володіння навичками оцінювання власної діяльності спонукає учнів з ООП до навчання та просування індивідуальною освітньою траєкторією. Зокрема, вони зазначають: «Запитання на кшталт «У чому полягає моя навчальна ціль?», «Де я «перебуваю» зараз?», «Що мені потрібно робити, аби досягти поставленої мети?» мають стати внутрішньою звичкою дитини з ООП. Визначати навчальні цілі педагоги мають спільно з учнями. Далі учні самостійно регулюють навчальну діяльність, а викладач забезпечує необхідну підтримку. Для формування в учнів потрібних навичок і сприяння процесові самооцінювання вчителям можна порекомендувати декілька стратегій – наприклад, аналіз зразків робіт; графічні організатори; портфоліо; щоденники рефлексії; наочні підказки тощо» [5, с. 82]. При цьому індивідуальний підхід необхідно реалізувати ненав'язливо, непомітно для самого учня.

Інноваційними технологіями оцінювання навчальних досягнень учня з ООП вважаються: 1) *скаффолдинг* (з англ. "scaffolding" – будівельні

риштування) – процес, що дає змогу учневі досягти цілей навчання, що перевищують його індивідуальні можливості; залучення дитини до навчання, спираючись на її знання, уміння, інтереси й досвід, застосовуючи різні види підтримки – вербальну, візуальну, фізичну, моделювання; маніпуляцію символами; 2) *формульальне оцінювання* – інтерактивна, описова система оцінювання прогресу учнів, що дає змогу відстежувати особистісний розвиток дитини, вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію [7, с. 197].

Зауважимо, що доцільно використовувати різні технології навчання, які уможливають формування цілісної особистості, спонукають її до саморозвитку й самореалізації. Якщо використовувати лише традиційну систему навчання, де вчитель постійно тлумачить певні істини і знає відповідь на всі запитання, повчає школяра, перевіряє, наскільки той усвідомив істину, тоді традиційний освітній процес швидко перетворюється на своєрідний монолог учителя, який на уроках пояснює, а на екзаменах – перевіряє рівень знань учня. Сучасна культура, у тому числі й педагогічна, – це насамперед культура діалогу, упродовж якого формується особистість. За таких умов технології навчання мають реалізовувати ідеї дитиноцентричної, особистісно орієнтованої педагогіки.

Отже, отримані результати проведеного дослідження дають змогу дійти таких **висновків**: у вітчизняній інклюзивній освіті переважає стереотип традиційної навчальної діяльності, що пояснюється недостатньою підготовленістю вчителів до продуктивного використання сучасних технологій навчання; поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання зумовлює ефективність інклюзивного освітнього процесу, сприяє розвитку інтересів, нахилів і здібностей дітей з ООП, моти-

вує їх до здобуття нових знань, розкриття внутрішнього потенціалу. Подальшого розвитку набули положення щодо створення педагогічних умов організації інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова К.С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2017. 290 с.
2. Гриневич Л. та ін. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 02.02.2021).
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Євтух М.Б., Лузік Е.В., Дибкова Л.М. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень : моногр. Київ : КНЕУ, 2010. 248 с.
5. Інклюзивна освіта: підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. / Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харві ; пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.
6. Миронова С.П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2007. 36 с.
7. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
8. Сак Т.В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 4. 638 с.
10. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки : підруч. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

ПРОБЛЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО ПРОЦЕСУ: МОДИФІКАЦІЯ СПІВПРАЦІ ЛОГОПЕДА ТА БАТЬКІВ

THE ISSUES OF REMOTE CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL PROCESS: MODIFICATION OF COOPERATION BETWEEN A SPEECH THERAPIST AND PARENTS

У статті акцентовано увагу на модернізації форм взаємодії логопеда з вихованцем та його батьками в умовах дистанційного формату.

Указано, що реалізація корекційно-розвиткових програм (за умов нинішньої епідеміологічної ситуації) потребує використання інформаційно-комунікаційних технологій, спеціалізованих комп'ютерних програм, платформ та сервісів дистанційного навчання із забезпеченням двобічної комунікації; в основі організації дистанційної взаємодії застосовують чотири принципи: інтерактивності, диференціації, індивідуального підходу та пластичності. Використання цих принципів передбачає створення та функціонування відкритого інформаційно-освітнього середовища, технологій різноманітного навчання, врахування індивідуальних особливостей розвитку кожного вихованця, адаптивності нових ресурсів та умов взаємодії.

Установлено, що наразі успішність реалізації корекційно-розвиткових програм залежить від обґрунтованості кожного структурного елементу, системності, чіткості в плануванні, пріоритетності індивідуальної форми організації корекційно-розвиткової роботи, переходу від прямої моделі навчання до тьюторської з установленням безбар'єрної взаємодії між логопедом та батьками вихованця. Доведено, що це дозволить створити ефективне корекційно-розвиткове середовище, використання технологій зворотного зв'язку підвищуватиме обізнаність батьків щодо особливостей розвитку мовлення дитини, сприятиме ефективності корекційно-розвиткової роботи. Дистанційний формат проведення корекційно-розвиткової роботи індивідуалізує процес співпраці логопеда з батьками вихованців, він бере на себе роль тьютора-консультанта, а батьки стають його партнерами-асистентами, що і забезпечуватиме безбар'єрність та ефективність корекційно-розвиткових програм.

Ключові слова: корекційно-розвиткова програма, інформаційно-комунікаційні техноло-

гії, форми взаємодії, дистанційне навчання, інформаційно-освітнє середовище.

The article focuses on the modernization of forms of remote cooperation between a speech therapist and a pupil and his/her parents.

The author pointed out that the implementation of correctional and developmental programs in the current epidemiological situation requires the use of information and communication technologies, special software, platforms and e-learning services with two-way communication. The organization of remote interaction is based on four principles: interaction, differentiation, personal approach and flexibility. The application of these principles involves the creation and operation of open information and educational environment, multilevel learning technologies, taking into account the individual characteristics of each pupil, the adaptability of new resources and conditions of interaction.

The author found that the success of correctional and developmental programs in the current environment depends on the validity of each structural element, consistency, clarity in planning, the priority of personal forms of correctional and developmental work, the transition from a direct training model to tutoring with barrier-free cooperation between a speech therapist and parents of a pupil.

The author proved that the establishment of a partnership between a speech therapist and parents of a pupil will create an effective correctional and developmental environment, the use of feedback technologies will increase parents' awareness of the peculiarities of a child's speech development and the effectiveness of correctional and developmental work. The remote format of correctional and developmental work individualizes the cooperation between a speech therapist and parents, he takes on the role of tutor-consultant, and parents, in turn, become his partners-assistants, that will provide the inclusion and the effectiveness of corrective and developmental programs.

Key words: correctional and developmental program, information and communication technologies, interaction, e-learning, information and educational environment.

УДК 376-056.264-051:373.2.064.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.4>

Цимбал-Слатвінська С.В.,

докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інструктивно-методичні рекомендації Міністерства освіти і науки щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у 2020–2021 н. р. передбачають надання корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами у дистанційному форматі [12]. Нинішня епідеміологічна ситуація вимагає модернізації форм взаємодії логопеда з вихованцем та батьками, адаптації індивідуальних програм розвитку в умовах дистанційного формату, забезпечення двобічної комунікації з батьками

щодо особливостей організації корекційно-освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із головних стратегічних завдань сучасності має бути якісна освіта, що є культурним фундаментом суспільства – своєрідним соціальним генетичним механізмом трансляції соціального досвіду, завдяки якому стає можливою реалізація сутнісних сил людини, закладених у ній самою природою, і предметом уваги й розвитку. Дистанційний формат надання освітньо-корекційних послуг не має стати перешкодою для забезпечення

якісної взаємодії вихованця, батьків та логопеда, подолання бар'єрності в спілкуванні для реалізації завдань корекційно-розвиткової програми.

Проблеми пошуку універсальних парадигм взаємодії логопеда та батьків стали стрижнем наукового доробку І. Іванюк, В. Глухової, Н. Мовчан, А. Назаренко, В. Кисличенко, А. Король, Л. Стахової, О. Константинов, Ю. Рібцун та ін. Проблемам упровадження в освітній контент інформаційно-комунікаційних технологій, пошуку дієвих форм взаємодії присвячено праці В. Бикової, А. Король, Ю. Рібцун, С. Миорової, О. Цимбалюк, А. Литвин, В. Пасічник, Г. Федорук, М. Шишкіної та ін.

Т. Бардишева, М. Кислякова, Е. Китик, Л. Ковригіна, О. Нелюбіна, В. Пасічник, О. Потимко зауважують, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх логопедів забезпечує формування їх готовності до впровадження в корекційно-освітній процес спеціальних комп'ютерних програм, спрямованих на виконання професійних завдань.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Упровадження дистанційного формату в освітній простір об'єднало науковців для дискусійного пошуку таких нових моделей організації корекційно-розвиткового процесу, як використання інформаційно-комунікаційних технологій, пошук універсальних парадигм взаємодії, використання спеціалізованих комп'ютерних програм, однак наразі фахівці-практики потребують певної «дорожньої карти», в якій би надавалися практичні рекомендації щодо дієвості використання різноманітних платформ та сервісів дистанційного навчання, варіативність у проєктувальному, організаторському та оціночному видах діяльності, створення своєрідної бази з практичними рекомендаціями щодо організації та забезпечення ефективності корекційно-розвиткової програми в дистанційний період.

Оновлення основних траєкторій співпраці логопеда з батьками вихованця в умовах дистанційного формату реалізації корекційно-розвиткової програми забезпечуватиме її високу результативність.

Мета статті – вказати на ключові зміни в побудові парадигми взаємодії логопеда та батьків вихованців у дистанційному форматі реалізації корекційно-розвиткової програми.

Виклад основного матеріалу. Успішність реалізації корекційно-розвиткової програми завжди базувалася на ключових цілях, обґрунтованості кожного структурного елементу, системності, чіткості в плануванні, а усвідомлене включення у цей процес батьків вихованця однозначно підвищувало результативність корекційного впливу [4].

Нинішні карантинні обмеження призводять до збільшення кількості дітей, що використовують віртуальний простір для ігрової активності, все

більше занурюючись у нереалістично-ілюзорний світ, і, як наслідок, зумовлюють підвищений рівень тривожності та емоційних спалахів. Окрім викликів, що супроводжують дистанційний формат освіти, логопедові потрібно врахувати негативний вплив неконтрольованої ігрової активності вихованця. Особливого значення в сучасних умовах набуває усвідомлення логопедом принципово нових вимог до педагогічної діяльності та організації корекційної роботи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій як розвиткового, корекційного, начального та виховного ресурсів [4], гарантуючи при цьому безпечне інформаційне середовище.

На думку Л. Стахової, взаємодія логопеда та батьків передбачає розподіл завдань між учасниками корекційно-розвиткового процесу: усвідомлення батьками їх ролі в процесі розвитку дитини, визначення цікавих та доступних методів та прийомів подолання мовленнєвого порушення [9].

В. Кисличенко стверджує, що сучасні батьки, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, зокрема з порушенням мовлення, виявляють недостатній рівень психолого-педагогічної підготовки, що перешкоджає успішності корекційно-розвиткової програми, знижуючи ефективність занять [1]. Дистанційний формат занять вимагає пріоритетності індивідуальної форми організації корекційно-розвиткової роботи зі зміною робочого часу логопеда (врахування зайнятості батьків), а контроль та зворотний зв'язок процесу має бути взаємозрозумілим, відвертим та ненав'язливим.

В основі організації дистанційної взаємодії лежить застосування чотирьох головних принципів: інтерактивності, диференціації, індивідуального підходу та пластичності. Водночас відбувається перехід від прямої моделі навчання до тьюторської (застосовуючи весь механізм школи наставництва) (табл. 1).

Тьюторська модель наставника є найбільш пріоритетною в дистанційному режимі співпраці. Австрійський педагог Г. Фігдор уважав, що основними помилками у взаємодії педагогів та батьків є неусвідомлені конфлікти батьків: втома на роботі, відсутність розуміння важливості спільного корекційно-розвиткового процесу, недостатність знань батьків щодо мовленнєвих порушень у дітей [9, с. 221].

Якщо дитина не сприймає логопеда, то вона буде давати відсіч і його діям, тому подолання безбар'єрності в спілкуванні, установлення довірливих стосунків з дитиною та її батьками стануть запорукою успішності корекційно-розвиткового процесу. Таким чином, логопед має скоординувати особистісний розвиток дитини у таких напрямках, як-от:

– організація педагогічної підтримки з урахуванням її індивідуальних проявів і особистісно значущої діяльності;

Таблиця 1

Принципи дистанційного навчання

інтерактивність	диференціація	індивідуалістичність	пластичність
Створення та функціонування відкритого інформаційно-освітнього середовища (модель наставництва – пріоритетна; застосування синхронного та асинхронного навчання; підбір наочного матеріалу, визначення сталості освітньо-корекційної програми; адаптивність нових ресурсів.	Застосування технологій різнорівневого навчання: визначення навантаження; врахування емоційного стану вихованця; консультація батьків щодо розвитку дитини; презентація візуальної підтримки.	Укладання корекційно-розвиткової програми має враховувати форму порушення дитини з особливими освітніми потребами та індивідуальні особливості розвитку кожного вихованця, особливості родинної взаємодії.	Корекційно-розвиткова програма має враховувати особливості кожної дитини, зокрема темп проведення заняття, адаптивність до нових умов взаємодії.

Джерело: сформовано за [5]

– взаємодія педагогів у межах гуманістичної педагогіки і в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин;
 – комплексне планування корекційно-розвиткового процесу, що забезпечує спільну роботу фахівців;

– відбір засобів і методів педагогічного забезпечення, що відповідають особистісному становленню дитини, створення атмосфери доброзичливості, емпатійності, рівноправної співпраці, в якій виховується дитина [7, с. 30].

Дистанційний формат навчання індивідуалізує освітньо-корекційні процеси, вимагає використання нових інформаційно-комунікаційних технологій для формування інформаційно-цифрової компетентності (вибір платформ, програм, створення презентаційно-наочного матеріалу) та застосування дистанційно-інтерактивних форм співпраці логопеда з батьками, забезпечуючи результативність корекційно-розвиткового процесу в логопедичній практиці [3]. Слушною є пропозиція А. Король щодо використання технології «Фідбек» (своєрідний зворотний зв'язок, обговорення з батьками як індивідуальна консультативна допомога, що в подальшому дозволить уникнути проблем у розумінні освітньо-корекційного процесу) для впровадження дистанційної форми роботи, що дасть змогу осучаснити традиційні підходи до представлення та взаємообміну інформацією [3, с. 52]. Сутність такої технології зводиться до систематизованого використання засобів масової інформації, інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій, складниками взаємодії яких є інформування, консультування та зворотний зв'язок із боку батьків, тобто «фідбек» на кожну дію логопеда. «Фідбек» здійснюється у формах відеоконференцій (Zoom, Google Meet), заповнення спеціалізованих Google-форм, обговорення тематичних блогів, у повідомленнях у меседжерах [3].

Використання такої технології взаємодії дозволить досягти взаєморозуміння у розв'язанні проблемних питань, що можуть виникнути у дистанційному форматі спілкування, створить повноцінне

інформаційно-освітнє середовище, надасть можливість логопедові контролювати перебіг мовленнєвого розвитку дитини, мотивуватиме батьків навчатися прийомів логопедичної допомоги [4].

В умовах глибокої модернізації освітніх систем використання дистанційних форм взаємодії та побудови освітньо-корекційних процесів актуалізує необхідність удосконалення підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, зокрема й кваліфікованих логопедів. Недостатня компетентність і, як наслідок, відсутність професійної мобільності порушують питання створення цілісної системи професіоналізації, вдосконалення змісту, форм і процесів, у яких вона відбувається [8, с. 3]. Міністерство освіти і науки України спільно з Центром здоров'я і розвитку «Коло сім'ї» за підтримки українсько-швейцарського проєкту «Психічне здоров'я для України» (Mental Health for Ukraine) [5] для успішності забезпечення допомоги психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами продовжують надавати цикл семінарів, зокрема із забезпечення успішного дистанційного навчання.

Так, використання спеціальних комп'ютерних програм у роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку дозволяє розвивати фонематичні процеси, дрібну моторику, активізує пам'ять, мислення, увагу, розширює словниковий запас вихованців, збільшує їх мовленнєву активність, формує навички правильного мовлення. Комп'ютерні технології передбачають використання на заняттях мультимедійних презентацій, ігрових вправ та завдань відповідно до вікових можливостей і освітніх потреб вихованців. Послідовність зображень на екрані комп'ютера сприяє тому, що діти виконують вправи уважно і в повному обсязі. Використання елементів анімації, красивих картинок і «сюрпризних» моментів стимулює пізнавальну активність дітей, урізноманітнюючи корекційний процес. Той факт, що діти отримують схвалення не тільки від логопеда, але й із комп'ютера у вигляді картинок-привітань зі звуковим супроводом, суттєво впливає на ефективність корекційної роботи [11].

Використання логопедом елементів комп'ютерних технологій дозволяє розв'язати низку ключових проблем сучасної корекційної педагогіки, зокрема й дистанційного формату (розроблення технологій виявлення співвідношення між розвитком і навчанням, розроблення нових педагогічних технологій виконання традиційних корекційних та освітніх завдань, розроблення нового змісту спеціальної освіти й адекватних методів навчання тощо).

Висновки. Необхідність переходу на дистанційний формат проведення занять стала викликом для всіх освітян. Пошук нових форм взаємодії логопеда з родиною дитини, яка має порушення мовленнєвого розвитку, модернізація традиційних форм співпраці є перспективною для відкритого діалогу науковців та практиків. Основою для сучасних логопедичних практик є інформаційно-комунікаційні технології з пошуком ефективних форм практичної взаємодії, розроблення спеціальних комп'ютерних програм для забезпечення ефективності корекційно-розвиткового процесу.

Установлення партнерських стосунків між логопедом та батьками вихованця дозволить створити ефективно корекційно-розвиткове середовище, використання технологій зворотного зв'язку підвищуватиме обізнаність батьків щодо особливостей розвитку мовлення дитини, мотивуватиме їх на допомогу, забезпечуватимете її вчасне надання, сприятиме ефективності корекційно-розвиткової роботи. Отже, дистанційний формат проведення корекційно-розвиткової роботи індивідуалізує процес співпраці логопеда з батьками вихованців. Логопед бере на себе роль наставника, консультанта, а батьки стають його партнерами-асистентами, що і забезпечуватиме безбар'єрність та ефективність корекційно-розвиткових програм.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кисличенко В.А. Робота логопеда з батьками у сучасних умовах. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 3(50). С. 80–85.
2. Константинів О.В. Особливості вивчення готовності батьків до співпраці з логопедом. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2017. Вип. 3(58). С. 203–207.
3. Король А.В. Технологія «Фідбек» як засіб співпраці вчителя-логопеда з батьками. *Вихова-*

тель-методист дошкільного закладу. 2016. № 11. С. 51–58.

4. Король А.В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу. *Молодий вчений.* 2018. № 5.2 (57.2). С. 54–57.

5. МОН підвищує рівень обізнаності педагогів та фахівців у сфері інклюзивної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-pidvishuye-riven-obiznanosti-pedagogiv-ta-fahivciv-u-sferi-inklyuzivnoyi-osviti> (дата звернення: 21.01.2021).

6. Рібцун Ю.В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками: молодша логопедична група для дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання.* 2011. № 1. С. 33–37.

7. Ромусик М.Н. Личностно-ориентированный подход в коррекционно-логопедической работе с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2011. 207 с.

8. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). Москва : Классик стиль, 2003. 160 с.

9. Стахова Л.Л. Взаємодія учителя-логопеда закладу дошкільної освіти із сім'єю дитини з порушенням мовленнєвого розвитку як вагомий засіб досягнення корекційної мети. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2017. Вип. 79(2). С. 219–222.

10. Федорович Л.О. Концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у вищих навчальних закладах в умовах інтеграції в європейський освітній простір. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2012. Вип. 21. С. 286–290.

11. Цимбал-Слатвінська С.В. Етапи становлення професійної підготовки майбутніх логопедів у системі спеціальної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. № 2 (65). С. 334–340.

12. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році : Лист МОН України від 31 серпня 2020 р. № 1/9-495. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20202021-navchalnomu-roci> (дата звернення: 21.01.2021).

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR BUILDING COMPETENCE
IN TEACHING PAINTING TO FUTURE ARTISTSПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЖИВОПИСУ У МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ

The article deals with identifying and substantiating the pedagogical conditions for building future artist's competence in teaching painting. For this purpose, the author reviewed scientific literature on the definition of the concepts of "pedagogical conditions"; "competence"; "integrative course". Research methods. The study used a complex of interrelated and complementary methods, namely the study of scientific materials, design, and generalization of teaching experience. The aim of the article is the theoretical substantiation of the pedagogical conditions for building competence in teaching painting to future artists. The results of the study proved that it is necessary to introduce a complex of the following pedagogical conditions for successful building of future artist's competence, namely: building the educational process in accordance with the developed model of the future artist's competence building; development of independent and creative activities of students during training in creative workshops, where various types of arts are used; the creation of specially arranged conditions conducive to the development of the personality of students based on the integration of the possibilities of various types of art and the corresponding types of activity in the socio-cultural and subject space of a higher educational institution. The processes of modernization of education have led to a change in the requirements for university graduates, for their professional training, which should result in the developed competence in the field of professional activity. With regard to the preparation of future artists in teaching painting, this result is competence, which is the ability and readiness for the effective art education and aesthetic education of the younger generation, ensured by the value attitude towards the profession, psychological, pedagogical and special knowledge, professional skills, and experience of artistic assimilation of reality.

Key words: pedagogical conditions, competence, painting, integrative course, principles.

Стаття присвячена виявленню та обґрунтуванню педагогічних умов формування компетентності майбутнього художника в процесі навчання живопису. Для цього проаналізовано наукову літературу за визначенням понять «педагогічні умови»,

«компетентність», «інтеграційний курс». Результати проведеного дослідження довели, що для успішного формування компетентності у майбутнього художника необхідно впровадити комплекс таких педагогічних умов, як побудова освітнього процесу відповідно до розробленої моделі формування компетентності у майбутніх художників; розвиток самостійної і творчої діяльності студентів під час навчання в творчих майстернях, де використовують різні види мистецтв; створення спеціально організованих умов, що сприяють розвитку особистості учнів на основі інтеграції можливостей різних видів мистецтва і відповідних їм видів діяльності в соціокультурному і предметному просторі вищого навчального закладу. Безумовно, малювання з натури є основою навчального процесу під час підготовки художників. Під час створення виробу необхідно вміння представляти будь-яку форму в різноманітних положеннях і зображати її в потрібному ракурсі, що вимагає чіткого уявлення предмету, його деталей і конструкції, знань натури. В процесі натурного малювання на основі ретельного відбору і вивчення окремих фактів, аналізу конструкції, пластики форми, просторового положення, текстури виділяються найбільш важливі елементи, що складають основу зображуваного об'єкта або явища. Процеси модернізації освіти зумовили зміну вимог до випускників вищих навчальних закладів, до їх професійної підготовки, результатом якої повинна стати сформована компетентність у галузі професійної діяльності. Стосовно підготовки майбутніх художників в процесі навчання живопису таким результатом є компетентність, яка являє собою здатність і готовність до ефективного здійснення художньої освіти та естетичного виховання підрастаючого покоління, що забезпечені наявністю у нього ціннісного ставлення до своєї професії, психолого-педагогічних і спеціальних знань, професійних умінь, досвіду художнього освоєння дійсності.

Ключові слова: педагогічні умови, компетентність, живопис, інтеграційний курс, принципи.

UDC 371.13:7.071.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.5>

Dr. Ayad hayawi Al Atabi,
Doctor of Philosophy
Dhi-Kar University Media College

Problem statement. The improvement of education entailed changes in the requirements for university graduates, for their professional training and methods of acquiring knowledge, abilities and skills. Today, the main goal of professional education is considered to be the training of a competent specialist, who is able to act practically, apply individual techniques and experience of successful actions in various situations

of professional activity; who could navigate in related areas of activity at the level of world standards. Currently, there are fewer and fewer graduates who are able to fully apply knowledge gained during their studies at a university in their professional activities. This is a factor that hinders and hinders the development of the productive forces of society. Despite the significant theoretical elaboration of the problem of professional

training of future artists, its practical implementation turns out to be insufficiently effective. In this context, an important component of our research is to improve the quality of professional training of future specialists, including artists, since there is a high need for specialists who have professional performing skills. That urged the research on the problem of determining the pedagogical conditions for building competencies of future artists in teaching painting.

Review of research and publications. The pedagogical background of building competence as a system was covered in the studies of the following scholars: P. Anokhin, S. Arkhangelsky, Y. Vardanyan, V. Vvedensky, N. Kuzmina, V. Slastenin. Certain issues of the professional development of the future artist are covered in the studies of L. Antsukov, A. Belov, N. Valkova, N. Voronov, V. Gamayunov, E. Lazarev. A great contribution to the development of the theory and practice of teaching art disciplines was made by educational scholars S. Azhgikhin, N. Baklanova, G. Ershov, Zh. Kenesarina, N. Lukin. They presented research related to the teaching methods of fine art subjects, including painting. Besides, ideas and recommendations developed by practicing artists presented in monographs (A. Dürer, B. Ioganson, I. Repin, P. Chistyakov) are of great importance for the purpose of studying the theoretical and practical background of painting. Analyzing a large number of scientific studies of building competence among specialists in various fields of activity, it indicates the interest of scholars in this problem. But, despite this fact, the study of the problem of building competence in teaching painting to future artists requires further study and coverage in the theory and practice of professional education. The need to study the process of building competence in teaching painting to future artists is due to the following contradictions between the need of modern society to harmonize and aestheticize the subject-spatial environment, its compliance with the nature of economic, social and political changes, and the low level of preparedness of university students as future artists for its transformation, between the need to improve competence in the process of studying painting by future specialists and the lack of a structural and functional model of its building in the educational process of higher educational institution, between the need to improve the quality of professional knowledge, skills that students acquired, as well as the development of the creative qualities of their personality, and the lack of developed pedagogical conditions to build them.

The study used a complex of interrelated and complementary methods, namely the study of scientific materials, design, and generalization of teaching experience.

The aim of the article is the theoretical substantiation of the pedagogical conditions for building competence in teaching painting to future artists.

Results. Modern requirements for the professional training of artists in teaching painting will require the introduction of a competence-based approach into the process of their professional training, which provides for the training of a specialist who understands professional and life challenges, is able to solve them and transform the social environment and his own professional activity, applying previously acquired knowledge, creative skills and abilities [1, p. 223]. The competence-based approach in education has now become the subject of active reflection in the works of such scholars of pedagogical science and practice as I. Zimnyaya, B. Kenzhebekov, V. Shadrikov, Sh. Taubaeva, K. Aganin. In their research, B. Ananyeva, V. Bepalka, T. Shamova studied the definitions of competence and comprehensively investigated the main aspects of professional competence, which have some specifics for future artists. In this regard, an important component of our research is the study of the professional training of future artists who are able to approve themselves in different areas of professional activity. The demand for a creative, qualified, competitive person is growing. The above urged research on the problem of determining the pedagogical conditions for building competencies of future artists in teaching painting. The developed pedagogical conditions are aimed at adapting students to creative and transformative activities in the situation of solving theoretical and methodological problems of training future artists in the system of building their professional competence. In modern pedagogical research, which is related to the problems of improving pedagogical systems, increasing efficiency of the educational process, one of the main aspects is to identify, substantiate and test pedagogical conditions in order to ensure successful activity [9]. A pedagogical condition means a set of measures and circumstances of the educational process, a system of reasonably built factors that contribute to the formation of competence in future artists. Our research allowed formulating pedagogical conditions, the implementation of which will contribute to building competence in future artists in teaching painting. The first pedagogical condition is building of the educational process in accordance with the developed model of building competence in future artists. Since the structural model of the process of building competence in future artists has a block structure, this allows it to be improved depending on the factors of the educational environment.

As Figure 1 shows, the model of building professional competence in future artists that we developed is a unity of such blocks as goal, conceptual, procedural and resultant.

The first block defines a goal, which is characterized by building competence in teaching painting to future artists.

The conceptual block includes scientific approaches (integrative, competent, acme logical and

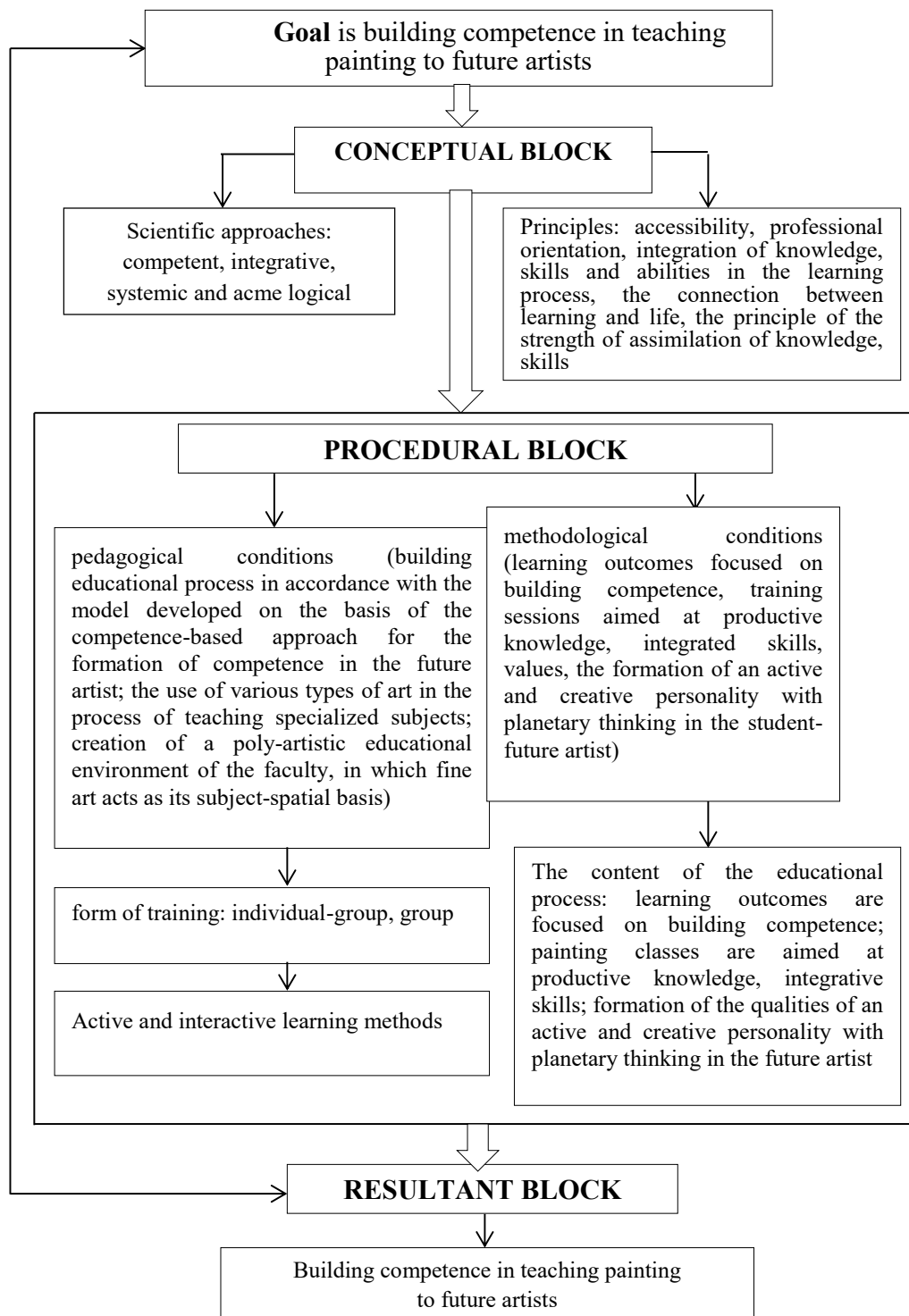


Fig. 1. Structural model of the process of building competence in future artists

systemic) and the principles of: accessibility, taking into account the level of knowledge for building relevant professional competencies; professional orientation reflected in the content of the training system and the nature of professional tasks; integration of professional, interdisciplinary, sociocultural, communicative knowledge, skills and abilities in the learning process; the connection of learning with life and the principle of strong assimilation of knowledge, skills and abilities.

The procedural block includes pedagogical conditions (building of the educational process in accordance with the developed model of building competence in the future artist; development of independent and creative activity of students during training in creative workshops, where various types of arts are used; creation of specially arranged conditions that contribute to the development of the personality of students based on the integration of the possibilities

of various types of art and the corresponding types of activity in the sociocultural and subject space of a higher educational institution); methodological conditions (learning outcomes focused on building competence, training sessions aimed at productive knowledge, integrated skills, values, the formation of an active and creative personality with planetary thinking in the student-future artist); the content of the educational process (the use of pedagogical technologies, the implementation of the content of the author's course "Art" with the use of innovative pedagogical technologies, which are based on interactive teaching methods); forms of training (individual-group provides for the teacher's work with students of different ages, training levels in classroom-based and extracurricular learning, when he works separately with the student and can simultaneously teach the group through the formulation of cognitive tasks; frontal contributes to the trusting teacher-students relationships, stable cognitive interests; group provides for their division into groups for solving the same or different problems and forms collective responsibility as well as individual assistance to everyone) and methods (active and interactive learning).

The resultant block presents the expected results of building competence of future artists for professional activity in the context of our research, significant changes which may indicate the effectiveness of the proposed model during training.

The second pedagogical condition was proposed for the effective building of competence in future artists – this is the development of independent and creative activities of students during training in creative workshops, where various types of arts are used in teaching students the specialized subjects. The curriculum for training future artists in teaching painting assumes that in the learning process students become familiar with the basics of such types of arts as visual arts, architecture, sculpture, decorative and applied arts, which have a connection with their specialization and artistic training. In our opinion, this is not enough for training students. Therefore, we assume that the inclusion in the educational process of other types of art, namely: music, theatre, cinema, the creation of a poly-artistic educational environment of the faculty will help to improve the process of building competence in future artists. Besides, we proposed the following pedagogical conditions for building competence in future artists: the use of various types of art in teaching students the specialized subjects; creation of a poly-artistic educational environment of the faculty. Music, theatre and cinema were chosen as the main arts. It is also possible to listen to classical music as an accompaniment to the process of completing an assignment by students (performing a still life, landscape, portrait, etc.) in practical painting classes. It helps students concentrate on the assignment itself. At the same time, it is necessary to select musical

works taking into account the assignments on which students are working at a given time [2, p. 44].

Theatre has a strong impact on people. Theatre educates and harmoniously develops a personality, teaches one to express oneself. Theatrical art can be used in the educational process outside academic hours. Cinema or motion picture art is a form of contemporary art, which are created using moving images. Films are divided into feature films and documentaries. The first shows the events played by the actors, the second – filmed in real life. Watching films about great artists (Surviving Picasso, Frida, Girl with a Pearl Earring, etc.) is essential when studying History of Fine Arts. Studies show that educational material presented in the form of a film is assimilated much better than the same material presented by a teacher [3]. A person accumulates experience of artistic assimilation of reality in the process of interaction with a work of art, which allows him to develop the value-motivational and cognitive spheres of his personality.

Of course, life drawing is the basis of the educational process in the preparation of artists. When creating a product, it is necessary to be able to represent any form in various positions and depict it in the desired perspective, which requires a clear presentation of the object, its details and design, knowledge of a model. In life drawing, the most important elements that form the basis of the depicted object or phenomenon are highlighted on the basis of careful selection and study of individual facts, analysis of the structure, and plasticity of form, spatial position, and texture. The accumulation of scientific knowledge and practical skills develops creativity and visual memory, the ability to observe and analyze the surrounding reality. Students must master the color literacy; know all the properties of colors and the ways of their interaction, the patterns of constructing harmonic relationships, take into account the relationship between form and color. The development of new constructive solutions for decorative and applied products based on natural material will attach the creative searches of future artist's solidity and scale. The formation of professional competence among future artists is directly related to the study of the history of traditional folk culture, which contributes to the assimilation of knowledge about other national cultures by students. Training of specialists with well-formed ideological, spiritual and moral qualities based on folk customs and traditions of both the global level and a specific region contributes to young people's entering a modern multi-ethnic, multicultural society, forms a system of values, behavioral norms, patriotism and national self-awareness [6].

The third pedagogical condition is the creation of specially organized conditions conducive to the development of the personality of students based on the integration of the possibilities of various types

of art and the corresponding types of activity in the socio-cultural and subject space of a higher educational institution. The creation of an enriched developmental environment is a path that allows you to effectively develop students by means of pedagogical activity. The creative development of a person, like no other, requires the creation of a special educational environment, including external (social environment, education systems) and internal components (individual psychological qualities of a person). The greatest effect in human development is achieved with the joint and mutual influence of internal and external factors. The educational environment shall mean the socio-pedagogical and cultural environment of students, which is created purposefully and exists as a given, and creates conditions for their effective creative activity, revealing their inclinations and abilities. In our opinion, realization of the third pedagogical condition is possible through the use and development of appropriate integrative courses. Therefore, it is the integrative teaching of students and interdisciplinary connections of subjects within the curriculum that will improve the educational process make it goal-oriented and more effective. A close connection between subjects will ensure the development of creative thinking, the development of skills of generating original forms based on the traditions of the past. The purpose of interdisciplinary connections is based on the ability to master the techniques of transferring knowledge from one subject to another, which brings purposefulness and logical consistency to the learning process in solving creative problems. The interaction and semantic relationship between such subjects as Drawing, Painting, History of Traditional Culture, Design, and Formation does not exclude the specifics and independence of individual parts of the whole, while it involves the development of interrelated content based on common topics and tasks in the study of related subjects. While increasing the activity of students' independent work, an integrative approach to learning provides acquisition of systemic knowledge and skills as professional competence influencing the formation of a holistic worldview of students and allowing the future artist to solve complex multidimensional tasks in artistic and creative activities. The integration mechanism is implemented through the following stages of educational activity: intra-subject generalization and systematization, aimed at acquiring general knowledge and skills; intersubjective transfer of the acquired knowledge and skills; creative application by students of knowledge and skills acquired in their professional activity, leading to the acquisition of new knowledge and ways of action. Transfer should not be carried out mechanically, for example, when using any concept of one subject in the study of another, there can be an interpenetration of scientific and artistic knowledge in artistic and creative activity, as well as the selection of scientific

and artistic methods that are significant for a given situation [4]. Theoretical integrative training involves student's mastery of a system of ground knowledge of special and social sciences, as well as methods and techniques of independent acquisition of new productive knowledge. Practical integrative training means student's mastery of a system of integrated skills and abilities, which allows them to apply the acquired knowledge in practice, while professional training of future specialists provides for the mastery of a system of productive knowledge, integrative and intellectual skills for future professional activities, contributing to the development of the creative abilities of the future specialist, perception of active life positions [9]. In addition, the formation of professional concepts at an integrative level contributes to the development of imaginative thinking in an individual, which can be described by the following properties: knowledge possessed by an individual is of an integration nature, since it is obtained in the process of studying various academic subjects; this knowledge is closely related to practice, since young people with professional thinking realize most ideas in the form of material objects; in their actions they operate with a system of abstract signs and symbols.

When forming the structure of the content of the integrative course, we adhered to the following algorithm: use of qualification characteristics, a model of a specialist's activity as sources of goal-setting for an integrative course; drawing up a preliminary list of integrative skills that a student should have on the basis of these sources; skills of formation and systematization of actions, determination of the main actions (the most important and responsible for professional activity, move to academic subjects which are based on the knowledge of the integrative course; formation of characteristics of actions with the definition of their properties; development of mechanisms for integrative quality control of the established goal of studying an integrative course based on: the ability to accurately check the achievement of the goal of an integrative course; compliance of the learning goal with the final goal of the integrative course; correction of the formulated goal of studying the integrative course [7]. All elements of the presented model of preparing the professional training of future artists in teaching painting are interrelated and interdependent, which confirms its integrity and consistency.

Conclusions. The processes of modernization of education have led to a change in the requirements for university graduates, for their professional training, which should result in the developed competence in the field of professional activity. With regard to the preparation of future artists in teaching painting, this result is competence, which is the ability and readiness for the effective art education and aesthetic education of the younger generation, ensured by the value attitude towards the profession, psychological,

pedagogical and special knowledge, professional skills, and experience of artistic assimilation of reality. Building competence in future artists in teaching painting is effective when the following pedagogical conditions are realized: building of the educational process in accordance with the model of building future artist's competence, developed on the basis of the integrative approach; the use of various types of art in teaching students the specialized subjects; building the content of education based on the complementarity of subjects, the unity of goals, objectives and requirements, interdisciplinary relationships that play an important role in improving the theoretical and practical training of students.

BIBLIOGRAPHY:

1. Амиргазин К., Удалов С. Формирование компетентностей в процессе обучения декоративно-прикладному искусству. *Омский научный вестник*. 2012. № 2 (106). С. 223–225.
2. Бакум З., Саприкіна Л. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу. *Наукові записки Тернопільського педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2014. № 1. С. 44–49.
3. Бех І. Психологічні засади побудови виховного простору особистості *Личность в едином образовательном пространстве* : сборник научных статей Международного образовательного форума. Ч. 1. 2010. 240 с.
4. Гусева П. Формирование мастерства будущих художников палехской иконописи в высшей профессиональной школе : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Санкт-Петербург, 2012. 183 с.
5. Козак Л. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1 (5). С. 95–106.
6. Мишина А. Развитие искусствоведческой компетенции бакалавров художественных факультетов. *НАУКОВЕДЕНИЕ*. 2015. Т. 7. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-iskusstvovedcheskoy-kompetentsii-bakalavrov-hudozhestvennyh-fakultetov> (date of accessed: 27.06.2017).
7. Фомічова Н. Індивідуальність як інтеграційна характеристика творчого потенціалу живописця і завдання її формування в мистецькому ВНЗ. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2010. Вип. 5. URL: http://zbirnik.mixmd.edu.ua/2010_5_ua.
8. Хушбахтов А. Терминология «педагогические условия». *Молодой ученый*. 2015. № 23. С. 1020–1022.
9. Шокорова Л. Проблема профессионального образования в сфере народных художественных промыслов и ремесел. *Alma mater*. 2014. № 3. С. 108–110.

ІННОВАЦІЙНІСТЬ СИСТЕМИ СТУПЕНЕВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ПРОБАЦІЇ В УКРАЇНІ

INNOVATIVE SYSTEM OF GRADUATE PROFESSIONAL TRAINING OF PROBATION OFFICERS IN UKRAINE

Стаття присвячена дослідженню вдосконалення системи ступеневої професійної підготовки майбутніх офіцерів служби пробації в Україні.

Мета статті полягає у розгляді напрямів удосконалення системи ступеневої професійної підготовки майбутніх офіцерів пробації в Академії Державної пенітенціарної служби.

Методологія дослідження побудована на використанні аналізу та синтезу закордонних та вітчизняних нормативно-правових актів у сфері пробаційної діяльності, наукових праць, що присвячені підготовці персоналу пробації.

Під час проведення дослідження проблеми ступеневої підготовки майбутніх офіцерів-пробаціоністів виявлено низку факторів, серед яких основними є нестача кваліфікованих фахівців, які володіють сучасними компетенціями у сфері пробаційної діяльності; поліфункціональний зміст та міждисциплінарний характер службово-професійної діяльності фахівця служби пробації; інтегративний характер пробаційної діяльності; недостатня практико-орієнтовна складова частина системи підготовки та відносно молода сфера пробації, яка тільки набуває статусу професії.

У статті розкрито сутність введення в початковий план підготовки майбутніх офіцерів служби пробації нових навчальних дисциплін на різних рівнях здобуття вищої освіти задля формування сучасних знань, умінь та навичок, які є необхідними для якісного виконання поставлених завдань під час здійснення службово-професійної діяльності в уповноважених органах пробації.

Методично процес запровадження нових навчальних дисциплін організовується на основі використання наукових принципів інтегративності, комплексності, системності викладання навчального матеріалу та синтезу інноваційних методів поетапного формування вмінь та навичок, спрямованих на формування соціальних, психологічних, правових компетенцій, особистих якостей майбутніх офіцерів служби пробації.

Ключові слова: пробація, ступенева професійна підготовка офіцерів-пробаціоністів,

клієнти пробації, професійні компетенції, професійна компетентність офіцерів-пробаціоністів.

The article is devoted to the study of improving the system of professional training of future probation officers in Ukraine.

The purpose of the article is to consider ways of improving the system of professional training of future probation officers at the Academy of the State Penitentiary Service.

The methodology of the research is based on the analysis and synthesis of foreign and domestic regulations in the field of probation activities, scientific papers on the training of probation personnel.

Studying the problem of gradual training of future probation officers it is revealed a number of factors, among which the main one is the lack of qualified specialists who have modern competencies in the field of probation activities; multifunctional content and interdisciplinary nature of service and professional activity of a probation service specialist; integrative nature of probation activities; insufficient practice-oriented component of the training system and a relatively young field of probation, which is just acquiring the status of a profession.

The article also reveals the essence of the introduction into the initial training plan of future probation officers of new disciplines at different levels of higher education in order to form modern knowledge, skills and abilities that are necessary for quality performance of tasks during service and professional activities in authorized probation bodies.

Methodologically, the process of introducing new disciplines is organized on the basis of using scientific principles of integrativeness, complexity, systematic teaching of educational material and synthesis of innovative methods of gradual formation of skills aimed at forming social, psychological, legal competencies, personal qualities of future probation officers.

Key words: probation, graduate professional training of probation officers, probation clients, professional competencies, professional competence of probation officers.

УДК 378.147(073):355.233:343.8-057.4]
(477)(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.6>

Аніщенко В.О.,
докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри педагогіки
та гуманітарних наук
Академії Державної пенітенціарної
служби

Разумейко Н.С.,
канд. пед. наук, доцент,
начальник кафедри педагогіки
та гуманітарних наук
Академії Державної пенітенціарної
служби

Олефір Л.І.,
канд. юрид. наук,
старший викладач кафедри
кримінального, кримінально-виконавчого
права та кримінології
Академії Державної пенітенціарної
служби

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток системи пробації в Україні пов'язаний із реформуванням пенітенціарної системи країни загалом. Це викликало необхідність підготовки фахівців уповноважених органів з питань пробації, які входять до Державної установи «Центр пробації», що була створена відповідно до Закону України «Про пробацію» від 5 лютого 2015 р. № 160-VIII [3].

Нині триває процес трансформації і перегляду підходів до формування професійних компетентностей осіб, які здобувають вищу освіту

на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти, чия професійна діяльність буде спрямована на роботу з клієнтами служби пробації.

Саме кваліфікаційні характеристики визначають основні вимоги до професійних якостей, знань та вмінь, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків особами, які мають під час своєї службово-професійної діяльності бути готовими до побудови індивідуальних планів, траєкторії ресоціалізації та соціальної адаптації клієнтів пробації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Необхідно зауважити, що більшість вітчизняних та закордонних учених, серед яких можна назвати К. Автухова, О. Бецу, І. Богатирьова, В. Бодиру, О. Джужу, В. Корчинського, В. Трубникова, Д. Ягунова І. Яковець, присвятила свої дослідження аналізу доктринальної моделі пробації. Серед низки проаналізованих наукових праць, які присвячені безпосередньо питанням функцій персоналу органів пробації, методики роботи із засудженими, формування професійної компетентності персоналу органів пробації, зокрема в Україні, можна назвати таких учених, як М. Ванстон, Д. Вітфілд, О. Дука, Р. Кантор, О. Караман, Р. Паркер, К. Фергюсон, Н. Хуторська, С. Чебоненко.

Водночас аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що існує певна низка питань, які забезпечують виконання завдання якісної фахової підготовки майбутніх офіцерів органів пробації на різних рівнях здобуття вищої освіти [1; 2; 5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Розроблення та вдосконалення системи ступеневої підготовки майбутніх офіцерів органів пробації потребує більш значної та прискіпливої уваги, швидкого перегляду та вдосконалення шляхів набуття ними сучасних професійних компетенцій на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти. Безумовно, цей процес необхідно здійснювати за декількома напрямками одночасно, а саме введенням інноваційних складових частин в освітнє середовище та осучасненням навчальних програм дисциплін професійного спрямування для підготовки здобувачів вищої освіти із залученням інноваційних форм, методів та технологій навчання.

Мета статті полягає у вдосконаленні системи ступеневої професійної підготовки офіцерів пробації в Академії Державної пенітенціарної служби (далі – Академія ДПТС).

Виклад основного матеріалу. Майбутні офіцери органів пробації, згідно із законодавчими вимогами, мають володіти знаннями кримінального, кримінально-виконавчого права, пенітенціарної педагогіки, соціальної роботи із засудженими, пенітенціарної психології, теорії пробації, вміти застосовувати ці знання для виконання своїх основних завдань та функцій під час здійснення службово-професійної діяльності. Сьогодні на орган пробації покладаються принципово нові завдання, пов'язані з підготовкою досудових доповідей щодо обвинувачених; проведенням соціально-виховної роботи із засудженими; реалізацією пробаційних програм стосовно осіб, звільнених від відбування покарання з випробуванням; вжиттям заходів з підготовки осіб, які відбувають покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, до звільнення тощо [3; 4; 6]. Сутність цих завдань та функцій вказує на багатовекторність

службово-професійної діяльності майбутніх офіцерів пробації.

Під час проведення дослідження проблеми ступеневої підготовки майбутніх офіцерів-пробаціоністів було виявлено низку факторів, що її обумовлюють.

1) Нестача кваліфікованих фахівців, які володіють сучасними компетенціями у сфері пробаційної діяльності. Це пов'язано з тим, що, на жаль, в органи пробації перейшли працювати офіцери-пенітенціарії, які мають здебільшого застарілі погляди на соціально-виховну та психологічну роботу з клієнтами пробації, які не завжди володіють сучасними професійними компетенціями у галузі психологічної та соціальної роботи з особами, які вчинили кримінальні злочини, мають наркотичну або алкогольну залежність тощо. Повністю погоджуємося з думкою провідного вченого-юриста Д. Ягунова про те, що «в Україні система пробації залишилася без природної для неї основи – соціальної роботи, яка базувалася на довірі між офіцером пробації та злочинцем, який, у свою чергу, для офіцера пробації був клієнтом. Модель офіцера пробації трансформувалася із «соціального працівника» на «бюрократа»» [7].

2) Поліфункціональний зміст та міждисциплінарний характер службово-професійної діяльності. Вона вимагає від фахівців зазначеної сфери володіння системою знань, необхідних для пошуку оптимальних закономірностей, методів, принципів і технологій у процесі вирішення завдань пробації (ресоціалізації, реабілітації, адаптації тощо) щодо клієнтів пробації.

3) Інтегративний характер пробаційної діяльності, оскільки офіцерам-пробаціоністам доводиться працювати з різними категоріями клієнтів пробації, що викликає необхідність інноваційного багатоаспектного та широко профільного підходу до складання змісту ступеневої професійної підготовки, формування спеціальних знань відповідно до специфіки та потреб клієнтів пробації.

4) Недостатня практико-орієнтовна складова частина системи підготовки, оскільки саме вона спрямована на забезпечення оволодіння вміннями та навичками вибору й застосування технологічного інструментарію (соціально-психологічний аналіз; соціально-психологічна діагностика; моделювання та прогнозування моделей поведінки, траєкторії ресоціалізації; виявлення тенденцій розвитку виправлення осіб, їх потреб та впливу на процес ресоціалізації; вибору оптимальних методик діагностичного, корекційного та іншого інструментарію для складання індивідуальних планів роботи з клієнтами тощо).

5) Відносна молодість сфери пробації, яка тільки набуває статусу професії, відсутність єдиного підходу до системи підготовки персоналу пробації.

З огляду на названі основні завдання та функції персоналу органів пробації, а також нестачу висококваліфікованих офіцерів-пробаціоністів перед Академією ДПТС постала необхідність удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців, оволодіння ними певних компетенцій у галузі соціально-виховної роботи, пенітенціарної педагогіки та пенітенціарної психології, пенітенціарного менеджменту тощо. Задля формування компетенцій у цих галузях перш за все необхідно створити інноваційне освітнє середовище, яке б сприяло не тільки набуттю теоретичних знань, але й їх вдалому застосуванню під час формування вмінь та навичок практичної роботи. В Академії ДПТС інноваційність освітнього середовища досягається широким використанням різних форм навчання, інтерактивних методів, а також поєднанням декількох наукових підходів під час процесу навчання (компетентнісного, практико-орієнтованого, проєктного тощо) з обов'язковим дотриманням принципів науковості, системності, комплексності, інтегративності тощо, що дає змогу під час викладання навчальних дисциплін здійснити процес формування професійної компетентності майбутнього офіцера-пробаціоніста.

Саме використання різних підходів на підставі комплексності принципів надання професійних знань дає змогу сформувати у майбутніх офіцерів-пробаціоністів професійні та особистісні якості, сучасні погляди на клієнтів пробації як на особистості, які потребують людської поваги, дотримання їх прав і свобод, підтримки у складних життєвих обставинах, розуміння важливості спілкування з оточенням, вирішення проблем зі здоров'ям та задоволення соціальних потреб тощо.

З огляду на нормативно-правові документи та вимоги сучасності щодо професійних компетентностей офіцерів пробації у закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання, який є єдиним в Україні, а саме Академії ДПТС, відбувається процес удосконалення програм навчальних дисциплін, що спрямовані на оволодіння знаннями кримінального, кримінально-виконавчого права, міжнародного права, головне, вводиться низка нових навчальних дисциплін, під час вивчення яких майбутні фахівці вивчають різні методики, що дають їм змогу опанувати необхідні знання та вміння з пенітенціарної педагогіки та пенітенціарної психології, логіки, медицини, конфліктології, пенітенціарного менеджменту тощо, набути навичок застосовування теоретичних знань у процесі роботи з клієнтами пробації, а саме правопорушниками, зокрема з уразливими категоріями (неповнолітні особи, жінки, хворі на соціально небезпечні хвороби, наркотично та алкогольно залежні особи, особи пенсійного віку). Задля покращення та оновлення знань нових співробітників і таких,

які вже мають досвід служби у ДКВС України або в органах пробації, в Академії ДПТС постійно відбувається процес підвищення їх кваліфікації, що передбачає оволодіння ними сучасними компетенціями соціальної та психологічної роботи з клієнтами пробації.

Так, інтеграція різних навчальних дисциплін правового, педагогічного, психологічного та соціального спрямування дає змогу вирішити такі завдання:

- опанувати майбутнім офіцерам пробації міжнародні стандарти і рекомендації щодо роботи з особами, засудженими до кримінальних покарань, не пов'язаних із позбавленням волі (Токійські правила; Європейська конвенція про здійснення нагляду за умовно засудженими та умовно звільненими правопорушниками; Резолюція (65)1 про відстрочку вироку, пробацію та інші міри покарання, альтернативні ув'язненню; Резолюція (76)10 про деякі міри покарання, альтернативні ув'язненню; Рекомендація R(92)16 «Європейські правила щодо громадських санкцій та заходів»; інші документи); сутність діяльності уповноваженого органу з питань пробації та сектору ювенальної пробації; вивчити вимоги антикорупційного законодавства України персоналом Державної кримінально-виконавчої служби України тощо, що є основою модулю правової компетентності як складової частини професійної компетентності офіцерів-пробаціоністів;

- вивчити психологічні особливості клієнтів пробації різного віку (неповнолітні, особи раннього, основного та зрілого віку, пенсійного віку); опанувати методику визначення криміногенних факторів ризику та потреб, які обумовлюють протиправну поведінку клієнтів пробації; навчитися визначати рівень нагляду з урахуванням виявлених криміногенних факторів, факторів сприйняття і захисту неповнолітніх осіб та обов'язків, покладених судом; опанувати особливості складання індивідуальних планів роботи з клієнтами пробації та процесу подання до суду досудової доповіді про обвинуваченого (клієнта пробації); набути комунікативних навичок та мотиваційного консультування тощо, що є основою модулю фахової компетентності як складової частини професійної компетентності майбутніх офіцерів органів пробації.

Введення у навчальний план підготовки майбутніх офіцерів-пробаціоністів на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти сучасних навчальних дисциплін, таких як «Кейс-менеджмент у діяльності уповноважених органів з питань пробації»; «Методика реалізації пробаційних програм»; «Психологічний супровід суб'єктів пробації»; «Правові основи пробації в Україні», сприяє набуттю у майбутніх офіцерів пробації таких умінь та навичок, як

використання технології пробаційної діяльності; застосування прийомів, що дають змогу отримати необхідну інформацію від клієнта пробації щодо його кримінальних потреб, що можуть вплинути на скоєння ним повторного правопорушення (злочину); вміння складати пробаційні програми; застосування методики оцінки ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення засудженими до позбавлення волі та індивідуальне планування профілактичної, реабілітаційної та іншої соціально значущої роботи з ними; вміння знаходити спільну мову та будувати комунікаційні процеси з різними державними, громадськими інституціями, які можуть сприяти вирішенню соціальних проблем клієнтів пробації; надання їм реабілітаційних послуг, здійснення контролю за процесом їх надання суб'єкту пробації; залучення до співпраці з органами пробації волонтерів, які бажають та можуть надавати допомогу в роботі з клієнтами пробації.

Служба в органах пробації вимагає від офіцерів пробації володіння певними особистісними якостями, серед яких важливими є дисциплінованість, працездатність, пунктуальність, відповідальність, комунікабельність, сенситивність, толерантність, дружелюбність, ініціативність та здатність реалізовувати нові ідеї, врівноваженість, грамотність, вмотивованість до здобуття нових знань та вмінь протягом життя.

Також важливим є вміння офіцерів-пробаціоністів володіти собою, дотримуватися професійної етики; володіти навичками пенітенціарного менеджменту (прийняття відповідальних рішень, планування та організація діяльності, побудова інформаційно-комунікативного процесу, здійснення функції контролю тощо), навичками коректного застосування соціально-психологічних інструментів під час роботи з клієнтами пробації (інтерв'ю, мотиваційне інтерв'ю, тренінги щодо подолання агресії, гніву, набуття соціально життєвих навичок тощо) [1; 5].

Вищевикладене обумовлює потребу більш активного використання інноваційних форм та методів навчання майбутніх офіцерів служби пробації. Інтерактивне навчання передбачає застосування таких методів, як бінарні лекції, ситуаційно-рольові ігри; тренінги з розвитку комунікаційних компетенцій та сенситивності; «дерево рішень» (побудова траєкторії ресоціалізації, складання індивідуальних планів роботи з клієнтами пробації); дискусійні майданчики; науково-практичні круглі столи та міні-конференції; диспути.

Висновки. Викладений матеріал свідчить про те, що досягнення певного рівня якості системи вищої освіти та її результатів, що відображаються у рівнях сформованості професійних компетентностей та готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів органів пробації, є головним завданням закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання, яким є Академія Державної пенітенціарної служби. Задля виконання поставленого завдання Академія Державної пенітенціарної служби вдало поєднує традиційні та інноваційні підходи до підвищення рівня інноваційності системи підготовки майбутніх офіцерів-пробаціоністів.

Процес інноваційності програм навчальних дисциплін та застосування інтерактивних методів навчання сприяє формуванню професійної компетентності, особистісних якостей майбутніх офіцерів служби пробації, що дає їм змогу якісно виконувати службові обов'язки під час здійснення професійної діяльності в органах пробації.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вдосконалення інноваційних компонентів навчальних програм та побудову моделі сучасного офіцера-пробаціоніста на різних рівнях здобуття ступеневої вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аніщенко В. Ступенева професійна підготовка офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України: теорія та практика : монографія. Чернігів : SCRIPTURIUM, 2020. 476 с.
2. Вітфілд Д. Вступ до служби пробації : монографія. Київ : Атіка, 2004. 236 с.
3. Про пробацію : Закон України від 5 лютого 2015 р. № 160-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2015. № 13. Ст. 93.
4. Типове положення про уповноважений орган з питань пробації : Наказ Міністерства юстиції України від 18 серпня 2017 р. № 2649/5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1031-17> (дата звернення: 07.02.2021).
5. Тогочинський О., Третяк О., Чебоненко С. Соціально-виховна робота та сфера її застосування в роботі з засудженими у процесі наглядової пробації. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 142. С. 182–186.
6. Яковець І. Ведення випадку в роботі з засудженими фахівців Служби пробації : методичні рекомендації. Київ : МБФ «Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІД в Україні», 2015. 134 с.
7. Ягунов Д. Європейські правила пробації: переклад, тлумачення та допоміжні матеріали. Одеса : Фенікс, 2013. 236 с.

ВИКОРИСТАННЯ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ

INTRODUCTION OF THE CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING METHODOLOGY IN PROFESSIONAL TRAINING OF MANAGERS

Питання ефективності навчання іноземної мови студентів нелинеарних спеціальностей не втрачають своєї актуальності у сучасному суспільстві, оскільки вільне володіння іноземною мовою значно підвищує конкурентоздатність спеціалістів будь-якого профілю. Велика увага приділяється вибору педагогічних технологій, що будуть сприяти ефективному засвоєнню студентами іноземної мови.

Статтю присвячено розгляду особливостей та можливостей застосування технології CLIL – предметно-мовного інтегрованого навчання, що дає змогу оптимізувати процес мовної підготовки студентів завдяки інтеграції іноземної мови та профільних дисциплін. У статті розкрито сутність та надано основні характеристики технології предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), викладено практичний досвід застосування CLIL у навчанні студентів бакалавріату Херсонського національного технічного університету за напрямом підготовки 073 «Менеджмент».

Зазначено, що іноземна мова в технічних університетах поступово стає не метою мовної освіти, а засобом здобуття професійно-значущих знань та умінь. Обґрунтовано актуальність, доцільність та ефективність застосування предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). Представлено досвід впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання у практику підготовки майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти. Виявлено, що методика CLIL є ефективною завдяки поєднанню фахового і мовного навчання, оскільки інтегрує засоби навчання предмету і вивчення самої мови. Отже, реалізуються принципи вивчення навчальної дисципліни через мову і вивчення мови через навчальну дисципліну. Це значно підвищує мотивацію студентів, оскільки вони розуміють, що так досягають двох цілей у межах однієї навчальної дисципліни. Визначено основні напрями роботи викладача з розвитку знань із професійної англійської мови майбутніх менеджерів. Обґрунтовано доцільність використання факультативного курсу, на якому вивчаються основи менеджменту англійською мовою. Охарактеризовано різні види навчальних завдань, спрямованих на розвиток певних навичок іншомовного спілкування.

За результатами дослідження визначено, що перевагами предметно-мовного інтегрованого навчання є підвищення мотивації студентів до вивчення професійно спрямованої дисципліни іноземною мовою; покращення іншомовної компетенції студентів. Крім того, методика предметно-мовного

інтегрованого навчання може стати інструментом удосконалення умінь для інтеркультурної комунікації і самостійного навчання.

Ключові слова: методика, предметно-мовне інтегроване навчання, менеджери, професійна освіта, іноземна мова.

There is still a wide range of questions and inquiries connected with the appropriate educational methods for teaching students majoring in sciences, as foreign language knowledge plays a vital role in their future competitiveness in the job market. Nowadays, one of the main concerns is dedicated to the selection of teaching tools that will guarantee the highest degree of educational efficiency for students learning English as a second language.

The article elaborates on the characteristics and possibilities of modern education technology CLIC – Content and Language Integrated Learning. The platform provides some opportunities for a combined approach to teaching a foreign language. It improves the variability of methods by merging language classes with students' major disciplines. The article explains the idea and main characteristics applied in the CLIC technology. Moreover, the findings comment on the user's experience provided by the platform range of services. The experiment was conducted on a group of students from Kherson National Technical University majoring in management studies.

Teaching a foreign language at technical universities is gradually becoming a complementary process of education, transforming it into merely a tool for acquiring some vital professional knowledge and skills. The article shares the practical experience of using the CLIL technology at the lessons to variegates the mundane lecturing process and pay students' attention to the necessity of learning a foreign language. It has been found that the CLIL platform allows combining the main training with the language teaching as it blends the principal features of primary subjects with the English language. CLIC enables teaching the language through the majoring disciplines as well as learning the subjects from the language perspective. The article describes the main skills that a language teacher should have for effective teaching of the foreign language for manager students.

The current study highlights that the main advantages of the combined approach for teaching students the foreign language are a higher level of learners' engagement in the educational process; better motivation to learn the main subjects in another language; improvement of language competence.

Key words: methodology, Content and Language Integrated Learning, managers, professional education, foreign language.

УДК 378.4:371.132
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.7>

Байша К.М.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Херсонського національного технічного
університету

Стеценко Н.М.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Херсонського національного технічного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процеси глобалізації та інформатизації, що стрімко розвиваються у сучасному суспільстві, потребують фахівців нового покоління,

які володіють не лише глибокими професійними знаннями, але й однією іноземною мовою для повсякденного і професійного спілкування, а краще декількома.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання про викладання іноземної мови для немовних спеціальностей закладів вищої освіти.

На відміну від студентів лінгвістичного профілю, для яких іноземна мова є метою навчання, для студентів немовних спеціальностей іноземна мова має бути не метою, а засобом фахової підготовки та формування необхідних компетенцій.

Однак засвоїти знання з предмету без володіння мовою, якою ці знання було отримано, практично неможливо. Особливо це стосується менеджерів, оскільки основи менеджменту були започатковані саме носіями англійської мови, тому курс іноземної мови (англійської) має стати основою формування професійної компетентності менеджера, необхідних йому особистісних якостей і навичок міжособистісної взаємодії.

Перед викладачами вищої школи стоїть завдання пошуку оптимальних шляхів підвищення інтересу до вивчення іноземної мови та формування іншомовної комунікативної компетенції. Для цього необхідно добирати такий теоретичний і професійно-орієнтований матеріал, який стимулював би студентів до засвоєння і використання у професійному мовленні відповідних лексико-граматичних одиниць.

У зв'язку з цим актуальним є предметно-мовне інтегроване навчання, що знайшло відображення у підході CLIL.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) була запропонована Пітером Мехісто і Девідом Маршем у 1994 році [2].

Особливість ідеї CLIL полягає в тому, що викладачам і студентам надається можливість вирішити освітні завдання одразу з двох предметів у часових межах, що виділяються на одну дисципліну (Д. Койл).

Теоретичні основи предметно-мовного інтегрованого навчання обґрунтовано такими вченими, як О. Мейєр, Т. Тінг, В. Павон, Ф. Худ.

Серед вітчизняних науковців проблемам предметно-мовного інтегрованого навчання приділяли увагу С. Бобиль, Ю. Руднік, Ю. Соболю. І. Ткаля та С. Царьова розкрили можливості CLIL-технології у формуванні міжкультурної компетенції студентів. М. Нечепоренко, Н. Євтушенко визначають особливості використання CLIL у підготовці майбутніх учителів іноземних мов. З. Огнівенко, Н. Черкашина вивчають CLIL як засіб підвищення мотивації до вивчення іноземної мови.

Проведені в Україні дослідження дали змогу розробити низку профільних іншомовних курсів з використанням CLIL-методики («Біологія» Г. Турчинова, «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» З. Корнева).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак питання ефектив-

ного використання методики проблемно-мовного інтегрованого навчання майбутніх менеджерів не знайшли широкого висвітлення у сучасній методичці.

Мета статті полягає у характеристиці специфіки використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів у технічних університетах.

Виклад основного матеріалу. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning) з'явилася як розвиток методу «занурення в мову», але значно відрізняється від неї. Найчастіше зустрічається таке її визначення: дидактична методика, що дає змогу сформувати у студентів лінгвістичні й комунікативні компетенції мовою, що не є для них рідною, у тому ж навчальному контексті, у якому відбуваються формування й розвиток загально-навчальних і професійних знань та умінь [3].

Характерною рисою CLIL є погляд на мову не як на об'єкт, що вивчається, а як на засіб вивчення професійно-орієнтованої навчальної дисципліни. Отже, реалізуються принципи вивчення навчальної дисципліни через мову і вивчення мови через навчальну дисципліну. Це значно підвищує мотивацію студентів, оскільки вони розуміють, що так досягають двох цілей у межах однієї навчальної дисципліни.

У класичному варіанті CLIL інтегрує такі чотири основні складові частини: відповідно підібраний зміст (content), активізація мисленнєвої діяльності (cognition), взаємодія (communication) та культурна складова частина (culture) [6].

Кожна з цих складових частин виконує певні функції.

1) Зміст (content) виконує завдання набору аутентичного, професійно-орієнтованого матеріалу освітнього характеру для парної та групової роботи.

2) Спілкування (communication) виконує завдання використання іноземної мови для постановки завдань викладачем та відповідей студентів, пояснення і засвоєння незнайомих мовленнєвих прийомів у практичних прикладах. Спілкування студентів один з одним та з викладачем мовою, що вивчається, має складати більшу частину кожного заняття.

3) Осмислення (cognition) виконує функцію вирішення завдань, що поставлені викладачем, побудови логічних конструкцій і доведення правильності вибору методу розв'язання задачі студентами із використанням іншомовного мовлення. Це завдання має обов'язково вирішуватися за допомогою й під постійним контролем з боку викладача. При цьому результат вирішення поставленого завдання не менш важливий за спосіб розв'язання.

4) Соціокультурні знання (culture, community, citizenship) виконують завдання розвитку міжкультурної компетенції студентів, що включає культурологічний аспект (культурно-інформаційні та культурно-мовні уміння), стратегічний аспект (етико-формальні правила комунікації), психологічний аспект (толерантність та емпатія до інших культур). Однак цей компонент має бути більше прив'язаний не до загальнокультурних особливостей, що характерні для носіїв мови, а до професійних ситуацій, у яких вони можуть виявитися [4].

Кожен із цих компонентів має певну мету.

1) "Content" визначає цілі навчання; що нового дізнаються студенти; яким буде результат навчання.

2) "Communication" визначає робочу мову навчання; створення словника, вибір типів спілкування з урахуванням необхідності використання полілогічних дискусійних форм взаємодії.

3) "Cognition" виділяє мисленнєві навички, типи питань, що дають змогу знайти правильні відповіді; завдання для обговорення.

4) "Culture" передбачає вибір соціокультурного значення теми та об'єднує весь навчальний матеріал заняття.

Для кожного з цих компонентів мають бути розроблені завдання, що спираються на теорію «зони найближчого розвитку» Л. Виготського, а також враховують поступовість отримання знань.

В англійській літературі використовується термін "scaffolding", що означає «підмостки», за допомогою яких студенти можуть виконати завдання сьогодні, а у подальшому самостійно, без такої опори.

"Scaffolding" має декілька таких різновидів:

– лінгвістичний ("linguistic scaffolding"), що включає спеціалізовану лексику; ключові мовні структури тієї мови, що вивчається; граматичні структури, інформацію про специфіку тексту з дисципліни;

– когнітивний ("cognitive scaffolding"), що забезпечує підтримку ментальних процесів, спрямованих на переробку інформації і ментальних знань, необхідних для регуляції та контролю за навчальною діяльністю;

– культурний ("cultural scaffolding"), що підтримує зв'язок з різними культурами;

– емоційний ("affective scaffolding"), що підтримує емоційний та психологічний стан учнів [8].

Вчені виділяють такі дидактичні принципи, що визначають CLIL:

1) принцип дуальності (опори на рідну та іноземну мову);

2) принцип інтеграції іноземної мови й змісту навчального предмету;

3) принцип поступового ускладнення змісту;

4) принцип спрямованості на оволодіння знаннями з конкретної дисципліни за допомогою двох мов (рідної та іноземної);

5) принцип розвитку мотивації і готовності використовувати іноземну мову в спеціальних цілях;

6) принцип використання аутентичного матеріалу [1].

Відповідно до класифікації Ф. Болла виділяють такі дві версії реалізації предметно-мовного інтегрованого навчання: оснований на навчанні змісту ("content-driven") та оснований на навчанні мови ("language-driven") [3].

У зарубіжній науково-методичній літературі зустрічається поняття "hard CLIL" та "soft CLIL". «М'яка» ("soft") версія орієнтується на іноземну мову, її вивчення є основним завданням. За цією версією викладачі іноземної мови подають навчальний матеріал через науковий або професійний компонент. Упровадження «твердої» ("hard") версії CLIL вимагає досягнення двох цілей, таких як навчання змісту самої дисципліни й навчання іноземної мови.

На практиці частіше використовується «м'яка» версія предметно-мовного інтегрованого навчання.

Ефективне впровадження CLIL-методики вимагає дотримання таких педагогічних умов:

1) правильне визначення об'єкта вивчення;

2) правильний добір матеріалу з урахуванням психологічних аспектів когнітивної діяльності;

3) врахування вікових особливостей студентів.

Крім того, у процесі підготовки до заняття за методикою CLIL викладач має тісно співпрацювати з викладачами профільних дисциплін; стимулювати когнітивну діяльність студентів, оптимально поєднувати групову та індивідуальну форми роботи.

Типи завдань мають бути розроблені за рівнем складності з акцентом на предметний зміст, його розуміння, перевірку й подальше обговорення.

На різних етапах роботи з текстом увага має бути сфокусована на лексиці, змісті тексту, а потім на конкретному граматичному матеріалі.

Етапи "while-" та "past-reading" можуть включати достатню кількість самостійних і творчих завдань (описати, порівняти, поставити запитання, висловити власну точку зору, створити презентацію тощо).

Серед інноваційних підходів і технологій, що можуть сприяти успішному навчанню на основі методики CLIL, слід назвати такі:

– персональний сайт викладача, де можна розмістити необхідний текстовий матеріал, здійснювати зворотний зв'язок із студентами;

– блог-технології, що дають змогу інтенсифікувати процес навчання;

– технології мобільного навчання, що є легкими у застосуванні й різноманітними за видами і формами роботи;

– «хмарні технології», що надають великі можливості для зберігання й обміну інформацією;

– технологія "LMS Moodle", що дає змогу повідомляти актуальну інформацію, перевіряти вико-

нання домашнього завдання, створювати тематичні словники тощо;

– “TED Talks” – англомовні відеолекції відомих учених, бізнесменів, викладачів, топ-менеджерів, спікерів з різної тематики, зокрема професійно-спрямованої.

Реалізація методики предметно-мовного інтегрованого навчання у Херсонському національному технічному університеті проходила на практичних заняттях з англійської мови (факультатив) для студентів другого курсу факультету міжнародних економічних відносин, менеджменту і бізнесу, спеціальності 073 «Менеджмент». Викладачами кафедри було розроблено курс «Менеджмент» за моделлю “soft CLIL” з використанням оригінальних текстів посібника “Management”, що призначений для навчання студентів – майбутніх менеджерів в американських закладах професійної освіти [7].

Курс складався з шести таких тематичних модулів: “The Environment of managing”; “Planning”; “Organizing”; “Leading”; “Controlling”; “Managing in action”, що відповідали основним складовим частинам професійного курсу «Менеджмент».

У кожному розділі визначено основні цілі як професійного спрямування, так і розвитку іншомовних мовленнєвих навичок.

Тематичний модуль відкривають вправи на «Розминку» (“Starting up”). Завдання цього блоку вводять студентів у проблематику відповідного розділу, визначають напрям аналізу та обговорення матеріалу, що в ньому подається. Стимулами до дискусії можуть виступати відеосюжети, цитати відомих людей, у тому числі бізнесменів, топ-менеджерів.

У наступний блок «Пошукове читання» (“Scanning Reading”) входить опорна тематична стаття розділу, яка знайомить з теоретичними основами курсу, сприяє засвоєнню термінології і розвитку навичок аналітичного читання.

Виявити ступінь розуміння змісту прочитаного та умінь аргументовано висловлювати власну точку зору дає змогу блок «Контрольні питання і завдання» (“Crosschecking”).

Крім того, в окремих розділах може використовуватися блок «Оглядове читання» (“Skimming Reading”). Це тексти, що слугують додатковим джерелом різних відомостей з теми і сприяють удосконаленню навичок аналітичної роботи з інформацією. Такими текстами можуть бути статті з періодичних англомовних видань.

Завершується кожен розділ засвоєнням відповідних мовних засобів, мовленнєвих моделей та соціокультурних аспектів комунікації. Цьому сприяють матеріали двох інших блоків, таких як «Питання для роздумів» (“Questions to Ponder”) та «Прийняття рішень» (“Decision-making”).

Перший блок включає питання, що потребують аргументованого обговорення проблеми, а другий

містить проблемні ситуації, котрі потребують аргументованого вирішення.

Наступний етап – це автоматизація мовленнєвих умінь та навичок. Цей блок містить завдання й вправи, що складають основу комунікативного тренінгу на базі ситуацій міжкультурного спілкування. Він передбачає використання нового матеріалу для вирішення завдань різної складності.

Другий блок «Відеопрезентація» (“Video Presentation”) виконує узагальнюючу функцію і слугує закріпленню матеріалу. Він містить різні завдання творчого характеру, що включають проблемні ситуації, завдання до відеосюжету, рольові ігри тощо.

Важливим елементом опанування курсу є оцінка ефективності навчальної діяльності студентів, що здійснюється як у процесі, так і після завершення роботи над кожним розділом. Перевірка знань студентів може відбуватися за допомогою переліку основних питань, що виносяться на обговорення («Обговорення результатів»), у вигляді «Ділової гри», захисту творчих проєктів тощо.

За результатами опитування студентів, яким було запропоновано цей факультативний курс, ми з’ясували, що заняття, організовані таким чином, матеріал, що вивчався, викликають у них великий інтерес, значно підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови.

Таким чином, запропонований факультативний курс на основі CLIL-методики, підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови; збагачує словниковий запас за рахунок предметної термінології, що дає змогу розуміти фахові тексти, використовувати професійну лексику у професійно-орієнтованому спілкуванні; дає можливість отримати знання з фахової дисципліни; розвиває навички самостійної роботи.

Отже, використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання дає змогу ефективно вирішувати такі навчальні завдання:

- підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови;
- навчання свідомо й вільно використовувати іноземну мову для повсякденного та професійного спілкування;
- формування у студентів розуміння й знання інших культур;
- розвиток лінгвістичних і комунікативних компетенцій через використання сучасної іноземної мови.

Висновки. Використання предметно-мовного інтегрованого навчання іноземної мови (CLIL) дає можливість засвоїти значний за обсягом мовленнєвий матеріал через занурення у природне мовне середовище. Робота над різними професійно-орієнтованими темами дає змогу вивчити специфічну термінологію, певні мовленнєві конструкції, що сприяє поповненню словникового запасу студентів відпо-

відною лексикою, а також підготувати до подальшого використання отриманих знань та умінь.

Однак, незважаючи на значну кількість позитивних моментів цієї методики, під час її впровадження у навчальний процес може виникнути низка таких проблем:

- відсутність навчальних комплексів зі спеціальності, розроблених іноземною мовою;
- низький рівень взаємодії викладачів-предметників і викладачів іноземної мови;
- небажання викладачів опанувати нові методи й технології навчання;
- низький рівень володіння іноземною мовою самими студентами, що може викликати низку певних психологічних проблем, пов'язаних із засвоєнням матеріалу іноземною мовою.

Вирішення цих проблем може стати предметом подальшого наукового пошуку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Григорьева К. Content Language Integrated Learning как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов. Казань : КФУ, 2013. С. 89–94.
2. Клец Т. К вопросу об использовании предметно-языкового обучения CLIL в системе иноязычной подготовки студентов. *Иностранные языки: лингвистические и методологические аспекты*. 2015. № 30. С. 83–89.
3. Ball Ph. What is CLIL? *English Language Resource*. 2013. URL: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/-500453.article> (дата звернення: 25.01.2021).
4. Bently K. TKT Course CLIL Module. Cambridge University Press, 2010. P. 12.
5. British C. Content and Language Integrated Learning URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/content-language-integrated-learning> (дата звернення: 12.01.2021).
6. Coyle D. Content and language integrated learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 182 p.
7. Dessler G. Management: principles and practice for tomorrow's leaders. Pearson Prentice Hall, 2004. 534 p.
8. Wielander E. Something to talk about: Integrating content and language study in higher education. URL: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatipagrafo/22-01-2014/wielander_what_is_clil_at_aston_university (дата звернення: 25.01.2021).

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО
В ЧАСИ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ ТА ПЕРЕТВОРЕНЬ¹PECULIARITIES OF HEI TEACHERS' PROFESSIONAL ADAPTATION
IN TIMES OF SOCIAL CHALLENGES AND TRANSFORMATIONS

У статті проаналізовано процес адаптації педагога вищої школи в умовах пандемії COVID-19. Наведено узагальнене формулювання поняття «адаптація» та сформульовано основні виклики, якими зумовлена необхідність професійної адаптації викладача вищого закладу освіти. В умовах пандемії виникає необхідність швидкого перенаштування освітнього процесу на дистанційний режим. Особливо гостро це питання стосується процесу підготовки інженерно-педагогічних кадрів, зокрема за спеціальністю 015.38 «Професійна освіта (транспорт)», оскільки інженерна складова частина підготовки вимагає тісного контакту зі спеціалізованим виробничим обладнанням. Зокрема, відображено позитивний та негативний вплив дистанційного навчання на освітній процес. Виникають не тільки технічні та організаційні складнощі під час дистанційного навчання, але й психологічні труднощі, з якими стикаються як студенти так і викладачі. В умовах карантинних обмежень, крім психологічного навантаження, викликаного навчальним процесом, спостерігається психологічний дискомфорт, викликаний вимушеною самоізоляцією, зміною режиму життя й навчання, а також обмеженням можливостей дозвілля і спілкування з однолітками. Саме в таких невизначених умовах викладач повинен здійснювати свою діяльність і вміти швидко адаптуватись до них, підлаштувавшись до викликів сьогодення. Безумовно, дистанційне навчання має низку суттєвих переваг, на яких наголошується у статті. Проте не варто забувати про недоліки, до яких можна віднести складність ідентифікації особистості студента, складність у формуванні навички комунікабельності, роботи в команді тощо. У зв'язку з цим у статті визначено можливі рекомендації щодо вдосконалення навчального процесу в дистанційному режимі, зокрема в умовах продовження карантину.

Ключові слова: професійно-педагогічна адаптація, викладач вищої школи, дистан-

ційна освіта, освітній процес, корегування діяльності викладача.

The article analyzes the process of adaptation of HEI teacher in the context of the COVID-19 pandemic. At the first stage, the generalized formulation of the concept of "adaptation" was defined and the main challenges were formulated, which determine the need for professional adaptation of HEI teacher. During the pandemic, the main challenge is the need to quick readjustment of the educational process to remote mode. This issue is especially acute in the process of training engineering and teaching staff, in particular the specialty 015.38 "Vocational Education (Transport)", as the engineering component of training requires close contact with specific production equipment. During particular, the positive and negative factors influencing the course of the educational process and its features in the remote mode are reflected. In addition to the obvious difficulties associated with the technical and organizational aspects of the distance learning process, an important aspect is the psychological difficulties faced by both students and teachers. Under conditions of quarantine restrictions, in addition to the psychological burden caused by the educational process, psychological discomfort caused by forced self-isolation, lifestyle changes and learning, as well as limited opportunities for leisure and communication with peers are added. In such uncertain conditions the teacher must carry out his activities and be able to adapt quickly to them, facing today's challenges. Of course, distance learning has a number of significant advantages, which are emphasized in the article. However, we should not forget about the shortcomings, which include the difficulty of the student's personality identifying, the difficulty in developing the communication skills, teamwork and others. In this regard, the article identifies possible recommendations for improving the learning process at a distance, in particular, in the context of continued quarantine.

Key words: professional and pedagogical adaptation, HEI teacher, e-learning, educational process, adjustment of teacher's activity.

УДК 37.08

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.8>

Бахтіярова Х.Ш.,
канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри філософії
та педагогіки
Національного транспортного
університету

Дмитриченко М.Ф.,
докт. техн. наук, професор,
професор кафедри виробництва,
ремонтів та матеріалознавства
Національного транспортного
університету

Бондар Н.М.,
докт. екон. наук, професор,
професор кафедри економіки
Національного транспортного
університету

Гришук О.К.,
канд. техн. наук, професор,
професор кафедри туризму
Національного транспортного
університету

Савостін-Косьяк Д.О.,
канд. техн. наук,
доцент кафедри технічної експлуатації
автомобілів та автосервісу
Національного транспортного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні важко знайти галузь, яка б не відчувала на собі наслідки поширення COVID-19. Вплив, який пандемія коронавірусу справила на систему освіти, має свою специфіку в різних регіонах світу. Проте можна прослідкувати загальний вектор цих змін: пандемія ускладнила роботу закладів освіти, змусила у стислі строки адаптуватися до наявної реальності, вкласти значні кошти у прискорення

діджиталізації освітнього процесу, негайно вирішити організаційні, методичні проблеми, зумовлені новими умовами навчання.

Успішне вирішення цих завдань значною мірою залежить від особистості викладача, його здатності швидко орієнтуватися в навколишній дійсності, адаптуватися до нових умов освітнього середовища у максимально стислі строки. Робота в дистанційному форматі принципово відрізняється від звичного для викладача процесу підготовки та проведення занять, характеризується різким зростанням напруженості, відповідальності, що породжує амбівалентні почуття й оцінки. Виникла нова потреба у фор-

¹ Результати, викладені у статті, було отримано в рамках міжнародного Erasmus+: KA2 CBHE проекту "New mechanisms of partnership-based governance and standardization of vocational teacher education in Ukraine (PAGOSTE)" (609536-EPP-1-2019-1-DE-EPPKA2-CBHE-SP)

муванні у викладачів навичок та вмінь роботи в онлайн-режимі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У вітчизняній науці розробленням проблеми професійної адаптації займались Е.Ф. Зеєр [2], А.К. Маркова [3], Г.У. Матушанский, А.Г. Фролов [4], Л.М. Мітіна [5], А.Г. Мороз [6], А.А. Налчаджян [7], А.О. Реан [8]. Щодо професійно-педагогічної адаптації викладача вищої школи в умовах пандемії COVID-19, то сьогодні ця проблема активно вивчається.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження наукових праць свідчить про потребу вивчення особливостей професійно-педагогічної адаптації викладача вищої школи в нових умовах роботи освітнього середовища, яке повністю перейшло у дистанційний формат, що зумовлені впливом пандемії COVID-19.

Мета статті полягає у дослідженні професійних особливостей адаптації викладача вищої школи в ситуації пандемії COVID-19 та вивченні впливу нових умов навчання на зміни у його професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Пандемія COVID-19 стала серйозним випробуванням для всього людства. Переможцем лишається той, хто вміє адаптуватися до нових умов життя. Виникнення терміна «адаптація» (від лат. “adapto” – «приспосовую») належить до другої половини XIX століття. Німецький фізіолог Х. Ауберт (H. Aubert) використовував цей термін, розглядаючи явище пристосування чутливості до дій певного подразника [1]. Згодом термін «адаптація» почав використовуватися в психолого-педагогічній науці і пов'язувався перш за все з проблемами розвитку професійного становлення фахівця, генезою особистості у просторі та часі професійної діяльності [2].

Професійна адаптація є складним феноменом. Вона виступає у таких двох формах: професійна адаптація як процес та професійна адаптованість як результат успішного подолання професійних криз, відсутність професійного згоряння та збереження психологічного здоров'я. Процес професійної адаптації є довготривалим складним процесом, який має свої закономірності, не відбувається однаково у всіх фахівців. Значення адаптації як процесу та адаптованості як властивості особистості стають для викладача визначальними в процесі його підготовки до професійної діяльності.

Через пандемією, що виникла у світі на початку минулого року, змінилися умови роботи освітнього середовища, яке повністю перейшло у дистанційний формат. Онлайн-навчання стрімко входить в освітній простір, адже процеси інформатизації та технологізації світового масштабу актуалізують потребу у підготовці конкурентоспроможних на

ринку праці фахівців, обізнаних на можливостях дистанційного навчання.

Розвиток інформаційно-комунікативних технологій також впливає на суспільні перетворення. Наш час можна назвати ще й «добою дистанційності», зокрема дистанційного навчання, дистанційного спілкування, дистанційних розваг. Однак живе спілкування нічим не можна замінити. Під час онлайн-контактів втрачається більшість психологічних тонкощів спілкування. Проте онлайн-контакт посідає останнім часом провідне місце серед форм міжособової взаємодії, він є адекватним сучасному етапу життя з огляду на соціальні та природні можливості сучасності.

Здійснення освітнього процесу в дистанційному форматі має враховувати особливості освітніх програм, зокрема, вищої школи. Ця потреба не оминула спеціальність 015 «Професійна освіта», що спрямована на підготовку педагогів професійного навчання для закладів професійної освіти.

Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання полягає у формуванні всебічно підготовлених фахівців зі спеціальними фаховими й педагогічними компетентностями та вміннями, здатних до миттєвого та неперервного прийняття самостійних відповідальних рішень. Сучасний педагог професійного навчання здатний вирішувати технічні завдання, системно мислити, проектувати та конструювати технічні об'єкти, орієнтуватися в питаннях охорони праці галузі, організовувати освітньо-науковий процес у закладі освіти, де буде працювати, виховувати молодь, бути керівником і фасилітатором.

В Національному транспортному університеті вже більше десяти років здійснюється підготовка педагогів професійного навчання за спеціальністю 015.38 «Професійна освіта (транспорт)». Незважаючи на опанування технологіями дистанційного навчання, залучення до дистанційного навчання не викликало широкого ентузіазму як серед студентів, так і серед викладачів. Часто були незадоволені батьки студентів, особливо тих, що навчаються за контрактом. Серед основних причин слід назвати відсутність необхідної інформації про дистанційні програми, традиційно низький рівень довіри до освітніх нововведень, недостатньо налагоджений зв'язок у мережі Інтернет, необхідність оновлення застарілих електронних пристроїв (смартфонів, планшетів тощо). Однак у цих умовах викладачі повинні забезпечувати якість освіти, підтримувати мотивацію студентів до навчання, залучати їх до творчої навчальної та наукової діяльності. Викладачі повинні бути не тільки добре обізнані у своїй професійній галузі, але й уміти користуватися великою кількістю інформації, знань, ресурсів, використовувати різні методики для роботи зі студентами. Окрім цього, дистанційна форма навчання передбачає роботу

викладача з кожним студентом окремо, у чому полягають перевага й специфіка такого навчання.

Водночас перехід до дистанційної форми навчання спричинив низку труднощів не тільки технічного й організаційного, але й психологічного характеру. Незважаючи на те, що більшість студентів легковажно ставилась до проблеми загрози життю й здоров'ю внаслідок поширення коронавірусної інфекції, пандемія значно вплинула на їх моральний стан. Для них психологічний дискомфорт відчувався скоріше у вимушеній самоізоляції, зміні режиму життя й навчання, а також обмеженнях можливостей дозвілля й спілкування з однолітками. В таких умовах студенти, зокрема першокурсники, були дещо розгублені, вони ще не пройшли періоду адаптації до умов студентського життя, потребували допомоги викладачів в організації нових правил навчання, налагодженні взаємодії та стосунків в онлайн-режимі.

Ситуація погіршувалася тим, що не всі викладачі університету були готові до таких перетворень і, мабуть, більшою мірою потребували певної адаптації, адже подібні зміни в соціумі перевершують динаміку особистісної готовності до їх адаптації. Це був непростий період адаптації до нових умов віддаленого навчання, який мав свої переваги та недоліки. Якщо розглядати переваги дистанційного навчання, то варто згадати про те, що завдяки такій системі можна навчатися у будь-який час та у будь-якому місті; без відриву від додаткової діяльності; у зручному для студента темпі; як в індивідуальному, так і в груповому режимах.

Успішну професійну діяльність сучасного педагога професійної освіти неможливо уявити без інформаційних умінь, знання новітніх педагогічних технологій навчання, створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення. Це підіймає навчання на якісно новий рівень за рахунок забезпечення можливості одночасно задіяти всі органи чуттів, підключити різні аналізатори, тобто на практиці реалізувати «золоте правило дидактики», яке діє ще з часів Яна Амоса Каменського. Цю ідею підтримував К.Д. Ушинський: він радив педагогам дбати про те, щоб «якомога більше органів чуття – око, вухо, голос, якщо можливо, нюх та смак, взяли участь в акті запам'ятовування. За такого дружнього сприяння всіх органів в акті засвоєння ви переможете найлінійнішу пам'ять» [9].

Практика роботи в таких умовах скорегувала деякі позитивні зміни в професійній діяльності викладача, адже освітній процес був перенесений в електронне середовище. Кожен студент міг переходити від книжкового до електронного контенту, розміщувати його у власному репозитарії, доповнювати за необхідності новою інформацією тощо.

Своєрідною допомогою стає smart-освіта ("smart-education"), тобто освітня діяльність у глобальній мережі Інтернет на базі спільних стандартів, технологій і відносин, що встановлені між мережею навчального закладу та колективом викладачів і здобувачів освіти. Smart-освіту розглядають як нову філософію освіти, що дає можливість гнучкого навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту з всього світу. З'являються сучасні освітні застосунки, такі як "Google Classroom", "Flipped". За таких умов студенти мають можливість самостійно або за технологією «змішаного» навчання вивчати дисципліни, користуючись електронними матеріалами, дивитись лекції в онлайн-режимі, тестуватися, брати участь у телекомунікаційних проєктах. Щодо викладачів, то smart-освіта відкриває нові можливості сприймати зарубіжний досвід, брати участь у міжнародних проєктах, підвищувати свій професійний рівень, більше займатися наукою, економити час, постійно розробляти контент тощо.

Навчальні курси викладачів отримали стислий, реферативний характер, не переважали зайвою інформацією, містили якісне подання професійних знань, включали мультимедійні фрагменти, а електронні ресурси стали більш спрямовані на мотивацію студентів до творчої, навчальної і наукової діяльності. Під час проєктування навчальних матеріалів вже необхідно враховувати такі вимоги, як гнучкість, інтеграція, індивідуальна траєкторія, мобільність.

В цих умовах праці викладачі використовували різні платформи інтернет-ресурсів. Накопичений за цей час досвід дав змогу порівняти можливості різних електронних систем навчання з урахуванням специфіки підготовки на різних факультетах та за різними спеціальностями. Виявилось, що найбільш придатною та уніфікованою для освітньої діяльності є система "Google Meet". Безкоштовна версія платформи дає змогу створювати відеоконференції до 100 учасників без обмеження в часі, особливо порівняно з платформою "Zoom". Система дає змогу відслідковувати заплановані в "Google" календарі заняття за розкладом і заздалегідь повідомляти про них.

Однак дистанційне навчання має низку недоліків, а саме складно ідентифікувати особистість студента у віддаленому електронному навчанні; неможливо об'єктивно оцінити знання студентів; важко формувати навички комунікабельності, роботи в команді, впевненості; втрачається мотиваційна спрямованість навчання. Щодо незручностей професійної діяльності, то перш за все навантаження на викладача стало ненормованим, без жодного дотримання фізіологічних нормативів. Багато часу займають оцінювання самостійної роботи, перевірка індивідуальних

завдань та аргументація оцінок. До того ж стало неможливо проконтролювати чи врегулювати момент здачі робіт студентами, які надсилали їх і вдень, і вночі, і посеред занять тощо. Неочікуваною та доволі болючою проблемою стало порушення особистого простору викладача через відсутність офіційного робочого часу (в Інтернеті його ніби не існує), а також порушення особистих кордонів, коли студенти надсилають роботи чи повідомлення вночі, пізно ввечері, під час вихідних, свят тощо. Впродовж усього семестру викладач мав пристосовуватись до зміни різних режимів роботи університету, внаслідок чого змінювався персональний графік його особистого життя.

Висновки. Професійно-педагогічна адаптація викладача вищої школи розглядається сучасними науковцями як складний процес активної взаємодії особистості й професійного середовища, цілеспрямований, усвідомлений процес прийняття особистістю змісту професійної педагогічної діяльності, що найбільшою мірою забезпечує ефективність професійно-педагогічної діяльності, збереження психоемоційного здоров'я та особистісну задоволеність професійною самореалізацією.

Практика роботи викладача вищої школи в нових соціальних умовах, що спричинила пандемія COVID-19, змусила викладачів і студентів перейти суто на дистанційну форму навчання, отже, встановлювати нові (не завжди зручні) стратегії спілкування, вибрати інтегровані принципи,

технології, методи, форми організації навчання, контролю знань, засоби передачі знань, формування навичок та умінь. Всі ці зміни змусили викладачів скорегувати свою діяльність у стислі строки та пройти дуже важкий і суперечливий етап професійної адаптації до наявної реальності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Ленинград : Наука, 1988. 270 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. Москва : Академия, 2006. 240 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
4. Матушанский Г.У., Фролов А.Г. Проектирование моделей деятельности, личности и непрерывной профессиональной подготовки преподавателя высшей школы. Казань : Казанский государственный энергетический университет, 2004. 112 с.
5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва : Академия, 2004. 320 с.
6. Мороз А.Г. Адаптация молодого учителя. Киев, 1990. 52 с.
7. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии. Москва : Эксмо, 2010. 368 с.
8. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
9. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 1 / К.Д. Ушинский ; сост. С.Ф. Егоров. Москва : Педагогика, 1988. 414 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ВІДКРИТИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕЛЕКТРИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

APPLICATION OF OPEN EDUCATIONAL RESOURCES IN THE STUDY OF GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES IN THE SYSTEM OF TRAINING OF ELECTRIC POWER AND SPECIALISTS

В статті представлено питання дослідження питання застосування відкритих освітніх ресурсів при вивченні загально-технічних дисциплін в системі підготовки фахівців електричної інженерії. Головною особливістю відкритого освітнього ресурсу є те, що він наповнений не просто звичним текстовим навчальним матеріалом, а інтерактивними лекціями, аудіозаписами, відеороликами та мультимедійними презентаціями. Виділено особливості відкритих освітніх ресурсів при вивченні загально-технічних дисциплін фахівцями з електричної інженерії, визначено переваги масової відкритої освіти здобувачів вищої освіти у відкритих освітніх ресурсах. Описано педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів у підготовці фахівців з електричної інженерії під час вивчення загально-технічних дисциплін та критерії їх реалізації. Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів під час вивчення загально-технічних дисциплін фахівцями з електричної інженерії забезпечують: формування активного ставлення фахівців з електричної інженерії до навчання в умовах відкритих освітніх ресурсів; подачу навчального матеріалу із загально-технічної дисципліни в певній послідовності в єдиному освітньому середовищі; демонстрацію і закріплення у вправах різних прийомів розумової та практичної діяльності; застосування знань із загально-технічних дисциплін на практиці в умовах відкритих освітніх ресурсів. Зазначено, що відкритий освітній ресурс проектується з урахуванням досягнень сучасної педагогіки, має значні дидактичні можливості для створення інноваційних засобів, які будуть сприяти підвищенню рівнів сформованості компетенцій майбутніх фахівців. Цілеспрямоване використання відкритих освітніх ресурсів дозволяє зробити навчальний процес більш інтенсивним та сприяє формуванню у майбутніх фахівців в галузі електричної інженерії більш високого рівня професійної компетентності в умовах впровадження у вищу освіту відкритих освітніх ресурсів.

Ключові слова: відкриті освітні ресурси, загально-технічні дисципліни, інженерна

освіта, підготовка фахівців з електричної інженерії.

The article presents the study of the use of open educational resources in the study of general technical disciplines in the system of training of electrical engineers. The main feature of the open educational resource is that it is filled not just with the usual textual educational material, but with interactive lectures, audio recordings, videos and multimedia presentations. The peculiarities of open educational resources in the study of general technical disciplines by specialists in electrical engineering are highlighted, the advantages of mass open education of higher education applicants in open educational resources are determined. Pedagogical technologies of application of open educational resources in preparation of experts in electrical engineering during studying of general technical disciplines and criteria of their realization are described. Pedagogical technologies of application of open educational resources during studying of general technical disciplines by experts in electrical engineering provide: formation of the active attitude of experts in electrical engineering to training in the conditions of open educational resources; submission of educational material on general technical discipline in a certain sequence in a single educational environment; demonstration and consolidation in exercises of various methods of mental and practical activity; application of knowledge from general technical disciplines in practice in the conditions of open educational resources. It is noted that the open educational resource is designed taking into account the achievements of modern pedagogy, has significant didactic opportunities to create innovative tools that will help increase the levels of competencies of future professionals. Purposeful use of open educational resources allows to make the educational process more intensive and promotes the formation of future specialists in the field of electrical engineering of a higher level of professional competence in the conditions of introduction of open educational resources in higher education.

Key words: open educational resources, general technical disciplines, engineering education, training of specialists in electrical engineering.

УДК 378.147:372.862:378.22/62:621.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.9>

Бацуровська І.В.,

докт.пед. наук, доцент,
доцент кафедри електроенергетики,
електротехніки та електромеханіки,
Миколаївського національного
аграрного університету

Доценко Н.А.,

докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри загально-технічних
дисциплін
Миколаївського національного
аграрного університету

Горбенко О.А.,

канд. тех. наук, доцент,
доцент кафедри агроінженерії
Миколаївського національного
аграрного університету

Кім Н.І.,

канд. техн. наук,
ст. викладач кафедри агроінженерії
Миколаївського національного
аграрного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Відкрита освіта є важливим елементом розвитку освіти, зокрема вищої у процесі її глобалізації та інформатизації. Стрімкий розвиток відкритої освіти є важливим кроком до прогресивного розвитку суспільства. Нові технології дають можливість зробити навчальний матеріал доступним кожному, у будь-який час, незалежно від національності чи соціального статусу. Відкрита освіта – це освіта без перешкод. Проте деякі проблеми залишаються

ще невирішеними, наприклад недостатньо розроблена методика впровадження елементів відкритої освіти у процес підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей при вивченні загально-технічних дисциплін. Одним з перспективних шляхів подолання проблем вітчизняної системи освіти та забезпечення її розвитку є впровадження елементів відкритої освіти. У зв'язку з цим, виникає необхідність дослідження застосування відкритих освітніх ресурсів при вивченні

загальнотехнічних дисциплін в системі підготовки фахівців електричної інженерії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питаннями відкритої освіти займалася дослідниця О.Є. Висоцька [1], вчені А.А. Калмиков, О.О. Орчаков [2], А. В. Хуторський [3]. Теоретичні та практичні аспекти відкритих освітніх ресурсів вивчали вчені В.Ю. Биков, Ю.О. Жук, Н. Т. Задорожна, Т. В. Кузнецова, О. В. Овчарук [4], О.Є. Кравчина [5], О. О. Андрєєв, К.Л. Бугайчук, Н. О. Каліненко та ін. [6]. Дослідники Д. Кале, В. Кумар та ін. у своїй праці [7] пропонують принципи, яких слід дотримуватися при створенні і поширенні педагогічних технологій в освіті. Катрін Кессерлі і Маршалл Сміт у дослідженнях зазначають про величезну потребу у відкритій освіті по всьому світі [8]. Група вчених, серед яких В. В. Олійник, О.М. Самойленко, І.В. Бацуровська, Н. А. Доценко, О.А. Горбенко вивчали питання підготовки фахівців в галузі електричної інженерії з використанням масових відкритих дистанційних курсів [9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В даному дослідженні порушено питання застосування відкритих освітніх ресурсів при вивченні загальнотехнічних дисциплін в системі підготовки фахівців електричної інженерії. Надані рекомендації щодо створення відкритих освітніх ресурсів при вивченні загальнотехнічних дисциплін в системі підготовки фахівців електричної інженерії.

Метою статті є дослідження питання застосування відкритих освітніх ресурсів при вивченні загальнотехнічних дисциплін в системі підготовки фахівців електричної інженерії.

Виклад основного матеріалу. Питанням відкритої освіти, в основі якої є впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в освітню сферу, в Україні приділяється значна увага, це підтверджує нормативна база: Закони України: «Про національну програму інформатизації» [10], «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні» [11]. Відкриті освітні ресурси – це навчальні або наукові ресурси, які є вільнодоступними та відкритими для користувачів. До відкритих освітніх ресурсів відносять електронні підручники, навчальні відео, аудіоматеріали, презентації, тести, тренажери, а також інші електронні навчальні засоби. Відкриті освітні ресурси розміщені у спеціалізованих репозиторіях. Крім використання відкритих освітніх ресурсів у навчальному процесі вони можуть бути цікавими для тих, хто здобуває освіту неформально. Однією з особливостей таких ресурсів на відміну від безкоштовних ресурсів є їх відкритість, яка полягає у використанні ліцензії, що дозволяє їх вільне використання, переробку інтелектуальної власності третіми особами [12]. Ми будемо розуміти під відкритим освітнім ресурсом комплекс

упорядкованих, структурованих та систематизованих навчально-методичних матеріалів, представлених в єдиному освітньому середовищі для організації відкритої освіти на основі використання інформаційних і комунікаційних технологій. Відкриті освітні ресурси відрізняються від традиційних засобів навчання завдяки наступним особливостям: вільний доступ до високоякісної навчальної інформації; використання закордонного досвіду у навчальному процесі; відкритість та прозорість результатів оцінювання; залучення різних типів сприйняття навчальної інформації; навчання відбувається завдяки постійній комунікації та співпраці між викладачами та здобувачами вищої освіти; реалізація принципу навчання протягом всього життя.

Визначено переваги масової відкритої освіти здобувачів вищої освіти у відкритих освітніх ресурсах [13].

1. Пропускна спроможність каналу платформи відкритого освітнього ресурсу достатньо велика.
2. Університети створюють навчальний контент для підготовки магістрів самостійно.
3. Відкриті освітні ресурси за своєю структурою містять короткі відео-лекції, контрольні завдання і фінальний іспит за напрямом підготовки здобувачів вищої освіти.
4. Можливість створення відкритих освітніх ресурсів будь-якою мовою.
5. Тривалість навчання у відкритих освітніх ресурсах варіюється від кількох тижнів до кількох місяців.

6. Кожний учасник навчання у відкритому освітньому ресурсі будує власну траєкторію навчання.

Відкритий освітній ресурс у підготовці фахівців з електричної інженерії передбачає: доступність освітнього контенту, який погоджено із робочими програмами та планами підготовки здобувачів вищої освіти; базу даних, яка постійно поповнюється матеріалами; публічність та відкритість навчальної інформації, що забезпечує доступ до неї; динаміку знань, можливість підготовки здобувачів вищої освіти, незалежно від місця знаходження, взаємодію між учасниками навчального процесу; створення єдиного освітнього простору з можливістю відкритого доступу до інформації незалежно від географічного розташування здобувача вищої освіти; контроль якості роботи у відкритому освітньому ресурсі з боку викладачів та самих учасників навчального процесу.

Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів у підготовці фахівців з електричної інженерії під час вивчення загальнотехнічних дисциплін надають можливість реалізації наступних аспектів:

1. Сприяє попередньому проектуванню підготовки фахівців з електричної інженерії, завдяки використанню електронних календарів, системи

зворотного зв'язку та моніторингу навчальної діяльності під час вивчення загальнотехнічних дисциплін у відкритих освітніх ресурсах.

2. Реалізація проекту підготовки, який визначає зміст і відповідні види діяльності кожного фахівця з електричної інженерії в умовах відкритих освітніх ресурсів.

3. Визначення ієрархії цілей за допомогою різнорівневих конкретних навчальних завдань із загальнотехнічних дисциплін, що представлені за допомогою різних елементів відкритих освітніх ресурсів.

4. Забезпечення потужної системи контролю та моніторингу навчальної діяльності фахівців з електричної інженерії в умовах відкритих освітніх ресурсів.

Результат у підготовці фахівців з електричної інженерії із загальнотехнічних дисциплін досягається при дотриманні наступних умов, які можуть забезпечити педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів: формування активного ставлення фахівців з електричної інженерії до навчання в умовах відкритих освітніх ресурсів; подача навчального матеріалу із загальнотехнічної дисципліни в певній послідовності в єдиному освітньому середовищі; демонстрація і закріплення у вправах різних прийомів розумової та практичної діяльності; застосування знань із загальнотехнічних дисциплін на практиці в умовах відкритих освітніх ресурсів.

Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів у підготовці фахівців з електричної інженерії під час вивчення загальнотехнічних дисциплін забезпечують:

а) результативність, що спрямована на досягнення поставленої навчальної мети кожним здобувачем вищої освіти;

б) економічність, яка орієнтована на засвоєння великого обсягу навчального матеріалу, передбаченого навчальною програмою із загальнотехнічної дисципліни за короткі проміжки часу;

в) ергономічність, що орієнтована на підготовку, яка відбувається в умовах співпраці здобувачів вищої освіти та викладачів, позитивного емоційного мікроклімату, за відсутністю перевантаження і перевтоми;

г) високу вмотивованість фахівців з електричної інженерії у вивченні загальнотехнічних дисциплін, що сприяє підвищенню інтересу до обраної спеціальності і дозволяє розкрити їх інженерні можливості.

Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів мають бути націлені на розвиток позитивної мотивації фахівців з електричної інженерії; на формування їх як суб'єктів навчальної діяльності та на розвиток їх креативності, самореалізації та соціалізації. Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів сприя-

ють створенню умов, які допомагають здобувачам вищої освіти вчитися самостійно. Застосування відкритих освітніх ресурсів у підготовці фахівців з електричної інженерії під час вивчення загальнотехнічних дисциплін передбачає не тільки активну роботу із викладачем, а й інтенсивну самостійну роботу. Застосування відкритих освітніх ресурсів під час вивчення загальнотехнічних дисциплін має на меті стимулювати активну інженерну діяльність здобувачів вищої освіти.

Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів у підготовці фахівців з електричної інженерії під час вивчення загальнотехнічних дисциплін мають відповідати певним критеріям, серед яких можна виокремити наступні:

1. Технологічності. Будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти деяким основним методологічним вимогам – критеріям технологічності.

2. Концептуальності. Кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей.

3. Системності. Педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність.

4. Керованості, що припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів.

5. Ефективності. Сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами і оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання.

6. Відтворюваності, можливості застосування, повторення, відтворення педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами. Педагогічні технології застосування відкритих освітніх ресурсів у підготовці фахівців з електричної інженерії дають можливість представляти навчальну інформацію, залежно від способу її сприйняття та можливостей відкритих освітніх ресурсів.

Висновки. Для високої конкурентоспроможності на ринку праці, майбутні фахівці в галузі електричної інженерії повинні володіти певними вміннями, які б характеризували рівень їх професійно-комунікативної компетентності. Рівень формування професійної компетентності майбутніх фахівців в галузі електричної інженерії засобами відкритих освітніх ресурсів багато в чому залежить від наповненості відкритих освітніх ресурсів навчальним контентом із загальнотехнічних дисциплін та його загальної структури. Глибоке розуміння основних характеристик електронних

навчальних матеріалів дозволяє здійснити адекватне проектування та конструювання відкритого освітнього ресурсу.

У відкритому освітньому ресурсі систематизація, структурування інформації та представлення її в інтерактивному вигляді дозволяє значно поліпшити доступ до інформаційних освітніх ресурсів. Створення відкритого освітнього ресурсу сприяє логічному впорядкуванню інформації, її систематизації і структуруванню, створює передумови для здійснення ефективної навчальної діяльності фахівців в галузі електричної інженерії під час вивчення загальнотехнічних дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Висоцька О. Є., Ватковська М. Г. Формування єдиного інформаційно-освітнього простору як чинник випереджаючої освіти для сталого розвитку. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 6. С. 48-50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2012_6_11 (дата звернення: 13.01.2021)
2. Орчаков О.О., Калмиков А. А. Открытое образование. URL: http://www.dist.mnpu.ru/distkurs/hip_dic/do/sl/s26.htm (дата звернення: 15.01.2021).
3. Хуторской А. В. Концепция дистанционного образования. URL: <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/dopol/russia/conzper.html> (дата звернення: 11.01.2021).
4. Биков В. Ю., Жук Ю. О., Задорожна Н.Т., Кузнецова Т.В., Овчарук О.В. Інформаційний освітній портал «Діти України. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: зб. наук. праць». Інститут засобів навчання АПН України. К.: Атака, 2004. С. 5–17.
5. Кравчина О. Є. Проектування інформаційного середовища загальноосвітнього навчального закладу. URL: <http://www.ime.edu.ua.net/em11/content/09koeeis.htm> (дата звернення: 11.01.2021).
6. Андреев О.О., Бугайчук К.Л., Каліненко Н.О. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання. Харків.: ХНАДУ, 2013. 212 с.
7. Kahle D., Iiyoshi T., Kumar V. Designing Open Education Technology. Cambridge, MA: MIT Press. 2008. P. 27–45.
8. Casserly C. M., Smith M. S. Revolutionizing education through innovation: Can openness transform teaching and learning? *Opening Up Education: The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press. 2008. P. 261–275.
9. V. Oliynyk, O. Samoynenko, I. Batsurovska, N. Dotsenko, O. Gorbenko, Pedagogical model of preparation of future engineers in specialty 'Electrical Power, Electrical Engineering and Electrical Mechanics' with use of massive online courses, volume 73 of *Information Technologies and Learning Tools*, 2019, pp.161-173. doi:10.33407/itlt.v73i5.2864.
10. Закон України "Про Національну програму інформатизації". 2012. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 11.01.2021).
11. Закон України "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки". 2007. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16> (дата звернення: 11.02.2021).
12. Постанова Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. № 1153 «Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки». URL: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=1153-2005-%EF> (дата звернення: 17.02.2021).
13. Бацуровська І. В. Освітньо-наукова підготовка магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів. М.: Миколаїв, 2016. 526 с.

ГАРМОНІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ ЗА В. СУХОМЛИНСЬКИМ: КЛЮЧОВІ ДОМІНАНТИ

THE HARMONY OF PEDAGOGICAL INFLUENCES ACCORDING TO V. SUKHOMLYNSKY: KEY DOMINANTS

У статті на основі ґрунтовного аналізу наукового доробку В. Сухомлинського та сучасних науковців визначено актуальність вибраного аспекту дослідження. Окреслено мету та виявлено маловивчені позиції заявленої проблеми.

У контексті дослідження з'ясовано сутність понять «гармонія», «педагогічний вплив». Аналіз наукового фонду дав можливість визначити провідні принципи на основі функції педагогічного впливу. Акцентовано увагу на тому, що саме на ці вихідні положення спирався В. Сухомлинський у практиці своєї роботи.

З'ясовано сутність гармонії педагогічних впливів, проілюстровано вихідні параметри її реалізації в практиці роботи Павлівської школи. Центральне місце у процесі виховання особистості посідає використання широкої палітри форм і методів роботи у галузях різних видів мистецтва, таких як малювання, ліплення, різьба, читання.

В. Сухомлинський вважав, що носієм і каталізатором високої людської духовності є музичне мистецтво. Педагог застерігав менше проводити з вихованцями лекцій, бесід, вечорів запитань і відповідей про любов, а більше слухати музику, що оспівує це почуття. Через пісню, гру на музичних інструментах, слухання музики виховуються емоційна чуйність, прагнення до добра, тонкість звучання слова. Педагог-гуманіст відстоював необхідність виховувати гармонійність особистості, яку розглядав як єдність розуму та емоцій, саме цим зумовлена ідея «гармонії педагогічних впливів», яку вчений вважав однією з найголовніших закономірностей виховання.

Акцентовано увагу на тому, що система педагогічних впливів спрямована передусім на розвиток особистості, її вподобань та інтересів. Саме на це скеровувалася гармонійна педагогіка В. Сухомлинського, де все було зосереджено навколо дитини. Взаємодія сім'ї, школи, освітнього середовища, громадськості є запорукою успіху та гармонії педагогічних впливів.

У статті зроблено виважені висновки та окреслено перспективи подальшого дослідження.

Ключові слова: особистісно орієнтована парадигма освіти, освітньо-виховне середовище, гармонія педагогічних впливів, педагогічна спадщина В. Сухомлинського, гуманна педагогіка.

The article, based on a thorough analysis of the scientific achievements of modern scientists and V. Sukhomlynsky, determines the relevance of the selected aspect of the study. The clear purpose of the article is outlined and the little-studied provisions of the stated problem are revealed.

The essence of the concepts "harmony", "pedagogical influence" is clarified in the context of the research. The analysis of the scientific fund allowed the author to determine the guiding principles based on the function of pedagogical influence. It is emphasized that V. Sukhomlynsky relied on these initial provisions in the practice of his work.

The essence of the harmony of pedagogical influences is clarified; the initial parameters of its realization in the practice of Pavlyska School are illustrated. The central place of the process of personality education is the use of a wide range of forms and methods of work of various arts: drawing, modeling, carving, and reading.

It is observed that V. Sukhomlynsky believed that the carrier and catalyst of high human spirituality is the art of music. V. Sukhomlynsky warns less to hold lectures, conversations, evenings of questions and answers about love with students, and more to listen to music that glorifies this feeling. Through song, playing musical instruments, listening to music, emotional sensitivity, desire for good, subtle sound of the word are brought up. Educator-humanist defended the need to cultivate the harmony of personality, which he considered as the unity of mind and emotions, this is due to the idea of "harmony of pedagogical influences", which the scientist considered to be one of the most important laws of education.

It is emphasized that the system of pedagogical influences is aimed primarily at the development of the individual's preferences and interests. This is what V. Sukhomlynsky's harmonious pedagogy was aimed at, where everything was centered around the child. The interaction of family, school, educational environment, community is the key to success and harmony of pedagogical influences.

Balanced conclusions have been made and prospects for further research have been outlined.

Key words: personally oriented paradigm of education, educational environment, harmony of pedagogical influences, pedagogical heritage of V. Sukhomlynsky, humane pedagogy.

УДК 37.091.4:781.41
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.10>

Богдан З.П.,
старший викладач кафедри теорії, методики музичної освіти та інструментальної підготовки КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Зиско В.В.,
викладач вищої категорії циклової комісії фортепіано КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Шуль Г.К.,
викладач вищої категорії циклової комісії методики музичної освіти та вокально-хорової підготовки КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Постановка проблеми. Філософія освіти ХХІ століття висуває надзавдання, а саме формування креативної особистості, що продуктивно розглядає свою життєдіяльність, тому ХХІ століття ООН назвала століттям людини. Отже, нове виховання має бути однозначно спрямованим на людину, її працю, соціальні зв'язки, почуття та цінність індивідуального світу.

Пріоритетним напрямом державної політики розвитку освіти, згідно з Національною доктриною розвитку освіти, є особистісна орієнтація освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей.

В умовах сьогодення метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного грома-

дянина. Актуальним у зв'язку з вищезазначеним є звернення до положень гармонійної педагогіки В. Сухомлинського.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Педагогічну спадщину В. Сухомлинського з різних точок зору розглядали І. Бех, В. Вонсович, О. Гончарук, В. Кузь, М. Левківський, О. Савченко, Т. Остапівська, І. Мельник, Р. Позінкевич, М. Семенюк, О. Сухомлинська.

Досліджувалися питання освітнього виховного середовища Павлівської школи (І. Осадченко, М. Семенюк, Т. Франчук, Р. Пріма), естетичне виховання в науково-педагогічній спадщині В. Сухомлинського (О. Дем'янчук, Т. Лісінська, Л. Філатова), проблеми професійної підготовки вчителя (Т. Остапівська, М. Левківський, Р. Позінкевич), місце дозвіллевої діяльності у практиці роботи Павлівської школи (О. Гончарук, І. Мельник), особливості управлінської діяльності (Ю. Барабаш, І. Мельник).

У наукових працях учених проаналізовано підходи В. Сухомлинського до навчання дітей-шестирічок, громадянського, морального, патріотичного, фізичного виховання, проблеми гуманної педагогіки тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У контексті вирішення завдань особистісно орієнтованої парадигми освіти потребує подальшого вивчення сутність гармонійної педагогіки В. Сухомлинського, зокрема розмаїття педагогічних впливів на формування особистості, її гармонії.

Мета статті полягає в актуалізації потенціалу педагогічних впливів на формування індивідуальної неповторної особистості, обґрунтованих Васи́лем Сухомлинським.

Виклад основного матеріалу. У сучасному динамічному світі важливим є використання наукового потенціалу багатоаспектних педагогічних впливів на формування особистості (дошкільника, школяра, студента). Ще задовго до визначення пріоритету особистісно орієнтованої парадигми, у 60–70-ті роки минулого століття, В. Сухомлинський не лише проголошував, але й утілював у практику життя з колективом Павлівської школи концепції особистісного розвитку дитини. Конструктивним у цьому контексті є визначення І. Бекан етико-філософського змісту сутності особистісно орієнтованої освіти: «особистість завжди повинна розглядатися як ціль і ніколи – як засіб» [1, с. 10]. Ми цілком погоджуємося з міркуванням В. Пилипенко та О. Коваленко, які наголошують на тому, що «головною діючою одиницею освітнього процесу є діалогічна цілісність: особистість учня – особистість педагога» [2, с. 10].

Акцентуємо увагу на тому, що саме домінантою гармонійної педагогіки В. Сухомлинського є означена цілісність. Учений наголошу-

вав на тому, що людина – це головна цінність. «В основі його гуманної педагогіки – знання і розуміння дитини, віра, любов і повага до неї, бережливе, чуйне ставлення до підтримки почуття гідності, психічного і духовного розвитку вихованця» [3, с. 131].

Вважаємо доречним з'ясувати передусім сутність термінів «гармонія» і «педагогічний вплив». У словнику іншомовних слів за редакцією О. Мельничука гармонія тлумачиться як узгодженість частин єдиного цілого (від грецького «armonia» – «скріплення», «злагодженість») [4, с. 140].

На основі аналізу наукового фонду ми дійшли висновку, що педагогічний вплив є основою взаємодії учасників педагогічного процесу. Принагідно акцентуємо увагу на таких основних функціях педагогічного впливу [5, с. 33]:

- ініціювання особистості учня;
- оснащення його різноманітними способами діяльності;
- стимулювання індивідуального вибору учня.

Теоретичний аналіз доробку В. Сухомлинського дає підстави стверджувати, що саме вищезначені функції педагогічного впливу були в практиці Павлівської школи.

Аналіз педагогічних праць ученого, наукових напрацювань сучасності дає можливість тлумачити гармонію педагогічних впливів як цілісну систему поліаспектної функціональної діяльності школи, сім'ї, громадськості, спрямовану на досягнення єдиної мети і результату, яким є гармонійний розвиток особистості (дошкільника, учня, студента), розкриття потенціалу індивідуальності.

Одним із новаторських починань Васи́ля Олександровича були заняття з дошкільниками у «Школі радості», де вся діяльність спрямована на розвиток особистості дитини, її прагнень, інтересів, нахилів. Як слушно зауважує І. Мельник, «школа в поглядах ученого покликана бути Школою радості дітей, Школою творчості для вчителів та Школою спокою для батьків, родин і суспільства» [3, с. 131]. Учителі Павлівської школи поступово вводили дитину у світ природних явищ, суспільних відносин, праці. «Школа радості» у Павлівші – це своєрідний центр навчальної, природної, ігрової, технологічної, інформаційної складових частин освітньо-виховного середовища, результат яких спрямовувався на гармонійний розвиток особистості.

Як зазначила академік О. Савченко, поняття «освітнє середовище», за В. Сухомлинським, охоплює широкий інтегрований зміст, а саме шкільне середовище, сімейне середовище, середовище додаткової освіти, географічне середовище [7, с. 4]. Педагог наголошував на тому, що «виховання середовищем, обставиною, створеною самими учнями, речами, що збагачують духовне життя колективу, – одна з найтонших сфер педагогічного процесу» [8, с. 103].

Невід'ємним компонентом інформаційного середовища у Павлівській школі була бібліотека. Використовувалася широка палітра форм і методів бібліотечної роботи. Педагог був переконаний у тому, що учні мають пізнавати світ через книгу. Саме тому як власна, так і шкільна бібліотека постійно поповнювалася. Тут часто проводилися бібліотечні огляди, виставки книг, зустрічі з письменниками тощо. Саме в бібліотеці за допомогою книги можна виховувати в дітей красу й духовність.

Безперечно, носієм і каталізатором високої людської духовності є мистецтво, художня література. Саме цим засобом впливу В. Сухомлинський приділяв велику увагу, намагаючись через музику, театр привчати учнів до художніх цінностей.

Різні види діяльності (малювання, ліплення, різьба, слухання музики) формували у вихованців естетичні почуття, смаки, судження, художні здібності, збагачували потенціал їхніх позитивних емоцій.

На глибоке переконання В. Сухомлинського, пісня відкривала перед дитиною красу світу. Традиційними в Павлівській школі вже з початкових класів стали години підготовки до хорového співу, адже це був час слухання музики природи. Заслуговує на увагу думка вченого про те, що «музика природи – найважливіше джерело емоційного забарвлення слова, ключ до розуміння і переживання краси мелодії» [9, с. 188]. У музичній кімнаті вихованці Павлівської школи грали на сопілках, розучували улюблені мелодії, слухали музику, самі робили інструменти. Музика, як і читання, стала духовною потребою вихованців, засобом впливу на юні серця.

Відзначаємо глибину й актуальність міркування вченого про те, що краса музики – це могутнє джерело думки. Яскраві образи, що народжуються в уяві дитини під впливом музичної мелодії, «оживляють думку, немовби спрямовуючи її численні струмочки в єдине русло» [9, с. 192].

Прагнення до добра, емоційна чуйність, тонкість звучання слова – все це виховувалося у дітей під впливом музики. Вихователі прагнули, щоб «у духовне життя вихованців ввійшло все краще з музичних скарбів людства, щоб слухання одного й того самого твору приносило естетичну насолоду, відбилосся на мисленні й емоційному житті» [9, с. 191].

Засобом емоційно-естетичного впливу, як і музику, вважав педагог твори образотворчого мистецтва, підкреслюючи їхню силу проникнення в духовне життя народу. Василь Олександрович радив вихователям використовувати твори мистецтва для утвердження в юних серцях благородних, високих почуттів. Картини і скульптурні твори вчений справедливо вважав справжньою школою емоційно-естетичного виховання.

Заслуговує на увагу те, як тонко Василь Олександрович відчував красу й глибину рідної мови, силу слова української народної пісні та поезії, вважаючи мову безцінним духовним багатством народу.

Життя постійно доводить істинність судження В. Сухомлинського. «Рідне слово – то невичерпне, животворче і невмируще джерело, з якого дитина черпає уявлення про навколишній світ <...> про весь свій край» [9, с. 47].

Зазначимо, що Василь Олександрович читав дітям також твори зарубіжних авторів, акцентуючи увагу на провідному місці рідної мови. Педагог був переконаний у тому, що щастя учня полягає в тому, що йому цікаво й радісно вчитися. Саме в контексті цього судження стає зрозумілим, чому в Павлівській школі так багато уваги приділялось написанню дітьми творів, складанню казок, віршів, оповідань. Учений вважав, що казка є благородним джерелом виховання любові до Батьківщини, яку нічим не заміниш [9, с. 177]. Відомо, що сам учений склав понад 1 500 казок.

Акцентуємо увагу на тому, що у круговерті сучасного неспокоїного життя, інформаційних бумів і стресів саме слово примушує замислитись про те, хто ми, чиїх батьків діти, що принесли у світ, що дамо своїм нащадкам. Отже, так важливо у молоді формувати любов до рідної мови, її невичерпного багатства.

Безперечно, нерозривна єдність усіх педагогічних засобів впливу забезпечує ефективність виховного процесу. Саме на це була спрямована діяльність колективу школи В. Сухомлинського. У системі педагогічних впливів найвагомніше місце посідає культурно-дозвілєва діяльність як засіб соціалізації дитини, праця, естетична діяльність. Прогулянки до лісу, озера, річки, подорожі давали змогу формувати спостережливість, уяву, фантазію, любов до природи, потребу берегти і самим її створювати.

«У певних умовах, – писав В. Сухомлинський, – людина може турботливо вирощувати квіти, захоплюватися їх красою і в той же час бути цілком байдужою, безсердечною – все залежить від того, з якими іншими засобами впливу на особистість поєднується той вплив, на який ми, вихователі, покладаємо певні надії» [9, с. 211–212]. Зазначимо, як і сама особистість складна і неповторна, так і система засобів впливу повинна перебувати в єдності. Відомо, як багато уваги В. Сухомлинський приділяв вихованню засобами музики, природи й водночас застерігав, що формування творчої особистості засобами природи може бути поставлене на найвищий рівень, але якщо інші чинники розвитку дитини загалом мають серйозні недоліки, то і виховний вплив природи послаблюється, а то й зовсім зводиться нанівець.

Весь арсенал педагогічних засобів впливу В. Сухомлинського був спрямований на формування особистості, оскільки «людська особистість – це найскладніший сплав фізичних і духовних сил, думок, почуттів, волі, характеру, настроїв. Без знання всього цього неможливо ані вчити, ані виховувати», – стверджував учений [8, с. 138].

Значущим є ставлення педагогів до кожної дитини як до неповторної особистості через те, що немає дітей без талантів – усі діти здібні. Саме така думка є домінантною у В. Сухомлинського, який вважав, що кожна дитина по-своєму талановита, має схильність до творчості, яку треба стимулювати.

Ключовими у відносинах учителя й учня Василь Олександрович вважав живе спілкування на основі гуманності, толерантності. Педагог називав учительську професію людинознавством, постійним проникненням у складний духовний світ людини [10, с. 7].

Актуальними є міркування В. Сухомлинського про роль учителя у формуванні особистості, вимоги до вихователя. «Мистецтво й майстерність виховання полягають у тому, щоб уміти бачити себе в образі вихованця <...> Виховна сила особистості педагога полягає в тому, наскільки органічно зливаються в ньому вчитель і вихователь» [10, с. 182]. Переконаливими й дієвими сьогодні є судження педагога-гуманіста стосовно мудрості й майстерності диригента процесу виховання, які полягають у тому, щоб «не залишилось непоміченим жодне доторкання до вашого творіння» [10, с. 150].

Зазначимо, що гармонія педагогічних впливів досягається завдяки функціональній єдності всіх складових частин освітнього простору, педагогів, батьків, вихованців, громадських організацій.

Усі компоненти й механізми педагогічного впливу завдяки їх гармонічній злагодженості й взаємодії базувались на таких провідних концепціях:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктного досвіду;

- реалізація індивідуальної освітньої траєкторії;

- організація умов і забезпечення можливостей для формування життєвої компетентності вихованця, ефективного розвитку й самореалізації особистості.

Узагальнення окреслених позицій різноманітних педагогічних впливів, використовуваних у Павлівській школі, дало змогу акцентувати увагу на їх гармонійній єдності, злагодженості комплексної системи, функціональна спрямованість якої підпорядковувалася єдиній меті, що полягала у проєктуванні Людини.

Усі складові частини системи були зорієнтовані на розкриття внутрішнього світу особистості, інтелектуальне, емоційно-естетичне, фізичне збагачення та вдосконалення, піднесення людської гідності.

Радість розумової праці, розуміння й переживання краси музичної мелодії, насолода від фізичної праці, загострення здатності до переживань, пізнання навколишнього світу були результатом різноманітних педагогічних впливів.

На наше переконання, під час організації навчально-виховного процесу педагоги освітніх закладів (від ЗДО до ЗВО) можуть творчо скористатися вихідними положеннями й практичними порадами В. Сухомлинського щодо використання розмаїття педагогічних впливів у формуванні особистості.

Висновки. Особливо актуальною на сучасному етапі розвитку системи освіти є перебудова на засадах особистісно орієнтованої парадигми, епіцентром якої є індивідуальність, самобутність вихованця.

Саме на таких засадах побудована гармонійна педагогіка Василя Сухомлинського, ефективність якої доведена як теоретичним надбанням, так і практикою. Вважаємо, що ключові положення стосовно гармонії педагогічних впливів, спрямованих на розуміння й розгляд особистості вихованця як найвищої цінності, обґрунтовані Василем Олександровичем, є актуальними. Творче використання провідних міркувань, порад, рекомендацій ученого може бути вдалим методичним підґрунтям у роботі з дітьми педагогам і батькам.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в детальному вивченні окремих механізмів педагогічних впливів на формування особистості як неповторної індивідуальності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Виховання особистості. *Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Пилипенко В., Коваленко О. Особистісно орієнтовані технології у школі. Харків : Основа, 2007. 160 с.
3. Мельник І., Семенюк М. Гуманістичні засади програми підготовки дітей до школи за В.О. Сухомлинським. *Науковий вісник Кримського гуманітарного університету. Серія: Педагогіка*. 2013. Вип. 2. Ч. 1. С. 126–132.
4. Словник іншомовних слів / за ред. О. Мельничука. Київ, 1974. 776 с.
5. Добрович А. Воспитателю о психологии и психологическом общении. Москва : Просвещение, 1987. 284 с.
6. Натанзон Э. Приемы педагогического воздействия. Москва : Просвещение, 1972. 215 с.
7. Савченко О. Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В.О. Сухомлинським. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Серія «Педагогічна наука»*. 2004. Вип. 5. С. 4–9.
8. Сухомлинський В. Розмова з молодим директором школи. *Вибрані твори* : у 5 т. Т. 4. Київ : Радянська школа, 1977. С. 393–628.
9. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори* : у 5 т. Т. 3. Київ : Радянська школа, 1977. С. 3–291.
10. Сухомлинський В. Сто порад учителю. Київ : Радянська школа, 1988. 304 с.

УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН І МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

IMPROVEMENT OF THE METHODOLOGY OF TEACHING GRAPHIC DISCIPLINES AND MONITORING THE QUALITY OF STUDENTS' ACHIEVEMENT IN HIGHER SCHOOL

Стаття присвячена одній з важливіших проблем вищої освіти на сучасному етапі її реформування, а саме підвищенню якісного освітнього рівня здобувачів. Основна увага приділяється перш за все питанням удосконалення методологічних засобів викладання загалом і висвітленню особливостей навчання професійним графічним дисциплінам зокрема.

Прагнення сформувати у здобувачів естетичні уявлення, поняття й смаки – це складна комплексна педагогічна задача, тому що культура розвивається безперервно, кожне покоління людей спирається на те, що було створено попередниками. Гармонійний розвиток особистості, її естетичного виховання та виховання широкої художньо-естетичної культури й художнього смаку, як відомо, полягає у формуванні здібностей повноцінного сприйняття правильного розуміння прекрасного в мистецтві та житті, формуванні естетичних понять, смаків та ідей. У зв'язку з підвищенням європейських і світових вимог до якості підготовки випускників вищої школи відповідні індивідуальні графічні компетенції сприяють більш поширеному вибору майбутніх функціональних можливостей здобувача, тому що професійні знання – це об'єктивно необхідні знання та вміння, яких вимагає майбутня практична діяльність.

Наш власний більш ніж тридцятирічний досвід викладання графічних дисциплін у різних закладах вищої освіти м. Одеси свідчить про те, що є багато досить позитивних факторів у сучасному навчанні. Базова концепція основної мети дослідження базується на порівняльних результатах аналітичного огляду методологічного, методичного і практичного аспектів графічної освіти.

В роботі проаналізовано деякі проблеми, що існують у навчанні, розглянуто засоби застосування форм і методів удосконалення графічних компетенцій з урахуванням індивідуального диференційного підходу до організації і проведення контактного часу викладача й студента. Надано результати експериментальних досліджень з контролем часу виконання за визначеною тема-

тикою індивідуальних завдань і самостійної роботи.

Ключові слова: графічні дисципліни, методологія викладання, моніторинг якості навчання студентів, творчий потенціал здобувачів

The paper examines the methodological issues of improving the teaching of graphic disciplines in the education of high school students. The main focus is on the characterization of the problems of content and organization of modern graphic education, thereby the proposed topic is relevant. Years of personal experience teaching through comparative analysis of experimental data shows that there are positive factors in education. The basic concept of the study is the unity of methodological, methodical and practical aspects of graphic education.

The main purpose of the research, the results of which are presented in this work, is primarily in the search for various objective and subjective methodological tools and ways to improve the individual creative potential of each student.

It should be especially noted that in working with students, teachers solve the problems not only basic graphic education, but also face problems of socio-psychological adaptation of students. Higher education is different from the usual school environment. Requirements and conditions of study, workload and distribution of free time changes, which emphasizes the importance of the working process of the group and the task-solving for each student.

At the present stage of reforming higher education, one of the most important tasks in the context of an increase in the volume of information with a simultaneous decrease in the number of hours of classroom work of students with a teacher is to optimize the educational process. For the near future, the educational model, in our opinion, includes such a type of education, which is characterized by a significant amount of independent work and the active involvement of students in real projects, starting from the first year, which cannot be imagined without high-quality graphic skills.

Key words: graphic disciplines, teaching methodology, monitoring the quality of students' education, creativity of students.

УДК 378.12.4+571.15
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.11>

Бредньова В.П.,
канд. техн. наук, доцент,
професор кафедри нарисної геометрії та інженерної графіки
Архітектурно-художнього інституту
Одеської державної академії
будівництва та архітектури

Прохорец І.М.,
старший викладач кафедри рисунку, живопису і архітектурної графіки
Архітектурно-художнього інституту
Одеської державної академії
будівництва та архітектури

Смичковська О.М.,
викладач кафедри образотворчого мистецтва
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Михайленко Е.В.,
старший викладач кафедри рисунку, живопису і архітектурної графіки
Архітектурно-художнього інституту
Одеської державної академії
будівництва та архітектури

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Графічні зображення є одним з важливіших засобів пізнання навколишнього середовища та творчого до нього ставлення. Графічна підготовка, зокрема, вчить оперувати термінологією і поняттями, що пов'язані з візуалізацією інформації. Професійність майбутнього фахівця визначається його теоретичними та практичними навиками, тобто компетенціями, що здобуті ним протягом навчання, серед яких найважливішими є, по-перше, вміння уявляти, аналізувати та синтезувати будь-який

об'єкт, по-друге, графічно правильно його відображати, надалі перспективно екстраполювати його в ракурсі сучасних стилів і напрямів тощо. Отже, є зрозумілою актуальність тематики, що розглядається, а також пріоритетність якісної графічної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна діяльність є творчим процесом створення нових підходів до освітнього процесу, використання удосконалених шляхів і методів викладання, що спрямовані на розвинення творчого

потенціалу та креативних здібностей студентів. Одним із факторів розвитку освітньої галузі можна вважати застосування нових сучасних технологій у процесі навчання, тому, крім своїх професійних знань, викладач повинен мати також необхідний мінімум, який включає психологічні знання, нові педагогічні технології та методики навчання.

Як відомо, на сучасному етапі технічного прогресу майже у всіх галузях життя потрібно вступати в діалог із будь-яким кресленням або графічною схемою, особливо це стосується креативних професій дизайнера, архітектора, інженера тощо. Удосконалення механізму взаємного зв'язку індивідуального й диференційного підходів на практичних заняттях, виявлення впливу на активізацію навчально-пізнавальної діяльності сприяють підвищенню зацікавленості та мотивації у навчанні. Психологами, соціологами та філософами докладно зусиль із вивчення соціально-психологічного клімату в колективі. Методологічні та концептуальні підходи розглядалися А.В. Петровським, К.К. Платоновим, О.И. Зотовою, С.І. Макаренко, Я.Л. Коломенським. В західній соціальній психології слід відзначити німецького психолога В. Мьоде, американського психолога Ф. Олпорта. Проблеми підвищення якості графічної підготовки здобувачів у вищій школі розглядалися багатьма дослідниками [1, с. 38–42; 2, с. 49–50; 3, с. 131–174; 5, с. 21–22; 7, с. 122–244].

Мета статті. Ми підтримуємо ідею, що за останні роки помітно поширилось коло задач, що розв'язуються графічними методами, тому підвищена значущість графічних дисциплін, які закладають основи наочного уявлення та просторового мислення.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, педагогічна діяльність є творчим процесом створення нових підходів до освітнього процесу, що спрямовані на розвинення креативних здібнос-

тей студентів, мають практично-орієнтовний характер і включають мотиваційні компоненти. Основні підходи до удосконалення формування графічної компетентності розглянуті авторами на прикладі багаторічних досліджень у процесі викладання студентам першого-другого курсів графічних дисциплін в Архітектурно-художньому інституті Одеської державної академії будівництва і архітектури (ОДАБА) та в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського (ПНПУ), а також на етапі довузівської графічної підготовки абітурієнтів [2, с. 49–50; 3, с. 131–134; 6, с. 155–161].

Передумовами досліджень були попередні обговорення викладачів для розроблення однакових методичних підходів і вимог до навчального процесу у відповідний термін, конкретного визначення того, що має входити до традиційних та інноваційних засобів викладання (табл. 1).

Підкреслимо, що практично в будь-якій галузі можна стикнутись із кресленням або графічними зображеннями. Як відомо, мета важливої для першокурсників дисципліни «Інженерна графіка» для технічних спеціальностей (ОДАБА) полягає в тому, щоб надати студентам знання, вміння та навички, що потрібні фахівцю будь-якого напрямку для правильного складання та вміння «прочитати» креслення. Перша частина дисципліни базується на основах нарисної геометрії. Далі розглядаються прикладні питання основних розділів інженерної графіки, таких як «Геометричне креслення», «Проекційне креслення», «Основи машинобудівного креслення» та «Основи будівельного креслення». Наприклад, основними завданнями курсу пейзажного живопису (для студентів ПНПУ) є формування професійного світогляду здобувачів, розвиток творчої уяви та образного мислення, художньої спостережливості, зорової пам'яті, вміння бачити в навколишній дійсності характерне, а

Таблиця 1

Характеристика методологічних засобів навчання графічним дисциплінам студентів вищих навчальних закладів

Найменування засобів	1 група: нарисна геометрія (ОДАБА і ПНПУ)	2 група: інженерна графіка (ОДАБА)	3 група: графічні дисципліни (ОДАБА і ПНПУ)	4 група: слухачі підготовчих курсів (довузівська підготовка)	Всього, (загальна успішність)	Примітки
Традиційні технології	65%	40%	70%	80%	67%	220 студентів
Інноваційні технології	35%	60%	30%	20%	33%	100 студентів

Примітки: 1) до груп 1, 3 входили студенти архітектурно-художніх спеціальностей ОДАБА і студенти ПНПУ образотворчого напрямку першого-другого курсів (дисципліни «Нарисна геометрія», «Мистецтво шрифту», «Рисунок і живопис», «Образотворче мистецтво», «Колористика»), до 2 групи входили студенти інженерних спеціальностей ОДАБА першого курсу, до 3 групи входили студенти архітектурно-художніх спеціальностей ОДАБА і студенти ПНПУ образотворчого напрямку другого-третього курсів, до 4 групи входили слухачі підготовчих курсів ОДАБА і ПНПУ; 2) в навчальному процесі найчастіше використовувались як традиційні форми (групові та індивідуальні заняття, тестові опитування, співбесіди тощо), так і інноваційні (спеціальні тематичні завдання, наочні приклади завдань з різним рівнем складності тощо)

**Моніторинг якості успішності поточного і підсумкового контролю знань студентів
під час вивчення графічних дисциплін**

Група	Поточний контроль (аудиторні контрольні графічні роботи)	Підсумковий контроль (залікові графічні роботи, портфоліо, оцінки на іспиті)	Примітки
Студенти архітектурних і художніх спеціальностей (ОДАБА і ПНПУ)	Середній – 75%, високий – 25%	Середній – 70%, високий – 30%	Всього 120 студентів
Студенти будівельних спеціальностей (ОДАБА)	Середній – 80%, високий – 20%	Середній – 75%, високий – 25%	Всього 100 студентів
Учні-слухачі довузівської підготовки	Середній – 85%, високий – 15%	Середній – 55%, високий – 45%	Всього 100 учнів

також виховання широкої художньо-естетичної культури й художнього смаку. Ще сильнішими виразними засобами для передачі почуттів і змісту зображення є колір, деталізація певних частин і контраст, тому зміст і прийоми дисципліни «Колористика» є найважливішим інструментом у руках художника-живописця. Також зазначимо, що приблизно за останнє десятиріччя у багатьох середніх школах відсутній предмет «Креслення», тобто у абітурієнтів майже відсутня довузівська графічна підготовка, отже, здобування якісного рівня графічної освіти є однією з проблемних і найважливіших задач для майбутніх конкурентоспроможних фахівців.

Методи узагальнення результатів теоретичної та прикладної інформації полягали у послідовному пошуку та застосуванні різних методологічних та методичних прийомів викладачів у розвитку та вдосконаленні відповідних графічних компетенцій студентів. Тут уже на початковому етапі навчання потрібна певна організація не лише аудиторної роботи, але й індивідуальної та самостійної роботи, що були спрямовані на розвиток функцій навиків спостереження, окоміру, професійної моторики тощо. Позитивна мотивація до професійного вивчення графічних дисциплін є важливим фактором якісної успішності кожного студента. Дослідницьку базу наших експериментальних досліджень склали узагальнені результати багаторічних спостережень за поточними і підсумковими оцінками виконання аудиторних графічних завдань із контролем часу, контрольних заходів, тестів, усних опитувань, успішність заліків і іспитів тощо. Вибіркова кількість складала 220 студентів і 100 абітурієнтів. Для слухачів підготовчих курсів дуже важливою є задача розвинути свої індивідуальні просторові уявлення та здобути стійкі вміння базової графічної компетентності, тому що професійна графічна освіта сучасних фахівців повинна починатися з перших кроків їх навчання у вищому навчальному закладі. Графічні дисципліни є одними з найважливіших у цьому сенсі предметів, що допомагають опанувати високий рівень техніки виконання різних графічних завдань, стилів шриф-

тів, знати правила й вимоги створення та оформлення креслень, а також їх вживання відповідно до професійних потреб.

В табл. 2 наведено узагальнені результати моніторингу якості успішності у поточному і підсумковому контролю знань студентів і абітурієнтів, причому найбільш високі результати були показані вмотивованими студентами та абітурієнтами, які відрізнялись на заняттях своєю зацікавленістю та активністю.

Таким чином, головним фактором розвитку творчого потенціалу студентів і слухачів є вивчення основ базових графічних дисциплін і закріплення теоретичного матеріалу, розвиток впевненості у своїх можливостях і засобах досягнення майстерності для подальшого визначення та становлення творчої особистості згідно з індивідуальними здібностями.

Висновки. Удосконалення методології викладання професійних графічних дисциплін, на наш погляд, сприяє підвищенню вмотивованості студентів, особливо студентів молодших курсів. Підсумковий аналіз моніторингу якості успішності графічної підготовки студентів наочно показав, що вивчення графічних дисциплін виконується на основі комплексного підходу до навчального процесу. Можна констатувати, що проблеми основ професійної підготовки та графічних компетенцій майбутніх фахівців потребують подальших додаткових досліджень

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bredniova V. On the improvement of the methodology of engineer staff's graphic training on the basis of optimization of psychological and pedagogical approaches. Modern Tendencies in Pedagogical Education and Science of Ukraine and Israel: The Way to Integration. Ariel University. 2016. Issue 7. P. 38–42.
2. Бредньова В.П., Смичковська О.М. Моніторинг якості професійного навчання студентів архітектурно-художнього профілю. Zbior artykulow naukowych. ISBN 978-83-65608-78-9. Warszawa, 2017. S. 49–50.
3. Бредньова В.П., Смичковська О.М., Прохорець І.М. Про підвищення ефективності професійної графічної підготовки студентів архітектур-

них і художніх спеціальностей. Педагогічні науки (ISSN 2413-1865). 2018. Вип. LXXXI. Т. 1. С. 131–134.

4. Бредньова В.П., Смичковська О.М., Прохорец І.М. До проблеми формування графічних компетенцій студентів архітектурних і художніх спеціальностей. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Серія «Педагогічні науки». 2018. № 1 (120). С. 17–21.

5. Молнар Т.І. Теоретичні основи компетентнісного підходу як освітньої інновації. Zbior artykulow

naukowych. ISBN: 978-83-65608-78-9. Warszawa, 2017. S. 21–22.

6. Бредньова В.П., Прохорец І.М., Михайленко Е.В. Дослідження соціально-психологічної та графічної підготовки абітурієнтів до навчання в закладах вищої освіти. Журнал наукових праць Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій «Інноваційна педагогіка». 2020. № 20. С. 128–131.

7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва, 2002. 437 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ІМІГРАНТІВ
У СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ КАНАДИTHE PECULIARITIES OF IMMIGRANTS' WORKPLACE LEARNING
IN THE SYSTEM OF ADULT EDUCATION IN CANADA

Стаття присвячена аналізу особливостей виробничого навчання новоприбулих іммігрантів у рамках системи освіти дорослих Канади. З'ясовано, що іммігранти становлять цінний потенціал для Канади, сприяючи економічному та культурному процвітанню країни. Саме тому уряд Канади докладає значних зусиль, пропонуючи різні навчальні програми, щоб допомогти новоприбулим дорослим особам якомога швидше інтегруватися у ринок праці. Державна підтримка виробничого навчання спрямована як на розвиток трудових ресурсів, так і на забезпечення потреб ринку праці, завдяки чому кожен отримує свої переваги. Проаналізовано науково-педагогічну літературу з питань виробничого навчання у Канаді. На підставі аналізу наукових джерел з'ясовано, що основними причинами участі іммігрантів у виробничому навчанні є демографічна ситуація та швидкий технологічний прогрес. Виробниче навчання поділяється на загальне й професійне або може починатися з розвитку грамотності на виробництві. Основними перевагами виробничого навчання для іммігрантів є можливість кар'єрного зростання, підвищення зарплати, формування належних професійних якостей та цінностей. Дослідження показало, що в результаті виробничого навчання працівники отримали вищу зарплату, підвищення на роботі або взагалі змінили роботу. Виявлено, що не менш важливим елементом виробничого навчання є вивчення чи вдосконалення мови професійного спрямування, де іммігранти не лише розвивають комунікативні навички, але й знайомляться з особливостями вибраної роботи. Також значна увага приділяється програмам розвитку комп'ютерних навичок, які пропонують базовий або професійний рівень і можуть мати різне спрямування. Деякі програми поєднують розвиток комп'ютерних навичок разом із вивченням англійської. Досліджено, що кожна провінція та територія має свою програму виробничого навчання, розроблену спеціально на вимогу цього ринку праці. Отже, програми виробничого навчання для дорослих іммігрантів допомагають спеціалістам продовжувати працювати за своєю спеціалістю після прибуття у Канаду.

Ключові слова: іммігранти, виробниче навчання, Канада, навчальні програми, професійний розвиток.

The article is devoted to the analysis of the peculiarities of newcomers' workplace learning in the system of adult education in Canada. It has been clarified that immigrants are great potential for Canada by promoting economic and cultural development of the country. That is why the government of the country makes great efforts by providing different programs to help adult newcomers integrate into the labour market as soon as possible. State support of workplace learning is aimed both at labour resource development and satisfying the needs of labour market where everyone gets the benefits in the end. Scientific and pedagogical literature on the problem of workplace learning in Canada has been analyzed. On the basis of the analysis it has been found out that the main reasons for immigrants' participation in workplace learning are demographic one and rapid technological progress. Workplace learning is divided into general and professional, it can also start from the development of workplace literacy. The main advantages of workplace learning for immigrants are the opportunity for promotion, wage increase, the formation of appropriate professional qualities and values. The research has shown that as a result of workplace learning employees got higher wage, promotion or even changed the job. It has also been found out that learning or perfecting special-purpose language programs where immigrants not only develop their communicative skills, but also become familiarized with peculiarities of the chosen work are of great importance. Also great attention is paid to the programs of computer skill development, which provide basic or professional level and can have different purposes. Some programs combine the development of computer skills and English language learning. It has been investigated that every province or territory has own workplace learning program developed to meet the needs of the given labour market. So, workplace learning programs for adult immigrants help specialists continue to work in their specialty even after arriving in Canada.

Key words: immigrants, workplace learning, Canada, academic programs, professional development.

УДК 377

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.12>

Бусько М.Б.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Інституту гуманітарних
та соціальних наук
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Канада – це країна, де іммігранти розглядаються як цінний потенціал для розвитку економіки й підтримки демографічної стабільності, а також зміцнення соціальної та мовної структури відповідно до її основних цінностей [4]. Через низький рівень народжуваності та старіння корінного населення Канада покладається на іммігрантів як на рушійну силу, яка буде сприяти економічному та культурному процвітанню країни. Іммігранти становлять все більший сегмент ринку праці Канади, тому

комплексне використання знань, умінь, навичок та освіти людей різних національностей є значною перевагою цієї країни. З огляду на той факт, що доволі часто іммігранти прибувають у Канаду, маючи рівень освіти, який не є достатнім для працевлаштування або не відповідає вимогам ринку праці країни, урядом Канади, зокрема Департаментом громадянства та імміграції Канади, запропоновані відповідні програми, які дають можливість дорослим новоприбулим особам якомога швидше опанувати необхідні навички й отримати роботу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що дослідження освіти дорослих та навчання іммігрантів у Канаді, зокрема вивчення виробничого навчання, посідає важливе місце. Проблеми виробничого навчання дорослих у Канаді присвятили свої праці такі науковці, як Д. Муррей, яка зосередилась на проблемі організації дистанційного виробничого навчання, К. Маєрс та Дж. Майлс, які вивчали зв'язок між попередньою освітою та виробничим навчанням, Л. Плетт, яка досліджувала розвиток грамотності на виробництві, Р. Саундерс, який досліджував причини залучення до виробничого навчання.

Мета статті полягає у розкритті особливостей виробничого навчання для дорослих іммігрантів у Канаді загалом та в різних провінціях та територіях зокрема.

Виклад основного матеріалу. Процес інтеграції вимагає активної співпраці новоприбулих іммігрантів і суспільства, що їх приймає. Здатність іммігрантів зробити внесок у розвиток Канади залежить не лише від їхніх особистих якостей, знань, навичок, досвіду і традицій, але й від соціальних та економічних умов, з якими вони стикаються після прибуття. Одним із важливих елементів інтеграції є допомога та сприяння новоприбулим іммігрантам у пошуку роботи, що забезпечить можливість гідного проживання у цій країні. «Канада отримує багато переваг, даючи можливість іммігрантам повністю реалізувати свій потенціал і, відповідно, втрачає багато, якщо цього не робить» [2, с. 2].

Доволі часто освіта й кваліфікація іммігрантів, які прибули з різних країн, можуть не відповідати потребам економіки Канади. У цьому разі виробниче навчання є засобом, який допомагає адаптувати знання дорослих осіб до ринку праці країни за допомогою основного або додаткового навчання чи перекваліфікації.

Виробниче навчання є дуже важливим для іммігрантів, оскільки умови праці та потреби установи можуть значно відрізнятись від умов та потреб попереднього місця праці або країни, з якої вони приїхали. Науковець Р. Саундерс виділив такі дві причини необхідності залучення до виробничого навчання: демографічна ситуація, спричинена сповільненням зростання кількості працівників і повільним поповненням працівників, що змушує доучувати або переучувати тих, хто працює нині; швидкий темп розвитку технологій і потреба у загальних знаннях, що приводить до необхідності часто перекваліфіковувати персонал [5].

Наголосимо на тому, що одними з важливих аспектів освіти дорослих іммігрантів є навчання задля працевлаштування і виробниче навчання, які поділяються на загальне навчання, що охоплює розвиток грамотності, і професійне, що спрямоване лише на спеціалістів у певній галузі, тобто

дає їм можливість ознайомитись із специфікою їхньої спеціальності у Канаді.

Передусім дорослим іммігрантам у Канаді пропонується розвиток грамотності на виробництві, розрахований як на роботодавців, які хочуть підвищити рівень грамотності своїх підлеглих, так і на працівників, які прагнуть розвивати свої навички у певному виді діяльності або принаймні підтримувати засвоєний рівень знань. Для роботодавців такий внесок у розвиток навичок своїх підлеглих означає краще виконання ними обов'язків, робить внесок у розвиток та процвітання компанії, підвищує продуктивність праці, знижує ймовірність частотої зміни персоналу. Щодо працівників, то це навчання сприяє їхньому кар'єрному зростанню і, відповідно, веде до підвищення заробітної плати. Крім цього, навчання підвищує рівень самооцінки працівників і веде до формування таких цінностей, як відданість та відповідальність на робочому місці, пробуджуючи бажання використовувати та застосовувати засвоєні знання на практиці.

Науковці К. Маєрс та Дж. Майлс, досліджуючи проблему виробничого навчання, дійшли висновку, що серед осіб, які були залучені до навчання впродовж усього життя, люди з нижчим рівнем освіти отримали вищу зарплату, підвищення на роботі або взагалі змінили роботу в результаті виробничого навчання. Ймовірним поясненням цього є те, що люди з вищим рівнем освіти вже починають із посади зі значною освітньою перевагою, отже, є менша ймовірність того, що ці особи отримають користь від додаткового навчання. Звідси випливає, що особи з нижчим рівнем освіти мають більше шансів отримати позитивні результати від будь-якого додаткового навчання. Крім цього, незначні зміни можуть мати більше значення для осіб із найнижчим рівнем освіти, вони трактуватимуть це як успіх [3].

Зауважимо, що великого значення набуло вивчення мови на виробництві, тобто мови професійного спрямування. Навіть якщо іммігранти мають базовий або середній рівень знання мови, це зовсім не означає, що вони готові приступити до спілкування на професійні теми, які є необхідним на роботі. У відповідь на такі потреби дорослих іммігрантів пропонуються спеціальні програми професійної адаптації, де їх навчають особливостей певної роботи, зокрема розвивають їхні комунікативні навички у цій сфері. Завдяки програмам професійної адаптації новоприбулі дорослі іммігранти мають можливість отримати необхідний досвід і проявити свої знання та здібності.

Ринок праці і його потреби не є однаковими на території всієї Канади, кожна провінція чи територія висуває свої вимоги до працівників, відповідно, виробниче навчання також має свої особливості. Для працівників, які мають достатній рівень грамотності, воно спрямоване на ознайомлення зі

специфікою певної організації та за необхідності розвиток нових навичок. Зауважимо, що таке навчання стає основою для подальшого навчання та професійного розвитку працівників, а також запорукою процвітання організації.

Крім того що іммігрантів навчають грамотності та англійської чи французької мови, кожна провінція й територія пропонує актуальні курси для іммігрантів певних професій. Такі курси допомагають іммігрантам ознайомитися зі специфікою їхньої професії в Канаді та засвоїти нові знання, необхідні для виконання фахових обов'язків. Наприклад, у провінції Онтаріо Центр для новоприбулих іммігрантів пропонує програму «Ділове спілкування для професіоналів», що допомагає спеціалістам із бухгалтерської справи, що хочуть продовжити свою кар'єру в Канаді, краще адаптуватися до умов ринку праці. Там іммігранти вивчають не тільки ділову мову, але й бухгалтерію, культуру робочого місця, готуються до пошуку роботи та вдосконалюють свої комп'ютерні навички.

Такі програми навчання дорослих іммігрантів Канади необхідні саме для спеціалістів, які хочуть продовжити працювати за своєю спеціальністю в Канаді. Під час навчальних програм іммігрантів передусім тестують, щоб оцінити їхній рівень знань та досвід, після чого розвивають необхідні навички для працевлаштування у Канаді, засвоюють професійну мову, притаманну їхній спеціальності, а також намагаються відповідати індивідуальним потребам у навчанні. Зазвичай кожна провінція та територія має свою програму виробничого навчання, розроблену спеціально на вимогу ринку праці. Наприклад, у провінції Онтаріо така програма називається «Навчальна програма адаптації до робочого місця», у провінції Нью-Брансвік – «Навчання мови задля працевлаштування у провінції Нью-Брансвік», що, крім спеціалізованого навчання мови для роботи, надає такі послуги, як керівництво, скерування на роботу.

У сучасному світі практично кожна сфера життя пов'язана з використанням комп'ютерних технологій, тому однією з вимог для отримання роботи у більшості професійних сфер є володіння принаймні базовими знаннями комп'ютерних програм та уміння ними користуватися. Уміння раціонально використовувати комп'ютер та пов'язані з ним технології, включаючи низку навичок від початкового рівня до програмування, а також вирішення проблем на вищому рівні входить до поняття комп'ютерної грамотності. Цей термін також охоплює знання про те, як функціонує комп'ютер, тобто, крім програмного забезпечення, важливими є знання про технічне забезпечення. Безперечно, чим вище рівень знань, тим більше переваг має іммігрант на ринку праці. Проте далеко не кожна новоприбула особа, яка претендує на отримання роботи у Канаді, володіє такими знаннями.

Значна кількість іммігрантів розвиває ці навички самостійно методом спроб і помилок, тому для них зібрана уся інформація про різні аспекти навчання, працевлаштування, умови праці тощо у посібнику, розробленому Міністерством громадянства та імміграції Канади [6].

Зазвичай використовуються програми, спрямовані на розвиток базових умінь і навичок використання комп'ютера, що охоплюють друкування, уміння користуватися Інтернетом та електронною поштою, програмою Microsoft Word, а також програма «Вдосконалення комп'ютерних навичок» для осіб, які прагнуть покращити попередньо засвоєні знання, використовуючи складніші програми. Для спеціалістів у сфері інформаційних технологій, які хочуть поглибити свої знання, також розроблені навчальні програми, проте вони пропонуються на провінційному рівні і можуть дещо візнитися у різних частинах Канади.

Програми з розвитку комп'ютерних навичок мають різне спрямування: одні навчають тільки жінок, інші – і жінок, і чоловіків; одні пропонують два рівні складності, інші – 3; одні пропонують загальне вивчення програм або навчання задля працевлаштування, інші – спеціалізоване вивчення для певних професій. Проте обов'язковим для розвитку таких навичок є знання англійської або французької мови, щоб швидко сприймати та засвоювати матеріал. Необхідно зазначити, що у деяких провінціях розвиток комп'ютерних навичок пропонується разом із вивченням англійської як другої мови. Таке навчання є професійно спрямованим, і його завдання полягає у сприянні іммігрантам у розвитку комп'ютерних навичок для використання не тільки на виробництві, але й у повсякденному житті, відкриваючи для себе нові можливості.

Зауважимо, що для осіб, зокрема іммігрантів, які вже сформували основи комп'ютерної грамотності, існує багато програм, що зосереджені на вивченні певних аспектів цієї сфери. Вибір програм широкий і розрахований на різні потреби та рівні знань: від навчання текстового набору до вивчення мов програмування. Достатньо популярними є навчальні інтернет-програми, що дають можливість розвивати необхідні навички у зручний час. Часто вони безкоштовні, що є ще однією перевагою для дорослих іммігрантів. Зазначимо, що, крім дистанційної форми виробничого навчання, працівникам середніх та великих підприємств зазвичай пропонуються курси, які надаються як в організації, так і за її межами. Щодо навчання в межах організації, то воно надається спеціально створеним у цій установі відділом з навчання дорослого населення країни, що відповідає за навчання та надання допомоги тим працівникам, які цього потребують. За межами установи навчання може відбуватися за допомо-

гою курсів, які забезпечуються шкільними радами, коледжами, університетами тощо [1].

Отже, факти свідчать про те, що в разі невідповідності знань, умінь і навичок іммігрантів вимогам ринку праці з певних причин уряд країни докладає значних зусиль для того, щоб навчити їх, та запроваджує ініціативи, програми, що сприяють розвитку знань, умінь та навичок іммігрантів за умови їхньої значної мотивації і старанної праці. Таке сприяння навчанню іммігрантів робить значний внесок у розвиток економічного та соціального життя країни. Значним чином через економічну вигоду від кваліфікованої робочої сили питання інвестування в освіту і навчання як дорослих Канади загалом, так і іммігрантів зокрема набуло особливого значення.

Висновки. Рівень грамотності, знань та навичок громадян будь-якої країни значно впливає на її економіку, більш того, він стає показником розвитку як у країні, так і за її межами. Канада також прагне розвивати свій економічний потенціал, саме для цього їй потрібні громадяни, які здатні сприяти розвитку своєї держави. Отже, уряд Канади докладає максимальних зусиль, щоб розвивати навички, здібності та знання не тільки своїх громадян, але й іммігрантів, які в майбутньому стануть громадянами Канади. Маючи величезний потенціал для розвитку, Канада потребує людей, які зможуть правильного його використати, завдяки чому зробити внесок в економіку своєї країни, тому, навчаючи іммігрантів, які становлять значну частину населення країни, Канада одно-

часно сприяє добробуту своїх жителів та процвітання країни. Таким чином, у ході дослідження виявлено, що у Канаді існує значна кількість програм для навчання дорослих іммігрантів, кожна з яких ставить за мету забезпечення новоприбулих осіб знаннями та навичками, необхідними для працевлаштування та повноцінного функціонування у новому суспільстві.

Стаття не вичерпує усіх аспектів проблеми виробничого навчання, тому подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення форм та методів такого навчання для іммігрантів у Канаді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. A portrait of work-related learning in Quebec. *Work and Learning Knowledge Centre*. March, 2008. 75 p.
2. Immigration: The changing face of Canada. Policy Brief. *The Canadian Chamber of Commerce*. February, 2009. 13 p.
3. Myers K., Myles J. Self-assessed Returns to Adult Education: Life-long Learning and the Educationally Disadvantaged. *Canadian Policy Research Networks Inc.* 2005. 40 p.
4. Quell C. Official languages and immigration: Obstacles and opportunities for immigrants and communities. *Office of the Commissioner of Official Languages*. November, 2002. 69 p.
5. Saunders R. Employer investment in workplace learning: report on the Halifax Roundtable. Ottawa : Work and learning knowledge center and Canadian policy research networks, 2008. 14 p.
6. The employer's roadmap: hiring and retaining international trained workers Ottawa : IRCC, 2017. 26 p.

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ ТЕОРІЇ МУЗИКИ ТА СОЛЬФЕДЖІО ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

IMPROVING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE THEORY OF MUSIC AND SOLFEGGIO BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGIES

У статті висвітлено питання використання електронних цифрових інформаційних технологій у процесі навчання музичного мистецтва на уроках середньої школи. Зрозуміло, що в період стрімкого розвитку інформаційних освітніх процесів поширення мережевих, віртуальних, мультимедійних видів отримання учнями навчальної інформації вчитель має швидко реагувати на сучасні запити й запроваджувати нові інформаційні цифрові технології, оскільки цього потребує сьогодення. Без використання новітніх цифрових інформаційних технологій неможливо забезпечити рівний доступ до сучасної якісної освіти для всіх учнів у закладах загальної середньої освіти школі. Визначена проблема потребує пошуку нових засобів формування творчої особистості учнів на уроках музичного мистецтва. Здійснено спробу довести, що цифрові інформаційні технології, запроваджені в музичну освіту, не тільки суттєво спростять засвоєння традиційного матеріалу, залучать до музичної діяльності, але й сприятимуть розвитку творчої особистості. Автор аналізує переваги цифрових інформаційних технологій навчання музичного мистецтва за умови методично грамотного й доцільного застосування форм і методів роботи, які відповідають віковим особливостям учнів і передбачають виконання ними різноманітних творчих завдань з використанням цифрових інноваційних технологій. Визначено доцільність створення сучасним учителем музичного мистецтва самостійного інформаційно-технологічного забезпечення за допомогою електронних цифрових інноваційних програм і редакторів. Автор пропонує різноманітні музично-цифрові комп'ютерні технології і напрями їхнього застосування на уроках музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти, а також умови, за яких це є можливим.

Ключові слова: цифрові інформаційні технології, інноваційні ресурси, освітній процес, уроки музичного мистецтва.

The article covers the use of electronic digital information technologies in the teaching music process in high school. Currently, we have a period of rapid development of informational educational processes, the spread of network, virtual, multimedia types of educational information which have a tremendous impact on students. The teacher must respond quickly to modern demands and introduce new digital information technologies due to nowadays informational digital technologies period. Today, it is impossible to ensure equal access to modern quality education for all students in secondary school without the use of the latest digital information technologies. It is defined the problem of finding new means of forming the creative personality of high school students in music lessons. An attempt has been made to prove that digital information technologies introduced in music education will not only greatly facilitate the assimilation of traditional material, involve in musical activities, but also promote the development of creative personality. The author analyzes the advantages of digital information technologies for teaching music in terms of methodically competent and appropriate use of forms and methods of work. The following forms and methods which meet the age characteristics of high school students and provide them with a variety of creative learning tasks with the introduction of digital innovation resources in the educational process. It is defined the expediency of creation by the modern teacher of musical art of independent information and technological maintenance by means of the electronic digital innovative programs and editors resulted in article. It is offered a large number of music-digital computer technologies and directions of their application in music lessons in high school, as well as the conditions under which this is possible.

Key words: digital information technologies, innovative resources, educational process, music art lessons.

УДК 373.5.016:78]:044
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.13>

Бухнісва О.А.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри музичного
та образотворчого мистецтва
Ізмаїльського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

XXI століття – це століття високих інноваційних комп'ютерних методик та використання цифрових технологій в освітньому процесі. Сучасна дитина живе в світі електронної культури. Нерідко діти вперше чують класичну музику саме в комп'ютерній обробці. Щоб успішно керувати процесом музичного виховання в школі, формувати музично-естетичні смаки дітей, сучасний учитель музичного мистецтва повинен оволодіти не тільки фаховими теоретичними знаннями, музично-виконавськими уміннями, навичками, але й високим рівнем професійної компетенції у галузі інформаційних технологій, опанувати сучасними методами, освітніми цифровими технологіями, щоб спілкуватися «однією мовою» із сучасними учнями.

Цифрова трансформація української освіти має на меті підвищення її якості шляхом досягнення нових освітніх результатів, адекватних вимогам сучасного цифрового суспільства. Сьогодні нові вимоги висуваються до всіх учасників освітнього процесу. Необхідно зважати на те, що в цифровому суспільстві освітні процеси протікають в умовах цифрового освітнього середовища, метою якого є розвиток цифрової компетентності особистості.

Нині відомо багато інформаційних цифрових технологій, які дають змогу по-новому використовувати на уроках музичного мистецтва текстову, звукову, графічну, відеоінформацію, зокрема теорії музики та сольфеджіо, що збагачують методичні можливості уроку, відповідно, навчання стає більш наочним, яскравим, цікавим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Новітні інноваційні цифрові технології створюють можливості для інтенсифікації освітнього процесу, роблять його більш ефективним, наочним і динамічним. Дослідженнями в галузі впровадження в музичну педагогіку цифрових інноваційних технологій займаються вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема Д. Алфімов [1], В. Беляєв [2], Д. Мазоха [4], А. Пулина [8], В. Самохин [9], В. Сафіулін [10], В. Сластенин [11], В. Слободчиков [12], І. Смирнова [13], В. Химинець [14], С. Цзяцзюнь [15], О. Чайковська [16].

За наявності гострої затребуваності підвищення якості освітнього процесу за допомогою новітніх цифрових технологій слід окреслити коло об'єктивно наявних суперечностей між вимогами суспільства до закладів загальної середньої освіти й результатами загальної музичної освіти школярів. Це суперечності між потребою модернізації загальної музичної освіти й домінуванням традиційних моделей у навчанні школярів; невідповідністю між стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних, зокрема цифрових, технологій та рівнем їх використання у практиці закладів загальної середньої освіти на уроках музичного мистецтва; потребою усвідомлення учнями значущості використання новітніх цифрових освітніх ресурсів та недостатнім досвідом і рівнем навченості вчителів; потребою у всебічному розвитку пізнавальних якостей і творчого потенціалу учнів, готових до використання інноваційних цифрових технологій у сучасних закладах загальної середньої освіти та обмеженими можливостями останніх у зазначеному сенсі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Для підготовки уроків музичного мистецтва існують багато програм і редакторів, про які слід знати вчителю. Колекція конвекторів від 123apps працює в браузері в онлайн-режимі. Софт для роботи з онлайн-мультимедіа містить AudioCutter PRO, тобто зручний редактор для обрізання музичного твору, Online Audio Joiner, який дає змогу склеїти кілька пісень в одну композицію. Музичні редактори Cubase, Pro Tools тощо дають можливість власноруч зробити сучасне аранжування та записи пісень у різних творчих стилях [5].

Мета статті. Вивчення та впровадження музично-цифрових освітніх технологій не обійшло українську музичну освіту. Відзначимо певний внесок у цей процес українських науковців, які ще з кінця ХХ століття намагалися узагальнити практичний досвід проведення занять з інноваційними засобами автоматизації (Л. Гаврілова [3], О. Остапчук [7], О. Чайковська [16]). На основі аналізу науково-методичної літератури [1; 2; 3; 5; 13; 15] виділимо такі можливості цифрових інформаційних технологій, що складають мету статті та

безпосередньо впливають на виконання завдань мистецької освіти:

- комплексний вплив на сприйняття учнів, естетично-емоційна сфера, синтез зорових, слухових та уявних образів в єдиному комунікаційному об'єкті;

- цифрові інноваційні комп'ютерні технології, що дають змогу перетворювати елементи екранного зображення на інтерактивний об'єкт, тобто об'єкт для взаємодії з користувачем, це означає, що кожному з об'єктів може бути присвоєна функція, що викликає певні події;

- створення багаторівневих інформаційних цифрових об'єктів, які розкривають свій зміст у процесі просторово-часової нелінійної взаємодії користувача з інтерактивними елементами;

- цифрові інноваційні технології, що дають змогу розробляти моделі саморозвиваючих інформаційних систем; найбільш простою формою саморозвитку є системи інтерактивних дошок оголошень, чатів, електронних конференцій;

- цифрові інформаційні технології, що дають можливість освоювати освітні ресурси зі швидкістю.

Виклад основного матеріалу. У підготовці та під час проведення уроків теорії музики та сольфеджіо доцільно використовувати такі цифрові технології, як програма Filmora, MiniTool uTube Downloader, Savefrom.net, Youtubemp4, Keeepvid, Download Youtube Videos, Free Cam, Edpuzzle, інтерактивний контент, інтерактивні картинки, онлайн-диктофон, онлайн-диктофон зі зміною голосу, інтерактивний плакат у Padlet, ThingLink (онлайн-сервіс, який дає змогу наносити на зображення інтерактивні мітки, тобто текст, посилання на інші ресурси, зображення, відео). Цей цифровий ресурс використовують для створення дидактичних матеріалів, зокрема на уроках теорії музики та сольфеджіо, таким чином:

- відеоряд (фрагменти з опер, балетів, мюзиклів, концерти класичної та популярної музики; фрагменти художніх і документальних фільмів про життя і творчість композиторів);

- синтезований зоровий ряд (портрети композиторів, виконавців і виконавських колективів; матеріали з меморіальних музеїв композиторів і виконавців, документальні фотографії);

- дикторський текст, що коментує різні явища музичної культури;

- звукові фонограми музичних творів, пісень;

- літературний ряд (інформативні тексти, що розкривають зміст музичних фрагментів, уривки віршів, прози, які співзвучні музиці; фрагменти листів, спогадів, цитати і вислови композиторів, виконавців, слухачів);

- інтерактивні творчі завдання (контрольні питання, діагностичні тести, проблемні питання, спрямовані на осмислення навчального матеріалу) [15].

Не менш ефективним є використання на уроках теорії музики та сольфеджіо готових мультимедійних продуктів, а саме програм, енциклопедій, довідників, у яких зібрані статті про життя і творчість композиторів і музикантів, розповідається про різні стилі й жанри музики. Такі цифрові довідники багато ілюстровані, містять відеоматеріали і фрагменти музичних творів.

Цифрові інформативні технології сьогодні дають змогу прослухати досліджуваний твір у різних обробках, інтерпретаціях. Наприклад, арії з опери П. Чайковського «Євгеній Онегін» тільки відеохостинг youtube.com пропонує в декількох десятках варіантів: різні тембри голосів у сольному співі (бас, баритон, тенор, сопрано); різні ансамблеві і хорові обробки; різна манера співу (академічна, народна, естрадна). З'явилась можливість познайомитися з виконавським мистецтвом великих співаків минулого та сучасності, вітчизняних і зарубіжних артистів, професіоналів та аматорів.

Ще декілька років тому важко здійснюване завдання щодо порівняння художнього трактування декількох музикантів сьогодні стає доступним методичним прийомом. При цьому школярі, вибираючи краще, на їхню думку, виконання, отримують не тільки досвід самостійної естетичної оцінки, але й міцний інтонаційно-слуховий багаж, оскільки такий метод об'єктивно вимагає не тільки багаторазового прослуховування, але й обґрунтованої логічної аргументації зробленого вибору, що має бути елементом сучасної методики самоорганізованого освітнього навчального простору. За наявності Інтернету такі домашні завдання можуть і повинні стати органічною частиною музичної освіти під керівництвом вчителя музичного мистецтва.

Варіативність – це величезна перевага сучасних програм із музики. Учитель може вибрати співочий репертуар, музику для слухання й музично-пластичного інтонування за ступенем можливості та завданням розвитку конкретного класу. Короткі інструктивні поспівки і ритмічні формули, мелодії досліджуваних пісень і творів для слухання – все це може бути представлено за допомогою міді-апроектору або інтерактивної дошки в максимально наочному вигляді. Різноманітність конкретики використання цього різновиду цифрових комп'ютерних програм стосовно різних видів діяльності на уроці музичного мистецтва вражає. Використання дидактично підготовленого нотного тексту творів для слухання (виділені основні теми, ключові особливості фактури, поворотні моменти музичної форми тощо) сприяє відродженню втраченого ідеалу освіченого слухача з нотною партитурою в руках [15].

Ноти – це така ж знакова система, як букви або цифри. На певному етапі її освоєння вчитель може виконувати функції фасилітатора,

особливо якщо в його розпорядженні з'являться зручні та ефективні програми-тренажери, які допомагають освоїти так звані граматики музичної мови, зокрема знання й розрізнення нот, інтервалів та акордів, розуміння ладових закономірностей. Можна тільки вітати появу цифрових комп'ютерних програм, що розвивають музичні здібності, а саме звуковисотний і гармонічний слух, ритмічну пам'ять. Деякі зразки подібних розробок уже існують, мабуть, найближчим десятиліттям їх кількість буде зростати прискореними темпами. Водночас необхідно мати на увазі, що їх можливості в осягненні учнями емоційно-морального змісту мистецтва обмежені. Цілком очевидно, що одним з істотних елементів просвітницької місії педагогіки музичної освіти найближчого майбутнього стане роз'яснення суспільству сфери і меж конструктивного використання цифрових технологій на уроках мистецтва, за межами яких благо звертається на зло, що руйнує самі основи культури.

Крім багатьох освітніх цифрових ресурсів, існують інноваційні навчально-методичні комплекси, наприклад «Електронна музична творчість» для використання на уроках музичного мистецтва у середній школі за програмою Д. Кабалевського [7]. Метою навчання автори методичного комплексу визначають виховання музичної культури підлітків як частини духовної культури. Найважливішою умовою методичного комплексу є масове залучення учнів до музикування на електронних цифрових інструментах у найрізноманітніших формах прояву творчої діяльності (електронного аранжування й виконавства, гри на слух і в ансамблі, звукорежисури, імпровізації і композиції), на основі чого в учнів формуються музичні здібності, інтереси, музичний смак.

Електронна музична творчість містить електронну версію підручника, робочий зошит для учнів, методичний посібник для вчителів «Методика музичного навчання на основі цифрового інструментарію», а також такі необхідні для навчання цифрові ресурси:

- комп'ютерні програми «Анвіл-студія» та «Аудасіті», які вільно поширюються у мережі Інтернет і забезпечують седагування та опрацювання звуку;
- інтерактивні флеш-тренажери, які залучають учнів до нотної грамоти, музичних понять і термінології;
- музичні вікторини за творами програми з музичного мистецтва у загальноосвітній школі;
- слухові тренажери на визначення звучання різних інструментів;
- музичні пазли-тренажери на «відтворення» музичної форми;
- відеотренажери мелодій, міді-файли для аранжування та інструментовки;

– методичні пояснення до кожного ресурсу комплексу.

Сучасний рівень освітнього процесу музичного навчання визначає такі дидактичні умови до застосування цифрових технологій на уроках у закладах загальної середньої освіти:

– перегляд усіх компонентів системи, зміна загальної методики навчання зі включенням цифрових засобів навчання;

– чітке визначення ролі, місця, призначення та часу використання цифрових освітніх ресурсів;

– відповідність різноманітних дидактичних матеріалів з використанням цифрових технологій загальній стратегії та методиці проведення уроку музичного мистецтва в освітній установі.

Висновки. Реалізація дидактичних принципів навчання зі впровадженням цифрових інноваційних технологій, безперечно, сприятиме підвищенню якості освітнього процесу на уроках теорії музики й сольфеджіо у школі. Застосування цифрових інноваційних інформативних ресурсів в освітньому процесі істотно прискорює передачу і засвоєння знань школярам, має на меті підвищення якості навчання, сприяє цифровій компетентності науково-педагогічних працівників, робить учнів та вчителів адекватними до вимог сучасного цифрового світу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алфімов Д. Інноваційна освітня система: шляхи відродження. *Збірник наукових праць*. Київ : Логос, 2010.
2. Беляєв В. Современные подходы в педагогических исследованиях. *Педагогика*. 2009. № 6. С. 19–25.
3. Гаврілова Л., Топольник Я. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua> (дата звернення: 14.01.2021).
4. Мазоха Д., Опанасенко Н. Педагогіка. Київ, 2005. С. 174–178.
5. Кондратова Л. Електронні підручники та інформаційні технології на уроках музики. *Мистецтво та освіта*. 2016. № 2 (80). С. 10–14.
6. Красильников И., Семенова Д. Электронное музыкальное творчество: инновационный учебно-методический комплект. URL: <http://school-coliection.edu.ru/catalog/rubr/56691822-a87d-4d1194eS-3cdd6437ff8e> (дата звернення: 14.01.2021).
7. Остапчук О. Інноваційні процеси в освіті: пошук істини. *Педагогічні інновації*. 2003. № 4. С. 3–8.
8. Пулина А. Менеджмент образовательных инноваций как одно из основных направлений деятельности городского методологического центра. *Инновации в образовании*. 2009. № 3. С. 30–348.
9. Самохин В., Чернолес В. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность. *Инновации в образовании*. 2006. № 6. С. 4–9.
10. Сафіулін В. Інноваційний пошук нових технологій навчання. *Інноваційні пошуки в сучасній освіті*. Київ : Логос, 2004. С. 53–64.
11. Слостенин В. Учитель в инновационных образовательных процессах. *Известия Российской академии образования*. 2010. № 3. С. 73–79.
12. Слободчиков В. Проблемы становления и развития инновационного образования. *Инновации в образовании*. 2003. № 2. С. 41–48.
13. Смирнова И. Модели обучения в системе высшего образования. *Инновации в образовании*. 2010. № 1. С. 51–55.
14. Химинець В., Кірик М. Інновації в початковій школі. Ужгород, 2008. 342 с.
15. Цзяцзюнь С. Методика формування слухацької культури підлітків засобами мультимедійних технологій на уроках музики в загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ; НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2019.
16. Чайковська О., Александрова Г. Мультимедійні технології як чинник формування інноваційного навчального середовища на уроках музики. *Рідна школа*. 2013.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

INNOVATIVE TEACHING METHODS AND THEIR INFLUENCE ON THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE PROFESSIONALS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формування професійної культури майбутніх фахівців у процесі навчання, а саме формуванню культури завдяки інноваційним методикам. Основна увага зосереджується на інноваційних методиках викладання, що безпосередньо впливають на формування професійної культури майбутніх фахівців. Головну увагу акцентовано на інноваційних методах викладання дисциплін, які ефективно впливають на формування фахівця нового типу. Проблеми інноваційних технологій і методів у сучасній вищій освіті актуальні, оскільки посилилась тенденція до гуманітаризації змісту освіти, ліцензовано нові навчальні дисципліни, як наслідок, існує потреба в науково-педагогічних працівниках, які би змогли забезпечити інноваційний підхід до реалізації цих тенденцій під час навчально-виховного процесу. Формування фахової компетенції обов'язково має починатися з формування професійної культури на базі загальної. Показово, що викладачі отримали можливість створювати і втілювати власні інноваційні методики. Висвітлюються структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного явища. У статті проведено дослідження сутності, складу й різноманітності аспектів професійної культури, розглянуто сучасні тенденції формування професійної культури. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовується методика формування професійної культури інноваційними методиками викладання. Формування професійної культури означає переведення нормативної основи професійної діяльності в індивідуальний стиль її виконання, що характеризується індивідуальним вибором засобів і способів цієї діяльності, підходами до її проєктування, а також мотивами, ціннісними орієнтаціями, особливостями процесу її виконання. Зазначається, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів. Обґрунтовується доцільність створення спеціальних науково-методичних структур для допомоги викладачам у розробленні та впровадженні інноваційних форм і методів навчання.

Ключові слова: інноваційні методики викладання, студенти, професійна культура, зміст навчання, культура, викладання, діяльність, особистість.

The article is devoted to one of the current problems of forming the professional culture of future professionals in the learning process, namely through innovative methods. The main focus is on innovative teaching methods that directly affect the formation of professional culture of future professionals. The main attention is focused on innovative methods of teaching disciplines that effectively influence the formation of a new type of specialist. Problems of innovative technologies and methods in modern higher education are relevant, as the tendency to humanize the content of education has increased, new disciplines are licensed and as a result – the need for research and teaching staff who could provide an innovative approach to these trends during the educational process. The formation of professional competence must begin with the formation of professional culture on the basis of general. It is significant that teachers were able to create and implement their own innovative methods. The structural components, criteria, indicators and levels of formation of the studied phenomenon are covered. The article examines the essence, composition and diversity of aspects of professional culture, considers current trends in the formation of professional culture. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the method of formation of professional culture and innovative teaching methods are substantiated. The formation of professional culture means the translation of the normative basis of professional activity in the individual style of its implementation, characterized by individual choice of means and methods of this activity, approaches to its design, as well as motives, values, features of its implementation. It is also noted that the concept of the study is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects. The expediency of creating special scientific and methodological structures to help teachers in the development and implementation of innovative forms and methods of teaching is substantiated.

Key words: innovative teaching methods, students, professional culture, content of education, culture, teaching, activity, personality.

УДК 378.046.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.14>

Вознюк О.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри гуманітарної
та соціально-економічної підготовки
Львівської філії
Дніпровського національного
університету залізничного транспорту
імені академіка Всеволода Лазаряна

Лехицький Т.В.,
викладач інформатики
Луцького педагогічного коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний стан вищої освіти в Україні вимагає від педагогів швидкого навчання, опанування й впровадження інноваційних методів у навчальний процес. Цим напрямом у педагогіці, а саме класифікацією, аналізом та впровадженням педагогічних інновацій, займається педагогічна інноватика, основні напрями розвитку якої визначено Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту»,

Національною доктриною розвитку освіти. Ефективними для модернізації вищої освіти є впровадження у навчальний процес інноваційних методів викладання. Згідно із Законом України «Про інноваційну діяльність», інновації – це новостворені та вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно покращу-

ють структуру та підвищують якість виробництва й соціальної сфери.

Проблеми інноваційних технологій і методів у сучасній вищій освіті залишаються актуальними, оскільки посилилась тенденція до гуманітаризації змісту освіти, ліцензовано нові навчальні дисципліни, як наслідок, потреба в науково-педагогічних працівниках, які б змогли забезпечити інноваційний підхід до реалізації цих тенденцій під час навчально-виховного процесу. Показово, що викладачі отримали можливість створювати і втілювати власні інноваційні методики.

Інноваційна людина – це особа такого соціально-культурного ґатунку, яка здатна творчо й результативно працювати, бути конкурентоспроможною. Відповідно, навчальний процес має бути трансформований у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення й збільшення самостійної роботи студентів [4, с. 97]. Професійній культурі майбутнього фахівця притаманні суттєві ознаки, що свідчать про досягнення того чи іншого рівня сформованості професійної культури фахівця. Рівень – це ступінь сформованості професійної культури, певний результат розвитку; критерії – це вимірювачі рівнів. Між ними прослідковується певний зв'язок, і якщо його розкрити, то можна виробити оптимальну систему критеріїв.

Культура в найбільш загальній формі – це «суспільно напрацьована, сукупна здатність живої колективної діяльності до перетворення світу відповідно до законів природи, суспільних потреб та мети суспільної життєдіяльності» [2, с. 18]. Розвиток педагогічних технологій не варто розглядати як еволюційно-поступовий, планомірний і послідовний процес, натомість він час від часу супроводжувався певними сплесками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз вітчизняної наукової літератури показав, що найбільшу кількість публікацій присвячено аналізу інноваційних технологій і методів навчання, зокрема дослідження таких учених, як А. Алексюк, Р. Гуревич, М. Кадемій, А. Павленко, С. Стешенко. В працях науковців наголошується на вдосконаленні традиційного педагогічного процесу (модернізація, модифікація, раціоналізація), трансформації традиційного процесу (радикальні перетворення), комплексності видозмін (модернізація, модифікація, раціоналізація традиційної системи та її трансформація). Однак питання ефективного застосування інноваційних методів навчання залишається недостатньо вивченим. Сьогодні значна увага приділяється формуванню професійної культури майбутніх фахівців у процесі їхньої підготовки. При цьому такі вчені, як Г. Дмитренко, Г. Колесніков, А. Кребер, Б. Мільнер, А. Оучі, В. Співак, досліджують різні можливості формування модифікацій професійної

культури. Однак все ще недостатньо відображені напрями формування професійної культури майбутніх фахівців.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вирішення цієї проблеми передбачає розгляд шляхів розвитку української вищої школи в контексті європейської інтеграції; аналіз факторів розвитку вищої освіти, що актуалізують інноваційні освітні процеси; висвітлення сутності понять «інновації», «професійна культура фахівця» щодо вищої освіти; вивчення методики, методу викладання, інноваційних методів, активних та інтерактивних методик у контексті дидактики і педагогіки вищої школи.

Мета статті полягає у формуванні професійної культури інноваційними методиками викладання як основи успішного розвитку майбутнього фахівця; розкритті ролі та значень інновацій, зокрема інноваційних методик викладання у сучасній вищій освіті; визначення найбільш ефективних методів і форм навчальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Сучасність вимагає перетворення навчального процесу на плідну, творчу, конструктивну, взаємно зацікавлену взаємодію, синтез навчання й самонавчання, пізнання й діяльності, мотивації та інтересу, освоєння набутого досвіду і продукування нового. У галузі освіти та педагогіки накопичений величезний досвід, склалися різні педагогічні школи та напрями. Все це вимагає серйозного аналізу та узагальнень. Тут і стають у нагоді нові поняття, а саме освітні та педагогічні інноваційні технології. Вони дають можливість описати процес освіти як цілісну систему, аби успішно проєктувати педагогічну діяльність і майстерно нею керувати. Вміле та активне використання цих технологій, готовність викладача до творчого пошуку спільно зі студентами, майстерність створити атмосферу продуктивного й зацікавленого пізнання сприятимуть ефективному засвоєнню матеріалу останніми та збільшать інтерес до навчання. Будь-яка технологія навчання – це детально виважена модель спільної діяльності з проєктування, організації та проведення навчально-виховного процесу з безумовним забезпеченням максимально комфортних умов як викладачеві, так і студентіві.

Як відомо, термін “innovation” перекладають з англійської як «нововведення». Щодо педагогічної сфери, то це насамперед зміни в навчально-виховному процесі задля його покращення, вдосконалення. Сьогодні назву «інноваційний» надають тим навчальним закладам, які починають запроваджувати нововведення або їхні елементи. Виокремлюється навіть нова галузь наукового знання, а саме інноватика, що вивчає закономірності виникнення та перебігу інноваційних процесів у різних галузях практичної діяльності. Втім, навіть за значної уваги дослідників до проблем

інноваційної діяльності обґрунтування теоретичних засад інноватики досі триває.

Культура – це міждисциплінарне поняття, яке охоплює всі галузі суспільного життя й має певні особливості об'єктної приналежності до особистості, суспільства, певної професійної групи тощо. У психологічних дослідженнях культура особистості розглядається як «система знань, поглядів, переконань, умінь, навичок, що сприяють використанню накопиченої соціальної інформації та трансляції її в усі аспекти життєдіяльності» [1, с. 556]. Категорія «професійна культура» є багатоаспектною, оскільки характеризує водночас ступінь оволодіння особистістю специфічним видом професійної діяльності, рівень її професійного становлення, особливості перебігу професійної діяльності, спосіб реалізації сутнісних сил і творчих здібностей у ході професійної діяльності. Процес та результати формування цього феномена в особистісному контексті залежать від рівня сформованості загальної культури, яка завжди буде позначатися на якості та результативності такої діяльності. У цьому співвідношенні загальна культура є тим базовим утворенням, що визначає основний зміст професійної культури та культурні засади діяльності в межах професії.

Концепцію розвитку національної інноваційної системи (2009 р.), яка передбачає законодавчі, структурні, функціональні інституції, котрі задіяні в процесі створення й застосування наукових знань і технологій, визначають умови для забезпечення інноваційного процесу. Її метою є формування умов для підвищення продуктивності навчального процесу та конкурентоспроможності фахівців, модернізації національної освіти, підвищення рівня інноваційної активності, застосування передових технологій, методів організації та управління господарською діяльністю для покращення добробуту людини й забезпечення стабільності економічного зростання [5, с. 533].

Водночас професійна культура наповнюється конкретним змістом залежно від особливостей тієї чи іншої професійної діяльності. Нині формування індивідуальної особистості майбутніх фахівців на основі інноваційних технологій у системі вищої освіти повинно мати велике значення. Формування професійної діяльності здійснюється у форматі професійного навчання, освіти, розвитку й виховання. Формування – це соціальна життєдіяльність людини; розвиток – це процес кількісних і якісних змін в організмі людини; виховання – це цілеспрямоване особистісне формування; освіта – це результат навчання. Навчання – це процес, що розвиває професійні здібності та інтелект, спрямований на здобуття знань, умінь, навичок. Метою інноваційного навчання є здійснення якісних змін у структурі та діяльності системи вищої освіти на основі інноваційних оновлень. Основними показ-

никами інноваційного навчання є проведення інноваційних проєктів і досліджень у закладах вищої освіти; участь науково-педагогічних працівників у впровадженні інформації.

Інноваційне навчання у закладах вищої освіти відрізняється керуванням освіти, вибором змісту знань, організацією навчального процесу, аналізом активних методів навчання й навчальних посібників, введенням нової системи оцінки та контролю. У зв'язку з цим з'явилися вимоги щодо інноваційного оновлення основних питань теорії традиційного навчання в закладах вищої освіти. В результаті інноваційного навчання на основі ефективних методів здійснюється взаємна діяльність викладача й студента, де чільне місце посідають методи підвищення інтересу студентів до навчального процесу, особистісної орієнтації, міжпредметні, інформаційні та модульні технології, технології дистанційного навчання.

Інноваційний процес, спрямований на формування професійної культури майбутніх фахівців, передбачає інноваційну діяльність у системі вищої школи; інновації, що безпосередньо мають вплив на програми, зміст та структуру науково-педагогічної роботи; інноваційні методи й способи організації навчально-виховного процесу. Нині у системі освіти змінюється парадигма кінцевої освітньої мети: від фахівця-виконавця до компетентного професіонала-дослідника, тому дедалі більшого значення набувають добре сформовані вміння і навички самостійної роботи студентів. Під час цієї роботи студент повинен навчитися самостійно визначати завдання свого особистісного розвитку, розвинути здібності до успішної самореалізації в суспільному середовищі.

Для самореалізації в майбутньому будь-якій особистості необхідно займатися самоосвітою. Самоосвіта – це постійне вивчення літератури, що стосується майбутньої професійної діяльності, вміння ділитися досвідом роботи, а також постійний творчий процес. Без бажання до книжки людині недоступні культура сучасного світу, інтелектуальне та емоційне вдосконалення. Це та сфера духовного життя, яка постійно розвивається, а без самоосвіти неможливий свідомий вибір подальшого життєвого шляху. Щоби зацікавленість у своїй майбутній професії не виявилась швидкоплинною і випадковою, у студентські роки необхідно багато читати, думати, аналізувати, шукати нові шляхи вирішення тих чи інших проблем. У всьому цьому на допомогу педагогу приходять інноваційні методи викладання та вивчення дисциплін. На власний розсуд та аналіз успішності студента чи навіть групи загалом викладач вибирає «комфортний» метод подачі матеріалу, залучаючи до цього процесу саму студентську аудиторію.

У загальному розумінні культура – це історично визначений рівень розвитку суспільства й людини,

що виражається у типах і формах організації життєдіяльності людей і тих матеріальних та духовних цінностях, що ними створені.

В. Гусак особливо підкреслює необхідність гармонійної організації освітнього середовища вищого навчального закладу, яке б сприяло удосконаленню особистості студента, його мотивації щодо саморозвитку професійної культури через фасилітацію процесів усвідомленого активного професійно спрямованого навчання. Це, на думку дослідника, передбачає комплексне використання інноваційних педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання на засадах особистісно-орієнтованого підходу, що забезпечує суб'єкт-суб'єкту взаємодію викладача й студента, уможливорює створення позитивного психологічного клімату на основі взаємодопомоги, взаємопідтримки та співтворчості [3, с. 71].

В інноваційних процесах не лише здійснюється перетворення самого викладання як педагогічної діяльності з усіма її засобами й механізмами, але й суттєво переглядаються її цільові настанови та ціннісні орієнтації, а саме спрямованість у майбутнє.

Висновки. Професійна культура майбутнього фахівця характеризує його як суб'єкта діяльності у сфері вибраної професії. Формування професійної культури означає переведення нормативної основи професійної діяльності в індивідуальний стиль її виконання, що характеризується індивідуальним вибором засобів і способів цієї діяльності, підходами до її проєктування, а також мотивами, ціннісними орієнтаціями, особливостями процесу її виконання. Дуже важливим завданням у підготовці фахівців є формування професійної культури. Формування фахової компетенції обов'язково має розпочинатися з формування професійної культури на базі загальної. Перспективою подальших пошуків у напрямі дослідження є детальне вивчення засобів формування професійної культури задля утворення певної концепції щодо культури професійної компетенції через шлях самореалізації студентів в умовах як навчального процесу, так і майбутньої професійної діяльності засобами інноваційних методів викладання. Інноваційна освітня діяльність – це складний процес, що потребує гнучкого, конструктивного застосування. Реальне, недекларативне впровадження інноваційних педагогічних технологій суттєво змінює освітній процес, що дає змогу вирішувати проблеми розвивального, особистісно-орієнтованого навчання, диференціації, гуманізації, формування індивіду-

альної освітньої перспективи. При цьому спостерігається зростання фахової культури студентів – майбутніх фахівців, відслідковується формування сучасного стилю мислення з його характерними ознаками (креативністю, системністю, гнучкістю, динамізмом, перспективністю, об'єктивністю, концептуальністю) на рівні особистості фахівця. Використання інноваційних технологій сприятиме підвищенню якості навчального процесу за таких умов: відповідний морально-психологічний клімат; постійне вдосконалення матеріально-технічної бази й дидактичного забезпечення навчального процесу; багаторівневість і гнучкість у питаннях конструювання змісту, форм, методів і засобів навчання з урахуванням специфіки навчального закладу, професійних потреб та індивідуальних запитів працівників; випереджальний характер навчання; посилення практичної спрямованості навчання. Реалізація цих умов сприятиме зростанню майстерності майбутніх фахівців. Використання інноваційних методик у навчальному процесі ЗВО під час вивчення дисциплін створює умови для ефективної самореалізації особистості та формування професійної культури майбутнього фахівця. Здебільшого це залежить від педагогічної майстерності викладача, прояву його толерантності в навчально-виховному процесі. Інноваційне навчання стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі; зорієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку творчих здібностей, різноманітних форм логічного та образного мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Деркач А. Акмеологические основы развития профессионала. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
2. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) : монографія. Харків : Основа, 1998. 300 с.
3. Гусак В. Шляхи формування професійної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університету. *Наукові праці. Серія: Педагогіка*. 2010. Т. 136. Вип. 123. С. 69–73.
4. Козак Л. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1 (5). С. 95–107.
5. Про схвалення Концепції розвитку національної інноваційної системи : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 червня 2009 р. № 680-р. *Офіційний вісник України*. 2009. № 47. С. 533.

ОГЛЯД ЗМІН КУРИКУЛУМУ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ З ПОЗИЦІЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ

A SURVEY OF CHANGES INTRODUCED INTO SCHOOL CURRICULAR FROM THE POSITION OF MULTICULTURALISM

Стаття присвячена висвітленню досвіду Великої Британії у втіленні принципів мультикультуралізму в освітній процес. Надано визначення поняття «мультикультуралізм», проаналізовано поняття «культура», виявлено зміни, яких воно зазнає у мультикультурному суспільстві. Мультикультуралізм визнаний одним із основних підходів до організації начального процесу й підготовки педагогічних кадрів у всіх європейських країнах. Сьогодні мультикультуралізм стає одним із головних напрямів розвитку освіти. Поняття «культура» розглядається сьогодні як таке, що постійно змінюється, здатне еволюціонувати та вбирати в себе найрізноманітніші нові культурні зразки. Створюється нова загальноєвропейська культура, яка охоплює прояви усіх культур, що присутні сьогодні на континенті, незалежно від кількості осіб, що представляють ці культури. У європейських країнах дотримуються принципу спільних культурних та соціальних цінностей, який допомагає підтримувати когезію культурно різноманітного суспільства. Вивчено й проаналізовано документи департаменту освіти і навчання Міністерства освіти Великої Британії щодо змін змісту курикулуму середньої школи. Нами встановлено, що було запропоновано перегляд усіх початкових програм задля запровадження всебічного й рівного висвітлення внеску усіх націй у загальноєвропейську та світову скарбницю знань. Визначено принципів зміни філософського поняття «культура» в процесі глобалізації, спричинені впливом міграційних процесів. Виявлено еволюцію терміна «мультикультуралізм» у сучасних освітніх умовах європейських країн. Описано зміни курикулуму середньої школи, запропоновані дослідниками Великої Британії задля створення простору різноманіття в освіті. Також запропоновано створити систему підготовки вчителів до роботи у мультикультурному навчальному середовищі.

Ключові слова: курикулум, мультикультуралізм, толерантність, культура, різноманіття, національні цінності, підготовка вчителів.

The article deals with a coverage and analysis of experience of Britain school authorities in implementing the principle of multiculturalism in the curriculum of key 3 and 4 stage of studying. The author begins with an analysis of the term "multiculturalism", stating that the term is now widely used in scientific works of European researchers, while the term policulturalism that is used in Ukrainian discourse, is only a translation of it. Further on, the article describes the views of European scientists on the notion of "culture", which, according to them, is a changeable and flexible phenomenon, and can accumulate and absorb phenomena that belong to different cultures. The author's aim in writing this article was to spread the knowledge about how school curricular in the UK and principles of teachers' training have changed in order to disseminate and implement ideas of multiculturalism in school training. These changes include equal and honest representation of diverse scientific ideas and views highlighting the contribution of all nations in the global culture and science. The article also underlines that there are 2 sides in the process of implementing multiculturalism, and one should not exaggerate the idea of European values contrary to local ones. The author emphasizes that all school subjects should undergo a revision, not only the Arts. Further on, analyzing the materials of the working group, a revision of curriculum of the school subject 'Diversity and Citizenship' should be made, excluding the image of a British as a white and a Christian. The evolution of the term "multiculturalism" in modern educational conditions of European countries is revealed. Changes to the high school curriculum proposed by UK researchers to create a space of diversity in education are described.

Key words: curriculum, multiculturalism, tolerance, culture, diversity, national values, teachers' training.

УДК 378.147
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.15>

Волкова Л.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри сучасних
європейських мов
Університету державної фіскальної
служби України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Мультикультуралізм – це термін, яким користуються науковці для визначення особливостей організації процесу навчання етнічно гетерогенних груп, здебільшого поширений у країнах Західної Європи [1, с. 123]. Однак на теренах України використовується термін «полікультуралізм», який, на думку С. Сисоєвої [28, с. 26], ширше охоплює поняття підготовки молодого покоління до життя в етнічно гетерогенному світі, оскільки з поняття «полікультуралізм» вилучено ідею негативного або критичного ставлення до представників інших культур та окремого навчання груп, що належать до різних етносів, яка присутня в понятті «мультикультуралізм». Однак у світовому співтоваристві система-

тично використовується термін «мультикультурне виховання» (освіта) ("multicultural education" – англ., "Education multiculturelle" – фр., "Erziehung multikulturell" – нім.). Поширений у вітчизняній педагогіці термін «полікультурне (багатокультурне) виховання (освіта)» є калькою з англійської мови та адекватний терміну «мультикультурна освіта». Отже, спроби педагогічно розвести ці терміни поки що не дають бажаного результату. Накопичено певний фонд дефініцій терміна мультикультурної освіти. В одному з перших нормативних визначень у Міжнародному словнику освітніх термінів (International Dictionary of Education, 1977) термін характеризується як педагогічний процес, у якому представлені дві або більше культури, відмінні за

мовною, етнічною, національною або расовою ознакою [23, с. 231]. Більш розширене розуміння надано в «Міжнародній енциклопедії освіти» (The International Encyclopedia of Education, 1994): засвоєння знань про інші культури, усвідомлення відмінностей і подібностей, загального й особливого між культурами, традиціями, способом життя, формування позитивного шанобливого ставлення до різноманіття культур та їх представників [31, с. 212]. Під час визначення терміна виходять із різних критеріїв, зокрема цілей, моделей, масштабів освіти, шкільної політики, реформ навчальних програм, національної та регіональної специфіки. Деякі з трактувань соціально орієнтовані, інші, навпаки, – політично нейтральні, можуть фокусуватися на проблемах малих етнічних груп тощо. Всі визначення терміна означають, зрештою, визнання впливу на освіту соціальних, політичних та економічних реальностей культурно й етнічно різноманітного соціуму [21, с. 83].

Мультикультуралізм – не нова течія у системі освіти європейських країн, хоча його витоки лежать у процесі інтеграції представників різноманітних етносів, які добровільно або примусово емігрували до США протягом минулого століття, проходили процес адаптації до нових умов життя, адаптації у соціумі й системі освіти та навчання [2, с. 108]. Сьогодні поняття «мультикультуралізм» використовується в науково-педагогічному дискурсі більшості педагогічних розвідок у європейських країнах. Оскільки процес міграції охопив всю Європу, мультикультуралізм визнаний одним із основних підходів до організації начального процесу й підготовки педагогічних кадрів у всіх європейських країнах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню цього феномена присвятили свої наукові розвідки такі відомі сучасні закордонні дослідники, як Ф. Дервін [7], Л. Розенталь [26], К. Слітер [29], Т. Кляйн [4], Л. Дейвіс [6], К. Флінт [9], Б. Парех [24], Р. Кілі [11], Т. Модуд [19], С. Лухтенберг [17]. Серед українських дослідників, що вивчають питання мультикультуралізму в освіті, необхідно згадати таких провідних учених, як А. Гордієнко [5], Р. Кравець [16], І. Ковалинська [13], А. Колодій [15].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак серед українського наукового дискурсу нами не виявлено наукових робіт із питання запровадження змін курикулуму задля врахування мультиетнічного складу учнівського колективу та підтримання соціальної когезії суспільства.

Мета статті полягає у вивченні та оприлюдненні результатів запровадження змін курикулуму середньої школи на основі принципів мультикультуралізму в освітній системі Великобританії з урахуванням культурного та етнічного різноманіття навчально-педагогічного й учнівського складу.

Нами було сформульовано такі завдання:

– визначити принципові зміни філософського поняття «культура» в процесі глобалізації, спричинені впливом міграційних процесів;

– виявити еволюцію терміна «мультикультуралізм» у сучасних освітніх умовах європейських країн;

– виявити та описати зміни курикулуму середньої школи, запропоновані дослідниками Великої Британії задля створення простору різноманіття в освіті.

Виклад основного матеріалу. Для написання роботи ми провели пошук у базах даних академічної світи (ERIC), міжнародної бібліографії (IBSS) для визначення відповідної бази наукової літератури. Цей огляд включає академічні статті й книги, звіти про дослідження, урядові матеріали й матеріали щодо результатів незалежних досліджень. Під час пошуку відповідних джерел в електронних базах даних ми використовували такі ключові слова: «різноманіття», «курикулум», «громадянство», «культурно значуща освіта», «ідентичність», «громадянські цінності».

Культура як філософський термін, який охоплює різні сторони людського буття, включаючи мистецтво, літературу, образотворче мистецтво, тісно пов'язана із соціальними проявами, такими як спілкування, соціальна презентація, соціальна поведінка й діяльність, самовизначення й самопрезентація особистості, що базуються на певних, засвоєних у ранньому віці або у процесі освіти й соціалізації соціально-культурних зразках. Поняття «культура» розглядається сьогодні як гнучка й здатна до змін структура. Її здатність змінюватися та вбирати в себе нові, недоступні або не відомі раніше культурні зразки стає основною та необхідною характеристикою культури в сучасних умовах глобалізації і міграційних процесів, які впливають на етнічний, расовий, культурний, релігійний склад населення будь-якої європейської країни [25, с. 6]. Шлях від розуміння культури як статичного або застиглого набору певних поведінкових зразків, класичних художніх виявлень, переконань або уявлень про представників власної та інших культур до нового типу культури, а саме відкритого для засвоєння нових культурних і соціальних зразків, був досить довгим і дуже тернистим. Протягом ХХ століття науковці, культурні та релігійні діячі, дослідники й митці намагалися усвідомити зміни, що привнесла нова соціальна реальність. З'явилися роботи науковців, які формулювали принципи культури як феномена, що постійно змінюється й здатний до створення нових культурних та соціальних зразків, які відображають реальні соціально-культурні зміни суспільства [27, с. 28; 10, с. 1019–1021]. Сьогодні деякі вчені [30, с. 2] говорять про можливість створення глобальної культури, що увібрала в себе усі найкращі зразки культур національних і продовжує еволюціонувати.

В освіті ці соціальні зміни відображалися у створенні окремої галузі педагогіки для освіти

іноземців, намаганнях сформувати принципи навчання відокремлених груп, які відрізняються за культурними, етнічними чи релігійними ознаками. Основним принципом такого відокремленого навчання було нівелювання усіх культурних, етнічних або релігійних та інших відмінностей, створення образу учня, що володіє усіма ознаками єдиної національної ідентичності [14, с. 63]. Протягом 70–80-х років минулого століття відбувся поступовий перехід від навчання відокремлених груп до створення умов спільного навчання, постало питання впливу національних, культурних відмінностей на результати навчання й подальшого соціального та професійного успіху представників різноманітних культурних та етнічних груп. Усвідомлення таких соціально-культурних відмінностей привело до змін наукових підходів до організації навчання, змін курикулуму, змісту, форм і методів навчання у європейських країнах [8, с. 38–51]. У наукових роботах вчених та педагогів Великої Британії з'являються терміни, що характеризують новий етап розвитку педагогічної науки, поєднуючи принцип педагогіки з такими соціально значущими поняттями, як «соціальна когезія», «громадянство», «культурне різноманіття» [6, с. 299–308; 4, с. 365].

У травні 2006 року Департамент освіти та навчання (DfES) створив робочу групу з перегляду навчальної програми з різноманіття й громадянства. За результатами діяльності цієї робочої групи було виявлено, що Національні настанови з укладання навчальних програм визначають різні способи, за допомогою яких конкретні предмети, такі як математика, англійська мова, географія, сучасна іноземна мова та громадянське навчання, можуть сприяти більшому розумінню різноманіття серед учнів та навчати їх толерантності, взаємодії, звільняти від упередженості й запобігати конфліктам.

Документація як DfES, так і органів, які розробляють Національні настанови з кваліфікацій та навчальних програм, чітко вказує на те, що вчителям дозволяється та вони заохочуються використовувати свою професійну гнучкість і майстерність у виборі способів виконання навчальних програм рівнів навчання 11–16 років (Key stages 3 and 4), що дає змогу вчителям більш безпосередньо зосередитись на використанні різноманіття як засобу формування основ мультикультурного суспільства. Однак звіти цієї робочої групи показують, що існує певне занепокоєння щодо того, наскільки викладачі усвідомлюють можливості навчання різноманіття [18, с. 32].

Висновки. Вивчаючи матеріали робочої групи Департаменту освіти та навчання (DfES) з вивчення запровадження різноманіття й спільних громадянських цінностей та програми Міністерства освіти з релігійної освіти [32, с. 12], ми дійшли таких висновків.

Поняття «культура» розглядається сьогодні як таке, що постійно змінюється, здатне еволюціонувати та вбирати в себе найрізноманітніші нові культурні зразки. Створюється нова загальноєвропейська культура, яка охоплює прояви усіх культур, що присутні сьогодні на континенті, незалежно від кількості осіб, що представляють ці культури. У європейських країнах дотримуються принципу спільних культурних та соціальних цінностей, який допомагає підтримувати когезію культурно різноманітного суспільства. Деякі вчені підходять до думки про створення сьогодні загальнопланетарної культури завдяки поширенню міграції та соціально-культурної інтеграції. Поширюється поняття множинної культурної ідентичності особистості та колективної і національної ідентичності, яка формується на основі усіх наявних ідентичностей окремих особистостей, що складають це суспільство [24, с. 15].

У сучасному європейському науковому дискурсі вживається термін «мультикультуралізм», на противагу терміну «полікультуралізм», який поширений в українському науковому дискурсі. Теоретичний аналіз цих понять виявив, що обидва терміни описують принципи організації навчання етнічно гетерогенних груп. У багатьох наукових матеріалах, надрукованих у Європі, вживається термін «культурне різноманіття», який також безпосередньо стосується навчання етнічно гетерогенних колективів. Отже, після детального лінгвістичного та методичного аналізу, а також з огляду на значну поширеність терміна «мультикультуралізм» і похідних від нього в наукових розвідках європейських учених ми вважаємо за можливе використовувати його в українському науковому дискурсі.

Настанови Національного бюро Великої Британії з розробки навчальних програм і рекомендації Європарламенту щодо освіти впродовж усього життя [8, с. 9–17; 20, с. 12–18] наголошують на необхідності переглянути усі навчальні програми задля включення відомостей щодо внеску усіх культур у загальнонаціональну культурну скарбницю. Наголошується на необхідності спеціальної підготовки вчителів до роботи у мультикультурному навчальному середовищі. Дискурс документа містить поняття «різноманіття», «змішане походження», «мозаїчна ідентичність», «мультиетнічна школа», «мультикультурний» тощо. Частотний аналіз використання терміна й вибіркового аналізу посилань дають змогу стверджувати, що мультикультуралізм як принцип організації освіти перейшов із ряду другорядних до категорії термінів, які характеризують першочергові, найважливіші наукові явища й принципи. Отже, можемо зробити висновок, що сьогодні мультикультуралізм стає одним із головних напрямів розвитку освіти. Аналіз заявлених матеріалів, зокрема документів Департаменту освіти й звіту робочої групи з перегляду навчаль-

них програм, виявив, що Міністерство занепокоєне недостатньою підготовленістю вчителів до роботи у мультикультурному навчальному середовищі, наголошує на тому, що вчителів необхідно заохочувати застосовувати усі їхні вміння, навички й здатності для використання переваг мультиетнічного навчального колективу [19, с. 138]. Було також наголошено на необхідності перегляду усіх навчальних програм задля включення в них різноманітних або відмінних наукових точок зору, соціокультурних та художніх знань і вмінь, притаманних різноманітним культурам, а також їх активного використання в подальшому у навчальному процесі задля розширення уявлення учнів про відмінні та різноманітні культури, світи, наукові принципи, соціальні вимоги, що навчить їх жити в мультиетнічному середовищі, а в подальшому бути успішними в мультикультурному професійному осередку. Було наголошено на тому, що необхідно використовувати усі навчальні дисципліни, а не тільки спеціалізовані курси чи програми окремих дисциплін (художня й музична творчість, література тощо) для запровадження принципів мультикультуралізму в навчальний процес.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Banks J., McGhee C., Cortes C., Hahn C., Merryfield M., Moodley K., Murphy-Shigematsu S., Osler A., Park C., Parker W. (2005) *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age* (Seattle, WA, Center for Multicultural Education, University of Washington).
2. Banks J.A. (2012) *The Encyclopedia of Diversity in Education* Newbury Park, Ca. Sage Education Inc.
3. Breslin T., Rowe D., Thornton A. (2006) *Citizenship Education: current state of play and recommendations – the Citizenship Foundation’s written submission to the Education Select Committee (March)*. URL: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/php?280> (дата звернення: 10.03.2016).
4. Cline T., De Abreu G., Fihosy C., Gray H., Lambert H., Neale J. (2002) *Minority Ethnic Pupils in Mainly White Schools London, DfES/RR 365*.
5. Гордієнко А. Концепція мультикультуралізму в сучасному науковому дискурсі. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Пера Могилу. Серія: Політологія*. 2012. Т. 178. Вип. 166. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdupol_2012_178_166_6 (дата звернення: 15.03.2016).
6. Davies L. (2001) *Citizenship, Education and Contradiction, Review Essay*, *British Journal of Sociology of Education*, 22 (2). P. 299–308.
7. Dervin F. (2012) *Cultural identity, representation and othering. The Routledge handbook of language and intercultural communication*, 2. P. 181–194.
8. Directorate-General for Education and Culture *lifelong Learning: Education and Training Policies School education and Higher education. Education and Training 2010 program Cluster “Teachers and Trainers” Report of the Peer Learning Activity*, Oslo, May 2007 “How can Teacher Education and Training policies prepare teachers to teach effectively in culturally diverse settings?”. URL: http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_teaching_in_culturally_divers_settings.pdf (дата звернення: 23.03.2016).
9. Flint K.J., Peim N. (2011) *Rethinking the Education Improvement Agenda: A Critical Philosophical Approach*. London, New York : Bloomsbury Publishing.
10. Josefová A. (2014) *The cultural diversity as a phenomenon of the multicultural society. Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 152 (2014). P. 1019–1021. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.266> (дата звернення: 19.03.2016).
11. Kieley R., McCrone D., Bechhofer F. (2005) *Whiter brutishness? English and Scottish people. Scotland, Nations and Nationalism*, 11 (1). P. 5–82.
12. Ковалинська І. Основи полікультурності освітньої системи Великої Британії. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, психологія*. 2016. Вип. 1 (18). С. 51–56.
13. Ковалинська І. Результати дослідження мультикультурної освіти вчителів у західноєвропейських країнах. *Scientific Journal Virtus*. 2019. Т. 1. Вип. 32. С. 53–68.
14. Колодій А. Американська доктрина мультикультуралізму і етнопонаціональний розвиток України. *Агора*. 2008. Вип. 6 : Україна і США: взаємодія в галузі економіки, культури і науки. С. 5–14. URL: <http://political-studies.com/?p=578> (дата звернення: 10.04.2016).
15. Кравець Р. Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04. Хмельницький, 2018. 577 с.
16. Luchtenberg S. *Multicultural Education: Challenges and Responses* (2005). *JSSE*, 4 (1). P. 31–55.
17. Maylor, Uvanney, Read, Barbara, Mendick, Heather, Ross, Alistair and Rollock, Nicola (2007) *Diversity and Citizenship in the Curriculum: Research Review. Research Report 819. Project Report*. Department for Education and Skills, London: Goldsmiths Research Online. URL: <http://eprints.gold.ac.uk/4132> (дата звернення: 22.04.2016).
18. Modood T., Werbner P. (eds) (1997) *Debating Cultural Hybridity: Multicultural Identities and the Politics of Anti-Racism*. London : Zed Books.
19. *National Curriculum Handbook for secondary Teachers in England*. URL: <http://www.nc.uk.net>.
20. Nieto S. (2010). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York : Pearson Publishing.
21. Ofstead (2000) *Evaluating Educational Inclusion: Guidance for Inspectors and Schools*. London, Ofsted/HMI 235.
22. Page G.T., Thomas J.B., Marshall A.R. (1997) *International dictionary of education* London: Kogan Page ; New York : Nichols Pub. Co.
23. Parekh B. (2000) *The Future of Multi-Ethnic Britain: The Parekh Report*. London : Profile Books and the Runnymede Trust.
24. Recommendations of the European parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC). URL.:

<http://www.alfa-trall.eu/wp-content/uploads/2012/01/EU2007-keyCompetencesL3-brochure.pdf> (дата звернення: 27.04.2016).

25. Rosenthal L., Levy S.R. (2010). The colorblind, *multicultural*, and polycultural ideological approaches to improving intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 4 (1). P. 215–246. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x> (дата звернення: 6.05.2016).

26. Resituating culture / G. Titley (ed.) (2005) Strasbourg Directorate of youth and Sport Council of Europe Publishing.

27. Сисоєва С. Культурологічні аспекти освітології та розвиток полікультурного суспільства. *Освіт-*

логія – соціально-культурологічні контексти. 2012. Ч. II. С. 28–36.

28. Sleeter S., Maclaren P. (1995) *Multicultural Education Critical Pedagogy and the Politics of Difference*. Albany : SUNY Press.

29. Tarozzi M. (2014). Building an untcultural “ethos” in teacher education. *Intercultural education*, 25:2.

30. Torsten Husén; T Neville Postlethwaite (1994) *The International encyclopedia of education*. Pergamon ; New York : Elsevier Science.

31. The national curriculum. URL: <https://www.gov.uk/national-curriculum/key-stage-3-and-4> (дата звернення: 12.06.2016).

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: FROM ORIGINS TO CONTEMPORARY TRENDS

АНГЛІЙСЬКА МОВА ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ: ВІД ВИТОКІВ ДО СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

The paper reviews the foundation and formation of ESP. The main attention is paid to a number of theories and approaches associated with the development of the discipline. Particularly, the learning-centered approach has gained its popularity because it takes into account cognitive activities underlying learning and focuses rather on the process than the result.

Methodological approaches underpinned by learners' active cognitive and emotional involvement have become central in ESP. For example, Social and Emotional Learning approach links emotional intelligence to social interactions so that students become successful academically and outside of school. Critical treatment is given to the competence-based approach which loses its relevance due to its futuristic aspirations to high professional standards and its ignorance of tools to be mastered by students.

The main concern of the paper is ESP specialists' activities and finding the ways to enhance their professional expertise. Needs analysis guides methodological choices and other kinds of work, such as course design, material selection, and evaluation. For this reason, the paper describes the terminological paradigm introduced by Hutchinson and Waters. Through the differentiation of target needs and learning needs, the authors explain the logic behind learners' assessment. It becomes evident that focusing on the final result is not the way to proceed with teaching and learning. Instead, more subtle approaches should be introduced. The problem is compounded by instructors' lack of knowledge of the subject area. As part of a solution, universities employ team-teaching with content area specialists and offer dual programs. However, the issue of limited expertise of ESP specialists has become less urgent because of unprecendented technological development. Technology-enhanced teaching is the latest strategy implemented to compensate for deep content unavailability at ESP classrooms.

The paper considers the possibility of employing various methods and approaches while teaching ESP, as well as applying an eclectic approach to teaching. The key to successful language learning and teaching lies in understanding the structure and processes of learning.

Key words: learning-centred approach, needs analysis, teachers' expertise, teachers' activities, computer-based learning.

У статті розглядаються поява і розвиток дисципліни «Англійська мова професійного спрямування». Головна увага приділяється теоріям та підходам, які сприяли становленню дисципліни. Зокрема, орієнтація на процес пізнання здобула популярність завдяки врахуванню законів когнітивної

діяльності, які є основою навчання, і зосереджується на самому процесі, а не результаті. Центральними для курсу «Англійська мова професійного спрямування» стали методологічні підходи, які ґрунтуються на пізнавальній та емоційній активності здобувачів. Наприклад, модель соціально-емоційного навчання поєднує емоційний інтелект із соціальною взаємодією для покращення результатів навчання та успішної повсякденної діяльності. Компетентнісний підхід оцінюється критично, адже він втрачає свою актуальність через його потенційну спрямованість на високі професійні стандарти, однак нехтує механізмами їх досягнення.

Виклад зосереджується на основних видах діяльності викладачів курсу «Англійська мова професійного спрямування» та на пошуці шляхів покращення їхньої професійної компетентності. Аналіз потреб зумовлює вибір методів та навчального матеріалу, впливає на розроблення курсу та оцінювання результатів. З огляду на це у статті представлена термінологічна парадигма, описана Хатчинсоном та Уотерсом. Через розрізнення цільових потреб (програмних компетенцій) та навчальних потреб автори розкривають сутність оцінювання здобувачів. Стає очевидним, що зосереджуватися на досягненні кінцевого результату у викладанні та навчанні не варто. Натомість необхідно скористатися більш гнучкими підходами. Ситуація ускладнюється й тим, що викладачі не мають достатніх знань із професійної сфери здобувачів. Для вирішення проблеми університети залучають до навчання іноземної мови викладачів спеціальних дисциплін, а також пропонують дуальні програми. Проте питання недостатніх знань зі спеціальної дисципліни у викладачів «Англійської мови за професійним спрямуванням» втрачає свою актуальність через безпрецедентний розвиток технологій у навчання – це новітня стратегія, покликана компенсувати відсутність глибокої проблематики на заняттях.

У підсумку вважається за можливе застосувати будь-які методи та підходи у викладанні «Англійської за професійним спрямуванням», як і користуватися еkleктичним підходом. Запорука успішного навчання і викладання полягає в розумінні структури та процесу навчання.

Ключові слова: орієнтація на процес навчання, аналіз потреб, професійна компетентність викладачів, види діяльності викладачів, комп'ютерне навчання.

UDC 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.16>

Duzhyk N.S.,

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Language and International Communication National University of Food Technologies

Problem statement. As far back as 1987, Hutchinson & Waters [14] described a number of issues that educators had encountered while teaching ESP. Currently, many educators still feel alienated by the course content that they teach due

to their limited knowledge of the subject area. Often ESP specialists find themselves amidst heated discussions about desirable but hardly achievable goals, which prompts them to try different approaches to attain desirable results. According

to Hutchinson & Waters [14, p. 19] all university courses, regardless of their content, have become, in practical terms, “products”. Materials are written on undefined criteria; cosmetic syllabi are created to satisfy sponsors, teachers, students et al. Learning factors are undervalued. “We have, in effect, been more concerned with arriving than with the journey” [14, p. 39]. To prove them right or wrong, we need to consider how ESP has changed since then. How different is it from other varieties of language teaching? What drives both teaching and learning ESP nowadays?

Literature review. A notion “English for Specific Purposes” emerges in the 1960s. The works of Ewer and Latorre [12], Swales [22], Bates & Dudley-Evans [2], Selinker and Trimble [21], Donovan [10], Inman [16] and some others, researching scientific and technical language, opened the way to determining the features of specific situations and developing the learner’s course on their basis. In the 1970s, the range of studies, serving particular professional groups, greatly extends [6; 9; 17].

At the initial stage of development, ESP was concerned with analyzing the linguistic characteristics of specific areas of work or study [12; 13; 22]. Consequently, a register of particular grammatical and lexical forms, such as the present simple tense, the passive voice, conditionals, nominal compounds etc were under the study while a variety of features of General English were neglected.

The next development in ESP was marked by focusing on the sentence level. Then attention shifted to discourse mechanisms producing meaning. As a result, research was aimed at identifying the organizational patterns in text and specifying the linguistic means by which these patterns are signalled. These patterns would then form the syllabus of the ESP course [14, p. 11].

In the 1980s, the ESP course design targeted situations with which students were to deal and then carried out an analysis of the linguistic features of those situations. This process was labeled as “needs analysis” or “target situation analysis” [14, p. 11]. This model placed the learner’s needs at the centre of course design. Investigating into processes underlying language use extended to the area of defining skills and strategies. Reading, Listening, Writing, and Speaking were taught with using reasoning and interpreting strategies.

New discoveries in the field of linguistics and educational psychology, as well as growing demand for English to suit particular needs, shifted attention from language learning to the question of **how people learn**. At this stage, theorists focused on learning activities (tasks, exercises, teaching techniques). The learning-centred approach encourages learners’ investment and participation. Methodological approaches, such as interest, enjoyment, creativity,

problem-solving etc, were interwoven, in the educational process [3; 14].

Learning as an emotional experience has been employed since the 1990s. The idea behind the concept is to develop the positive emotions and provide tools for dealing with the negative ones. Emotional intelligence is linked to social interactions to enhance academic performance. This approach is known as SEL (Social and Emotional Learning). The model puts less emphasis on the product (the right answer) and more on the process of getting an answer [14, p. 129].

In the 1990s, the **competency-based approach** was reinvigorated by rapid global developments which require competitive and efficient professionals. Many countries acknowledge the importance of acquiring various skills by students in their public documents, and many list a number of specific skills or competencies that the education system has to provide. Most frequently identified skills are communication, creativity, critical thinking, and problem solving [7, p. 4]. Competencies or skills are perceived as markers of a sustainable future to which current education aspires. However, knowledge acquisition requires numerous tools to be mastered by students.

The latest theoretical advances focus on the learner as a member of larger socioeconomic and political systems, holding multiple race, class, and gender subject positions. The emphasis is put on the conflicting perspectives that the learner faces beyond work and study – as a parent, a consumer, a citizen, a member of vernacular communities [5], and the communities they dream of joining [7, p. 5].

The purpose of this article is to review the major developments of “English for Specific Purposes” as a discipline, to address issues related to ESP specialists’ expertise, and to identify, in research literature, modern approaches to teaching the English language.

Discussion. What is ESP? The term mainly refers to “specific spoken and written English, usually unfamiliar to the average speaker, which required to carry out specific academic or workplace tasks, such as dissertation writing for academic purposes, doctor-patient dialog for medical purposes, technical documentation for engineering purposes, or hazardous substance labeling for safety purposes” [20, p. 207].

Orr considers General English as a prerequisite to ESP. The goal of General English is to help learners acquire English for general contexts (e.g., ordering food at a restaurant), but ESP is needed to train them for mastering special contexts (e.g., courtroom debate) “which can be far more complex and difficult to pick up on one’s own”. Consequently, ESP is tailored for people “who requires special skills to carry out highly specialized tasks for which general English may not prove sufficient” [20, pp. 207–208].

On the contrary, Hutchinson & Waters claim that ESP is not different in kind from any other form of language teaching, in that it should be based in the

first instance on principles of effective and efficient learning. Though the content of learning may vary there is no reason to suppose that the process of learning should be any different for the ESP learner than for the General English learner. On this premise, they base the following conclusion, "There is, in other words, no such thing as an ESP methodology, merely methodologies that have been applied in ESP classrooms, but could just as well have been used in the learning of any kind of English" [14, p. 18]. This means that ESP is seen as a content-driven rather than methods-driven variety.

Focusing on a certain approach leads to neglecting the complexity of the learning process. It often happens that not much time is allotted for mastering the content of the course. Skills, or competencies targeted as desirable, in practice, are achieved by not many students. Little experience with the special literature puts constraints on their achievements.

However, process-oriented learning does not treat ESP as a self-efficient course from which learners emerge as proficient target situation performers. Instead, the ESP course and the target situation are seen as a continuum of constantly developing degrees of proficiency, enabling the learners to achieve what they can under the existing constraints. Thus, students are aware of their abilities and limitations, and rely on motivation so that they can continue to improve (Holmes)

Where does training take place? It can be provided anywhere: at a graduate school, at a factory, in corporate settings etc.

Who is the provider? According to Orr, "providers may be tenured faculty, trainers / consultants from a private agency, or in-house language specialists within a major international corporation" [20, p. 207]. Our interest is confined to university learning. This is why we consider information solely related to faculty members.

It has been admitted that ESP instructors possess limited field-specific knowledge. They are not always good judges of what will interest and motivate their own students. For this reason, universities implement team teaching with a content-area specialist, linking language and subject-area classes. Another solution to the problem is training in both the target subject area, for example, law or medicine, and applied linguistics. Dual professionalism would seem to provide "the best of both worlds but requires a breadth and depth of commitment to two fields that few are willing to make" [3, p. 140].

Some researchers claim that it is enough to know about an area, its values, epistemological bases, and preferred genres. The lack of special knowledge may be compensated by cultivation respect for learner knowledge and perspectives, intellectual curiosity and flexibility, and enjoyment of improvisational problem-solving [3; 14].

What are the provider's key activities in ESP?

Dudley-Evans and John [11] identified the main stages leading to the gradual implementation of ESP as

1. needs analysis,
2. course design,
3. material selection,
4. teaching and learning, and
5. evaluation

These activities are interdependent, may frequently overlap and not necessarily occur in a linear sequence. However, the foremost importance is attached to **needs analysis**. Basically, needs have been considered in terms of **target situation** requiring certain knowledge and abilities which the learner will learn in order to be able to perform to the necessary degree of competence in the target situation.

To analyse **the learner's needs**, researchers have developed a number of frameworks. Hutchinson & Waters [14, pp. 53–64] based their model on differentiating **learning needs** (describing participants, ways of developing their knowledge in certain educational settings) and **target needs** (what the learner needs to do in the target situation). This model deserves a closer look because it provides a number of important distinctions, especially in its "target needs" part.

Target needs is a general term which is described through **necessities, lacks, and wants**. *Necessities* are the type of need determined by the demands of the target situation, that is, what the learner has to know in order to function effectively in the target situation. For example, a businessman or woman might need to write business letters, to communicate effectively at sales conferences, to get necessary information from sales catalogues and so on. He or she will presumably also need to know the linguistic features – discursive, functional, structural, lexical – which are commonly used in the situations identified [14, p. 55].

Lacks are the necessities which the learners have not acquired. Accordingly, assessment of the "learning gap" between target language use and current learner proficiencies is deficiencies analysis [23, p. 71].

Wants signify what the learners want or feel they need. In objective sense, actual learners play no active role in assessing target needs. But it is quite possible that the learners' views will conflict with the perceptions of other interested parties: course designers, sponsors, teachers. It is also quite likely that the views of sponsor and teacher will be different [14, p. 57].

The learner's assessment is done prior to instruction in order to determine where skill and information gaps exist so that ESP specialists could use an appropriate approach. Usually they conduct needs assessment, design and implement specialized curricula in response to identified needs.

Nowadays needs assessment is no longer viewed as a discovery-based on preessional data collection. It is rather seen as negotiation and agreement between all engaged parties. Moreover, learners are recognized as equally important contributors to the course and they should be empowered to participate in needs assessment alongside ESP professionals [4].

Technology and contemporary strategies. Currently, the issue of limited expertise of ESP specialists is not acute because of unprecedented development of technology. Technology-enhanced teaching is the latest strategy implemented to compensate for specialism unavailability at ESP classrooms.

There is an urgent need for newly designed ESP materials and curricula integrating computer-assisted learning approaches (such as linguistic gaming, textual charts and videoconferencing collaborations with professional and online learning communities) [18, p. 838].

Technology-driven education not only enhances learning, but also differentiates it according to individual abilities. It fosters the self-awareness of individual learning style, the ability to manage the variety of digital resources. It helps develop critical and higher-level thinking skills needed in the modern competitive world. As a means of international communication, it prepares students for future encounters with foreigners, spreads the message about globalization, cultural differences, the importance of learning foreign languages.

However, human interaction still is a powerful source of learning. Research literature provides in abundance the examples of novel strategies, such as community-based projects which allow students to participate in local life, improve the quality of their lives, and contribute to their communities. Investigation of real-world problems helps students feel empowered, especially when their suggestions are taken into account by decision-makers [1, p. 146].

Conclusion. The literature review indicates that the concept of language variation gave rise to the type of ESP which was based on register analysis. The teaching of professional language varieties is content-based with close attention to an area of use (technical manuals, academic texts, business meetings, advertisements, doctor-patient communication etc.).

Supporting Hutchinson & Waters's view about the possibility of employing any methods and approaches while teaching ESP, we also agree that it is wise to apply an eclectic approach by "taking what is useful from each theory and trusting also in the evidence of your own experience as a teacher" (Hutchinson & Waters, 51).

After the decades of teaching and experimenting, practitioners have come to the conclusion that the key to successful language learning and teaching lies

not in analysis of the nature of language but in understanding the structure and processes of learning. If we aim at certain results, we need to improve the techniques, methods and content of language teaching. In other words, we must shift our attention from desirable skills or competencies to sound principles of learning.

Although a "predetermined syllabus" is a fact of life, it is also true that it needs to be regularly updated due to economic and technology developments. On the one hand, a digital reality makes an educational process more complex, on the other hand, it is a necessary extension of curricular activities compensating for the depth of content underrepresented in ESP teaching. According to Morgan (2009, 94), teachers will not be replaced by computers, but teachers who use computers for instructional purposes may replace those who do not.

BIBLIOGRAPHY:

1. Auerbach, E.R. Creating participatory learning communities: Paradoxes and possibilities. In J.K. Hall & W. Eggington (Eds.). *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000. pp. 143–163.
2. Bates, M. & Dudley-Evans, T., *Nucleus: General Science*, Longman, 1976.
3. Belcher, D. English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*. 2006. Vol. 40. No 1. March. pp. 133–156.
4. Benesch, S. *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.
5. Canagarajah, S. Multilingual writers and the academic community: Towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*. 2002. 1. pp. 29–44.
6. Candlin, C.N., Bruton, C.J. & Leather, J.H. Doctors in Casualty: Specialist course design from a data base. *International Review of Applied Linguistics*. 3. 1976.
7. Care, E., Anderson, K. & Kim, H. (2016). Visualizing the breadth of skill movement across education systems. *Skills for a changing world*. Retrieved from: <https://www.brookings.edu/research/visualizing-the-breadth-of-skills-movement-across-education-systems/>
8. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Retrieved from: www.casel.org
9. Coles, M.C. & Lord, B.D. *The Savoy English course for the catering industry*, Edward Arnold, 1973.
10. Donovan, P. *Basic English for Science*, Oxford University Press, 1978.
11. Dudley-Evans, T. & John, M. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1998.
12. Ewer, J.R. & Latorre, G., *A Course in Basic Scientific English*, Longman, 1969.
13. Halliday, M.A.K., McIntosh A. & Stevens, P. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Longman, 1964.

14. Hutchinson T. & Waters A. English for specific purposes: A learning-centred approach. Cambridge University Press, 1987.
15. Holmes J., 'Needs Analysis: A rationale for course design' in *The ESPecialist*. No 3. July 1981.
16. Inman, M., Lexical analysis of scientific and technical prose in Todd Trimble, M., Trimble, L. & Drobnic, K. (eds.) *English for Specific Purposes: Science and Technology*, Corvallis, Oregon, Oregon State University Press, 1978.
17. Kerr, R. & Smith, J. *Nucleus: Nursing Science*, Longman, 1978.
18. Liu, G-Z., Chiu, W-Y., Chih-Chung, L. et al. English for Scientific Purposes (EScP): Technology, Trends, and Future Challenges for Science Education. *Journal of Science Education and Technology*. Vol. 23. No 6 (December 2014). pp. 827–839.
19. Morgan, B. Fostering transformative practitioners for critical EAP: possibilities and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*. 8 (2). 2009. pp. 86–99.
20. Orr, T. English language education for specific professional needs. *IEEE Transactions on professional communication*. Vol. 44. No 3. September 2001. pp. 207–210
21. Selinker, L. & Trimble, L., 'Scientific and Technical Writing: the Choice of Tense' in *English Teaching Forum*, 14, 4, 1976.
22. Swales., J. *Writing Scientific English*, Nelson, 1971.
23. West, R. Needs analysis: State of the art. In R. Howard & G. Brown (Eds.), *Teacher education for LSP*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1997. Pp. 68–79.

INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE FUTURE NAVIGATORS' TRAINING TO PROFESSIONAL COMMUNICATION

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ В МАЙБУТНІЙ ПІДГОТОВЦІ ШТУРМАНІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

The article deals with the problem of influence of interdisciplinary connections on the educational process of future navigators. The approaches to language training in maritime education institutions have been changed and updated. It was found out that the integration of educational space at maritime education institutions is carried out through the construction of the educational process on the basis of interdisciplinary connections of professionally oriented disciplines. Interdisciplinary integration is associated with a synergetic approach, which comprises professional collective interaction, requires organization, coherence, mutual understanding, development of technical, cognitive, reflective, communicative abilities, etc. Regarding the preparation of future navigators for professional communication, the integration of interdisciplinary links means the implementation of knowledge, skills and abilities in professionally oriented disciplines into the practice of English. Interdisciplinary connections were analyzed in the training of future navigators to professional communication, based on the following disciplines: "Organization of collective actions and leadership", "English Language", "Professional English", "Seamanship practice", "Manoeuvre and Handle a Ship", "Respond to Emergencies, Search and Rescue at Sea", "Safety and security at sea", "Global marine communications for search and rescue (GMDSS)". It is noted that in the process of professional interaction, navigators face various non-standard situations that require communicative understanding. It is proved that in the process of mastering theoretical knowledge in the training of future navigators, it is necessary to focus on the fact that this knowledge covers the full range of maritime activities, as well as it forms the basis for further knowledge.

Key words: interdisciplinary connections, integration of maritime disciplines, foreign language, navigation safety.

У статті розглядається проблема впливу міждисциплінарних зв'язків в освітньому

процесі майбутніх судноводіїв. Актуалізовано питання мовної підготовки в закладах морської освіти. З'ясовано, що інтеграція освітнього простору, в тому числі в закладах морської освіти, відбувається через побудову навчального процесу на основі міжпредметних зв'язків професійно орієнтованих дисциплін. Міждисциплінарна інтеграція пов'язана із синергетичним підходом, який включає професійну колективну взаємодію, вимагає організованості, злагодженості, взаєморозуміння, розвитку технічних, когнітивних, рефлексивних, комунікативних здібностей тощо. Стосовно підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікації, то інтеграція міждисциплінарних зв'язків означає упровадження знань, умінь та навичок із професійно орієнтованих дисциплін у практику англійської мови. Проаналізовано міждисциплінарні зв'язки в підготовці майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії між такими дисциплінами: «Організація колективної діяльності та лідерство», «Англійська мова», «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», «Морська практика», «Маневрування й управління судном», «Дії під час аварій, пошуку і рятування на морі», «Безпека та охорона на морі», «Глобальний морський зв'язок для пошуку та рятування (GMDSS)». Зазначено, що в процесі професійної взаємодії судноводіїв стикаються з різними нестандартними ситуаціями, які вимагають нових рішень та комунікативного розуміння. Доведено, що в процесі засвоєння теоретичних знань у підготовці майбутніх судноводіїв, треба орієнтуватися на те, щоб ці знання охоплювали всю повноту морської діяльності, а також утворювали підґрунтя для вдосконалення подальших знань.

Ключові слова: міждисциплінарні зв'язки, інтеграція морських дисциплін, іноземна мова, безпека судноплавства.

UDC 378.51.016: 316.472.4(043.3)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.17>

Zheliaskov V. Ya.,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Head of the Department of Humanities
Danube Institute
of the National University
"Odessa Maritime Academy"

Formulation of the problem. Interdisciplinary knowledge integration is becoming especially relevant in today's market conditions, which determines the integrated nature of professional activity. Integration processes are the key trend in the educational space, in particular the transport industry, which includes the marine professional activity. The integration of educational space, including marine education institutions, is carried out through the construction of the educational process on the basis of interdisciplinary links of professional disciplines. Therefore, the introduction of interdisciplinary links should be considered as one of the pedagogical conditions of the educational process at marine education institutions.

Analysis of recent research and publications. It becomes clear that quality training is possible only

in the presence of a comprehensive approach to the educational process, awareness of the importance of interdisciplinary integration to content forming.

In the "Ukrainian pedagogical dictionary" interdisciplinary connections are interpreted as mutual coordination of curricula, due to the system of sciences and didactic purpose [1, p. 210]. Interdisciplinary connections reflect a comprehensive approach to learning, which allows to identify the main elements of the content of education and the relationships between particular disciplines. Due to the integration of knowledge in the learning process on the basis of interdisciplinary links increases the productivity of cognitive processes.

In education there is interdisciplinary integration which can be horizontal and vertical. According to

V. Bondarenko and T. Abidova, interdisciplinary integration is the strengthening of interdisciplinary links while preserving the integrity of academic disciplines as separate semantic units of the educational process. It is about how developed interdisciplinary connections depend on interdisciplinary integration and, consequently, comprehensive training in the process of teaching disciplines [2].

In the research of O. Moskalenko, it was studied interdisciplinary connections in flight specialists' training, and it was proposed the implementation of these connections by means of training professionally oriented courses in English, not just studying of basic concepts and terms of special aviation courses at English classes [3, p. 298]. In our opinion, this approach contributes to the achievement of two goals: increasing the level of knowledge of English and obtaining basic knowledge in professionally oriented disciplines.

It should be noted that the exchange of information at sea, as well as in the air, is conducted in English, which is one of the official languages of the IMO (International Maritime Organization). In this context, O. Moskalenko emphasizes that "it is important to develop methods to increase the level of flight safety by improving the level of professional communication of future pilots" [4, p. 239]. The same approach is applied to maritime professionals. Theoretical substantiation of different approaches to foreign language teaching in maritime educational institutions allowed to conclude about the constant improvement of the organization of the educational process, in particular on the basis of an interdisciplinary approach.

The research of the interdisciplinary links of professional disciplines was conducted by I. Smyrnova, in which it was confirmed that they function in complex interconnection, subordinate to the system of scientific knowledge of each discipline and perform the integration functions. The scholar provides the definition "integration of knowledge", by which she implies "the process of establishing integrity associated with certain changes in previously disintegrated elements, which, due to synthesis, allow interaction, change of original elements, involvement in new connections, which leads to changes in the structure of system components. new functions of the elements of this system" [5, p. 37]. In our opinion, the formulation of tasks on an interdisciplinary basis allows maritime cadets to solve the tasks creatively, using clarification, anticipation, questions, knowledge previously obtained from other professionally oriented disciplines.

Defining unsolved parts of the problem. Interdisciplinary connections in the training of future navigators to professional communication are traced in the following disciplines: "Organization of collective actions and leadership", "English Language", "Professional English", "Seamanship practice", "Manoeuvre

and Handle a Ship", "Respond to Emergencies, Search and Rescue at Sea", "Safety and security at sea", "Global marine communications for search and rescue (GMDSS)". Thus, connection of professional technical disciplines with the English language becomes obvious, which is first of all important for the safety of navigation. Developing interdisciplinary connections, we can optimize the process of learning English, not only as a separate discipline, but a tool to gain professional skills. This problem needs further research.

The purpose of the article is to analyze the interdisciplinary connections between professional disciplines in the training of future navigators to professional communication.

Presentation of the main material. The content of the professional disciplines is formed on the basis of educational and professional characteristics, which integrate knowledge, skills and abilities of the future specialist. The content of the discipline can vary from time to time, taking into account new requirements, achievements, scientific and technological progress, the amount of teaching hours. This approach makes it possible to make certain changes in the teaching of the discipline or cycle of courses, to optimize them. As the aim of the study is to follow the interdisciplinary connections in the preparation of future navigators for professional communication, it is necessary to classify the professional disciplines within which this preparation is provided. Based on the analysis of the curriculum, three groups of disciplines were classified, in which the professional communicative interaction of navigators is formed: 1) disciplines of general humanitarian communicative training, aimed at the formation and development of a comprehensively developed personality of the navigator, the expansion of his outlook and functioning in a multicultural environment; 2) disciplines of professional and communicative training, which are focused on preparation for professional communicative interaction as part of the crew and negotiations in English with foreign partners; negotiations at the port of arrival; the establishment of interaction on board the vessel; 3) disciplines of professional and practical communicative training, involving the application of knowledge, skills and abilities of professional communication in practice (Table 1).

One of the ways how to optimize the content of disciplines, in which professional communicative interaction of future navigators is formed, is use of interdisciplinary approach. According to the information presented in Table 1, the formation of readiness for professional communication of future navigators is a long-lasting process in which an important role is played by interdisciplinary links, through which the integration of professional disciplines is achieved through "English" and "Professional English".

In the aspect of the acquisition of theoretical knowledge in the training of future navigators, it is

Disciplines in which the readiness for professional communicative interaction of future navigators is formed

Disciplines of general humanitarian communicative training	Disciplines of professional and communicative training	Disciplines of professional and practical communicative training
<ul style="list-style-type: none"> – Professional Ukrainian – History and Culture of Ukraine – Organization of collective action and leadership – Society and State 	<ul style="list-style-type: none"> – English Language – Professional English 	<ul style="list-style-type: none"> – Seamanship Practice – Manoeuvre and Handle a Ship – Respond to Emergencies, Search and Rescue at Sea – Safety and Security at Sea – Global Maritime Distress and Safety System (GMDSS)

necessary to focus that this knowledge covers the full range of maritime activities, as well as form the basis for improving further knowledge. An indicator of the completeness of the obtained theoretical knowledge is their practical application in the professional activities of navigators. Let us consider the interdisciplinary connections in future navigators' training to professional communication in more detail.

The discipline "Organization of collective actions and leadership" has interdisciplinary links with the discipline "English", which is manifested in the purposeful formation of leadership qualities of the navigator in the educational process based on the use of interactive forms and methods of teaching. The requirements are described in Model Course 1.39 "Leadership and Teamwork", which is designed for team members in order to understand and know leadership and teamwork, the formation of skills to competently perform the duties of shift service on vessels (with a gross tonnage of 500 tons and more), or a responsible shift of the electromechanical part in the engine room, or a shift mechanic with periodic duty-free maintenance of machinery. At the end of the course the student must: know international and national regulations, their requirements and recommendations; have knowledge of the application of effective resource management; have information about the application of decision-making methods [6].

As the composition of the future crew is multicultural, training should be in English. Students take part in competitions, leadership trainings, business and role-play games, socio-political events, press-conferences, intellectual tournaments, open tribunes, defense of creative projects. All these activities require teamwork, where each participant can demonstrate and improve their leadership skills. In the process of teaching the discipline "Organization of collective actions and leadership" in English, the teacher not only develops leadership skills, but also cares about the general cultural development of students by creating a stimulating and developmental environment, positive emotional atmosphere in English classes, which involves creative communication and partnership, interaction of teachers and students.

The disciplines "Maneuvering and ship management" and "English (for professional purposes)" interact in the context of vessel movement. The problem of ship collisions or situations of dangerous approach of vessels at sea, which are often caused by human error due to incomplete or inaccurate information, is becoming increasingly important with the growth of shipping. Such information is transmitted to the traffic services in English. The important role is played by correctly and timely transmitted information, based on the supply of information about traffic to navigators and maritime traffic services, which allows to form safe trajectories for all vessels, to implement full external management of the process of ship divergence.

Interdisciplinary links of the courses "Actions during accidents, search and rescue at sea" and "English (for professional purposes)" are seen in the coordinated actions of the crew and rescue services in the case of unusual situations. Of course, such situations can arise anywhere, so coordination in English is extremely important.

Disciplines "Safety and security at sea", "English (for professional purposes)" provide for the development of professional scenarios of non-standard and emergency situations in English. One of the central problems in ensuring the safety of navigation is the prevention of ship collisions in areas of intensive navigation and terroristic acts. If there is an unusual situation, the algorithm of the crew must be clear, consistent and as efficient as possible. Taking into account that the crews are made up of foreigners, the action must be constantly practiced in professional scenarios, as the navigator may get lost, lose emotional balance, which can lead to disaster. The probability of performing the right actions in the process of professional communicative interaction will increase significantly if to train such situations in English.

The purpose of studying Model Course 1.21 "Personal Safety and Social Responsibility" is the acquisition of knowledge, skills and abilities of professional activity, aimed at facing the risk of emergencies and natural hazards that may lead to adverse consequences; formation of responsibility for personal and collective safety; acquisition of competence in

the basic rules of safety on board the vessel and the impact of any external factors that may pose a threat while working on board; developing awareness of the risks and dangers associated with working on a vessel. While studying the course, students must master the competencies to solve professional tasks of personal and collective safety in dangerous and emergency situations, to form motivation to strengthen personal responsibility for ensuring a guaranteed level of safety of the vessel. Mastering the discipline will allow the students to perform professional tasks, taking into account the risk of internal and external hazards that cause emergencies and their negative consequences, given the basic safety rules on board and the impact of any external factors that may threaten the lives of navigators while working on the vessel, to be informed about the risks and dangers associated with operating a vessel [7].

The discipline “Global Maritime Search and Rescue Communication (GMDSS)” is related to the disciplines “Professional English” and “Safety and security at sea”. These three disciplines relate to the use of modern information and management tools and technologies to ensure the safety of navigation. Information about devices and displays is provided mainly in the form of abbreviations and acronyms, which are deciphered in English. Continuous improvement of computer information software for ship maneuvering leads to increased requirements for the level of knowledge of English to improve the efficiency, accuracy and reliability of navigation.

The course “Specialized marine English for GMDSS operators is aimed at acquiring the necessary skills to use written and spoken English in order to convey information related to the safety of life at sea. For example, students must complete tasks with communicating with coastal stations, reading the instructions of GMDSS operators, or establishing professional communication in case of a disaster. All the requirements for professional maritime communication are provided in Model Course 3.17 “Maritime English” [8].

Conclusions. Thus, optimizing the process of training professional communicative interaction of future navigators, the following features should be taken into account: the specifics of the implementation of basic innovative methods and approaches

in the educational process of maritime professionals; specifics of the system of control and monitoring of the educational process; degree of mastery of methods of pedagogical skills of scientific and pedagogical staff; level of mastery of specific pedagogical technologies and tools; the purpose of educational activities depending on the form of its organization; expediency of teaching methods; the relationship between theory and practice; scientific level of educational process management; monitoring of educational activities with its further adaptation.

Prospects for further scientific research include the analysis of interdisciplinary connections as the means of improving of professional training of different categories of specialists.

BIBLIOGRAPHY:

1. Український педагогічний словник / авт.-уклад. Гончаренко С.У. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Бондаренко В.І., Абідова Т.С. Міждисциплінарні зв'язки як чинник вдосконалення вивчення фармакології при підготовці фармацевта. *Організація та методичне забезпечення освітнього процесу* : матеріали Всеукр. наук.-метод. інтернет-конф. URL: http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2017/04/2_Bondarenko.pdf (дата звернення: 19.06.2019).
3. Москаленко О.І. Теоретичні і методичні засади підготовки курсантів вищих льотних навчальних закладів до професійної комунікації в особливих умовах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2017. 590 с.
4. Москаленко О.І. Гуманітарна підготовка майбутніх фахівців авіаційної галузі із використанням інноваційних технологій. *Вісник Черкаського національного університету (серія Педагогічні науки)*. 2020. № 3. С. 235–240.
5. Смирнова І.Л. Формування інтегративних теоретичних знань із спеціальних дисциплін у майбутніх пілотів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2007. 23 с.
6. Model Course 1.39. Leadership and Teamwork. London : International Maritime Organization. 2014. 49 p.
7. Model Course 1.21. Personal Safety and Social Responsibility. London : International Maritime Organization. 2000. 64 p.
8. Model Course 3.17. Maritime English. 2015 Edition. International Maritime Organization. London, 2015. 228 p.

НАВЧАЛЬНІ ТЕСТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ХАРЧОВІ ТЕХНОЛОГІЇ»

TRAINING TESTS AS A MEANS OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCIES IN STUDENTS SPECIALTIES "FOOD TECHNOLOGIES"

У професійній освіті в рамках компетентнісного підходу посилюються практичний, між-предметний, прикладний аспекти освіти. Це досягається шляхом переорієнтації змісту дисциплін на діяльнісний тип змісту навчання (від «декларативних» знань до процедурних і ціннісно-сміслових знань). У процесі реалізації компетентнісного підходу в методиках і технологіях навчання необхідно робити особливий наголос на розвивальні технології, засновані на активних, рефлексивно-діяльних формах і методах навчання, включати в процес навчання проблемно-модульні системи навчання, проєктно-дослідницькі методи, за допомогою яких розширюється та активізується самостійна робота здобувачів освіти.

Проєктування навчального процесу при компетентнісному підході висуває завдання тестування продуктивного і креативного, творчого рівнів застосування знань, умінь, навичок у майбутній професійній діяльності здобувачів освіти.

У цій статті представлений невеликий огляд основних перспектив впровадження та використання навчального тестування в рамках викладання професійних дисциплін у системі професійної освіти. Крім цього, розглянуто значення таких близьких понять, як «тест», «традиційний тест», «педагогічний тест», «навчальний тест», визначено особливості їхніх смислових значень.

Особливу увагу приділено компетентнісному підходу в тестуванні знань як важливої й актуальної теми для контролю знань студентів, тому що сучасні умови освіти та широке впровадження інформаційних технологій диктують необхідність створення систем тестування, на основі цього підходу. Висвітлено основні суперечності професійної освіти фахівців середньої ланки за спеціальністю «Харчові технології» з метою покращення якості освіти в рамках засвоєння професійних дисциплін шляхом впровадження навчальних тестів як тестологічного напрямку, що активно розвивається.

Визначено поняття «професійна компетенція». Акцент зроблено на ролі навчальних тестів у формуванні професійних компетенцій у майбутніх техніків – технологів із харчових технологій. Наведені приклади складання різних типів навчальних тестів, у процесі виконання яких проявляється професійна компетентність студентів та його підготовленість до професійної діяльності.

Ключові слова: тест, традиційний тест, педагогічний тест, навчальний тест, ком-

петенція, компетентнісний підхід, професійні компетенції.

In vocational education, the practical, interdisciplinary, applied aspects of education are strengthened within the framework of the competence approach. This is achieved by reorienting the content of disciplines to the activity type of learning content (from "declarative" knowledge to procedural and value-semantic knowledge). When implementing the competency approach in teaching methods and technologies, it is necessary to place special emphasis on developmental technologies based on active, reflective-active forms and methods of teaching. Include in the learning process problem-modular learning systems, design and research methods, which expand and intensify the independent work of students.

Designing of educational process at the competence approach puts forward a task of testing of productive and creative, creative levels of application of knowledge, abilities, skills in the future professional activity of the student.

This article presents a brief overview of the main prospects for the introduction and use of educational testing in the teaching of professional disciplines in the system of vocational education. In addition, the meanings of such close concepts as "test", "traditional test", "pedagogical test", "educational test" are considered, indicating the features of their semantic meanings.

Particular attention is paid to the competency approach in testing knowledge as an important and relevant topic for monitoring students' knowledge. Because modern educational conditions and the widespread introduction of information technology dictate the need to create testing systems based on this approach.

The main contradictions of vocational education of mid-level specialists in the specialty "Food Technology" in order to improve the quality of education in the acquisition of professional disciplines through the introduction of educational tests as a testological direction, which is actively developing.

The concept of "professional competence" is defined. Emphasis is placed on the role of training tests in the formation of professional competencies of future technicians – technologists in food technology. Examples of compiling different types of educational tests are given in the performance of which the professional competence of students and their readiness for professional activity are manifested.

Key words: test, traditional test, pedagogical test, educational test, competence, competence approach, professional competences.

УДК 377.5

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.18>

Жуковська І.О.,

викладач вищої категорії,
викладач-методист циклової комісії
харчових технологій

ВСП «Фаховий коледж харчових
технологій та підприємництва
Дніпровського державного технічного
університету»

Постановка проблеми в загальному вигляді. Перетворення, що виникають у системі професійної освіти України, призводять до необхідності модифікації наявних методів, форм і засобів навчання з метою виявлення оптимальних серед них. Нині широкого поширення набува-

ють такі форми навчання і контролю, як педагогічні тести.

Навчальне тестування має на меті виявляти глибину, обсяг, структуру, зміст, ієрархію знань, умінь і навичок. Тим самим воно націлене на вирішення однієї з найскладніших завдань вихо-

вання – формування потреби та вміння самоаналізу і самоконтролю.

На сучасному етапі дуже важливого значення набуває комп'ютерне тестування, яке також вимагає теоретичного осмислення і відповідного наукового опрацювання, в тому числі й створення єдиних науково обґрунтованих вимог для цієї форми тестування.

Актуальність проблеми на методичному рівні визначається суперечностями в діяльності кожного педагога, який покликаний, з одного боку, максимально об'єктивно оцінювати знання, а з іншого боку – забезпечити особистісно орієнтований та індивідуальний підходи в освіті.

Традиційні засоби контролю не в змозі подолати невідповідність між вимогою організувати навчання на високому рівні складності, що гранично підвищує навантаження на здобувачів освіти, і назрілою необхідністю переходу від освіти, що погіршує здоров'я, до освіти, що «підтримує». Тестування істотно скорочує навчальні зусилля як учнів, так і педагогів шляхом пред'явлення єдиних вимог, підвищення рівня об'єктивності, відносного й абсолютного зменшення витрат навчального часу на проведення контролю знань. Подолання цих невідповідностей може значною мірою забезпечити навчальне тестування.

Головними функціями навчального тестування є: навчальна, діагностувальна. Так само оцінювальна, корегувальна, розвивальна, мотивувальна, прогностична. Поряд із цим однією з малодосліджених проблем в області тестування є виявлення структури й змісту його навчальної функції, що має велике значення для створення оптимальних умов підготовки здобувачів освіти. Крім цього, проблеми навчального тестування не досить глибоко розглядалися дослідниками в логіці компетентнісного підходу. Найважливішою ознакою компетентнісного підходу є здатність учнів до самонавчання надалі, а це неможливо без отримання глибоких знань.

Світовий досвід показує, що контроль у вигляді тестів істотно знижує стресову і конфліктну навантаження здобувачів освіти, неминучу при усному опитуванні. Навчальне тестування дає змогу сконцентруватися на важкому питанні, повернутися до невиконаного завдання, самостійно розрахувати вагомість виконання завдань, що неприпустимо при усному опитуванні.

У процесі дослідження проблеми професійної освіти фахівців середньої ланки за спеціальністю «Харчові технології» було визначено низку суперечностей між:

– необхідністю підвищення якості професійної освіти студентів за спеціальністю «Харчові технології» і нерозробленістю методів, що дають змогу оптимізувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних здібностей здобувачів освіти;

– зростаючою потребою в застосуванні навчальних тестів, що дають змогу диференціювати студентів за рівнем підготовленості, і відсутністю сучасних методик їх проєктування в умовах реалізації компетентнісного підходу;

– необхідністю реалізації навчальної функції тестів у навчальному процесі і відсутністю її теоретичного обґрунтування для системи професійної освіти.

Відповідно до викладеного проблема дослідження може бути сформульована таким чином: яким має бути науково-методичне забезпечення навчальних тестів, щоб вони стали засобами формування професійних компетенцій майбутніх технологів громадського харчування.

Використання навчальних тестів дасть змогу підвищити якість професійної підготовки студентів за умови:

– створення таксономічної моделі формування професійних компетенцій і відповідних їй адаптивних тезаурусів рівень досягнення дидактичних цілей навчального тестування підвищується;

– використання тестів з оптимальною композицією, яка передбачає задані характеристики діяльності й певну послідовність їх пред'явлення, дидактична цінність використання навчальних тестів стає вище;

– застосування в освітньому процесі навчальних тестів не тільки з точки зору контрольної функції, але і з точки зору формування професійних компетенцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Перші тести стали з'являтися пару століть тому за часів розвитку наукових співтовариств тих, хто вивчає психологію і природу людини. Творцем перших тестових зразків був Ф. Гальтон. Перше застосування подібних схем знадобилося для знаходження особливих відмінностей між людьми в області фізіологічних можливостей організму і психічних властивостей особистості. Перші тести стали нововведенням, яке увійшло в життя наукової діяльності психології аналізу особистості. Своєю чергою А. Біне в 1905р. розробив ряд тестових моделей із вивчення особливостей людських думок, діагностиці розумового розвитку людей. Пізніше тести стали застосовуватися не тільки в психології, але і в педагогіці [1, с. 16].

Спочатку завданням тестів був контроль рівня досягнень учнів, то нині тести досить успішно використовуються і для навчання тестованих. Під педагогічним тестом розуміють систему тестових завдань, створювану з метою виявлення спеціальних здібностей студентів, вимірювання рівня знань, оцінювання результатів, досягнутих ними у процесі навчання, визначення їхньої професійної придатності, різних особистісних характеристик. Автори Н.І. Пак і В.В. Філіппов визначають тест як набір взаємопов'язаних тестових завдань, що

дозволяє дати оцінку відповідності знань студента експертної моделі знань предметної області і відповідає таким вимогам:

- технологічність і економічність у використанні;
- легітимність [7, с. 20].

На думку В.С. Аванесова, «тест визначається як система завдань зростаючих труднощів, що дозволяє ефективно виміряти рівень і якісно оцінити структуру підготовленості учнів» [1, с. 17]. На думку О.М. Майорова, тест як «інструмент, що складається з кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення і заздалегідь спроектованої технології обробки і аналізу результатів, призначений для вимірювання якостей і властивостей особистості». А тестове завдання – «основна складова частина тесту, яка складається з інструкції для учнів, тексту завдання (питання), має однозначний правильну відповідь і може бути охарактеризований набором показників» [5, с. 38].

Педагогічний тест відображає широкий спектр дидактичних функцій, найважливішими з яких є наведені нижче.

1. Тест може використовуватися як засіб навчання і контролю знань. Позначимо, що тест реалізує всі призначення засобів навчання:

- функція компенсаторності – полегшує процес навчання, сприяючи досягненню мети з найменшими витратами сил, здоров'я і часу учня;
- адаптивна функція – спрямована на підтримку сприятливих умов протікання процесу навчання, організацію демонстрацій, самостійних робіт, адекватність змісту поняття віковим можливостям учнів, наступність знань;
- функція інформативності;
- інтегративна функція – дозволяє розглядати об'єкт або явище і як частину, і як ціле і реалізується при комплексному використанні засобів навчання;
- інструментальна функція, орієнтована на забезпечення певних видів діяльності й досягнення поставленої методичної мети.

2. Тест виконує функцію методів навчання (впорядковані способи взаємозалежної діяльності навчає і навчається, спрямовані на досягнення цілей навчання) через спільну діяльність, здійснювану педагогом і студентом, шляхом рішення системи тестових завдань, орієнтованих на отримання нових теоретичних знань.

Для продуктивності проведення занять викладачеві необхідно, перш за все, брати до уваги комплексність попередніх знань студентів, на підставі яких вибудовується теоретичний матеріал. На наступних заняттях має бути встановлений зворотний зв'язок, який має на увазі контроль і оцінку набутих знань, умінь і навичок. Далі мають бути обдумані засоби навчання.

3. Тест може використовуватися як форма контролю (спосіб управління діяльністю учня, який

передбачає вимірювання рівня набутих знань, умінь і навичок) і самоконтролю (свідома регуляція людиною власних станів, мотивів і дій на основі зіставлення їх із деякими суб'єктивними нормами й уявленнями).

Тест як форма контролю дає змогу регулювати діяльність, якого навчають. Має на увазі контроль і оцінку придбаних знань, умінь і навичок.

Аналіз літературних джерел показав, що найбільш дослідженим є визначення тесту як засобу навчання і контролю. Разом із тим для повного розуміння про використання тестів у процесі навчання, найбільш важливим є поняття тесту як методу навчання та контролю.

Реалізація компетентнісного підходу висуває серйозні вимоги до методики навчання. В основі передбачуваної методики лежить навчання за допомогою діяльності. Використовувати такий підхід у викладанні фахових дисциплін просто необхідно, щоб не було розриву між теорією і практикою.

В освіті виділяють кілька принципів методики навчання:

- 1) весь навчальний процес має бути орієнтований на досягнення завдань, виражених у формі компетенцій, освоєння, яких є результатом навчання;
- 2) встановлення так званої «області довіри» викладача і студента;
- 3) студенти усвідомлено мають взяти на себе відповідальність за власне навчання;
- 4) студентам необхідно надавати можливість вчитися пошуку, обробки та використання інформації;
- 5) студентам необхідно практикуватися в освоєних компетенціях у максимально великій кількості реальних та імітаційних контекстів;
- 6) студентам має бути надана змога нести відповідальність за власне навчання;
- 7) індивідуалізація навчання: надання кожному студенту змоги освоювати компетенції в індивідуальному темпі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У зв'язку з вищевикладеним виникає необхідність розробляти нові методи викладання, способи закріплення вивченого матеріалу, а також пропонувати сучасні механізми поліпшення якості освіти. Одним із таких способів, який допоможе розв'язати проблему поліпшення якості освіти в рамках освоєння дисциплін професійного циклу, може стати впровадження навчальних тестів як сучасний тестологічний напрям, що активно розвивається.

Мета статті – показати перспективи впровадження та використання навчального тестування в рамках викладання дисциплін професійного циклу в системі професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Професійні компетенції показують ефективність рішення працівником значущих завдань – проблем (проблемних

виробничих ситуацій). Компетенції прив'язуються до найбільш відповідальних професійних завдань, конкретних напрямів роботи фахівця.

Професійні компетенції – готовність (здатність) працівника на основі свідомо засвоєних знань, умінь, набутого досвіду, всіх своїх внутрішніх ресурсів самостійно аналізувати та практично розв'язувати професійні проблеми, ключові й типові виробничі завдання (проблемні ситуації).

Спеціаліст – це не сума знань, умінь, навичок, а цілісний суб'єкт професійної діяльності, що володіє комплексом спеціальних компетенцій.

Окрема компетенція являє собою з'єднання індивідуальних знань, умінь, відповідних здібностей і досвіду.

Для формування професійних компетенцій за спеціальністю «Харчові технології» ми вибрали технологію навчального тестування і компетентнісний підхід. Дано визначення професійних компетенцій і визначимо професійні компетенції відповідного виду діяльності.

У сучасній практиці термін «професійна компетенція» частіше за все визначає здатність співробітника виконувати завдання відповідно до заданих стандартів.

Професійна компетенція – здатність діяти на основі практичного досвіду, вміння і знань у процесі вирішення професійних завдань.

У підходах до розуміння професійних компетенцій можна виділити два основних напрями тлумачення поняття компетенції:

1) здатність людини діяти відповідно до стандартів;

2) характеристики особистості, що дозволяють домагатися результатів у роботі.

Існує кілька підходів до опису компетенцій. Перший можна умовно назвати «функціональним», оскільки він заснований на описі задач і очікуваних результатів, а другий – «особистісним», бо в центрі якості людини, що забезпечують успіх у роботі.

Кожна професійна компетенція може бути описана за допомогою визначених індикаторів. Вони являють собою стандарти поведінки людини. У сучасній практиці термін «професійна компетенція» частіше за все визначає здатність суб'єкта професійної діяльності виконувати завдання за заданими стандартами.

Зрештою, професійні компетенції – це здатність працівника виконувати роботу відповідно до вимог посади, а вимоги посади – завдання і стандарти їх виконання, прийняті в організації або галузі [4, с. 35].

У результаті освоєння освітньо-професійної програми технік-технолог має володіти професійними компетенціями, що відповідають основним видам професійної діяльності.

Професійні компетенції здобувачів освіти за освітньо-професійною програмою «Харчові тех-

нології» формуються в процесі теоретичної та практичної підготовки. До першого етапу формування можна зарахувати навчальні та лабораторно-практичні заняття, на яких не тільки вивчається технологія приготування різних страв і напівфабрикатів, але й виконується робота з нормативно-технологічною документацією. Компетенції формуються в результаті усвідомленої діяльності. Придбання компетенцій залежить від активності здобувачів освіти.

У процесі навчання, а також трудової діяльності відбуваються поступове формування і розвиток компетенцій. Та чи інша компетенція завжди знаходиться на певному щаблі свого становлення, має певний ступінь вираженості. Отже, можна говорити про рівень компетентності.

Заклади фахової передвищої освіти покликані сформувати у своїх випускників певний рівень професійних компетенцій, що дає змогу молодому фахівцеві почати самостійну професійну діяльність за фахом «Харчові технології». Зрілий рівень компетентності досягається майбутнім фахівцем тільки в епоху інновацій. Компетенції працівника мають постійно оновлюватися і вдосконалюватися.

Під час здійснення будь-якого первинного виробничого процесу (незалежно від його конкретного змісту) студенту доводиться вирішувати низку типових проблем, пов'язаних із:

- теоретичним аналізом реалізованих виробничих і трудових процесів (теоретичний аспект);
- технологією процесів (технологічний аспект);
- роботою обладнання, пристроїв, апаратів (виробничий аспект);
- застосуванням спеціальних приладів, інструментів;
- виконанням конкретних робочих операцій (операційний аспект); організацією надходження сировини, матеріалів, встановленням взаємодії з іншими первинними виробничими процесами (організаційний аспект);
- підтриманням оптимальних міжособистісних взаємин, в робочій групі, з працюючими поруч людьми (соціально психологічний аспект);
- прийняттям або виконанням управлінських рішень;
- урахуванням фінансових та економічних результатів виконуваних робіт (фінансово економічний аспект);
- питаннями реалізації продуктів праці (комерційний аспект).

Грамотно складений тест має спонукати студента до активних розумових дій, аналізу і роздумів, мобілізації наявних у нього знань і накопиченого професійного досвіду. Тому в навчальний тест для формування професійних компетенцій варто вносити проблемні тестові завдання, що моделюють типові професійні завдання, реальні

виробничі ситуації. Здобувачу освіти доводиться вибирати не стільки відповідь, скільки знайти найкраще розв'язання поставленої задачі. При цьому в список пропонувані варіантів не варто включати явно помилкові поняття. Учень у процесі проходження навчального тесту має встановлювати оптимальне рішення з набору правильних і помилкових варіантів.

Пропоновані для аналізу помилкові рішення мають бути правдоподібними й показувати типові помилки, які допускаються фахівцями на практиці. При цьому треба, щоб правильні рішення відрізнялися від помилкових у нюансах, оскільки саме розуміння нюансів є показником компетентності фахівця.

З цього випливає, що коректний навчальний тест для формування професійних компетенцій включає не тільки питання і відповіді, а ще й проблемні завдання і можливі їх рішення.

Завдання можуть являти собою не тільки словесні формулювання, але й будь-які зображення – схеми, графіки, формули, малюнки, фото і навіть відеоролики. Для кожного тестового завдання може бути запропоновано будь-яке число варіантів рішень відповідей, за можливості їх треба викласти ясно і коротко. Характер пропонувані рішень має стимулювати студента до серйозного аналізу професійних проблемних ситуацій. У цьому випадку тестування буде здійснювати не тільки діагностичні функції, але й освітні. Варто утримуватися в рекомендованих рішеннях від односкладових відповідей «так», «ні», або «згоден», «не згоден». Такого роду тестування створює у студентів формальне, поверхневе мислення.

Навчальний тест формування професійних компетенцій не має бути занадто складним або занадто легким; викладачам, які розробляють тест, треба досягати відповідного рівня складності процесу тестування. З огляду на це завдання, що включаються в тест, мають забезпечувати різний рівень складності – від важких завдань, до найпростіших. Коректний навчальний тест формування професійних компетенцій має успішно диференціювати обстежуваний контингент майбутніх технологів громадського харчування.

Складання вичерпного переліку тестових завдань для системи професійного тестування – важке завдання, кожному викладачеві необхідно знайти для свого тесту конкретне і найбільш адекватне оформлення. Наприклад:

Дати визначення поняттю

Студенту необхідно вибрати правильне визначення того чи іншого професійного поняття, використовуючи доданий список визначень. Необхідно, щоб версії визначень незначно відрізнялися одна від іншої, але одна з них має бути найбільш точною і повною.

Отримати повний текст

Рекомендується включати поняттєву компетенцію в кожную систему професійного тестування. Вона показує ступінь освоєння основних (загальних) понять за фахом «Харчові технології», які використовуються в цій галузі професійної діяльності.

Аналіз інформаційних таблиць

Найбільш поширена форма для тестових завдань. Викладачі можуть використовувати найрізноманітніші види таких таблиць. Таблиці можна використовувати для того, щоб перевірити, наскільки студент розуміє призначення тих чи інших професійних дій, пристроїв, приладів, обладнання. Ці завдання дуже ефективні, коли дії студента чітко регламентовані й підкоряються певним правилам. Особливо якщо ці дії принципово важливі для вирішення професійних завдань.

Аналіз відповідних таблиць вимагає від студентів розуміння технологічних режимів роботи й призначення того чи іншого обладнання, способів використання будь-яких продуктів і матеріалів, отриманих результатів, проведених вимірювань і т.д. У процесі виконання подібних завдань і проявляється професійна компетентність студентів.

Алгоритмізація професійних дій

Цей тип тестових завдань орієнтований на формування практичної підготовленості студента. З цією метою учаснику необхідно вибрати правильну послідовність дій у процесі виконання певного професійного завдання. При цьому пропонується вихідний список, в якому робітники дії вказані у випадковому порядку.

Наприклад, вкажіть правильну послідовність дій у процесі приготування напівфабрикату «зрази рубані»:

1. Приготувати котлетну масу.
2. Провести первинну обробку м'яса.
3. Пропустити м'ясо через м'ясорубку.
4. Додати замочений у молоці хліб.
5. Відрізати кірки у хліба.
6. Вимішати котлетну масу.
7. Замочити хліб у молоці.
8. Підготувати панірувальні сухарі.
9. Провести первинну обробку цибулі.
10. Пасерувати цибулю.
11. Нарізати цибулю кубиком.
12. Зварити яйця.
13. Обробити яйця.
14. Приготувати фарш (з'єднати пасеровану цибулю і варені яйця).
15. Нарізати яйця кубиком.
16. Сформувати котлетну масу у вигляді коржі.
17. Сформувати напівфабрикат.
18. На середину коржа викласти фарш.
19. Запанірувати напівфабрикат в сухарях, надаючи овальну форму.
20. Зібрати м'ясорубку.

Можливий порядок дій:

2 – 2 0 – 3 – 5 – 7 – 4 – 1 – 6 – 9 – 11–10–13–12–15–14–16–18–17–8–19.

Цей процес досить точно моделює виконання реального виробничого завдання. Такого роду схема може не тільки формувати знання правильного алгоритму професійних дій, а й розуміння того, які мають застосовуватися при цьому матеріали, інструменти, допоміжні пристрої. Можна запропонувати кілька правильних варіантів робочих дій. Відмінність правильного алгоритму дій від помилкового порядку не має впадати в очі, торкатися лише нюансів.

Цей тип тестових завдань дає змогу коректно оцінити, наскільки добре знайомий студент із цим обладнанням, процесами приготування напівфабрикатів із м'яса, наскільки підготовлений до роботи.

Використання зображень, образного ряду

Застосування зображень (слайдів, малюнків і фотографій) розгортає чималий методичний потенціал тестів. Перш за все, завдання може містити розпізнавання об'єкта певного типу з групи близьких за зовнішнім виглядом об'єктів.

Тестове завдання може бути пов'язане з інтерпретацією, поясненням сенсу зображення, зазначенням суті процесу, явища, з яким це зображення відповідає. За такою логікою можуть бути складені багато важливі тестові завдання: визначення найкращого зразка, правильного конструктивного рішення, необхідних інструментів, приладів, пристроїв.

Завдання з використанням зображення вигідні ще тим, що вони прибирають неминучу психологічну напругу у студентів, що беруть участь у тестуванні.

Завершення професійних текстів

Це досить типовий прийом, використовуваний у тестуванні. Студенту необхідно вставити пропущені слова – терміни в пропонувані визначення, судження, висновки, демонструючи свою компетентність у цьому питанні.

Наприклад, яке слово необхідно вставити в такий вираз:

1. Підготовлене для варіння м'ясо масою до 2 кг кладуть у..... воду, швидко доводять до кипіння, знімають піну і варять без кипіння (при t 900 C) до готовності.

– холодну.

– гарячу.

2. Готове м'ясо нарізають..... волокон на порційні шматки по 1–2 штуки на порцію.

– уздовж,

– поперек.

Рекомендується залишати для заповнення ті слова – поняття, які мають принципове значення для пропонованого професійного тексту. Модифікації цього методичного прийому можуть бути дуже різними.

Виконання уявних обчислень, розрахунків

Дуже важливою складовою частиною професійної компетентності майбутнього техника – технолога з харчових технологій, є його здатність до аналізу кількісних відносин, здатність до розрахунків і обчислень. У цьому випадку можуть використовуватися тестові завдання різного типу: порівняння величин і показників, вибір потрібних формул, пошук оптимальної схеми розрахунку і т. д. Необхідно позначити, що в тест, націлений на формування професійних компетенцій майбутніх технологів громадського харчування та оцінку сформованості тієї чи іншої компетенції, можуть бути внесені різноманітні види тестових завдань. Однак тест може включати й однорідні завдання.

Висновки. Таким чином, навчальні тести як засіб реалізації компетентнісного підходу в умовах закладів професійної освіти – один із найбільш ефективних і сучасних методів засвоєння знань і умінь, а також засіб, який дає змогу здійснювати індивідуальний підхід до здобувачів освіти.

Тестування є потужним інструментом, який відкриває широкі можливості не тільки для оцінки знань, умінь, навичок студентів, а й для контролю за ефективністю функціонування всієї освітньої системи як окремого навчального закладу, так і всього освітнього співтовариства країни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аванесов В.С. Основы педагогической теории измерений. *Педагогические Измерения*. 2004. № 1. Т. 1. С. 15–21.
2. Аванесов В.С. Знание как предмет педагогического измерения. *Педагогические Измерения*. 2005. № 3. С. 3–31.
3. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний : монография. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. 135 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 5. С. 35.
5. Киселева Т.В., Слобожанина В.Л. Обучающий тест как средство реализации компетентностного подхода при подготовке школьников к ОГЭ по русскому языку. *Теория и практика образования в современном мире* : материалы VIII Международ. науч. конф., декабрь 2015 г., Санкт–Петербург. Свое издательство, 2015. С. 37–39.
6. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. Москва : Либроком. 2010. 280 с.

ДІАГНОСТИКА ВІЯВЛЕННЯ РІВНЯ ВПЛИВУ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО КОЛЕКТИВУ НА АДАПТАЦІЮ ПЕРШОКУРСНИКІВ

DIAGNOSING THE LEVEL OF THE INFLUENCE OF STUDENTS' COMMUNITY TOLERANCE ON FIRST-YEAR LEARNERS' ADAPTATION

Стаття висвітлює необхідність діагностики рівня впливу толерантності студентського колективу на адаптацію першокурсників. У статті наводяться результати дослідження рівня впливу толерантності студентського колективу, які можуть бути використані для більш ефективного і адресного вирішення проблем адаптації першокурсників до навчання у ЗВО. Мета статті полягає в діагностичному виявленні рівня адаптації в першокурсників до студентського колективу, сформованості толерантності в якості особистісної характеристики та проведення аналізу його результатів. Встановлено, що адаптацію студента першого курсу до навчання у ЗВО необхідно розглядати як процес його входження в нове соціальне середовище (колектив університету, академічної групи), засвоєння та відтворення соціальних норм та цінностей, притаманних цьому середовищу, оволодіння відповідними ролями та функціями. Дослідження здійснено з використанням таких діагностичних методик: методики Роджерса-Даймонд (Опитувальник СПА) – особистісний опитувальник, із метою виявлення особливостей особистості тестованого і ступеня соціально-психологічної адаптації; методики діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі з метою виявлення уявлень студентів про себе та ідеальне «я», а також для виявлення стосунків у студентському колективі та методики діагностики комунікативної установки за В. Бойком для визначення загального рівня комунікативної толерантності та рівня толерантності за окремими показниками. У результаті проведення констатувального експерименту було визначено, що у студентів першого курсу переважають середній та низький рівень розвитку толерантності. Це значить, що більшість із них схильна в міжособистісних відносинах судити про інших за їхніми вчинками, а не довіряти особистим враженням. Таким членам колективу не чужі емоційні прояви, але частіше вони їх контролюють. У спілкуванні уважні, намагаючись більше зрозуміти, ніж сказати, але при зайвому засланні почуттів співрозмовника втрачають терпіння. Обґрунтування необхідності діагностики рівня впливу толерантності студентського колективу на адаптацію першокурсників та її результати дають підставу для розробки та апробації експериментальної програми, спрямованої на ефективну адаптацію студентів в умовах студентського колективу та розвитку толерантності в них для ефективною міжособистісної взаємодії, які будуть поставлені за мету у перспективі подальших розробок.

Ключові слова: толерантність, міжособистісні відносини, адаптація першокурсника, студентський колектив.

The article highlights the need to diagnose the level of the influence of students' community tolerance on first-year learners' adaptation. The paper presents the results studying the level of influence of students' community tolerance, which can be used for a more effective and targeted solution to the problems of first-year students' adaptation for further study in higher education institutions. The purpose of the article is to diagnostically identify the level of first-year learners' adaptation to students' community, the formation of tolerance as a personal characteristic and analysis of its results. It is found out that the adaptation of a first-year student to study in higher education institution should be considered as a process of their entry into a new social environment (university staff, academic group), assimilation and reproduction of social norms and values inherent in this environment, mastery of relevant roles and functions. The study was conducted using the following diagnostic techniques: Rogers-Diamond Methodology (SPA Questionnaire) – a personality questionnaire to identify personality traits of the test subject and the degree of socio-psychological adaptation; T. Leary's methods of diagnosing interpersonal relationships in order to identify students' perceptions of themselves and the ideal "Self" as well as to identify relationships in students' community, and methods of diagnosing the communicative attitude by V. Boiko, to determine the overall level of communicative tolerance and tolerance on individual indicators. As a result of the formative experiment, it was determined that the first and third year students have a medium and low level of tolerance. This means that most of them tend to judge others by their actions in interpersonal relationships rather than to trust their personal impressions. Such members of the community are not alien to emotional manifestations, but more often they control them. In communication, they are attentive, trying to understand more than to say, but with excessive expression of the interlocutor's feelings lose their patience. Substantiation of the need to diagnose the level of the influence of students' community tolerance on first-year learners' adaptation and its results provide a basis for developing and testing an experimental program aimed at effective adaptation of students in students' community and the development of tolerance in them for effective interpersonal interaction, and are going to be further studied in future research.

Key words: tolerance, interpersonal relations, first-year students' adaptation, students' community.

УДК 378:159.9:316.25
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.19>

Колбіна Л.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогічних
технологій початкової освіти
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Паскаль О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогічних
технологій початкової освіти
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді. Виявлення толерантності у студентів ЗВО, які в майбутньому обіймуть ключові посади в різних галузях життєдіяльності суспільства, є важливою

умовою для подальшої його гуманізації й демократизації. Тому проблема толерантності, яка взагалі не є принципово новою для наукової літератури, набуває нині особливої актуальності. У світлі

цього значний інтерес викликають як праці сучасних науковців, присвячені формуванню толерантної особистості, так і доробки вчених минулого з цієї проблеми, які набувають нового звучання.

Виявлення толерантності передусім вимагається в тих випадках, коли стикаються несумісні інтереси, прагнення, життєві цілі різних людей. Для подолання наявних суперечностей між ними кожен учасник взаємодії має бути здатним до конструктивного діалогу, необхідною передумовою успішності якого є наявність у нього особистісної установки на готовність зрозуміти й прийняти позицію партнера. Саме тому актуальним завданням для викладачів ЗВО є організація цілеспрямованого виховання толерантності студентів на засадах соціально значущих ціннісних орієнтацій, саме виховання толерантності має спрямовуватися на те, щоб кожен із них в умовах взаємодії з іншою людиною сприймав її як безумовну цінність, як унікальну індивідуальність, чії думки, потреби, прагнення треба поважати навіть у тій ситуації, коли вони не відповідають власним переконанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченням толерантності займалися науковці зарубіжжя і України. Зокрема, особливо важливе значення мають наукові розвідки теоретичних аспектів формування толерантності, які викладено у працях А. Асмолова, С. Бондирева, Т. Гребеник, В. Деленко, О. Козлова, Н. Орловської та ін. Проблеми толерантності молоді були предметом дослідження багатьох вчених (О. Грива, Л. Несмашна, С. Сабрі, Т. Спіріна, Н. Чабаненко та ін.). Серед досліджуваної проблематики вчені (О. Батуріна, Я. Довгополова та ін.) виділяють питання виховання молоді на основі принципів толерантної поведінки. Попри велику кількість досліджень особливостей прояву толерантної поведінки, залишається актуальною проблема діагностики виявлення рівня впливу толерантної поведінки на процес адаптації особистості.

Питання толерантності, безконфліктності, тактовності визначалися вітчизняними дослідниками Т. Алексєнко, О. Безпалько, Т. Веретенко, Н. Заверико, Л. Міщик, О. Олексюк, В. Петровичем та ін. В їхніх працях толерантність розглядається як соціальний феномен, як інструмент регулювання відносин між людьми, як особливого роду правила поведінки, як основа для вироблення багатьох реальних правил, норм і законів, цінність взаємодії в умовах протиріччя, прийняття інших, які відрізняються від твоїх власних інтересів і цілей, антипод агресивності, здатність вислухати, безконфліктність тощо. Всі ці визначення рівною мірою можуть слугувати як побутовими, так і науковими дефініціями феномена толерантності. Диференційоване розуміння феномена толерантності є таким: природна (натуральна) толерантність –

відкритість, допитливість, довіра, що притаманна маленькій дитині і ще не асоціюється з якостями її «Я» (толерантність типу «А»); моральна толерантність – терпіння, терпимість, що асоціюється з особистістю – зовнішнім «Я» людини (толерантність типу «Б»); духовна толерантність – прийняття, довіра, що асоціюється з сутністю або з «внутрішнім Я» людини (толерантність типу «В») [2, с. 405]. Значимим для ефективності процесу адаптації, в аспекті впливу на неї толерантності, є соціальна толерантність особистості, яку визначають «як стійку особистісну позицію щодо представників різних соціальних груп як відмінних, шанобливе ставлення до них і готовність до партнерської взаємодії з ними» [1, с. 37–38].

Питання адаптації студентів у ЗВО в останнє десятиліття розглядаються в багатьох наукових працях. Так, зокрема, Т. Алексєєва, О. Безпалько, Н. Герасимов, В. Скрипник, І. Соколова та ін. у своїх дослідженнях дають змогу стверджувати, що питання адаптації студента першого курсу необхідно розглядати як процес його входження в нове соціальне середовище (колективи університету, академічної групи), засвоєння та відтворення соціальних норм та цінностей, притаманних цьому середовищу, оволодіння відповідними ролями та функціями. Це двосторонній процес, який передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію в умовах соціально-педагогічної співтворчості усіх учасників процесу (адміністрації закладу, викладачів, куратора, батьків, членів академічної групи і самого студента-першокурсника) [3].

Мета статті полягає в діагностичному виявленні рівня адаптації у першокурсників до студентського колективу, сформованості толерантності в якості особистісної характеристики та проведення аналізу його результатів.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне дослідження проходило в три етапи. На першому етапі експериментального дослідження з метою визначення рівня адаптації студентів першого курсу (яке місце займає кожен член групи в колективі) була використана методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда. Експериментальну вибірку склали студенти факультету початкового навчання Державного закладу «Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського» у кількості 50 осіб. Результати проведеної методики представлені в таблиці 1.

Підбиваючи підсумок за всіма зазначеними показниками, кожен з яких був умовно розділений на три рівні (високий, середній, низький), першого етапу експериментального дослідження, і виходячи з означених результатів у таблиці, можна стверджувати, що процес адаптації першокурсників дещо важкий у плинності. Досить високий відсоток зазначено за показником дезадаптованість,

Рівні соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників

№	Показник (назва)	Рівень, %		
		Високий	Середній	Низький
1.	Адаптивність	6	8	8
	Деадаптивність	14	48	16
2.	Брехливість (присутня)	4	24	10
	Брехливість (відсутня)		30	32
3.	Прийняття себе	16	36	12
	Неприйняття себе	6	20	10
4.	Прийняття інших	18	24	16
	Неприйняття інших		42	
5.	Емоційний комфорт	22	20	
	Емоційний дискомфорт		50	8
6.	Внутрішній контроль	8	16	4
	Зовнішній контроль	12	46	14
7.	Домінування	18	22	8
	Підкорення	10	30	12
8.	Есканізм (відхід від проблем)	14	54	32

Таблиця 2

Рівні міжособистісних відносин за методикою Т. Лірі

№	Показник (назва)	Рівень, %		
		Високий	Середній	Низький
1.	Авторитарність	34	42	24
2.	Егоїстичність	38	44	18
3.	Агресивність	30	50	20
4.	Підозрілість	28	48	24
5.	Підкорення	20	52	28
6.	Залежний	26	48	26
7.	Дружелюбний	30	54	16
8.	Альтруїстичний	26	56	18

це можна пояснити тим, що насправді студентам важко пристосуватися до нових умов, людей, звикнути до особистісних особливостей кожного члена групи. Враховуючи їх вік, вони легко потрапляють під вплив більш сильних одногрупників, бояться висловлювати свої думки, декому важко налаштувати контакт один з одним. Але все ж таки простежується прагнення кожного зі студентів до досягнення емоційного комфорту в колективі, працювати разом для продуктивних результатів.

На другому етапі експериментального дослідження була використана методика «Діагностика міжособистісних відносин» Т. Лірі. Методика містила 128 тверджень, з якими респондент мав погодитися або навпаки. Своєю чергою твердження розподілялися на вісім шкал.

Ця методика спрямована на вивчення характерологічних рис особистості, її самооцінку та ставлення до оточуючих, а також за допомогою цієї методики у нас була змога простежити, як проходила адаптація у студентів першокурсників.

Результати, отримані за методикою, представлені у таблиці 2.

Враховуючи результати, наведені у таблиці 2, які узагальнюють всі показники міжособистісних відносин на всіх рівнях, ми дійшли висновку, що кожен із членів студентського колективу здатен налагоджувати міжособистісні стосунки. На процес налагодження контакту між членами групи впливають різноманітні фактори: процес адаптації кожного члена колективу; особистісні характеристики, характер, темперамент тощо. Також необхідно зазначити, що в кожного студента є своя мета при спільній справі (навчанні), а це не завжди позитивно відображається на міжособистісних стосунках у групі. Адже, щоб досягнути позитивних результатів для адаптації студентів першого курсу, потрібно докласти немало зусиль у створенні нового та міцного колективу. У першу чергу ці зусилля має докладати куратор академічної групи, який призначається для надання допомоги студентам у формуванні студентського колективу, сприяти створенню в студентській групі здорового морально-психологічного клімату, встановленню нормальних стосунків між студентами і викладачами та співробітниками університету з'ясування

проблем студентів, надання їм можливої допомоги тощо.

На завершальному етапі експериментального дослідження був використаний «Опитувальник комунікативної толерантності» В. Бойка з метою визначення у студентів загального рівня комунікативної толерантності та рівня толерантності за окремими показниками. Саме зазначена методика спрямована на виявлення рівня (найнижчий, низький, середній, високий) сформованості толерантності до інших. Результати проведеного дослідження за опитувальником комунікативної толерантності В. Бойка представлені в таблиці 3.

Підсумовуючи результати останнього етапу дослідження, можна сказати, що дуже малий відсоток респондентів має високий рівень розвинутої толерантності. Адже толерантність – одна із важливих складових у міжособистісному спілкуванні, співіснуванні людей, взагалі існування людства. У студентів не присутні почуття співпереживання до інших, турбота, повага індивідуальності кожного, з ким співіснує. Велика кількість студентів сьогодення – критичні, категоричні, не пробачають промахів із боку інших, ставлять себе вище за інших, а це не ті якості особистості, які їм допоможуть у процесі адаптації та налагодженні контакту з іншими.

Все ж таки високий рівень розвинутої толерантності, який безпосередньо впливає на адаптацію першокурсників, має інші якості: чуйність до потреб і до проблем оточуючих, великодушність, товариськість, уважність, терплячість, гуманність, комунікативність, відповідальність, турботливість, поважливість тощо.

Отримані за всіма етапами експериментального дослідження результати свідчать, що на низькому рівні 34% студентів. В опитуваних цього рівня яскраво виражені негативні комунікативні установки, а саме неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини, категоричність і консерватизм в оцінках людей, невміння вибачати помилки, намагаються перевиховувати інших, навчати, як правильно вчиняти, демонструють свою авторитарність. Не враховують почуття та думки співрозмовника, намагаються бути в центрі всіх подій. Досить часто такі студенти застосовують до своїх одногрупників емоційно-психологічну та інші форми насильства, керуються тактикою ухиляння, заборони, настанови тощо. Ці студенти не терплячі щодо інших одногрупників, ставлять себе вище за інших, занадто зухвалі та зовсім не

мають почуття емпатії, співпереживання іншим; в них повністю відсутнє поняття толерантності.

Переважає середній рівень (54%), студенти цього рівня важко пристосовуються до інших, до особливостей їх характеру, важко пробачають промахи та помилки інших, але все ж таки поводяться стримано. Толерантність до інших проявляється вкрай рідко, і то у вигляді мовчання, тобто без критикування та нарікань, вони частково проявляють толерантність стосовно один одного в процесі організації різних видів діяльності. Виявляють середній рівень самостійності, відповідальності, комунікативної активності частково володіють здатністю до самоконтролю та вольової регуляції емоційних станів і лише деякими навичками конструктивної асертивної поведінки.

Толерантність до інших у різних ситуаціях, було виявлено на високому рівні у 12% респондентів. Таких студентів відрізняє високий рівень комунікативної активності, відповідальності, самостійності, сформованість соціально-ціннісних орієнтацій, установок, яскраво виражена гуманістична і демократична спрямованість. Вони проявляють толерантність стосовно один одного, повагу, турботу. Приймають інших такими, якими вони є, терпимі до їхніх недоліків, співпереживають, співчувають та допомагають при можливості, володіють основними навичками асертивної поведінки, тактикою толерантної взаємодії та конструктивних відносин у критичних ситуаціях. Стають на захист інших, надають підтримку слабшим, виконують певну охоронно-захисну функцію.

Висновки. У результаті проведення констатувального експерименту було визначено, що у студентів першого курсу переважає середній та низький рівень розвитку толерантності. Це значить, що більшість із них схильна у міжособистісних відносинах судити про інших за їхніми вчинками, аніж довіряти своїм особистим враженням. Таким членам колективу не чужі емоційні прояви, але частіше вони їх контролюють. У спілкуванні уважні, намагаючись більше зрозуміти, ніж сказати, але при зайвому засланні почуттів співрозмовника втрачають терпіння, а також віддають перевагу делікатно не висловлювати свій погляд, не будучи впевненим, що він буде прийнята.

Обґрунтування необхідності діагностики рівня впливу толерантності студентського колективу на адаптацію першокурсників та її результати дають підставу для розробки та апробації експериментальної програми, спрямованої на ефек-

Таблиця 3

Рівні комунікативної толерантності за методикою В. Бойка

Рівень толерантності, %			
Найнижчий	Низький	Середній	Високий
14	20	54	12

тивну адаптацію студентів в умовах студентського колективу та розвитку толерантності в них для ефективної міжособистісної взаємодії, які будуть поставлені за мету в перспективі подальших розробок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бідонько І.В. Соціальна толерантність старшокласників як індикатор їхньої соціальної компетент-

ності *Вісник післядипломної освіти*. «Серія «Соціальні та поведінкові науки». 2018. Випуск 6 (35). С. 37–38.

2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.

3. Спіріна Т.П., Зарюгіна Ю.Є. Особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/11381/1/.pdf>

ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE READINESS OF FUTURE EDUCATORS FOR MORAL EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS

У статті здійснено педагогічний аналіз готовності майбутніх вихователів до морального виховання дітей старшого дошкільного віку. Обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми. Пояснено, що, попри наявне явище інтелектуальної селекції, нині постала необхідність створення належних умов для морального виховання дітей у закладах дошкільної освіти. Здійснено огляд літературних вітчизняних та зарубіжних джерел щодо підготовки вихователів до морального виховання дошкільників. Мета статті полягає в діагностиці рівнів готовності майбутніх вихователів до морального виховання старших дошкільників. Авторами визначено критерії (когнітивний, мотиваційний, діяльнісний) діагностики. На підставі аналізу визначених критеріїв та показників встановлено рівні готовності майбутніх вихователів до морального виховання старших дошкільників: формальний (низький), частково-продуктивний (середній), креативний (високий). Визначено чотири основні етапи проведення експерименту. Проведений експеримент засвідчив низьку готовність майбутніх вихователів до морального виховання старших дошкільників та необхідність її вдосконалення. Виокремлено причини низького рівня готовності вихователів до дослідженої діяльності: утилітарно-практичне ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки, нерозуміння важливості морального компоненту, неусвідомлення студентами цілей і завдань діяльності з морального виховання старших дошкільників, недостатній рівень розвитку власного морального досвіду майбутніх фахівців. Розроблено шляхи вдосконалення підготовки майбутніх вихователів до морального виховання дітей за такими напрямками: а) наповненість змістового компоненту навчальних дисциплін, що вивчаються у ЗВО, моральним змістом; б) запровадження у навчальну програму курсу «Виховання моральності у дітей старшого дошкільного віку в умовах освітньо-розвиваючого середовища ЗВО»; в) залучення майбутніх вихователів до благодійницької та волонтерської діяльності; г) створення в закладах вищої освіти освітнього середовища, що сприяє утвердженню морально-етичних ідеалів студентів, залучення останніх до виховних заходів морального спрямування.

Ключові слова: педагогічний аналіз, вихователі, моральне виховання, дошкільники, критерії, рівні, показники, діагностика готовності, вдосконалення.

In the article the pedagogical analysis of the readiness of future educators for the moral education of older preschool children is given. The relevance of the researched problem is substantiated. It is explained that despite of the existing phenomenon of intellectual selection today there is a need to create appropriate conditions for the moral education of children in the preschool education. The review of literary of Ukrainian and foreign sources about the preparation of educators for the moral education of preschoolers is described. The purpose of the article is to diagnose the levels of readiness of the future educators for the moral education of older preschoolers. The authors defined the criteria (cognitive, motivational, activity) of diagnosis the levels based on the analysis of certain criteria and indicators of readiness of future educators for the moral education of senior preschoolers were established: formal (low), partially productive (medium), creative (high). The four main stages of the experiment are identified. The experiment showed the low readiness of the future educators for the moral education of older preschoolers and the need to improve it. The reasons for the low level of readiness of educators for the researched activity are singled out: the utilitarian-practical attitude of the future teachers for professional training, misunderstanding of importance of moral component, student' lack of the awareness of tasks of moral education of senior preschoolers, the insufficient level of future moral experience. The ways of improvement the preparation of the future educators for the moral education of children are given: a) the content of the disciplines studied in the high education must be filled of the moral content; b) the introduction into the curriculum of the course "The education of children morality in the nursery schools" must be taught; c) the involvement of future educators in charitable and volunteer activities; d) the creation in educational institutions the special environment that promotes the establishment of moral and ethical ideals of students, the involvement of them in educational moral activities.

Key words: pedagogical analysis, educators, moral education, preschoolers, criteria, levels, indicators, diagnostics of readiness, improvement.

УДК 371.134

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.20>

Красовська О.О.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри початкової та дошкільної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука

Марчук О.О.,

докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри педагогіки
Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука

Мельничук Л.Б.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука

Шкабаріна М.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри української мови та літератури
Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку Української держави відбувається реформування освітньої галузі, зокрема, її першої ланки – дошкільної. Завдання модернізації змісту дошкільної освіти, гуманізації її цілей та принципів чітко окреслені в Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (2021) [1]. Попри наявне явище інтелектуальної селекції, нині постала необ-

хідність створення умов для морального зростання дітей та становлення їх як особистостей, культивування в них загальнолюдських цінностей. У зв'язку з цим виникає потреба підготовки професійно компетентного, конкурентоспроможного фахівця дошкільної освіти, здатного до вирішення актуальних проблем розвитку, навчання та виховання дітей [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що проблемі морального виховання

присвячено низку досліджень. Так, філософські засади і передумови морального виховання охарактеризовано в роботах Л. Архангельського, А. Ахвердова, Н. Бердяєва, В. Блюмкина, М. Боришевського, Б. Братуся, А. Лопуховської, О. Целікової та інших. Психологічні механізми та закономірності морального виховання дошкільників розкрито в дослідженнях психологів: С. Анісімова, Л. Божович, Т. Ващенко, Т. Гаврилової, Р. Павелківа, Ю. Приходько, В. Рибалки, Є. Суботського. Характеристика процесу формування моральної поведінки дітей дошкільного віку здійснена в працях О. Безверхова, О. Богданової, Т. Грибоєдової, З. Огороднійчук, О. Скрипченко та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Результати теоретичного аналізу проблеми підготовки майбутніх вихователів до морального виховання старших дошкільників виявили значущість феномена моральної культури в особистому становленні здобувачів дошкільної освіти та посилену увагу науковців до питань оптимізації системи морально-педагогічної підготовки вихователів.

Метою статті полягає в діагностиці готовності майбутніх вихователів до морального виховання старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Дослідженням було охоплено 35 майбутніх вихователів педагогічного факультету спеціальності 012 «Дошкільна освіта» ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янука», з них 17 студентів представили експериментальну групу, а 18 студентів – контрольну. На констатувальному етапі експерименту насамперед було визначено критерії та їх ознаки, рівневу характеристику готовності майбутніх вихователів до формування моральних якостей у старших дошкільників. Критерії рівня сформованості та їх ознаки наведено нижче.

Когнітивний критерій: наявність знань із дисциплін професійної та практичної підготовки; психолого-педагогічних і фізіологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку; форм і засобів формування й корекції моральних якостей старших дошкільників; наявність знань про критерії і показники їхньої моральної вихованості; основні вимоги і дотримання професійної етики, вміння вирішувати професійно-моральні проблеми та ситуації, що сприяють формуванню моральних якостей старших дошкільників.

Мотиваційний критерій: наявність об'єктивного уявлення про спеціальність вихователя дошкільного закладу освіти, професійну спрямованість і мотивацію діяльності з формування моральних якостей старших дошкільників; настанови на дотримання загальнолюдських цінностей, принципів загальнолюдської моралі; позитивне

ставлення до розвитку власних моральних якостей, необхідних у майбутній професії, навчання їх культури моральної поведінки; налаштованість майбутніх вихователів на здобуття знань про суспільно значущі моральні ідеали, погляди, норми, вимоги тощо; позитивне ставлення до оволодіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками; настанови працювати за вибраною спеціальністю, інтерес до взаємодії з учасниками педагогічного процесу, уміння регулювати свій емоційний стан (відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми); управляти собою під час виконання своїх професійних обов'язків; наявність у студентів моральних почуттів, оцінок, переконань, ставлень і свідомих вчинків; усвідомлення своїх особливостей і можливостей, здібності до саморегуляції.

Діяльнісний критерій: уміння налагоджувати взаємовідносини з здобувачами дошкільної освіти й колегами у процесі професійної діяльності, спілкуватися зі старшими дошкільниками, їхніми батьками, залучати дітей до організованої колективної діяльності, що сприяє формуванню таких моральних якостей, як щирість, співчуття, чесність, повага; вміння виражати і відстоювати свою думку, сперечатися, вислуховувати думки інших, планувати й організовувати свою діяльність із формування моральних якостей старших дошкільників, діагностувати рівень розвитку моральних якостей у здобувачів дошкільної освіти, вміння контролювати, оцінювати і вносити корективи в педагогічний процес щодо розвитку моральних якостей старших дошкільників, аналізувати педагогічні ситуації, що потребують морального вибору і спрямовані на формування моральних якостей старших дошкільників; вміння об'єктивно оцінювати перебіг процесу формування моральної свідомості та самосвідомості, свідомої дисципліни, обов'язку і відповідальності; наявність стійкої схильності до самоаналізу й самооцінки своїх професійних дій, пов'язаних із формуванням моральних якостей старших дошкільників.

На підставі аналізу визначених критеріїв та показників було встановлено рівні готовності майбутніх вихователів до морального виховання старших дошкільників: формальний (низький), частково продуктивний (середній), креативний (високий).

Формальний (низький) – узагальнені прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольнокоригуючі вміння в майбутніх фахівців дошкільної освіти розвинені неповною мірою. Майбутні педагоги, які зараховані нами до низького рівня, характеризуються відсутністю компетентності й обізнаності в теоретичних і практичних аспектах морального виховання старших дошкільників, мають труднощі в організації та проведенні виховних заходів. Вони мають лише деякі вміння орга-

нізувати моральне виховання старших дошкільників, що базуються на життєвому досвіді, часто діють інтуїтивно. Пошук шляхів розв'язання тієї чи іншої ситуації здебільшого здійснюють методом випробувань і помилок, їм не вистачає самостійності у прийнятті рішень.

Частково-продуктивний (середній) рівень переважає у студентів, які володіють узагальненими прогностичними, організаційно-регулятивними, контрольнo-коригуючими вміннями. Вони обізнані з традиційними технологіями та змістом морального виховання старших дошкільників. Однак вони характеризуються незначною сформованістю мотиваційної основи для реалізації виховного процесу, мають нечіткі теоретичні знання щодо використання інтерактивних методів морального виховання в дошкільному закладі освіти. Вони здебільшого діють за аналогією, шаблоном, копіюють звичний спосіб морального виховання, відчують труднощі в означеній діяльності.

Креативний (високий) рівень властивий майбутнім фахівцям, які досконало володіють методологічними, загальнотеоретичними, методичними, організаційно-педагогічними знаннями, прогностичними, організаційно-регулятивними, контрольнo-коригуючими вміннями та навичками здійснення морального виховання старших дошкільників. Їм притаманне вміння творчо розв'язувати проблеми організації навчальної діяльності дітей, а також стимулювання їх до творчої діяльності у здобутті моральних знань.

З метою з'ясування рівнів готовності майбутніх вихователів до морального виховання старших дошкільників було використано систему методів дослідження, з-поміж них – спостереження, анкетування, моделювання ситуацій, аналіз конспектів занять, бесід та ін. Відповідно до завдань констатувального експерименту та виокремлених критеріїв готовності студентам контрольної та експериментальної груп було запропоновано 3 етапи діагностичних процедур, метою яких було діагностування рівнів готовності майбутніх вихователів до морального виховання старших дошкільників.

I етап констатувального експерименту був спрямований на виявлення здатності майбутніх педагогів до морального виховання старших дошкільників за когнітивним критерієм. Методи дослідження на цьому етапі – анкетування, практичні завдання, аналіз продуктів діяльності студентів.

З метою встановлення рівнів усвідомлення цілей і завдань діяльності з морального виховання старших дошкільників студентам було запропоновано анкетне опитування. Аналіз проведеного опитування та бесіди виявив, що не всі студенти чітко усвідомлюють мету морального виховання. Зокрема, 66% респондентів сформулювали

мету надто загально, наприклад, «...виховання гуманної особистості», «...всебічний розвиток дошкільника», «формування національної гідності і непримиренності до зла»; 36% майбутніх педагогів вказали лише на один чи кілька компонентів моральної вихованості, наприклад «моральні якості», «моральна поведінка», «моральний світогляд і цінності», «моральні знання». Крім того, 18% опитаних, з якими проводились анкетування та бесіди, не змогли чітко визначити мету морального виховання; 30% з них серед перших трьох важливих напрямів зазначають моральне виховання, 54% майбутніх вихователів ставлять його на одне з останніх місць.

Аналіз відповідей студентів засвідчив, що всі вони усвідомлюють важливість формування навичок культурної поведінки, що визначили як одне з виховних завдань 93% респондентів. Завдання збагачення моральних знань старших дошкільників визначили 21% респондентів, доброзичливого ставлення до людей – 27%, любові до природи – 33%, працелюбності та відповідальності – 30%, турботливості – 24%, любові до рідного краю – 33%. Серед форм та методів морального виховання, з якими обізнані майбутні вихователі, 72% опитаних назвали здебільшого традиційні: бесіди, виховні заходи, переконання, покарання, навчання, ігрові методи тощо; 63% майбутніх вихователів змішують поняття форм та методів виховання; 18% респондентів взагалі не відповіли на поставлене запитання.

Результати аналізу календарних планів та конспектів занять, які студенти робили під практичних занять, засвідчили, що лише близько 21% запланованих виховних заходів було спрямовано на реалізацію конкретних завдань морального виховання старших дошкільників, а також підтвердили результати опитування щодо того, що мету морального виховання майбутні педагоги формулювали надто загально.

Сукупні результати діагностики готовності майбутніх педагогів до морального виховання старших дошкільників за когнітивним критерієм представлено в таблиці 1.

Дані діагностики готовності майбутніх вихователів до морального виховання старших дошкільників свідчать про перевагу формального (низького рівня) в студентів контрольної (62%) та експериментальної (67%) груп. Середній рівень характерний для 21% опитаних, високий – для 14,5%.

Діагностичні завдання II етапу констатувального експерименту сприяли виявленню готовності майбутніх вихователів до морального виховання старших дошкільників за мотиваційним критерієм. З цією метою ми використовували завдання опрацювати нормативні документи («Національну доктрину розвитку системи освіти України у XXI столітті», Закон України «Про

Таблиця 1

Узагальнені результати рівнів готовності студентів до морального виховання старших дошкільників за когнітивним критерієм (у %)

Групи	Когнітивний критерій		
	Рівні		
	Креативний (високий)	Частково-продуктивний (середній)	Формальний (низький)
Контрольна група	15	23	62
Експериментальна група	14	19	67
Узагальнений показник	14,5	21,0	64,5

Таблиця 2

Узагальнені результати рівнів готовності майбутніх вихователів до морального виховання старших дошкільників за мотиваційним критерієм

Групи	Мотиваційний критерій		
	Рівні		
	Креативний (високий)	Частково-продуктивний (середній)	Формальний (низький)
Контрольна група	29	38	33
Експериментальна група	24	28	52
Узагальнений показник	26,5	33,0	42,5

дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція)), визначити важливі аспекти, які зумовлюють необхідність оптимізації процесу морального виховання в закладах дошкільної освіти, зробити висновок щодо необхідності формування моральних якостей дошкільників в умовах ЗДО.

Сукупні результати діагностичного обстеження другого критерію готовності представлені в таблиці 2.

За результатами діагностики готовності студентів до морального виховання старших дошкільників можемо зробити висновок, що студенти показали кращі результати, ніж за діагностикою когнітивного критерію. Зокрема, показники високого рівня продемонстрували 26,5% студентів, середнього – 33% опитаних, низького – 42,5% респондентів.

Діагностичні процедури III етапу констатувального експерименту сприяли виявленню готовності майбутніх педагогів до морального виховання старших дошкільників за діяльнісним критерієм. З цією метою ми використовували завдання, спрямовані на виявлення умінь організовувати та планувати виховну роботу, зокрема, майбутнім педагогам було запропоновано розробити план виховної роботи на півріччя, враховуючи зміст морального виховання в дошкільному закладі освіти. Окрім того, ми намагалися з'ясувати можливості майбутніх педагогів щодо застосування різноманітних форм та методів морального виховання. Для цього студентам було запропоновано самостійно скласти план-схему виховного заходу, який можна провести зі старшими дошкільниками. На третьому етапі також

виявляли знання та уміння майбутніх педагогів використовувати інтерактивні методи морального виховання старших дошкільників.

Майбутні вихователі виконували завдання, на кшталт: використовуючи запропонований перелік методів, виберіть ті, які належать до інтерактивних (морально-етичні бесіди; евристичні бесіди; виховні ситуації; переконання; навіювання; заохочення; «Снігова куля»); мозкова атака; мотиваційні ігри; презентації думок; підготуйте фрагмент виховного заходу, де використовується один чи кілька інтерактивних методів, вкажіть, які саме.

Узагальнені результати третього критерію готовності майбутніх вихователів початкових класів до морального виховання старших дошкільників представлено в таблиці 3.

Проведений нами експеримент дав змогу встановити низьку готовність майбутніх вихователів до морального виховання старших дошкільників.

Середній результат за кожним рівнем визначався за формулою

$$P = \frac{K_1 + K_2 + K_3}{n}$$

P – середній результат, n – кількість завдань, K1 + K2 + K3 – результат середнього арифметичного, отриманого в кожному завданні.

Середні показники готовності студентів контрольної та експериментальної групи до морального виховання за когнітивним, мотиваційним та діяльнісним критеріями відображено в таблиці 4.

Як бачимо з даних таблиці, студенти експериментальної групи виявили нижчий рівень готовності до морального виховання порівняно зі студентами контрольної групи. Причинами

Таблиця 3

Узагальнені результати рівнів готовності студентів до морального виховання старших дошкільників за діяльнісним критерієм

Групи	Діяльнісний критерій		
	Рівні		
	Креативний (високий)	Частково-продуктивний (середній)	Формальний (низький)
Контрольна група	15	38	47
Експериментальна група	14	28	58
Узагальнений показник	14,5	33,0	52,5

Таблиця 4

Готовність майбутніх педагогів до морального виховання старших дошкільників за когнітивним, мотиваційним та діяльнісним критеріями

Групи	Рівні		
	Креативний (високий)	Частково-продуктивний (середній)	Формальний (низький)
	Контрольна група	20	33
Експериментальна група	17	25	58
Узагальнений показник	18,5	29,0	52,5

такого стану вважаємо утилітарно-практичне ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки, нерозуміння важливості морального компоненту, неусвідомлення студентами цілей і завдань діяльності з морального виховання старших дошкільників, недостатній рівень розвитку власного морального досвіду майбутніх фахівців, побутування серед студентів стереотипних уявлень про організацію морального виховання дітей, неусвідомлення майбутніми вихователями морального потенціалу навчальних предметів початкової школи, сфери спілкування та взаємин тощо.

Висновки. Результати нашого дослідження виявили необхідність удосконалити навчальні програми із дисциплін професійно орієнтованої підготовки, розробити методику, що сприяла б ефективній підготовці майбутніх вихователів до морального виховання старших дошкільників за такими напрямками: а) наповненість змістового компоненту навчальних дисциплін, що вивчаються в ЗВО, моральним змістом; б) запровадження у навчальну програму курсу «Виховання

моральності у дітей старшого дошкільного віку в умовах освітньо-розвиваючого середовища ЗВО»; в) залучення майбутніх вихователів до благодійницької та волонтерської діяльності; г) створення в закладах вищої освіти освітнього середовища, що сприяє утвердженню морально-етичних ідеалів студентів, залучення останніх до виховних заходів морального спрямування.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо в розробленні методики формування в майбутніх вихователів знань, умінь та навичок стосовно морального виховання дошкільників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. Нова редакція / Під наук. керів. д. психол. н., проф., член-кореспондента НАПН України Т. О. Піроженко. Наказ МОН України № 33 від 12.01.2022 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf>
2. Волкова С.В. Морально-ціннісні орієнтації особистості: сутність, функції, основні складові. *Педагогічні науки* : збірник наук. пр. Херсон : Айлант, 2001. Випуск 25. С. 57–61.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

AN INTEGRATIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF A PHYSICS TEACHER

У статті на основі аналізу стану досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці теоретично обґрунтовано педагогічні умови моделювання розвитку професійної іншомовної компетентності вчителя фізики на засадах інтегративного підходу, запропоновано методику використання іншомовних джерел інформації вчителем фізики у професійній діяльності та описане відповідне науково-методичне забезпечення. Визначено, що особливостями професійної компетентності вчителя фізики та курсу іноземної мови є формування і розвиток умінь і навичок учителя фізики використовувати знання під час вирішення професійних завдань в умовах іншомовної діяльності, формування цілісної знучкої системи інтегративних знань за оптимального поєднання предметного та проблемного підходів до змісту навчання, індивідуалізація змісту навчання за здібностями та потребами здобувачів освіти, застосування навчально-методичного забезпечення, що орієнтоване на ефективний розвиток іншомовної компетентності вчителя фізики, наступність у розвитку змісту професійного навчання та вивчення іноземної мови на інтегративній основі, перехід від традиційного інформаційно-пояснювального підходу, орієнтованого на оволодіння іншомовною професійною компетентністю вчителя фізики, практична спрямованість навчання шляхом забезпечення інтегративних зв'язків між професійною та іншомовною підготовкою, формування і розвиток умінь і навичок самостійно працювати з іноземною професійною літературою засобами використання інтегративних умінь і навичок. Виявлено, що фахова підготовка вчителя фізики має спиратися на компоненти знань, яким в освітньому процесі та навчальних планах закладів вищої освіти не надається достатньої уваги: таким аспектом підготовки вчителя фізики є іншомовна складова частина, оскільки сформована іншомовна компетентність учителя позитивно впливає на його готовність до професійної діяльності загалом. Показано, що без належної іншомовної підготовки значно звужуються можливості сучасного вчителя в удосконаленні власної професійної підготовки, оскільки це суттєво обмежує йому доступ до іноземних джерел інформації, роботу з комп'ютерною технікою за наявності іншомовних програм і редакторів. Обґрунтовано, що рівень професійної іншомовної компетентності вчителя фізики підвищиться за таких педагогічних умов: використання інтегративного підходу до формування іншомовної компетентності вчителя фізики; забезпечення мотивації іншомовної підготовки вчителя фізики; обґрунтування та упровадження фахової компетентності вчителя фізики «готовність до іншомовної професійної діяльності» з відповідно визначеними критеріями та рівнями; розроблення методик та науково-методичного забезпечення реалізації моделі, яка презентує сутність та шляхи розвитку професійної іншомовної компетентності вчителя фізики.

Ключові слова: інтеграція, інтегративний підхід, вчитель, фізика, професійна компетентність, іншомовна компетентність, вчителя фізики, розвиток.

Basing on the analysis of the studied problem in the pedagogical theory and practice, the author of the article provides theoretical substantiation of the pedagogical conditions of modeling of the development of professional foreign language competence of a physics teacher on the fundamentals of the integrative approach, suggests the methodology of using foreign sources of information by a physics teacher in his/her professional activity, and describes the appropriate scientific and methodic supply. It is determined that peculiarities of the professional competence of a physics teacher and a foreign language course include formation and development of the skills and competences of a physics teacher to use the mastered knowledge while solving the professional tasks in the conditions of foreign language activity; formation of a complete system of integrative knowledge under an optimal combination of the case and problem approaches to the training content; individualization of the training content referring to students' skills and needs; application of the educational and methodic supply that is focused on effective development of the foreign language competence of a physics teacher; continuity in development of the content of professional training and learning foreign language on the integrative base; transition from traditional information-explanation approach, focused on mastering the professional foreign language competence of a physics teacher; practical orientation of training due to integrative relations between professional and foreign language training; formation and development of skills to work with foreign professional literary sources independently using integrative skills and knowledge. It is argued that professional training of physics teachers should be based on the components of knowledge, which are currently not adequately concerned in the educational process and educational plans of higher education establishments. The foreign language component is one of such aspects of physics teacher training because the developed foreign language competence of the teacher positively influences his/her readiness to professional activity generally. It is demonstrated that without the adequate foreign language training, opportunities of a modern teacher to improve his/her personal professional competences are greatly reduced because of the limited access to foreign sources of information, work with hardware using software and editors in foreign languages. It is justified that level of the professional foreign language competence of physics teachers can be improved under the following pedagogical conditions, particularly use of the integrative approach to formation of the foreign language competence of physics teachers; physics teachers' motivation to learn foreign language; substantiation and introduction of professional competences of the physics teachers' "readiness to foreign language professional activity" with the corresponding set criteria and levels; development of the methodologies and scientific-methodic supply for implementation of the model, which reveals the essence and ways to develop the professional foreign language competence of physics teachers.

Key words: integration, integrative approach, teacher, physics, professional competence, foreign language competence, physics teacher, development.

УДК 378:37.011.33:53
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.21>

Кушніт У.В.,
докт. філософії,
асистент кафедри іноземних мов
для природничих факультетів
Львівського національного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Фахова іномовна підготовка спеціаліста має забезпечити знання та вільне володіння одною-двома європейськими мовами, і це – неодмінні виклики сучасної освіти. Відповідно, дедалі більше зростає роль іноземних мов буквально в усіх сферах діяльності людини, адже іноземна мова – політичний і соціально-економічний механізм культурологічних та міжнаціональних взаємин між учасниками міжнародної спільноти. Це підносить статус іноземної мови як загальноосвітньої й фахово спрямованої навчальної дисципліни у закладі вищої освіти. «Вивчення англійської мови (яка є мовою міжнародного спілкування) та інших європейських мов є пріоритетним у нашій країні. Рада Європи вже впродовж кількох років реалізує мовну політику, спрямовану на розвиток плюролінгвізму в європейських країнах» [10, с. 89].

Без якісної іншомовної підготовки сучасному педагогу буде нелегко вдосконалювати власну професійну підготовку, адже він буде обмежений у доступі до іноземних інформаційних джерел, роботи з комп'ютерною технікою з іншомовними програмами і редакторами. Отже, виникає чимало суперечностей між: об'єктивними вимогами до фахової іншомовної компетентності вчителя фізики та реальною ситуацією з навчанням іноземної мови в закладах вищої освіти, насамперед за освітньо-фаховими програмами підготовки бакалаврів; потребою застосовувати інтегративний підхід до вивчення спеціальних дисциплін та іноземної мови й ізольованого практичного вивчення зазначених предметів; можливостями використання іншомовної професійної інформації в електронних мережах та неналежним ступенем знання іноземної мови вчителем фізики для якісної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Основними тенденціями розвитку школи майбутнього передбачено «проблемний підхід до побудови змісту професійної освіти, формування цілісної системи загальноосвітніх та фахових знань на засадах інтеграції. На межі ХХ–ХХІ століть введено поняття освітньої інтегративної як галузі педагогічного знання, що досліджує сутність, закономірності і застосування інтеграції в освіті. Особливо важлива роль належить інтеграції як методологічному інструментарію формування підготовки сучасного фахівця» [6].

Розмаїття аспектів досліджуваної проблеми показано в працях науковців. Важливе значення належить науковим розвідкам, в яких висвітлено теоретичні й методичні засади підготовки майбутнього вчителя фізики [2; 5; 11].

Істотного значення науковці надавали змісту іншомовної компетентності як цілі й результату фахової освіти, висвітлюючи теорію та практику опанування іноземної мови майбутніми фахівцями різних професій [3; 9; 10].

Висвітлені актуальні проблеми підготовки англійськомовного вчителя фізики, проблеми інтеграції професійного й мовного навчання [4, 13; 8]. Аналізуючи інтеграцію навчальних методів, ми послуговувалися результатами дослідження О. Білик [1], Н. Кузьміної [7] та власними дослідженнями, розвиваючи ідеї вченої в контексті заданої тематики.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Утім проблему формування й розвитку фахової іншомовної компетентності вчителя фізики на основі інтегративного підходу нині досліджено мало.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов застосування інтегративного підходу до розвитку фахової іншомовної компетентності вчителя фізики.

Виклад основного матеріалу. Професійно-педагогічна компетентність – спроможність педагога свій фах перетворювати на засоби формування індивідуальності учня, враховуючи обмеження й умови навчально-виховного процесу [8, с. 18]. На думку Г. Брославської [2], фахово-педагогічна компетентність – це насамперед наявність інтегрованої особистісної якості, рівень досягнення якої має характеризувати така компетентність.

Неодмінні показники розвитку фаховості педагогів – то знання, основні навчальні положення й настанови. Унаслідок професійної діяльності низка особистісних якостей стає одним цілим, встановлюючи вагомий напрям фахової спеціалізації. Інтеграція знань «сприяє також виробленню професійного мислення. Психологічні основи професійного навчання пов'язані з формуванням інтегративних понять, умінь і навичок узагальненого характеру, що значно підвищує роль психологічної функції інтеграції» [12, с. 24].

На думку І. Сальник, «узагальнення результатів вивчення особливостей багатомовної освіти у країнах Західної й Східної Європи, Канади, США дозволило зробити висновок, що полілінгвальна (багатомовна) система навчання є одним із кращих визнаних наукою й апробованих на практиці досягнень у досліджуваній сфері. Вона визначається як система освіти, яка використовує викладання навчальних предметів однією і більше іноземними мовами. Інтегральна компетентність вчителя фізики передбачає застосування теорій та методів освітніх наук та фізики» [13, с. 31]. Науковиця Н. Вовчача зазначає, що «професійна іншомовна підготовка полягає у вивченні базової та спеціальної термінології, формуванні і розвитку вмінь практичного володіння іноземною мовою у сфері фахової діяльності, здатності використовувати та гнучко застосовувати професійні знання, вміння й навички під час вирішення професійних завдань в умовах іншомовної комунікації» [3, с. 51].

Диференційний підхід «забезпечує розвиток іншомовної компетентності студентів з урахуванням рівня сформованості на початковому етапі вивчення навчальних дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова професійного спрямування / спілкування», а також навчальних потреб, здібностей студентів, навчальних можливостей, цільової ситуації, «за умови врахування перелічених чинників, диференційний підхід сприятиме значному поступу у формуванні іншомовної компетентності фахівців природничих спеціальностей» [8, с. 299].

Такі методологічні підходи, як компетентнісний, інтегративний, структурний та системний, утворюють теоретичну основу розвитку фахової іншомовної компетентності педагога-фізика. Фахова компетентність є інтегративною характеристикою ділових та особистих ознак фахівця, що відображає належний рівень знань, умінь і навичок, перспектив, практики, потрібних для досягнення цілі з якогось виду професійної діяльності, а також моральну поведінку професіонала.

Інтегративний підхід доводить, окрім взаємозв'язку предметів у підготовці вчителя фізики, інтеграцію знань, умінь та навичок саме в його фаховій практиці. Завдяки системності зростає достовірність вирішення проблем. Структурний підхід дає змогу встановити суть розвитку компетентності та показати його структуру в навчальному змісті в умовах інтегративного підходу.

Мета іншомовної фахової компетентності полягає у формуванні у спеціалістів досвіду фахової комунікації в іншомовному середовищі. Значення іншомовної компетентності фізика-педагога нині невинно зростає. Йдеться не тільки про його фахову іншомовну компетентність, а й про змогу навчати учнів у контексті розуміння навчального матеріалу іноземною мовою.

Особливості фахової компетентності вчителя фізики та курсу іноземної мови полягають у формуванні й розвитку умінь і навичок учителя фізики послуговуватися знаннями, виконуючи фахові завдання в умовах іншомовної діяльності, формуванні єдиної гнучкої системи інтегративних знань при оптимальному поєднанні предметно-проблемного підходу до змісту навчання, індивідуалізації навчальної суті за хистом і запитамі здобувачів освіти, використанні навчально-методичного забезпечення, спрямованого на результативність розвитку іншомовної компетентності вчителя фізики, послідовності в поступі змісту фахового навчання та вивчення іноземної мови на основі інтеграції, переході від узвичаєного інформаційно-пояснювального підходу, спрямованого на опанування іншомовної фахової компетентності вчителя фізики, практичному спрямуванні навчання забезпеченням інтегративних зв'язків між фаховою та іншомовною підготовкою, формуванні й розвитку умінь і навичок самостійного опрацювання інозем-

них фахових видань, послуговуючись інтегративними навичками.

Іншомовна компетентність вчителя фізики належить до складних великих систем, дії котрих залежать від безлічі пов'язаних між собою факторів. Її загальне моделювання не забезпечує вичерпне знання про нього за використання одної, навіть надскладної моделі. Такі моделі відтворюють низку підходів до інтеграції іншомовної компетентності у фаховій підготовці вчителя фізики, взаємодоповнюючи одна одну, за поєднання в загальній концептуальній моделі. Усі моделі, зокрема, реалізують один або кілька підходів до інтеграції іншомовної компетентності у фаховій підготовці фізика-педагога.

Педагогічні умови розвитку іншомовної компетентності вчителя фізики полягають у:

1) забезпеченні мотивації іншомовної підготовки такого педагога та її реалізації в системі «мета – засіб – результат», застосуванні інтегративного підходу, ціллю чого слугує іншомовна компетентність, а результатом – збільшення якості підготовки вчителя фізики;

2) обґрунтуванні фахової компетентності вчителя фізики до практичного здійснення іншомовної фахової діяльності;

3) інтегративному підході до розвитку іншомовної компетентності вчителя фізики;

4) розробці науково-методичного забезпечення здійснення моделі.

Основні принципи інтеграції змісту фахово орієнтованих предметів, іноземної мови та інформаційних технологій як методична основа підготовки до послуговування іншомовними джерелами інформації у фаховій практиці вчителя фізики передбачають: первинний стан нормативної складової частини змісту вихідних навчальних курсів (іноземна мова, інформатика, спеціальні предмети), забезпечення фахової спрямованості в засвоєнні іноземної мови на працю з інформаційними даними; змогу оновити зміст варіативної складової частини навчальних програм, забезпечити умови для практичного спрямування навчання, встановити оптимальне співвідношення між теоретичними і практичними знаннями, вміннями й навичками, наявними у фахівця відповідного ступеня фахової підготовки.

Вимогами до знань, умінь і навичок з іноземних мов для вчителя фізики в контексті послуговування іншомовними джерелами інформації у фаховій практиці є: доведення вибору головної й додаткових мов залежно від конкретних запитів галузі й цільового призначення у фаховій діяльності професіонала, встановлення та забезпечення ступенів компетентності в іноземних мовах для різних рівнів, забезпечення готовності перекладацької практики фахівців, з огляду на особливості галузі.

Розвиток фахової іншомовної компетентності фізика-педагога передбачає формування й вправління застосовувати знання для виконання фахових завдань в іншомовній практиці, неодмінну гнучкість системи інтегративних знань за оптимального співвідношення предметного й проблемного підходів до змісту навчального процесу, застосування навчально-методичного забезпечення для ефективного освоєння іншомовної кваліфікації фізика, послідовний розвиток змісту фахового навчання й засвоєння знань іноземної мови на базі інтегративності, формування вмінь і навичок індивідуального опрацювання фахової іншомовної літератури.

Щоб перевірити ефективність впровадження педагогічних умов, визначали рівень розвиненості фахової іншомовної компетентності студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які навчаються за фахом «Середня освіта (фізика)», та вчителів фізики в загальноосвітніх школах. Аналіз одержаних результатів показав незначний рівень розвитку фахової іншомовної компетентності в студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти фаху «Середня освіта (фізика)». Розвиток фахової іншомовної компетентності забезпечує дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням» обсягом п'ять–сім кредитів. На третій–четвертій курсах вивчення іноземної мови не входить у навчальні плани, і це зумовлює низький рівень розвитку фахової іншомовної компетентності.

Унаслідок експериментального дослідження логічною стала побудова каскаду моделей різних обсягу й характеру як динамічна складна система з ознаками самоорганізації. Такі моделі відтворюють низку підходів до інтеграції іншомовної компетентності у фаховій підготовці учителів фізики, взаємодоповнюючи одна одну й утворюючи узагальнену, концептуальну модель.

Висновки. Ключова концептуальна ідея дослідження – положення, відповідно до якого в освітніх програмах підготовки вчителя фізики необхідне введення спеціальної фахової компетентності «іншомовна готовність», або ж «готовність до іншомовної професійної діяльності». Розвиток фахової іншомовної компетентності фізика-педагога буде ефективним за дотримання низки педагогічних умов: забезпечення мотивації іноземної підготовки вчителя фізики та її втілення в системі «ціль – засіб – результат», де основною ціллю слугує іншомовна компетентність, засобом – застосування інтегративного підходу, результатом – збільшення якості підготовки вчителя фізики; доведення фахової компетентності вчителя фізики («готовність до іншомовної професійної діяльності»); інтегративність у формуванні іншомовної компетентності вчителя фізики; розробка науково-методичного забезпечення втілення моделі.

Інтегративне вивчення фізики та іноземної мови – поступове інтегрування відповідних фактів чи методів навчання в систему фізичних знань за логічного синтезу академічних знань і методів у межах курсу фізики.

Розвиток фахової іншомовної компетентності вчителя фізики передбачає формування у фахівця вмінь і навичок послуговуватися знаннями для виконання фахових завдань в іншомовній діяльності, гнучкість системи інтегративних знань за оптимального співвідношення предметного й проблемного підходів до змісту процесу навчання, застосування навчально-методичного забезпечення в ефективному здобутті іномовної кваліфікації фізика, послідовний розвиток змісту фахового навчання й засвоєння знань з іноземної мови на базі інтегративності, формування й розвиток навичок самостійного опрацювання фахової іноземної літератури, застосовуючи інтегративні знання. У системі підвищення кваліфікації доцільне впровадження курсів для розвитку фахової іншомовної компетентності вчителя фізики.

Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є аналіз перспектив двомовного (українського та англійського) викладання фізики та підготовка вчителя фізики до такого виду діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білик О.С. Педагогічні умови інтеграції методів навчання фахових дисциплін майбутніх будівельників у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2009.
2. Брославська Г. Формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики і фізики у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2018.
3. Вовчата Н.Я. Теоретичні засади концепції професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2017. № 49. С. 42–45.
4. Волошенко Н.И. Не англоязычной терминологии на уроках физики. *Теория и технология образования*. 2019. № 1(23). С. 52–55.
5. Іваницький О.І. Формування інтегральної компетентності майбутнього вчителя фізики на засадах акмеологічного, контекстного та компетентнісного підходів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. 2017. № 23. (Серія «Педагогічна»). С. 129–132.
6. Козловський Ю.М. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методика. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. 420 с.
7. Кузьміна Н.М., Струтинська О.В. Компетентнісний підхід до навчання інформаційних систем і технологій майбутніх учителів економіки. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. Вип. 9. С. 57–63.
8. Микитенко Н. Теоретико-методологічна парадигма концепції формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх

фахівців природничих спеціальностей. *Іноземна філологія*. 2013. № 125. С. 293–306.

9. Мукан Н.В., Пастирська І.Я., Кравець С.Ф. Можливості використання інтегративного підходу у професійній іншомовній підготовці фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. С. 27–32.

10. Осова О.О. Теоретико-методичні засади реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Харків, 2018.

11. Пайкуш М.А. Підготовка майбутнього вчителя до профільного навчання фізики в загальноосвітніх

зкладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2007.

12. Пайкуш М.А. Професійна орієнтація вчителя на уроках фізики в академічній гімназії. *Вісник Тернопільського національного університету*. 2004. Вип. 15. (Серія «Педагогічна»). С. 23–26.

13. Сальник І.В. Підготовка англомовного вчителя фізики: проблеми інтеграції фахового і мовного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. 2018. (Серія «Педагогічна», 24: Stem-інтеграція як важлива передумова управління результативністю та якістю фізичної освіти). С. 30–33.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE LAW ENFORCEMENT DURING THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE

У статті визначено, що формування культурологічної компетентності майбутніх правоохоронців є актуальною проблемою вищої юридичної освіти. Розглянуто теоретичні основи формування культурологічної компетентності майбутніх правоохоронців, розкрито сутність поняття «культурологічна компетентність», «культурологічна компетентність майбутнього правоохоронця». Під поняттям «культурологічна компетентність майбутніх правоохоронців» автор розуміє інтегративну властивість особистості, що виражається в сукупності компетенцій, що дає змогу майбутньому правоохоронцю бути широко освіченим, мати пізнання в різних галузях науки і мистецтва, відчувати себе суб'єктом культурно-історичного процесу, розуміти закономірності розвитку культури як процесу зі створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей. Визначено особливості формування культурологічної складової частини професійної компетентності майбутніх правоохоронців. Досліджено, що значним потенціалом для формування культурологічної компетентності володіє навчальна дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Аналіз наукової та методичної літератури дав змогу визначити, що для розвитку цієї компетенції необхідна системна, цілеспрямована, спеціально-організована діяльність в освітньому процесі. Визначено та охарактеризовано напрями реалізації культурологічного підходу до навчання студентів професійного іншомовного спілкування: пріоритет у використанні автентичних текстів та наочності; спрямування завдань на формування культурологічної компетентності студентів; організація роботи над текстом з установкою на пізнання країни, мова якої вивчається; пояснення своєрідності культурологічно маркованого мовного матеріалу; зіставлення культурологічних реалій у процесі навчання іноземної мови; використання культурологічно орієнтованих прийомів.

Ключові слова: компетентність, культурологічна компетентність, іноземна мова,

майбутній правоохоронець, професійна підготовка.

The article defines that the formation of cultural competence of future law enforcement officers is an urgent problem of higher legal education. The theoretical bases of formation of cultural competence of future law enforcement officers are considered, the essence of concept «cultural competence», «cultural competence of the future militiaman» is defined. Under the concept of «cultural competence of future law enforcement officers» the author is an integrative property of personality, expressed in a set of competencies that allows future law enforcement officers: to be widely educated, to have knowledge in various fields of science and art; to feel the subject of the cultural-historical process; understand the patterns of cultural development as a process of creating, preserving and translating universal values. Peculiarities of formation of cultural component of professional competence of future militiamen are determined. It is investigated that the discipline «Foreign language for professional purposes» has a significant potential for the formation of cultural competence. The analysis of scientific and methodical literature made it possible to determine that the development of this competence requires systematic, purposeful, specially organized activities in the educational process. The directions of realization of the cultural approach to training of students of professional foreign language communication are defined and characterized: priority in use of authentic texts and clarity; directing tasks to the formation of cultural competence of students; organization of work on the text with a focus on knowledge of the country whose language is being studied; explanation of the originality of culturally marked language material; comparison of cultural realities in the process of learning a foreign language; use of culturally oriented techniques.

Key words: competence, cultural competence, foreign language, future militiaman, professional training.

УДК 37.211.24
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.22>

Липченко Т.С.,
викладач кафедри іноземних мов та культури фахового мовлення Львівського державного університету внутрішніх справ

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У системі вищої освіти України пріоритетним завданням визначено формування загальнолюдських цінностей і вільного розвитку особистості упродовж життя. У контексті зазначеного особливого значення набуває формування культурологічної компетенції в процесі вивчення лінгвістичних дисциплін. Означена проблема актуальна, оскільки в основі сучасних освітніх концепцій і культурологічних підходів до викладання лежить усвідомлення нерозривності зв'язків мови, культури та суспільства.

Правоохоронці є членами полікультурного середовища, тому серед загальних компетенцій

правоохоронців актуальними є здатність зберігати та примножувати моральні та культурні цінності, повага до мультикультурності. У цьому контексті формування професійної культурологічної компетенції відіграє важливу роль у рамках їхньої професійної підготовки. Особливе значення в цьому процесі має іноземна мова, оскільки саме вона відіграє важливу роль у формуванні свідомості зростаючої людини, усвідомлення культурної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загальні питання реалізації культурологічного підходу відображені в роботах Є. Бондаревської, І. Зязюна, М. Кагана, Н. Крилової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, Н. Щуркової та ін.

Методологічні та теоретичні аспекти культурологічної підготовки майбутніх фахівців досліджуються в роботах А. Арнольдова, Л. Буєвої, І. Кефелі, І. Луцької, В. Маслова, О. Попової, Р. Розіна, Ю. Рождественського, Н. Сердюк, О. Антонової, О. Дубасенюк та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність досліджень із проблеми формування професійної культури майбутніх правоохоронців у системі вищої юридичної освіти, нині залишається невирішеною проблема між зростаючими вимогами суспільства до підготовки конкурентоспроможних правоохоронців, що володіють високим рівнем професійної культури і недостатньою розробленістю теоретичних і практичних основ формування культурологічної компетентності в рамках традиційної системи освіти.

Метою статті є розкрити тлумачення поняття «культурологічна компетентність майбутніх правоохоронців» та виявити особливості формування культурологічної компетентності майбутніх правоохоронців у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. В умовах конкретної економічної і соціокультурної ситуації, глобалізації, інформатизації, напрям і характер розвитку професійної сфери визначає зростання професіоналізму, зумовлений реконструкцією різних галузей. У зв'язку з цим на перший план виходить формування нової особистості фахівця, який буде здатний до діалогу культур, вільно володіє іноземною мовою, знає соціокультурні системи різних країн.

На думку Г.М. Сорокіної, забезпечити досягнення цих цілей майбутньому правоохоронцю допоможе формування професійної полікультурної компетенції, яка являє собою вміння розуміти погляди і думки представників іншої культури, підтримувати спілкування і попереджати або успішно вирішувати конфлікти в процесі комунікації. Вона являє собою основу для професійної діяльності, базуючись на міжкультурній чутливості і толерантності. Це особливо актуально для співробітників, які перебувають за кордоном у миротворчих місіях і здійснюють правоохоронну діяльність у полікультурному середовищі, а також у зв'язку із ситуацією, що загострилася внаслідок терористичних акцій і зростання кількості біженців [6].

На думку вчених, культурологічна компетентність розглядається як сукупність знань про культуру в широкому та вузькому понятті цього слова, яка дає змогу намалювати цілісну картину світу та показати значення навчальної дисципліни для уточнення цієї картини, яка дозволяє визначити місце людини у світі та способи зміни світу з урахуванням отриманих знань [4].

Натомість Н.П. Осадчук вважає, що культурологічна компетентність – це той умовно достатній

рівень соціалізації та інкультурації особистості в суспільстві, який дає змогу вільно розуміти, використовувати і варіативно інтерпретувати всю суму неспеціалізованих, а почасти і спеціалізованих знань, які використовуються в щоденному побуті, являють собою норму загальносоціальної ерудованості людини в цьому середовищі, суму правил, законів, звичаїв, заборон, етикетних установок і інших регуляторів поведінки, вербальних і невербальних засобів комунікації, систему загальнонавчаних символів, світоглядних підвалин, ідеологічних і ціннісних орієнтацій, безпосередніх оцінок, соціальних і міфологічних ієрархій тощо [3].

Показником сформованості культурологічної компетентності студентів є уміння мобілізувати міжкультурні здібності під час професійної діяльності, уміння адекватно розпізнавати, осмислювати та оцінювати іншу лінгвокультуру, розуміти особливості представників іншомовної культурної спільноти в професійних ситуаціях, уміння прогнозувати можливі культурологічні перешкоди в умовах міжкультурного професійного спілкування і знаходити шляхи їх усунення, уміння мислити в порівняльному аспекті, розглядати свою країну в аспекті перетину культур і демонструвати культурну толерантність [2, с. 35].

У контексті формування культурологічної компетентності учнів старшої школи В.І. Пустохіна трактує зазначене поняття як сформоване сукупне новоутворення особистості, що дає змогу вільно почуватися в різних соціокультурних ситуаціях, таких як: 1) відчувати себе не лише об'єктом, а й суб'єктом культурно-історичного процесу; 2) бути різнобічно освіченим, мати широкий кругозір; 3) розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження й трансляції загальнолюдських цінностей; 4) орієнтуватися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не тільки свого народу, але й інших націй; 5) уміти доцільно й ефективно виступати, спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними концептами й образами різних народів [5]. Таким чином, під поняттям «культурологічна компетентність майбутніх правоохоронців» ми розуміємо інтегративну властивість особистості, що виражається в сукупності компетенцій, що дає змогу майбутньому правоохоронцю: бути широко освіченим, мати пізнання в різних галузях науки і мистецтва; відчувати себе суб'єктом культурно-історичного процесу; розуміти закономірності розвитку культури як процесу з створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей; знати традиції, реалії, звичаї, духовних цінностей не тільки свого народу, а й інших націй, а також враховувати їх у процесі міжкультурної комунікації; вміти спілкуватися в сучасному світі, бути толерантним до представників інших культур, оперувати культурними компонентами й образами різних народів.

На нашу думку, значним потенціалом для формування культурологічної компетентності володіє навчальна дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням», оскільки вона створює умови для збагачення майбутніх правоохоронців відомостями про культуру, допомагає знайти себе в міжкультурному середовищі, сформувати власну культурну самосвідомість, сформувати толерантне ставлення до інших культур, сприяє зняттю відособленості, абстрактності і культурної знеособленості знань. Важливою метою навчання іноземної мови є розвиток особистості майбутнього фахівця, здатного брати участь у міжкультурній комунікації, а одна зі складових частин комунікативної компетентності – це знання про культуру країни мови, що вивчається [7].

Вивчення сучасного стану проблеми розвитку культурологічної компетентності майбутніх правоохоронців, аналіз наукової та методичної літератури, власний практичний досвід роботи показує, що для розвитку цієї компетентності необхідна системна, цілеспрямована, спеціально організована діяльність в освітньому процесі.

Спираючись на дослідження І.В. Іванової [1], визначаємо пріоритетні напрями реалізації культурологічного підходу до навчання студентів професійного іншомовного спілкування:

- пріоритет у використанні автентичних текстів та наочності;
- спрямування завдань на формування культурологічної компетентності студентів;
- організація роботи над текстом з установкою на пізнання країни, мова якої вивчається;
- пояснення своєрідності культурологічно маркованого мовного матеріалу;
- зіставлення культурологічних реалій у процесі навчання іноземної мови;
- використання культурологічно орієнтованих прийомів під час роботи над текстом (коментар, довідка, характеристика, використання проблемних питань, коментарі культурологічних реалій тощо).

Висновки. Соціально-економічні реформи, що відбуваються в нашій країні, нерозривно пов'язані з курсом на реформування сучасної системи освіти. Спрямованість реформ на демократизацію і гуманізацію вищої школи вимагає розв'язання однієї з найважливіших соціальних проблем – формування культури особистості майбутнього правоохоронця в умовах сучасної дійсності. Нині основними принципами нової освітньої парадигми виступають культурологічні та гуманістичні цінності.

Під культурологічною компетентцією розуміємо інтегративну властивість особистості, яка дає змогу відчувати себе об'єктом культурно-історич-

ного процесу, розуміти закономірності розвитку культури як процесу з створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей, бути частиною сучасного світу, оперуючи реаліями, звичаями, образами і свого народу, і інших народів.

Формування культурологічної компетентності майбутнього правоохоронця в процесі професійної підготовки сприятиме зростанню ступеня полікультурності, допоможе розвинути здібності до міжкультурного діалогу в складних професійних ситуаціях, розвинути уміння оперативно створювати і використовувати систему аналізу явищ і фактів культури для проникнення в соціокультурне середовище іншомовного колективу, а також розвинути уміння вибирати стиль поведінки з урахуванням культурологічних і комунікативних чинників спілкування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Іванова І.В. Способи реалізації культурологічного підходу у змісті підручника для навчання професійного іншомовного спілкування. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологічна. 2012. Вип. 30. С. 274–275. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_30_85
2. Москаленко А.М. Формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів: теоретичний аспект. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4(2). С. 31–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2015_4%282%29_7
3. Осадчук Н.П. Культурологічна компетентність як домінуюча складова у системі професійних компетентностей майбутніх офіцерів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 3. С. 129–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2017_3_25
4. Панкратова О.М. Культурологічна компетентність вчителів і її формування. URL: pier.ulstu.ru/seminar/archive/29report.dok
5. Пустохіна В.І. Формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі навчання української літератури: риторичний підхід. *Педагогічна риторика: історія, теорія, практика* : монографія / за ред. О.А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. С. 196–207.
6. Сорокіна Г.М. Полікультурне виховання співробітників правоохоронних органів. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України* : матеріали науково-практичної конференції. Харків, ХНУВС, 08.04.2016. С. 165–167.
7. Турбина Е.П. Роль культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2018. № 1 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kulturologicheskogo-podhoda-v-protssesse-obucheniya-inostrannym-yazykam>

SOFT SKILLS У СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

SOFT SKILLS IN THE MODERN REALITIES OF UKRAINIAN EDUCATION

Стаття доводить важливість формування в майбутніх фахівців soft skills, що дає змогу забезпечувати успіх їхньої професійної діяльності. На основі аналізу сутності поняття «компетенції» авторами обґрунтовано необхідність розвитку в рамках вищої освіти особистісних характеристик майбутніх випускників відповідно до потреб ринку праці. Зокрема, визначаються основні тенденції вивчення soft skills і можливості їх набуття індивідом, спільності й відмінності вітчизняних і зарубіжних досліджень, найбільш перспективні напрями й технології для використання в освітньому процесі. Наводиться досвід поетапного впровадження в навчальний процес "Soft skills", який спрямований на розвиток соціо-емоційних і когнітивних здібностей студентів. У статті запропоновані основні тенденції вдосконалення системи підготовки фахівців у напрямі підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці: використання компетентнісного підходу до розробки стандартів вищої освіти; упровадження постійного моніторингу потреб роботодавців у певних компетенціях фахівців; переорієнтація змісту освіти на результативні характеристики навчання; включення в дисципліни компонент, що сприяють розвитку soft skills. У ході педагогічного експерименту впровадження "soft skills" маємо ефективність цих упроваджень і рівень розвитку їх у студентів, який зростає найбільш інтенсивно, зокрема розуміння власної відповідальності під час роботи над курсовим проектом тощо, уміння презентувати проекти, курсові роботи тощо, здатність згуртувати групу та побудувати ефективну команду взаємодію для вирішення певних завдань, ефективніше вирішувати проблеми, уважніше й результативніше справлятися з різними завданнями. Маємо зазначити, що рівень розвитку та якість підготовки студентів багато в чому залежить і від рівня підготовки викладача та його професійності. Професія викладача є публічною, що робить особливо потрібні такі вміння, як презентувати себе і свої ідеї; вибудовувати відносини з різними суб'єктами освіти – студентами, педагогами, роботодавцями; ко-

перувати свої дії з іншими учасниками освітнього процесу; вирішувати творчі відкриті завдання; проявляти лідерські якості.

Ключові слова: формування soft skills, м'які навички, сучасні форми, технології навчання, вимоги роботодавців, компетенції.

The article proves the importance of soft skills forming in future professionals, which allows to ensure the success of their professional activities. Based on the analysis of the essence of the concept of "competence", the authors substantiate the need to develop the personal characteristics of future graduates in the bounds of higher education in the accordance with the needs of the labor market. There is the experience of implementation in the educational process "Soft skills", which is aimed at the development of socio-emotional and cognitive abilities of the students. The article proposes the main trends in improving the training system in order to increase their competitiveness in the labor market: the use of a competent approach to the development of standards of higher education; the introduction of constant monitoring of employers' needs as for certain competencies of the specialists; the reorientation of the content of education on the effective characteristics of learning. During the pedagogical experiment of soft skills implementation, we have the effectiveness and the development level which grows most intensively, in particular, understanding of personal responsibility when working on a course project, the ability to present projects, term papers, the ability to unite a group and build effective teamwork to solve certain tasks, solve problems more effectively, more attentively and effectively cope with various tasks, etc. But we must note that the level of development and quality of student depends on the level of teacher's training and professionalism. The teacher's qualification is public, which has to get especially necessary skills such as: presenting yourself and your ideas; creating relationships with various subjects of education – students, teachers, employers; cooperating with other participants in the educational process; solving creative open tasks; demonstrating leadership qualities.

Key words: formation of soft skills, modern forms, training technologies, requirements of employers, competencies.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.23>

Муравйова І.О.,
старший викладач кафедри
машинобудування
Одеської державної академії
будівництва та архітектури

Мар'янюк Я.Г.,
канд. філол. наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
Одеської державної академії
будівництва та архітектури

Осадча А.О.,
магістр
Національного університету
«Одеська юридична академія»

Постановка проблема в загальному вигляді.

У світі безперервного новаторства необхідні творчі люди, що здатні долати кордони середніх можливостей, активні й заповзятливі. У зв'язку з цим до провідних якостей і вмінь особистості ХХІ століття зараховують критичний характер мислення й активність; відкритість усьому новому й уміння в ньому орієнтуватися; комунікативні навички; уміння знаходити й обробляти інформацію; бажання і прагнення постійно самовдосконалюватися тощо.

Світовий досвід свідчить про орієнтацію професійної освіти на формування «м'яких» (soft skills) і «жорстких» (hard skills), а так само «цифрових» (digital skills) навичок у їх єдності. Формування

перших характеризує актуальний стан сучасної зарубіжної освіти й зосереджує свою увагу на формуванні soft skills у студентів. Аналіз подібного досвіду та результати анкетування викладачів і студентів ВНЗ показали, з одного боку, затребуваність таких навичок, з іншого – недостатню готовність дуже значної частини викладачів до їх формування в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

З погляду компетентнісного підходу проблема формування педагогічної компетентності відображена в роботах таких дослідників: С. Каргопольцевої, А. Тіссен, М. Світкіної, А. Маркової, М. Дудіна та ін. Максимум робіт зазначеної проблематики

зафіксований у 2011 р. в США. Перша спроба зроблена в 1998 р. Пік дослідницької уваги до soft skills в Англії припав на період 2011–2014 рр., до 2019 р. кількість статей представників цієї країни лише 2%. У Німеччині підвищення інтересу до проблеми формування надпрофесійних навичок спостерігалось у 2016 р. (2,4% публікацій).

Про необхідність урахувувати розвиток soft skills у процесі придбання предметних знань і професійних компетенцій говорять результати значущих досліджень, проведених у різних країнах світу. Так, у ході дослідження Гарвардським університетом спільно з Фондом Карнегі й Стенфордським науково-дослідним інститутом встановлено, що успіх у професійній сфері на 75–85% залежить саме від рівня сформованості soft skills і лише на 15–25% – від професійних предметних компетенцій, або hard skills [2]. Це підтверджують дані, отримані L. Sisson [3]. У звіті Організації економічного співробітництва і розвитку за результатами трирічного дослідження “Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills” також констатується принципова значущість емоційних і комунікативних якостей студента (а не тільки академічної успішності, як уважалося раніше) для його подальшого життєвого і професійного успіху.

Дослідження в галузі soft skills тривають і досі. Предметами вивчення стають діагностика й оцінка soft skills; використання різних підходів, методів і прийомів з метою формування цих навичок, наприклад, міждисциплінарної проектної роботи, групових форм роботи; порівняння ефективності методів і прийомів, наприклад, командної роботи й проектної діяльності; дебатів і рольової гри в розвитку критичного мислення та комунікативних навичок; виявлення особливостей розвитку окремих навичок, наприклад, навичок спільної роботи, критичного мислення; використання мовних дисциплін як засобу розвитку soft skills [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Традиційні форми занять для отримання тих чи інших знань і компетенцій уже не цікаві для нового покоління студентів. Їх захоплюють гейміфікація, e-learning, m-learning, соціальне навчання та інші форми пізнання. Різкий і швидкий перехід на нову систему подачі знань і їх сприйняття буде дуже болісним передусім для багатьох викладачів, а також певної, хоча й малої, групи студентів. При проектуванні форм взаємодії зі студентами в процесі розвитку soft skills важливо враховувати низку сучасних тенденцій і їх обов'язкове поетапне впровадження. Така форма впровадження ще досить мало досліджується й обговорюється.

Мета статті – визначити основні тенденції вивчення soft skills і можливості їх набуття індивідом; виявити спільності й відмінності вітчизняних і зарубіжних досліджень; підкреслити найбільш

перспективні та поетапні напрями й технології для використання в освітньому процесі з урахуванням певного досвіду їх впровадження та використання.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні всі ми живемо в турбулентному світі, у якому маса невизначеностей. Такий світ прийнято називати VUCA-світ, за аббревіатурою його характеристик: нестабільність (Volatility), невизначеність (Uncertainty), складність (Complexity), неясність, двозначність (Ambiguity). Сьогодні система освіти України переживає дуже важливий і відповідальний період свого розвитку, що характеризується кардинальним переглядом професійних стереотипів у свідомості педагогів і молоді. Стратегічні цілі й завдання розвитку суспільства і та держави ставлять високу планку для освіти загалом.

Європейська організація економічного співробітництва та розвитку опублікувала ще у 2015 р. результати тривалого дослідження «Навички для розвитку суспільства. Сила емоційних і соціальних навичок». Результати цього дослідження переконливо довели, що емоційні й комунікативні якості особистості визначають життєвий успіх нітрохи не менше, ніж академічна успішність. У зарубіжній освітній практиці емоційні й комунікативні якості розглядаються як soft skills, або «м'які», гнучкі навички, які доповнюють hard skills – технічні («жорсткі») професійні навички. Останнім часом у зв'язку із загальною комп'ютеризацією з'явилася ще одна група ключових навичок – digital skills – цифрові навички. Усвідомлення значущості soft skills кардинально змінило всю систему вищої освіти за кордоном. Вітчизняна система освіти, на жаль, поки заточена на формування hard skills компетенцій. На думку американських дослідників, близько 75–85% професійного успіху залежить від soft skills і тільки 25–15% – від hard skills. Усі без винятку роботодавці відзначили, що для компаній важливі співробітники з набором соціально-поведінкових і когнітивних навичок. Однак ці навички (soft skills) у великому дефіциті. Серед навичок (hard skills і digital skills), які можуть застосовуватися до будь-яких фахівців в умовах цифрової економіки, виділені логічне мислення, навички вирішення завдань, знайомство з галуззю комп'ютерних наук та англійська мова. Серед технологічних трендів виділені Інтернет речей, великі дані, штучний інтелект, машинне навчання, блокчейн, кібербезпека, мережеве та системне адміністрування.

Така реальність впливає на всі сфери нашого життя, і особливо на наш вибір кар'єрного шляху, прийняття рішень про майбутню професію, про розвиток тих чи інших навичок, які дають нам змогу бути успішними. Сьогодні ми не можемо гарантовано сказати, які професійні навички будуть затребувані завтра, чому варто вчити й учитися самим. Чим будуть займатися наші діти, коли виростуть? Швидше за все до моменту початку їхньої

кар'єри вже не буде спеціальностей і професій, до яких ми звикли. Уже зараз існують сервіси, алгоритми й роботи, що дають змогу замінити юристів, аудиторів, банківських працівників, офісних клерків, робітників на заводах, HR-фахівців тощо. Згідно зі світовими дослідженнями, 65% дітей, які пішли сьогодні в перший клас, до моменту пошуку роботи будуть працювати на абсолютно нових позиціях, яких сьогодні ще не існує. Та разом із цим дуже багато в освітньому процесі визначають люди – ті, хто вчить, їхні знання й уміння створюють пряму залежність успіху отримання та застосування цих знань у тих, хто отримує ці знання. Яким же повинен бути викладач, щоб зуміти сформулювати в студентів якості особистості? В умовах розвитку сучасних тенденцій загальної освіти й активного пошуку інноваційних моделей ВНЗ, орієнтованих на студента, формується новий образ педагога-консультанта, соратника, вихователя, керівника проєктів, комунікатора, дослідника, новатора. Сьогодні посилюється запит на креативних, нестандартно мислячих педагогів, готових швидко реагувати на мінливі умови і творчо вирішувати професійні педагогічні завдання [9]. У зв'язку з цим проблема професійної підготовки викладача розглядається в контексті співвіднесення цілей і завдань з видами трудової діяльності й уміннями, представленими в державних нормативних документах. Це особливо актуально нині, коли, за справедливим зауваженням А. Закірова, під впливом кіберкультури мимоволі відбувається певна деформація духовно-морального складника педагогічної професії [5]. Крім того, викладач повинен уміти розвивати soft skills у студентів.

Працюючи щодня зі студентами, у тому числі з «дорослими студентами», які отримують 2–3 вищу освіту, ми бачимо, наскільки по-різному розвивається їхня кар'єра, на жаль, відмінники в навчанні не завжди в житті досягають кар'єрного

успіху. При цьому ми також помітили, що є щось спільне серед тих, хто досягає успіху. Це хлопці й дівчата з добре розвиненими надпрофесійними якостями, які в усьому світі називаються soft skills. Що ж це за навички? Для відповіді на це питання необхідно визначити перелік навичок, що належать до soft skills. Звернувшись до світових досліджень, ми з'ясували, що єдиного переліку м'яких навичок не існує, кожна дослідницька група виділяє свою класифікацію. Однак найбільш повний перелік і категорії сформовані світовим дослідженням World Economic Forum в Future of Jobs report. У дослідженні брали участь світові роботодавці-драйвери різних галузей, виділено 35 soft skills. При цьому всі навички розділені на 3 ключові групи: здібності, базові навички, крос-функціональні навички (табл. 1) [1].

У зарубіжній освітній практиці емоційні й комунікативні якості розглядаються як soft skills, які доповнюють hard skills – технічні професійні навички. Але якщо за формування hard skills «відповідають» спеціальні навчальні дисципліни, вони «критичні» в короткостроковій перспективі, розвиваються швидше, з меншими зусиллями й гарантованим результатом (при дотриманні базових умов – наявності мотивації, здатності до навчання студента тощо), а також практично не схильні до зворотного розвитку, то soft skills розвиваються найчастіше стихійно. Розвиток відбувається повільніше, потрібно більше зусиль, досягнення необхідного рівня не гарантоване, а в специфічних умовах і зовсім схильні до зворотного розвитку [6].

Як показує аналіз досвіду, нині існують два підходи до формування soft skills. Перший підхід – навчати безпосередньо, уводячи окремі курси в рамках варіативного компонента навчального плану. Другий підхід – використовувати потенціал дисциплін у поєднанні з неформальною освітою, позанавчальною виховною роботою.

Таблиця 1

35 soft skills			
ЗДАТНІСТЬ	БАЗОВІ НАВИЧКИ	КРОС-ФУНКЦІОНАЛЬНІ НАВИЧКИ	
<p>1. <i>Когнітивні здібності</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – когнітивна гнучкість – креативність – логічна аргументація – чутливість до проблем – математична аргументація – візуалізація <p>2. <i>Фізичні здібності</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – фізичне здоров'я – дрібна моторика 	<p>1. <i>Контент-навички</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – активне навчання – усна комунікація – активне читання – письмові комунікації – інформаційна грамотність <p>2. <i>Процесні навички</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – активне слухання – критичне мислення – самоаналіз і аналіз інших 	<p>2. <i>Соціальні навички</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – координація – емоційний інтелект – ведення переговорів – вміння переконувати – клієнтоорієнтованість – навчання інших <p>3. <i>Навички вирішення складних завдань</i></p> <p>4. <i>Системні навички</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – прийняття рішень – системний аналіз <p>5. <i>Навички управління ресурсами</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – фінансовими – матеріальними – людськими – тайм менеджмент 	<p>6. <i>Технічні навички</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – технологічна грамотність – операційна грамотність – програмування – контроль якості – технологічна клієнтоорієнтованість – діагностика технічних проблем

При цьому виникають питання не тільки про те, «що викладати» (який «набір» soft skills більш затребуваний), а і «як учити», а також «як виміряти те, що людина отримала». На основі вивчення літератури й опитування студентів, викладачів і роботодавців нами проведено аналіз сучасної ситуації розвитку soft skills у студентів в освітньому процесі.

За оцінками досліджень, недостатня увага до розвитку soft skills у ВНЗ полягає в такому: мовчазний інтерес до проблеми формування в студентів особистісних установок щодо розуміння важливості розвитку soft skills [7]; комплексний характер «зон відповідальності» за розвиток soft skills, слабо розвинені вертикальні й горизонтальні зв'язки між окремими компонентами процесу професійної підготовки (цілі, зміст, технології, засоби, форми); слабка диверсифікація дисциплін, надмірна їх теоретизація, відрив від практики; обмеженість можливостей практичного прояву різних soft skills через недостатньо розвинені зв'язки між теоретичною та практичною педагогічною підготовкою; недостатня опора на міжпредметні зв'язки, сучасні освітні технології та інтерактивні форми навчання й виховання [8]; складність діагностики рівня розвитку soft skills, у результаті чого вони практично залишаються без оцінки; недостатня гнучкість і мобільність в організації процесу розвитку soft skills, що заважає оперативно реагувати на запити практики освіти.

За результатами нашого опитування викладачів Одеської державної академії будівництва та архітектури щодо проблеми розвитку soft skills, зафіксовано такі факти:

- більшість опитаних викладачів (73%) вважає, якщо за формування soft skills «відповідають» усі, персональної відповідальності за рівень їх розвитку немає, хоча значна їх частина входить до складу: загальнокультурних компетенцій – готовність до взаємодії з колегами, до роботи в колективі; професійних – готовність до взаємодії зі студентами, батьками, колегами, роботодавцями; здатність організувати співпрацю студентів, підтримувати активність та ініціативність, самостійність, їхні творчі здібності тощо [7];

- 59% викладачів бачать причину недостатньої уваги до розвитку soft skills у її багатогранності й складності оцінювання та моніторингу;

- ще однією причиною, на думку опитаних, є слабка взаємодія викладачів, а також епізодичне використання інтерактивних та інших сучасних освітніх технологій (кейс-стаді, живі квести, індивідуальний освітній маршрут, проектне і проблемне навчання);

- значна частина викладачів (69%) відзначає брак практико-орієнтованих занять, соціальних практик, участі студентів у проектах, де вони могли б набути досвіду реальної взаємодії від учасника до організатора.

Результати анкетування викладачів показали, що лише 19% викладачів цілеспрямовано включають у зміст лекцій і практичних занять завдання на розвиток soft skills. 27% викладачів використовують технології та прийоми активного й інтерактивного навчання (дискусія, дебати, кейс-стаді, «дерево» рішень, розігрування ситуацій з ролями, навчання у співпраці тощо).

У зв'язку з отриманими даними виділені три сфери для формування «м'яких навичок»: когнітивна, діяльнісна й особистісна. Як основні вектори взяті такі дисципліни, як іноземна мова, вступ до спеціальності, будівельна техніка, виробнича експлуатація будівельної техніки. Нами запропонована карта soft skills, що включає три блоки:

- блок розвитку когнітивних здібностей: уміння панорамно і критично мислити (розвиток зв'язків «викладач-студент» тощо); формування проектного мислення (здатність до передбачення, цілепокладання); розвиток умінь приймати рішення в ситуаціях нестачі часу (швидкість реакції, швидкість обробки даних); розвиток умінь творчо вирішувати відкриті завдання;

- блок розвитку діяльнісних здібностей: лідерські якості, уміння управляти собою і аудиторією (організаторські здібності, міміка, пантоміма, мова); уміння створювати тексти, здатність до візуалізації інформації; уміння взаємодіяти з іншими людьми;

- блок розвитку особистісних здібностей: уміння публічно виступати (здатність грамотно і зрозуміло викладати свої думки, захопити аудиторію перспективною цікавою і корисною темою, презентація себе); уміння працювати в команді (робота в проектному офісі, проектній групі); комунікативні здібності; уміння мотивувати, захоплювати; уміння «бачити» іншу людину; оволодіння практичними навичками тайм-менеджменту (самоорганізація).

Змістовно фокусуючи діяльність викладача на розвиток soft skills, необхідно змінити формат і технологію взаємодії викладачів і студентів. По-перше, реалізувати перехід від передачі знань до їх створення. Доступність і висока швидкість обміну знаннями часто дає змогу бути більш успішним не тому, хто більше знає, а тому, хто швидше і краще шукає, ідентифікуючи, аналізуючи і створюючи інформацію [10]. По-друге, перехід від звичної схеми «викладач-студенти» до взаємодії «викладач-студенти», створення колаборації та робота в команді. По-третє, перехід від вузької спеціалізації до крос-функціонального навчання. Нарешті, бажано, як показав наш досвід, використовувати різні поєднання: робота в аудиторії, e-learning, проекти (практичні, соціальні тощо), симуляції з метою максимального залучення слухачів і закріплення професійних і soft skills компетенцій.

На заняттях з виробничої експлуатації будівельної техніки (англійською мовою) нами апро-

бована модель «перевернутого класу», спрямована на розвиток soft skills. Ця модель є одним із механізмів реалізації змішаної освіти, що набирає силу в передових зарубіжних і вітчизняних практиках. Ідея «перевернутого класу» полягає в самостійному освоєнні учнями вдома нового знання на основі спеціально підготовлених відеоресурсів (навчальних відеороликів) з подальшим обговоренням, закріпленням і рішенням творчих і навчальних завдань на занятті. При цьому фіксується зростання інтересу до цієї моделі з боку студентів. Значного поширення модель «перевернутого класу» отримала завдяки Салману Хану (Salman Khan). Наш досвід показав низку відмінних рис:

- концептуальне обґрунтування вбудовування моделі в сучасну систему навчання (мова йде про оптимізацію поєднання традиційного та інноваційного підходів до навчання, а не про повний перехід на цю технологію);

- інтегративний підхід, що передбачає розробку курсів, які формують панорамне мислення й розвиваючі метапредметні вміння;

- комплексна наукова, методична, технологічна, інформаційна підтримка та супровід діяльності викладача (створення відеороликів, алгоритм проектування технологічної карти уроку, електронна система моніторингу навчальних досягнень учнів);

- робота в команді: викладачі вишу, студенти;
- можливість використання в системі інклюзивної освіти; мобільність, простота доступу до освітніх ресурсів.

При розробці технології й форми розвитку soft skills можливий рух по моделі реінжинірингу освітнього процесу. Наприклад, створення комунікативних лабораторій, проектних офісів, дослідницьких груп викладача, упровадження нелінійного розкладу тощо.

У нашому досвіді в процесі розвитку soft skills у позанавчальній діяльності непогано зарекомендували себе такі відомі форми, як студентське самоврядування, волонтерські програми, соціальні проекти, тренінги. Усе це – перші кроки на шляху переходу до нової освітньої моделі професійної підготовки, які ще вимагають аналітичного осмислення, але, як нам видається, створюються в руслі сучасних тенденцій розвитку освіти, державних і суспільних очікувань, запитів до нього.

Висновки. Період великих змін не залишив осторонь ВНЗ, що трансформуються в результаті викликів з боку суспільства й особистості. Сучасний ВНЗ світового класу, який характеризується такими ознаками, як талановиті студенти та викладачі, достатність ресурсів, амбітне стратегічне бачення, пов'язують із поняттям «проектний». Як показує аналіз практики й нашого досвіду, у ВНЗ дійсно здійснюється поетапний перехід (нехай і

нерівномірний) від транслятивної (лекційно-семінарської) моделі до інтегрованої, що включає проектування, рішення кейсів і стажування, що передбачає використання симуляторів (макетів, тренажерів, моделей тощо). Уведення поетапної роботи в цьому напрямі вже сьогодні дає певні результати поряд із професійними компетенціями, розглядається розвиток у студентів здібностей до комунікації, лідерства, кооперації, дипломатії, вибудовування відносин; формування командних, публічних навичок; уміння презентувати свої ідеї, прийняти рішення, креативно вирішувати відкриті завдання, у тому числі соціального плану. Ці компетенції зараховують до так званих soft skills навичок, володіння якими багато в чому визначає успіх майбутньої професійної діяльності студентів, допомагає успішно реалізуватися.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Soft skills – навьки XXI века. *НИУ ВШЭ* : веб-сайт. URL: <https://perm.hse.ru/news/243254110.html>.
2. Robles M.M. Executive Perceptions of the Top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012. № 75 (4). P. 453–465.
3. Sisson L.G., Adams A.R. Essential hospitality management competencies: The importance of soft skills. *Journal of Hospitality and Tourism Education*. 2013. № 25 (3). P. 131–145.
4. Локтаева Н.Н. Формирование «мягких навыков» у студентов вуза в процессе обучения иностранному языку. *ACADEMIA. Педагогический журнал Подмосквья*. 2014. № 2 (2). С. 24–26.
5. Закирова А.Ф. Теория и научно-образовательная практика педагогической герменевтики. *Теория инновационной деятельности. Инновационные проекты и программы в образовании*. 2013. № 3. С. 15–24.
6. Поддьяков А.Н. Решение комплексных проблем в PISA-2012 и PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью. *Образовательная политика*. 2012. № 6 (62). С. 34–53.
7. Никитина Н.Н., Кислинская В.М. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика : учебное пособие. Москва : Академия, 2004. 224 с.
8. Тряпицына А.П. Подготовка педагогических кадров и задачи современной школы. *Вестник Герценовского университета*. 2010. № 11 (85). С. 16–18.
9. Муравйова І., Целікова А. Креативна педагогіка, як інноваційна галузь розвитку креативності учня. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. С. 135–139.
10. Діалогічне навчання англійської мови як засіб формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх інженерів / Я. Мар'янюк, Т. Картель, О. Зайцева, Г. Сивокін. *Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів у контексті болонського процесу та загальноєвропейських рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов* : матеріали VII Міжнар. наук.-метод. конф., м. Одеса, 6–7 жовт. 2016 р. Одеса, 2016. С. 172–177.

THEORETICAL BACKGROUNDS TO COGNITIVE LANGUAGE MODELS: IMAGE SCHEMAS

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОГНІТИВНИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ: ОБРАЗ-СХЕМИ

The article focuses on the modern issues of human conceptualization of the world reflected in a language, which stems from the idea that language is an integral part of cognition. Hence, there is a variety of cognitive models of language singled out. Image schemas being perception-based patterns emerge through our activity while we manipulate objects and orient ourselves in time and space. Motivating the way of thinking and reasoning image-schemas define all types of discourse. Accordingly, image schemas have appeared to become the main way of conceptualizing the world in the era of modern informational society, which is characterized by the shift from real reality to a media reality, dominating all spheres of human activity and interaction. Internet news discourse as a prevailing type of media discourse is represented by news, focusing on the most relevant and striking world events. The aim of the given paper is to reveal nominal units, verbalizing image-schemas in Internet news discourse. The material of the research is the BBC news stories. While representing and perceiving events and their constituents the producer and the recipient engage image-schemas as basic abstract mental structures, which play a fundamental role in various cognitive semantic processes. Image schemas are the basis for certain cognitive models or mental representations as ways of categorizing or structuring our knowledge about the world. The author of this article uses image-schemas to demonstrate the indivisible nature of language and cognition. The paper describes the essence of the most important image-schemas (CENTER-PERIPHERY; NEAR-FAR; UP-DOWN; CONTAINER; SURFACE; PATH; CYCLE) and their modifications. Verbal representation of image schemas as a cognitive phenomenon manifests itself in the nominal filling of news texts, while representing different types of events and their constituents and verbalizing main groups of these pre-conceptual structures.

Key words: media reality, Internet news discourse, conceptualization, cognitive activity, image schemas, verbalization.

Стаття присвячена актуальним питанням концептуалізації людиною світу, від-

ображеного в мові, що підтверджує ідею, що мова є невід'ємною частиною когніції. Відповідно, у мові існує велика кількість когнітивних моделей. Образ-схеми як перцептивні моделі сприйняття виявляються в нашій діяльності під час маніпуляції з об'єктами та нашого орієнтування в просторі й часі. Умотивовуючи способи мислення й аргументування, образ-схеми обумовлюють усі типи дискурсу. Образ-схемність виявляється основним засобом концептуалізації світу в період сучасного інформаційного суспільства, коли відбувається заміщення реальної дійсності медійною, домінуючою в усіх сферах функціонування індивіда та соціуму. При зображенні та сприйнятті подій і їх складників, представлених у новинних текстах англійської мови Інтернет дискурсу як основного різновиду медійного, продуцент і реципієнт задіюють образ-схеми, покладені в основу певних когнітивних моделей або ментальних репрезентацій як способів категоризації та структурування знань про світ. Повідомлення Інтернет-дискурсу представлені новинними статтями, які повідомляють про останні події та явища, що дає змогу окреслити й проаналізувати використані авторами засоби, задіяні для мовного відображення концептуальних структур їхньої свідомості. Метою наведеної розвідки є виявлення номінативних одиниць вербалізації образ-схем в англійському новинному Інтернет дискурсі на матеріалі текстів сайту Бі-Бі-Сі. Автор розвідки використовує образ-схеми, щоб проілюструвати неподільну природу мови і мислення. У статті представлена суть основних образ-схем (ЦЕНТР – ПЕРИФЕРІЯ, БЛИЗЬКО – ДАЛЕКО, ЗВЕРХУ – ЗНИЗУ, КОНТЕЙНЕР, ПОВЕРХНЯ, ШЛЯХ, ЦИКЛ) і їх модифікації. Мовне представлення феномена образ-схемності виявляється в номінативному наповненні текстів новин, у яких вербалізовані основні групи вказаних доконцептуальних структур.

Ключові слова: медіа реальність, англійський Інтернет дискурс новин, концептуалізація, когнітивна діяльність, образ-схеми, вербалізація.

UDC 81'42
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.24>

Nabok A.I.,

Candidate of Philological Sciences,
Assistant Professor at the Department
of Foreign Languages

Academy of the State Penitentiary Service
of Ukraine

Introduction. Modern media discourse is characterized by an overall construal of reality giving a momentum to the development of media philosophy, aimed at analyzing new media reality phenomena [1, p. 57]. Media reality is determined by researchers as a mediator between a content producer and a recipient. The existing mediation is realized through representing information by nominal units via various means of communication (printed, audio-, audiovisual, digital ones). Consequently, the characteristic feature of media reality consists in an exceptional role of mass media as a mediator between reality and an individual [2, p. 8]. Making use of media on a daily

basis the recipient is strongly influenced by it, while being affected by the informational space as a constantly evolving combination of knowledge and information. Reflecting the latest trends characterizing the development of mankind, cognition and social orientation language is continually being changed alongside knowledge and information [3, p. 141].

Dialectical interconnection between language and cognition consists in their interdependence [4, p. 183], because language as a sign system, represented by nominal units in particular, is a way of communication and a means of transmitting information, which is preliminary processed by the cognitive structures within

the human brain. That gave rise to the development of cognitive linguistics as a science which studies ways of conceptualization and verbalization of reality by an individual, using cognitive mechanisms for perceiving the world [5, p. 162].

Overview on recent scientific research and publications. Cognitive approach to language study deals with its relationship with perception, memory, imagination, emotions as mental processes [6, p. 14]. It takes into consideration the interaction between certain mental structures i.e. knowledge and language forms, which represent it [7, p. 52]. The analysis of language use including its separate units in various types of discourse, in general, and in media discourse as the most common type of discourse, in particular, implies studying cognitive and communicative peculiarities of language units [7, p. 18], their modifications, context (i.e. adaptation to requirements and conditions of communication and flexibility), contributing to the **topicality** of the research suggested.

Recent linguistic research of media reality has focused on Internet discourse studies as a multimodal and the fastest means of reality construal, which is relevant for mass audience. The advantage of Internet news discourse lies in its characteristics: disseminating information to any distance; hypertextuality as capacity to shift between texts, pages; non-linear composition; the ability to save and process large amounts of information [8, p. 18].

Internet discourse texts are mainly represented by news articles that inform about the latest events, which enables researchers to outline and analyze nominal units and rhetorical means used by authors to form media reality and influence the recipient.

Purpose statement. The indivisible nature of language and cognition manifests itself in verbalizing cognitive processes by nominative units. Besides, the information in the Internet news discourse is perceived through interpretation of events [10, p. 12]. Hence, it seems necessary to refer to mental structures that help the recipient to process information received. In doing so image schemas appear to be relevant, being a type of preconceptual structures that categorize and structure our mental and sensorimotor experience, formed due to the interaction between individuals and their environments [11, p. 12; 12, p. 19].

Consequently, **the aim** of the given paper is to reveal nominative units, which verbalize image schemas in English Internet news discourse on material taken from BBC news texts.

Results. Due to their indivisible nature, image schemas as abstract mental structures reflect simultaneous interconnection between several objects, fixing our recurrent dynamic bodily movements through space, perceptual interactions, and ways of manipulating objects [12, p.xix]. Image schemas FRONT – BACK, UP – DOWN, CENTER – PERIPHERY, FAR – NEAR structure the nearby space around

the recipient that helps to determine the hypertextual organization of media discourse [14]. The peculiarity of the former phenomenon lies in non-linear information structuring on the Internet news site pages: they comprise sections, main events, headlines, video, commercials, etc [14].

Spatial relationships represented by SURFACE – OBJECT – CONTAINER – CONTENT describe the observer's movement into or out a three-dimensional space, giving internal or external perspective of news coverage that influences spatial identification of objects. For instance, it is common for the recipient to use the CONTAINER image-schema, including both the internal and external zones as well as the border between them [12, p. 23] to contextualize various types of relations.

For instance, the experience of singling out physical CONTAINER, formed as a result of perceiving objects from the inside and manipulating them [12, p. 23] contributes to our locating referents within enclosed space or territory by means of the preposition *in* [13, p. 23] (*in his apartment, in Birmingham, in China*), e.g., *Anti corruption party takes lead in Slovakia* (bbc 01.03.2020). The given example illustrates the use of the physical CONTAINER, represented by the word combination *in Slovakia* to identify the country, where the anti corruption party won elections.

The undefined, open or boundless space related to CONTAINER is described by indefinite nominal groups, indicating approximate or boundless space (*in a big city, around the world, in the countryside*), e.g., *Dense fog continues to cause disruption across the UK* (bbc 02.11.2015). In the example above space is identified by means of the word combination *across the UK*, where the preposition *across* approximately localizes the country's territory.

The perceptual CONTAINER is formed by an individual's visual field [14, p. 31] being an existing spatial borderline for perceiving reality, which is characterized by a relatively constant size [15, p. 99] (*in my view / viewpoint, as I see it*), e.g., *In their view it sends a strong message that bullying should be stopped* (bbc 28.02.2020). In this sentence the perceptual CONTAINER is represented by the word combination *in view* that points to one's estimation of bullying.

The activity CONTAINER represents human activity as a process, connected with the three dimensional space by means of the preposition *in* [15, p. 99] (*in business, in operation*), e.g., *In practice it meant a ban on providing any type of "recurring" assistance* (bbc 26.02.2020). This example demonstrates how the word combination *in practice*, that means putting the ban into effect, points to Activity CONTAINER.

The kinetic image schema PATH represents a referent, moving in a certain direction [12, p. 119], marking the starting and final points with the help of proper names (*from Bali, to Heathrow, from Syria to EU*) or indefinite word combinations (*to an old cinema*), e.g.,

Two elderly people, who returned from Egypt, tested positive for the virus (bbc 02.03.2020). In the above example about Covid-19 the word combination *from Egypt* indicates the starting point of PATH.

The CYCLE image schema, which reflects circular motion [12, p. 119], is used in news stories to represent the cyclical nature of time correlating the meaning of the nominative units with daily, weekly, monthly, yearly periods (*in the morning, on Sunday, last month*), e.g., *Thomas Gafrik, 40, from Slovakia, last contacted his family last week* (bbc 28.02.2020). The word combination *last week* in this example indicates the time of the tourist's last contact with his family, limiting the temporal component to a period of one week.

Vertical movement is realized by the VERTICALITY image schema [12, p. xv], where UP – DOWN coordinates correlate with the starting and final points of PATH. When we consider quantitative changes from LESS to MORE we speak about quantitative type of VERTICALITY [12, p. xv], e.g., *Full council members voted by 22 votes to 19 against the budget cuts* (bbc 01.03.2020). In this sentence the exact number of votes for and against the budget cuts is represented by the numerals 22 and 19. They reflect the corresponding points on quantitative VERTICALITY, presenting election results.

When we think and speak about quantitative increase or decrease we correlate it with the movement UP or DOWN VERTICALITY [12, p. xv] in semes "up" (*increase, boost, go up*) and "down" (*drop, decrease, reduce, decline*), e.g., *The price of the season ticket between Glasgow and Edinburgh will go up by 116 to 4,200* (bbc 02.01.2020). The process of the increase in season ticket prices in the given example is verbalized by the phrasal verb *go up* denoting an upward movement; and numerals 116 and 4,200 indicating reference points on VERTICALITY.

The perceptual image schemas MASS – COLLECTION – COUNT – OBJECT reflect a visual transformation of a mass into objects/object, reflecting various degrees of referent prominence [10, p. 27], depending on an individual's forward or backward motion. This explains the choice of countable, uncountable and collective nouns in speech while describing participants or other components of events.

The COUNT image schema defines the precise number of referents correlating with numerals due to its capacity to denote the number of objects that can be counted from a close perspective [12, p. 26], e.g., *Turkey drone strikes kill 19 Syrian soldiers* (bbc 02.03.2020). The above example illustrates the exact number of the victims of Turkey drone strikes by the numeral 19, referring it to COUNT, because the number of the victims can be calculated.

The use quantifiers (*several, some*) to denote the approximate number of referents is explained from the cognitive linguistics viewpoint by their approximate

position between OBJECT and COUNT, e.g., *Several dead after German shootings* (bbc 19.02.2020). In this example the quantifier *several*, denoting some victims, points to their approximate and small number and to the position between the reference points OBJECT and COUNT.

While identifying a large number of referents there emerges a mental correlation between quantifiers (*many, much*), nouns (*hundreds, thousands*), capable of indicating a group of objects [16, p. 107] and the COLLECTION image schema aimed to differentiate between a number of referents from a distant perspective [14, p. 27], e.g., *Hundreds queue for masks* (bbc 24.02.2020). In the example described above the noun *hundreds* links hundreds of people with COLLECTION as an approximate large number.

The MASS image schema denoting an undifferentiated collection of a very large number of objects [14, p. 103], is verbalized by adjectives to denote an uncountable number of referents (*countless, mass*), e.g., *Indiana school shooting: Police say tipster saved countless lives* (bbc 14.12.2018). This example illustrates a large number of survivors by means of the adjective *countless*, the meaning of which correlates with MASS. The MASS image schema implies that the observer is unable to set separate elements of the whole apart [10, p. 27], as he fails to identify the number of people.

The force image schemas RESTRAINT REMOVAL and COMPULSION are verbalized by verbs denoting speech activity of people involved. For instance, the seme of the verb *say* points to RESTRAINT REMOVAL for 'expressing ideas with words' [17, p. 1460], and the verb *inform* focuses attention on 'communicating information to somebody' in a neutral way [17, p. 1706], e.g., *Los Angeles police said Majed Abdulaziz al-Saud, 28, was arrested on Wednesday and released the following day after posting a \$300,000 (197,000) bond* (bbc 25.09.2015). In the given example the predicate *said* introduces the information about Saudi Arabia Prince's arrest and release on bond with the help of the semema 'communicating information to somebody' [17, p. 1706].

The force image schema COMPULSION reflects control, taken by one referent over the other. The meanings of the verbs *demand* and *insist* refer them to the source of COMPULSION and represent movements of objects under the influence of external forces [12, p. 45], e.g. *Fifa sponsors demand reform overview from its executive committee* (bbc 01.12.2015). In this sentence the verb *demand* denoting "asking for something forcefully" indicates COMPULSION and points to Fifa sponsors as the source that dominates the executive committee.

Conclusion. The analysis of nominative units in English Internet news texts confirms the fact that recipient and producer of the media reality concep-

tualize it with the help of image-schemas that are the basis for the formation of language meaning, assisting to perceive and interpret event components. The prospect of the research is to reveal the interaction of different types of image schemas to represent event components.

BIBLIOGRAPHY:

1. Savchuk V.V. *Media philosophy. A stroke of reality*. RCHA, Saint Petersburg, 2013.
2. Opgenhaffe M., Haenens L.d. The impact of online news features on learning from news: a knowledge experiment. *International Journal of Internet Science*. 2011. Vol. 6. № 1. P. 8–28.
3. Dobrovolskaya I.A. The notion of “informational space”: Studying approaches and its peculiarities. *RUDN Journal of studies in Literature and Journalism*. 2014. № 4. P. 140–147.
4. Kochergan M.P. *General linguistics: textbook*, Academy. Kyiv, 2010.
5. Evans V., Green M. *Cognitive Linguistics: An Introduction.*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2011.
6. Dirven R., Ibáñez F.J.R. de Mendoza. *Looking back at 30 years of Cognitive Linguistics*, in Tabakowska E. (Ed.), *Cognitive Linguistics in Action. From Theory to Application and Back*, Mouton de Gruyter. Berlin, N.Y., 2010. P. 13–70.
7. Kybriakova E.S. *Language and knowledge: On the way to getting knowledge about language. Parts of speech from the cognitive point of view. The role of the language in the perception of the world. Languages of the Slavic culture*, Moscow, 2004.
8. Dedova O.V. (2013), *Headline complex in electronic communication. Moscow State University Bulletin. Series 9. Philology*. 2013. № 1. P. 61–70.
9. Nabok A.I. Cognitive character of objectivity and subjectivity effect identification in English Internet news stories. *Literature and culture of Polissya. Series “Philological sciences”*. 2019. № 12. Ed. 95. P. 150–156.
10. Potapenko S.I. *Modern English media-discourse: linguo-cognitive and motivational aspects*. NDU, Nizhyn, 2009.
11. Hampe B. *Image schemas in Cognitive Linguistics : Introduction. From Perception to Meaning : Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Mouton de Gruyter, Berlin, N.Y., 2005. P. 1–12.
12. Johnson M. *The Body in the Mind : The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. The University of Chicago Press, Chicago, 1987.
13. Talavira N. English orientating phrases: models of article use. *Humanities science current issues*. 2018. № 21. Vol. 2. P. 81–86.
14. Potapenko S.I. *Linguistic personality in the space of media discourse (the experience of linguo-cognitive analysis)*. KNLU Publishing Center, Kyiv, 2004.
15. Talavira N. English topological phrases without article: semantic models. *New philology*. 2014. № 64. P. 98–104.
16. Channel J. *Vague Language*. Oxford University Press, Oxford, 1994.
17. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman, Harlow, 2010.

ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

INTEGRATED APPROACH AS A BASIS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF AGRICULTURAL UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICAL DIP

Математизація всієї людської діяльності спричинює до нової оцінки усталених поглядів на викладання математичних дисциплін у всіх закладах вищої освіти, на її взаємини з іншими сферами духовної, практичної та наукової діяльності майбутніх фахівців. Будучи невід'ємною частиною цивілізації, математика є не лише потужним засобом вирішення прикладних задач та універсальною мовою науки, а й елементом загальної культури особистості.

У статті розглянуто інтегральний підхід як процес взаємного узгодження навчальних дисциплін з метою безперервного й цілісного формування професійної компетентності студентів аграрних університетів у процесі вивчення математичних дисциплін. Установлено, що підвищенню ефективності навчання математики студентів аграрних університетів сприяє застосування інтеграційного підходу, що являє собою комплекс методів, організаційних форм і засобів навчання, спрямованих на підвищення якості математичної підготовки майбутніх аграріїв за допомогою забезпечення внутрішньо дисциплінарної, міждисциплінарної та метадисциплінарної інтеграції. Інтеграція професійної та прикладної спрямованості навчання є важливим складником формування професійної компетентності студентів аграрних університетів, загалом підготовки компетентного фахівця. Метадисциплінарна інтеграція в навчанні математики студентів аграрних університетів передбачає цілеспрямоване об'єднання змісту й методів різних дисциплін, що сприяє формуванню математичних понять і вмінь учнів, які мають універсальний, надпредметний характер. Реалізується такий рівень інтеграції шляхом формування метапредметних математичних понять, наприклад, поняття «вектор», розробки схем орієнтування у вирішенні завдань, а також у виконанні інтеграційних проектів з математики. Стимулюючим чинником навчання математики, що підсилює професійну компетентність майбутніх фахівців, можуть бути інтегральні міжпредметні завдання.

Ключові слова: інтегральний підхід, професійна компетентність, студенти аграрних

університетів, математика, математичні дисципліни, дисципліни природничого циклу.

Mathematization of all human activity leads to a new assessment of established views on the teaching of mathematical disciplines in all institutions of higher education, its relationship with other areas of spiritual, practical and scientific activities of future professionals. As an integral part of civilization, mathematics is not only a powerful tool for solving applied problems and a universal language of science, but also an element of the general culture of the individual.

The article considers the integrated approach as a process of mutual coordination of academic disciplines for the purpose of continuous and integral formation of professional competence of students of agricultural universities in the process of studying mathematical disciplines. It is established that the application of integration approach, which is a set of methods, organizational forms and teaching aids aimed at improving the quality of mathematical training of future farmers by providing intra-disciplinary, interdisciplinary and methodological discipline, helps to increase the effectiveness of teaching mathematics to students of agricultural universities. The integration of professional and applied orientation of education is an important component of the formation of professional competence of students of agricultural universities, and, in general, the training of a competent specialist. Metadisciplinary integration in teaching mathematics to students of agricultural universities involves a purposeful combination of content and methods of different disciplines, which contributes to the formation of mathematical concepts and skills of students that have a universal, supra-subject nature. This level of integration is realized through the formation of meta-subject mathematical concepts, such as the concept of "vector", the development of orientation schemes in solving problems, as well as in the implementation of integration projects in mathematics. Integral interdisciplinary tasks can be a stimulating factor in teaching mathematics, which strengthens the professional competence of future specialists.

Key words: integrated approach, professional competence, students of agricultural universities, mathematics, mathematical disciplines, natural cycle disciplines.

УДК 378.147:51
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.25>

Некислих К.М.,
канд. фіз.-мат. наук,
старший викладач кафедри
вищої математики
Сумського національного аграрного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Соціально-економічні реформи в Україні зумовлюють переоцінку й оновлення всіх сфер людської діяльності, зокрема науки та освіти. Першочерговими завданнями такого оновлення є пошук нових підходів до підготовки компетентних фахівців аграрної галузі, готових і здатних творчо застосувати в професійній діяльності ефективні практико-орієнтовані досягнення науки й техніки. Як

зазначає О. Євсєєва, від якості їхньої професійної діяльності значною мірою залежать успіхи в економічному зростанні країни. Щоденна діяльність фахівців аграрної сфери передбачає виконання комплексу різноманітних математичних операцій [4, с. 255]. Саме тому постійно підвищуються вимоги до якості фахової підготовки майбутніх аграріїв, зокрема до якості їхніх математичних компетентностей.

Якісний математичний складник вищої інженерної освіти – необхідна умова формування професійної компетентності студентів аграрних університетів, які повинні володіти математичними методами моделювання, оптимізації, прогнозування, умінням аналізувати й коректно інтерпретувати результати аграрних розрахунків, отримані з використанням пакетів прикладних програм.

Вихідні концептуальні положення, підходи та вимоги щодо інноваційної професійної підготовки фахівців, зокрема аграрного сектору, відображені в Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1996 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.), Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.), Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016 р.) та інших нормативно-правових актах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичною основою дослідження слугують праці, у яких вивчено проблеми професійної підготовки фахівців для агропромислового комплексу (І. Бендера, В. Дуганець, Т. Іщенко, П. Лузан та ін.), методичні аспекти підготовки фахівців-аграріїв (І. Буцик, О. Левчук, П. Решетник, В. Свистун та ін.), обґрунтовано теоретико-методичні засади формування компетентності фахівців у вищій школі (М. Архіпов, О. Набока, О. Семенов, В. Стрельников та ін.), організаційно-практичні засади процесу вивчення математичних дисциплін у закладах вищої освіти (О. Семеніхіна, К. Власенко, М. Друшляк та ін.), проведено наукові розвідки з проблем формування професійної компетентності (Л. Бурчак, М. Головань, Ю. Захарченко та ін.), з проблем методики формування практичних умінь (С. Арсенова, С. Білоус, О. Вихорева, Г. Колінець, К. Постова). Водночас у вітчизняній педагогіці недостатньо досліджень, присвячених проблемі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас спостерігаються негативні явища в математичній підготовці студентів аграрних університетів, серед яких – відсутність інтересу та, як результат, низька мотивація студентів до вивчення математичних дисциплін; порушення наступності математичної освіти між різними її рівнями; скорочення кількості годин, що відводяться на вивчення математичних дисциплін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічний потенціал інтегрального підходу у вивченні математичних дисциплін як основи формування професійної компетентності студентів аграрних університетів.

Виклад основного матеріалу. Стрімкий розвиток науки й технологій істотно впливає на вимоги, що висувуються роботодавцями до професійної підготовки студентів аграрних університетів, особливо з математичних дисциплін. Випускники аграрних університетів повинні володіти методами математичного моделювання, прогнозування та вміти застосовувати ці методи в професійній діяльності (Н. Каландирець [7]). Математичні дисципліни містять величезний прикладний потенціал, який дає змогу виявляти суттєві зв'язки явищ і процесів у професійній діяльності. Математика дає змогу формувати в майбутніх агроінженерів прийоми побудови й аналізу математичних моделей агроінженерних задач. Вона також розвиває інтуїцію і рефлексію в процесах прогнозування та прийняття рішення в умовах невизначеності.

Удосконалення математичної підготовки студентів аграрних університетів є багатогранною проблемою, вирішення якої потребує глибокого засвоєння ними основ математичної науки, уміння бачити й використовувати внутрішньодисциплінарні та міждисциплінарні зв'язки, прикладну спрямованість курсу вищої математики, формування в студентів вміння застосовувати математику для вирішення практичних завдань, моделювати явища та процеси, що відбуваються на виробництві й у природі.

Значним потенціалом у вирішенні цієї проблеми посідає інтегральний підхід. Як змістові аспекти інтегрального підходу як основи формування професійної компетентності студентів аграрних університетів у процесі вивчення математичних дисциплін О. Єфремова визначає такі: інтегруючу одиницю – навчальні завдання, що мають міжпредметний, інтегративний характер; міжпредметні зв'язки дисциплін математичного та природничого циклу; електронний навчальний посібник «Математика в професійній діяльності аграрія» [3, с. 11]. Інтегративний підхід до навчання математичного аналізу майбутніх учителів математики О. Каверіна визначає як забезпечення інтеграції теорії й практики в навчанні засобами міжпредметних зв'язків, які розділяють на міждисциплінарні, внутрішньодисциплінарні і трансдисциплінарні [6, с. 23].

Інтеграція теорії та практики в навчанні математичних дисциплін набуває особливого значення в аграрній освіті, оскільки дає змогу посилити професійну спрямованість навчання, сприяючи підвищенню якості математичної підготовки студентів, а отже, і формуванню професійної компетентності майбутніх аграріїв. Сутність інтегрального підходу М. Ковтонюк бачить у забезпеченні інтеграції предметів природничо-математичного циклу, а засобом – виокремлення системи категоріальних знань – узагальнених міжпредметних понять, які формують мову кожної освітньої галузі [9, с. 20].

У навчанні математики роль категоріальних знань виконують метапредметні поняття, що використовуються не лише природничими дисциплінами, а й мають узагальнений міжпредметний сенс. Таким поняттям є, наприклад, поняття «вектор». Не секрет, що векторні величини вивчаються всіма природничими дисциплінами. Окрім того, і в гуманітарних сферах використовується це поняття для позначення багатокомпонентного феномена або його спрямованості (наприклад, «вектор політики» тощо). Н. Борозенець розглядає інтегральний підхід у єдності його чотирьох напрямів: міждисциплінарної, внутрішньодисциплінарної, міжособистісної й внутрішньоособистісної інтеграції [2, с. 64]. Ці ж напрями реалізації інтегрального підходу розглядає Л. Кліх, визначаючи його як сукупність форм і методів, які характеризують процес і результат становлення професійної компетентності, що супроводжується зростанням системності знань, комплексності вмінь студента, які виявляються в теоретичній і практичній підготовленості та сприяють всебічному розвитку особистості [8, с. 179]. Уважаємо за доцільне, окрім міждисциплінарної та внутрішньодисциплінарної інтеграції, розглядати також метадисциплінарну, спрямовану на формування метадисциплінарних понять і вмінь. Щодо особистісної та міжособистісної інтеграції, то залучення студентів в індивідуальну й колективну навчальну діяльність на основі діяльнісного підходу дасть змогу забезпечити її напрями.

Ще одне визначення інтегрального підходу в навчанні дає Н. Погоріла стосовно формування професійних компетентностей майбутніх агротехніків, розглядаючи його як процес установаження зв'язків між відносно незалежними раніше предметами, процесами, явищами [10, с. 268]. В основу інтегрального підходу І. Бендери покладені принципи міждисциплінарної взаємодії математичних, природничо-наукових, спеціальних дисциплін та інформаційних технологій [1, с. 104]. Тому вважаємо за доцільне розглядати міждисциплінарну взаємодію математичних і природничих дисциплін для створення фундаментального базису аграрної освіти, а інформаційно-комунікаційні технології застосовувати для розробки електронних засобів забезпечення такої інтеграції.

О. Желавський розглядає інтегральний підхід як ключовий методологічний принцип, здатний стати вирішальним чинником успішності процесу формування професійної компетентності в студентів економічних спеціальностей [5, с. 6]. Ми згодні з такою позицією науковця, що інтегральний підхід до навчання математики, застосовуваний одночасно з іншими підходами (компетентнісний, діяльнісний), повинен виступати як провідний методологічний принцип. Це дасть змогу підвищити якість не лише математичної, а й природничо-наукової підготовки майбутніх економістів,

створюючи передумови для формування їхньої професійної компетентності.

Поняття інтегрального підходу в контексті інформаційної підготовки студентів коледжу І. Стаднійчук та С. Кубіцьким визначено як взаємодію суб'єктів освітнього процесу, що базується на інтеграції інформатики та спеціальних дисциплін і спрямоване на приватне освітнє прирощення студента, інтегроване на основі внутрішнього й зовнішнього освітніх продуктів його навчальної діяльності, виражених, відповідно, у навченості студента коледжу інформатики, професійної спрямованості застосування інформаційно-комунікаційних технологій [13, с. 130].

Як уже зазначалося, у розробці методики навчання математики студентів аграрних університетів доцільно використовувати інтегральний підхід у поєднанні з діяльнісним підходом при провідній ролі компетентнісної парадигми [14, с. 39]. Також вважаємо, що основу змісту математичної підготовки повинні становити інтегративні знання й уміння, інваріантні для математичних та агроінженерних задач. Однак комп'ютерні технології пропонуємо використовувати як засіб забезпечення інтеграції математичних і природничих дисциплін у системі вищої аграрної освіти.

Узагальнюючи розглянуті визначення, інтегральний підхід до навчання математики студентів аграрних напрямів підготовки розглядаємо як базисну категорію професійної підготовки майбутніх аграріїв, що являє собою комплекс методів, організаційних форм і засобів навчання, спрямованих на підвищення ефективності математичної підготовки студентів аграрних університетів за допомогою забезпечення внутрішньодисциплінарної, міждисциплінарної та метадисциплінарної інтеграції.

Міждисциплінарна парадигма як основа формування інтеграційних компетенцій студентів багатопрофільного ЗВО розглядається в дослідженні Н. Попової. Автор робить висновок, що міждисциплінарна парадигма в широкому контексті сучасного освітнього простору повністю сумісна з компетентнісним та особистісно орієнтованим підходами до організації освітнього процесу у вищій школі. Науковцем уведено в науково-педагогічний апарат поняття «інтеграційна компетенція», що поєднує змістові або процесуальні компоненти взаємодіючих дисциплін, сприяє формуванню загальних надпредметних компетенцій, які розвиваються всіма дисциплінами навчального плану [11].

На нашу думку, цінним є запропонований Н. Прокопенко підхід до вирішення проблеми оцінювання міждисциплінарних зв'язків за такими індикаторами математичної компетентності: здатність і готовність застосовувати математичні знання, уміння й навички у вирішенні фаховоспрямованих і міждисциплінарних завдань [12]. Водночас вважаємо, що найбільш ефективною міждисци-

плінарна інтеграція в навчанні математики буде в умовах діяльнісного підходу, оскільки її здійснення в цьому випадку можливо як на рівні знань, так і на рівні навчальних дій і способів діяльності.

Отже, реалізація інтегрального підходу у вивченні математичних дисциплін студентами аграрних університетів допомагає формуванню в студентів цілісного уявлення щодо явища навколишньої дійсності та взаємозв'язку між ними, це робить знання практично більш значущими й застосовними в майбутній професії, що водночас розвиває та підвищує інтерес до обраної професії, мотивацію до навчання. Реалізація інтегрального підходу у вивченні математичних дисциплін сприяє формуванню математичної та професійної компетентності майбутнього фахівця шляхом забезпечення таких умов:

1) реалізація інтегрального підходу в процесі навчання математики дає змогу поліпшити якість математичної освіти й забезпечує формування професійної компетентності;

2) засобом реалізації інтегрального підходу під час вивчення математики з іншими дисциплінами є міжпредметні завдання, вирішення яких сприяє формуванню в студентів мотивації вивчення математики та професійної спрямованості навчання.

Висновки. Інтеграція математичних і природничих дисциплін у системі підготовки студентів аграрних університетів виявляється кризь проектування й реалізацію змісту математичних і природничих навчальних дисциплін, способів діяльності, організаційних форм і методів навчання, найбільш адекватних цілісному сприйняттю студентами об'єктів, предметів, явищ і процесів їхньої майбутньої професійної діяльності, що сприяють підвищенню рівня їхньої математичної підготовки. Такий рівень інтеграції реалізується шляхом установлення міждисциплінарних зв'язків між математикою і природничими дисциплінами в інтеграційних навчальних ситуаціях і вирішення інтеграційних навчальних завдань.

Інтеграція теорії і практики навчання вищої математики студентів аграрних університетів виявляється шляхом цілеспрямованого об'єднання, узгодження й упорядкування теоретичних положень і способів практичної діяльності в предметній сфері математичних дисциплін. Інтеграція теорії і практики реалізується за допомогою розробки схем орієнтування у вирішенні математичних навчальних та інтеграційних завдань, а також у процесі використання інтегральної предметної моделі студента для проектування й організації навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бендера І.М. Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей : монографія. Київ : Наукметодцентр аграрної освіти, 2007. 364 с.

2. Борозенець Н. Про формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2019. Вип. 1 (5). С. 63–70.

3. Ефремова О.Н. Интегративные проекты по математике как содержательно-процессуальный компонент самостоятельной работы студентов технических ВУЗов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т. Волгоград, 2017. 28 с.

4. Євсєєва О.Г. Теоретико-методичні основи діяльнісного підходу до навчання математики студентів вищих технічних закладів освіти : монографія. Донецьк: ДонНТУ, 2012. 455 с.

5. Желавський О.Б. Формування математичних понять у студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів в умовах кредитно-модульної системи навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Криворізьк. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2008. 20 с.

6. Каверіна О.Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 48 с.

7. Каландирець Н.М. Поняття підприємницької компетентності майбутніх економістів-аграрників. *Науковий вісник Національного біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. 2015. Вип. 220. С. 32–37.

8. Кліх Л.В. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів аграрного профілю у дослідницькому університеті : монографія. Київ : Фітосоціоцентр, 2012. 579 с.

9. Ковтонюк М.М. Теоретичні і методичні засади фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього учителя математики : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-тет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2014. 40 с.

10. Погоріла Н.І. Сутність формування професійних компетентностей майбутніх агротехніків в аграрних коледжах. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. 2015. Вип. 208 (2). С. 264–273.

11. Попова Н.В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного ВУЗа: на примере дисциплины «Иностранный язык» : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / С.-Петербург. гос. политехн. ун-т. Санкт-Петербург, 2011. 585 с.

12. Прокопенко Н.А. Цілі та зміст навчання векторної алгебри у системі інженерної освіти. *Дидактика математики: проблеми і дослідження*. 2009. Вип. 32. С. 95–100.

13. Стаднійчук І.П., Кубіцький С.О. Формування фахових компетенцій майбутнього техника-механіка у коледжі на засадах компетентнісного підходу. *Вісник національного університету оборони України*. 2012. Вип. 5 (30). С. 129–133.

14. Alpers B., Demlova M., Gustafsson T. A. Framework for Mathematics Curricula in Engineering Education / European Society for Engineering Education (SEFI). Brussels, 2013. 83 p.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті здійснено семантичне уточнення й емпіричну інтерпретацію інтерактивних методів навчання іноземних мов студентів у закладах вищої освіти. Обґрунтовано актуальність застосування інтерактивних методів у контексті світових тенденцій щодо методів і технологій навчання згідно з концепцією «Освіта 4.0». Проаналізовано наукові та навчально-методичні праці вітчизняних і зарубіжних учених, у яких розкриваються науково-методологічні засади інтерактивних методів навчання та специфіки їх застосування в процесі викладання іноземної мови студентам. Узагальнено іноземний і вітчизняний досвід використання інтерактивних методів у викладанні англійської мови. На основі аналізу власного педагогічного досвіду конкретизовано специфіку застосування симуляцій у навчанні іноземної мови студентів за їхнім фаховим спрямуванням. Виявлено відмінності симуляцій і рольових ігор. Уточнено, що симуляції відтворюють ситуації та проблеми, пов'язані зі сферою професійної діяльності, мають бути максимально наближеними до реальних умов, визначаються комунікативним завданням або проблемою, які вимагають особистісного ставлення студентів до фактів і подій. На прикладах розкрито та деталізовано методику підготовки, проведення й обговорення результатів симуляцій. Визначено та класифіковано веб-квести як інтерактивний метод навчання іноземної мови. Розглянуто різні типи веб-квестів залежно від навчального завдання: есе-переклад – подання матеріалів на задану тему з різних інформаційних джерел у новому форматі; квест-компіляція – віртуальний музей, портфолію, мультимедійна колекція; проектування – розробка навчального проекту на основі заданих умов; аналітичне завдання – пошук і систематизація інформації у вигляді колекції, енциклопедії, каталогу, хрестоматії, маршруту; електронної дошки оголошень. Наведено основні вимоги до методичного супроводу веб-квесту на прикладі підготовки та презентації проекту на тему «Відкриття нового ресторану». Установлено, що застосування інтерактивних методів збагачує методичний досвід викладача, спонукає до пошуку креативних ідей і їх утілення в навчальний процес.

Ключові слова: інтерактивні методи, навчання іноземних мов, заклади вищої освіти, симуляції, веб-квести.

The article provides semantic clarification and empirical interpretation of interactive methods of teaching foreign languages to students in higher education institutions. The relevance of the use of interactive methods in the context of global trends in teaching methods and technologies according to the concept of "Education 4.0" is substantiated. Scientific and educational-methodical works of domestic and foreign scientists are analysed, in which scientific-methodological bases of interactive teaching methods and specifics of their application in the process of teaching a foreign language to students are revealed. The foreign and domestic experience of application of interactive methods in teaching English is generalized. Based on the analysis of their own pedagogical experience, the specifics of the use of simulations in teaching foreign languages to students in their professional field are specified. Differences between simulations and role-playing games are revealed. It is specified that the simulations reproduce situations and problems related to the field of professional activity, should be as close as possible to real conditions, and are determined by a communicative task or problem that requires a personal attitude of students to the facts and events. The methods of preparation, conducting and discussion of simulation results are revealed and detailed on the examples. Web quests are defined and classified as an interactive method of learning a foreign language. Different types of web-quests are considered depending on the educational task: essay-translation – submission of materials on a given topic from different information sources in a new format; quest-compilation – virtual museum, portfolio, multimedia collection; design – development of the educational project on the basis of the set conditions; analytical task – search and systematization of information in the form of a collection, encyclopaedia, catalogue, textbook, route; electronic bulletin board. The main requirements to the methodological support of the web-quest are given on the example of preparation and presentation of the project on the topic "Opening a new restaurant". It is established that the use of interactive methods enriches the methodological experience of the teacher, encourages the search for creative ideas and their implementation in the learning process.

Key words: interactive methods, foreign language teaching, higher education institutions, simulations, web-quests.

УДК 37.211.24:81-13:811
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.26>

Новак І.М.,
викладач кафедри іноземних мов
Університету економіки та права «КРОК»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Знання іноземних мов у сучасному глобальному світі розглядається як ключова компетенція, що надає громадянам України значно більшої свободи та професійної мобільності, розширює інформаційне поле й освітні можливості, сприяє встановленню міжособистісних контактів і спілкування. Важливість іноземної, зокрема англійської,

мови визначається низкою загальноєвропейських документів, серед яких варто назвати Програму мовної політики Ради Європи [19], Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [16]. З метою вдосконалення системи іноземної мовної освіти в Україні розроблена й діє Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов, згідно з якою одним із пріоритетів мовної політики України

є необхідність знання, окрім рідної, двох іноземних мов [18]. У зв'язку з наведеним актуальним завданням є дослідження ефективності методів навчання іноземної мови в закладах вищої освіти (далі – ЗВО). У цьому контексті аналіз європейського досвіду свідчить, що одним із найбільш поширених є комунікативний підхід, який передбачає активну взаємодію студентів між собою та викладачем, тобто йдеться про інтерактивні методи навчання іноземної мови. Разом із тим аналіз релевантних наукових джерел свідчить про недостатність накопиченого досвіду та потребу в емпіричних дослідженнях цієї проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Інтерактивні методи викладання іноземних мов в університетах висвітлено в низці наукових праць українських і зарубіжних учених. Серед праць вітчизняних авторів, що досліджували різні аспекти інтерактивних методів навчання іноземної мови, варто назвати науково-методичні праці О. Тарнопольського, у яких комплексно розглянуто питання, пов'язані з методикою навчання іноземної мови [12; 13]. У працях О. Пометун усебічно досліджено й висвітлено інтерактивні методики та системи навчання, зокрема, прийоми й методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації, мотивації навчальної діяльності та актуалізації опорних знань, засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень учнів, а також узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності [8; 9]. У навчальному посібнику П. Шевчука й П. Фенрих розглядаються організаційно-методичні підходи у використанні ігрових і неігрових інтерактивних методів, скерованих на закріплення та нагромадження знань і відпрацювання стійких навичок і вмінь студентів [14]. Визначення, класифікація та закономірності використання інтерактивних методів у навчальному процесі викладено в методичному посібнику О. Січкарук [11]. Автори підручника «Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика» (О. Бігич, О. Борецька, Н. Бориско, С. Ніколаєва та ін.) розглядають інтерактивні методи навчання в контексті компетентнісного, комунікативного, культурологічного, рефлексивного та професійно орієнтованого підходів [4]. Узагальнення, характеристика й умови застосування інтерактивних методів у викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти здійснено в низці статей У. Науменко [6], Н. Годованець [2], І. Беляєвої та ін. [15]. Важливо звернути увагу на статті зарубіжних авторів, де розкривається специфіка застосовування окремих інтерактивних методів у викладанні іноземної мови, таких як метод проекту (N. Nargis, L. Armelia) [21], мозковий штурм (N. Unin, P. Bearing) [26], тандем (J. Pomino, D. Salom) [23], кооперативне навчання (S. Sharan, H. Shachar) [25] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проаналізувавши дотичні до обраної проблеми наукові та науково-методичні джерела, можемо зробити припущення, що в дослідженнях і на практиці недостатньо вивченими залишаються метод симуляцій і метод веб-квестів. Тимчасом результати зарубіжних експериментальних досліджень свідчать про досить високий рівень ефективності даних інтерактивних методів у навчанні студентів іноземної мови.

Саме тому **мета статті** полягає в організаційно-методичному обґрунтуванні методу симуляцій і веб-квестів у навчанні студентів іноземної мови в ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Сучасна практика викладання іноземних мов у ЗВО значним чином зумовлена світовими тенденціями в змінах методів і технологій навчання згідно з концепцією «Освіта 4.0», яка передбачає застосування інтерактивних методів і впровадження он-лайн навчання [22; 24]. Надаючи семантичну інтерпретацію поняття «інтерактивний», варто звернути увагу на його походження від сполучення двох латинських слів: «inter» (між, серед, взаємно) та «activus» (діяльний). Виходячи з етимології понять, можна стверджувати, що головною відмінною рисою інтерактивного навчання є взаємодія, отже, термін «інтерактивний» означає «заснований на взаємодії». Ураховуючи наведене, інтерактивними методами навчання можна вважати такі, що передбачають активну взаємодію між усіма учасниками навчального процесу: викладачем і студентами та між студентами. Одне з визначень цього терміна дає О. Пометун, яка розуміє інтерактивне навчання як організацію викладачем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності), багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні самооцінки та зворотного зв'язку; постійній активності учня [8, с. 7]. Отже, під інтерактивним навчанням іноземної мови ми будемо розуміти опанування певного досвіду використання іноземної мови в процесі, який характеризується високим рівнем активності, досить значною тривалістю навчальної діяльності, самостійною творчою роботою студентів, підвищеним рівнем мотивації та емоційності, постійною взаємодією групи та викладача.

Власний педагогічний досвід, аналіз відповідних наукових і навчально-методичних джерел дає підстави визначити низку відмінних особливостей інтерактивного навчання: вимушена активізація мислення, тобто створення такої навчальної ситуації, коли студент вимушений бути активним, незалежно від того, бажає він цього чи ні; досить тривале залучення студентів у навчальний процес, тобто їхня активність, повинна бути тривалою, а не

короткостроковою чи епізодичною; період активної роботи кожного члена навчальної групи має співвідноситися з періодом діяльності викладача, тобто активність студента повинна мати таку ж тривалість, як й активність викладача; самостійне творче вироблення рішень навчальною групою, мікрогрупами; підвищений ступінь мотивації, ініціативи та емоційності; постійна взаємодія навчальної групи й викладача за допомогою прямих і зворотних зв'язків [1; 3; 5; 10]. Варто звернути увагу, що в сучасній педагогічній діяльності застосовується велика кількість різноманітних методів і технологій навчання. Наприклад, у дослідженні К. Йі узагальнено та класифіковано 289 інтерактивних методів аудиторного, дистанційного й он-лайн навчання: парні та групові, з використанням соціальних мереж, мобільних і планшетних пристроїв, ігрові технології, презентації студентів; мозковий штурм, інтерактивна взаємодія в чаті тощо [27]. Таке різноманіття методів та інструментарію закономірно ставить питання стратегії вибору й ефективності в педагогічній діяльності викладача іноземної мови. У цьому плані може бути корисним підхід, здійснений І. Беляєвою та ін., які в дослідженні на основі опитування 35 викладачів іноземної мови виокремили найбільш популярні інтерактивні методи, що застосовуються в сучасній практиці навчання іноземної мови в провідних закладах вищої освіти. Зокрема, до переліку потрапили метод проектів (the method of project), кейси (case studies), ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології), мозковий штурм (brainstorming), рольовий метод (the role-playing method), тандем (tandem), велике читання (extensive reading), метод підкатів (the method of podcasts), асоціативний метод навчання (the associative method), спільне навчання (training in collaboration or cooperative learning, collaborative learning), ковзання (sliding), метод когнітивної лінгвістики (the method of contrastive linguistic), дискусії (discussions), дилема (dilemma), читання головоломки (jigsaw reading), метод театралізації (the method of theatre production), Scrum, круглий стіл (round table), експертний огляд (peer review), мнемотехніка (mnemonics), метод перекладу граматики (the grammar-translation method), прямий метод (the direct method), метод читання (the method of reading), аудіомовний метод (the audio-lingual method), фіксоване навчання доктора Веста або перевернутий клас (Dr. West's flipped learning or lipped classroom), мовне інтегроване навчання (content and language integrated learning (CLIL) і метод кооперативного навчання (the cooperative learning method). За результатами опитування найбільш уживаними методами є дискусія (89%), ІКТ (80%), «Круглий стіл» (80%), рольові ігри (77%), вивчення випадків (case study) – (77%), мозкова атака (74%), метод проектів (65%). Водночас такі методи, як освітня фірма та мовне

інтегроване навчання, застосовують на практиці лише 14% викладачів, Scrum-метод – 17%, методи мнемоники – 23%, тандем метод – 26%, відповідно. Однак, як уважають автори, переважання деяких методів над іншими зовсім не означає їх вищу ефективність, а значною мірою залежить від суб'єктивних факторів: інформованості, досвіду й переваг викладачів [15]. Керуючись власним досвідом викладання іноземної мови в закладах вищої освіти, далі розкриємо зміст деяких, на наш погляд, ефективних інтерактивних методів навчання іноземної мови. Зокрема, одним із таких методів є симуляції, що передбачають моделювання та відтворення різних аспектів певної професійної діяльності, заміщення реальних об'єктів, процесів і явищ їх моделями [7, с. 293] (у цьому випадку для опанування іноземною професійною мовою). Основною відмінністю симуляцій від рольових ігор є те, що симуляції відтворюють певні ситуації та проблеми, пов'язані зі сферою професійної діяльності, вони мають бути максимально наближеними до реальних умов, визначаються комунікативним завданням або проблемою, які вимагають особистісного ставлення студентів до фактів і подій [11, с. 3].

Наприклад, у процесі викладання іноземної мови майбутнім журналістам можна запропонувати ситуації, пов'язані з редакційною нарадою щоденної газети або виробничою нарадою, на якій розглядається зміст нового випуску. Це можуть бути інтерв'ю, ток-шоу, прес-конференції, круглі столи, дискусії та розмови, у яких студенти беруть участь у ролі журналістів або відомих людей міста, регіону тощо. Підготовка до заняття з використанням методу симуляції розпочинається з вибору ситуації. На цьому етапі важливо роз'яснити студентам, яке значення вона має для їх професійного розвитку. Для максимального наближення до реальності важливо обирати справжні організації та підрозділи, у яких відбуватимуться відтворювані події. Також необхідно зібрати й надати студентам якомога повнішу інформацію про роль, яку вони відтворюватимуть, їхні завдання та обов'язки. Для структурування функцій студентів як учасників симуляції доцільно підготувати ситуаційні картки, у яких деталізувати завдання. Наприклад, якщо завдання стосується інтерв'ю з керівником підприємства чи організації, картка може містити такі завдання: «Вам необхідно взяти інтерв'ю у відомого бізнесмена для економічного журналу. Ви повинні отримати необхідну інформацію через його секретаря: 1. Привітайте секретаря. 2. Поясніть, що ви хочете зустрітися з бізнесменом. 3. Сформулюйте, чому ви хочете зустрітися. 4. Перерахуйте доступний час. 5. Запитайте в секретаря, коли бізнесмен доступний. 6. Запитайте, чи потрібна секретареві якась інша інформація. 8. Подякуйте за допомогу».

На основному етапі симуляції відбувається виконання студентами означених ролей шляхом активної взаємодії учасників і реалізації поставлених завдань. Роль викладача на цьому етапі полягає в тому, щоб контролювати час для проведення симуляції та окремих її епізодів, спонукати студентів до якомога точнішого і якісного виконання ролей і вирішення поставлених завдань, забезпечити зміну ролей. Завдання заключного етапу полягає в підведенні підсумків та обговоренні результатів симуляції, при цьому важливо з'ясувати, яких цілей удалося досягти, які проблеми і труднощі виникали, які мовні компетенції сформовані, а також як вони можуть бути використані в професійній діяльності й удосконалені в майбутньому. Одним із ефективних інтерактивних методів навчання студентів англійської мови є метод веб-квесту, який визначається як дослідницька діяльність, у якій велика частина або вся інформація, яка використовується студентами, береться з Інтернет [17]. Веб-квести призначені для того, щоб правильно використовувати час студентів, щоб зосередитися на використанні інформації, а не на її пошуку, для підтримки мислення студентів на рівнях аналізу, синтезу й оцінювання [20, с. 117]. Веб-квести можна класифікувати як короточасні, тобто розраховані на одне-три заняття, і довготривалі, які можуть тривати протягом чотирьох і більше занять. Розглянемо основні вимоги, що висуваються до веб-квесту на прикладі підготовки й презентації проекту на задану тему, наприклад, «Відкриття нового ресторану». Обов'язковим елементом веб-квесту є інструкція, у якій надається описання суті проекту, розподілення ролей і завдань, які мають бути зрозумілими, цікавими і здійсненими, а також визначення підсумкового результату спільної роботи. Також в інструкції важливо надати список інформаційних ресурсів, необхідних для виконання завдання, опис критеріїв і параметрів оцінювання веб-квесту. Крім того, необхідним елементом інструкції є рекомендації щодо узагальнення та форми презентації виконаної роботи. В інструкції бажано надати мотивуючу інформацію, у якій показати корисність досвіду, що студенти отримують під час роботи над веб-квестом. Наприклад: «Наша компанія відкриває новий ресторан. У цьому ресторані подаватимуть корисні страви, які сподобаються дітям. Ресторан найняв вашу команду для свого нового ресторану. До команди входять кухар, щоб готувати здорову їжу та допомагати в плануванні меню; дієтолог, який має затверджувати страви відповідно до харчових довідників і допомагати в плануванні меню; інспектор з безпеки харчових продуктів; менеджер, який має організувати ефективну співпрацю фахівців, займатися рекламою ресторану і сприяти продажу спеціальної кулінарної книги. Вашим першим завданням є завершити

книжку «Харчова піраміда», щоб показати, що ви розумієте, як працює харчова піраміда. Ваше друге завдання – придумати назву вашого ресторану, виходячи з того, який тип їжі пропонується. Шеф-кухар і дієтолог мають розробити меню й рецепти, які кухар використовуватиме для приготування їжі тощо. Кожен член команди отримає індивідуальну оцінку за внесок у загальний проект згідно з його роллю. Завершивши цей веб-квест, ви дізнаєтесь багато нового про харчову піраміду, а також про те, як ви можете використовувати її для планування здорового харчування для себе та своєї сім'ї».

У навчанні студентів іноземної мови можуть бути використані веб-квести для підготовки і презентації проекту на інші теми, наприклад, «Ділові переговори», «Ділова нарада», «Офіс компанії», «День у Києві» та тощо. Крім того, залежно від навчального завдання можуть використовуватися різні типи веб-квестів: есе-переказ – подання матеріалів на задану тему з різних інформаційних джерел у новому форматі; квест-компіляція – віртуальний музей, портфоліо, мультимедійна колекція; проектування – розробка навчального проекту на основі заданих умов; аналітичне завдання – пошук і систематизація інформації у вигляді колекції, енциклопедії, каталогу, хрестоматії, маршруту; електронної дошки оголошень тощо [17].

Висновки. Отже, аналіз відповідних джерел та особистий досвід дають підстави стверджувати, що інтерактивні методи суттєво підвищують мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, сприяють розвитку їхніх мовленнєвих навичок і розширюють можливості вдосконалення фахової компетентності. З іншого боку, застосування цих методів збагачує методичний досвід викладача, спонукає його до пошуку креативних ідей і їх утілення в навчальний процес. Разом із тим подальших досліджень потребують педагогічні умови ефективного поєднання різноманітних інтерактивних методів з урахування навчальних інтенцій і когнітивних особливостей студентів у процесі вивчення іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Глушок Л.М. Застосування інтерактивних методів при викладанні англійської мови у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. *Педагогічний дискурс*. 2010. Серпень. С. 56–59.
2. Годованець Н.І. Короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 3 (40). С. 60–62.
3. Інтерактивне навчання – навчання сучасного покоління. 19 січня, 2018. URL: http://metodrobotapl.blogspot.com/2018/01/blog-post_56.html.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

5. Мурадова Н.С. Коммуникативность связующая роль культуры общения студентов технических заведений в интерактивном обучении. URL: <http://www.ostu.ru/conf/ruslang2004/trend2/muradova.htm>.
6. Науменко У.В. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі в умовах модернізації. *Young Scientist*. 2018. № 3.1 (55.1). С. 118–122.
7. Педагогіка вищої школи : підручник / Д.В. Чернілевський, І.С. Гамрецький, О.А. Зарічанський, І.М. Луцький, О.В. Пшеничнюк ; за ред. Д.В. Чернілевського. Вінниця : АМСКП ; Глобус-Прес, 2010. 408 с.
8. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : А.С.К., 2007. 144 с.
9. Пометун О.І., Комар О.А. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ : навчальний посібник. Умань : РВЦ «Софія», 2007. 166 с.
10. Практический курс методики преподавания иностранных языков / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева, И.М. Андреасян и др. Минск : ТетраСистемс, 2005. 288 с.
11. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі. URL: https://bib.convdocs.org/v23411/олена_січкарук_інтерактивні_методи_навчання_у_вищій_школі?page=3.
12. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
13. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навчальний посібник. Київ : Фірма «Інкос», 2006. 248 с.
14. Шевчук П., Фенрих П. Інтерактивні методи навчання : навчальний посібник. Щецін : Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
15. Analysis of Innovative Methods' Effectiveness in Teaching Foreign Languages for Special Purposes Used for the Formation of Future Specialists' Professional Competencies / I.G. Belyaeva, E.A. Samorodova, O.V. Voron, E.S. E.S. Zakirova. *Education Science*. 2019. 9. P. 171–182.
16. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
17. Dodge B. WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. 1999. URL: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>.
18. Go Global : Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов (National Foreign Language Learning and Promotion Initiative). 2015. URL: http://osvitacv.com/uploads/go_global.pdf.
19. Language Policy Programme. URL: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>.
20. Maddux C.D., Cummings R. WebQuests: Are they developmentally appropriate? *The Educational Forum*. 2007. № 71 (2). P. 117–127.
21. Nargis N., Armelia L. Optimizing EFL learners' communicative competence through short movie project. *Asian EFL J*. 2018. № 20. P. 201–208.
22. OECD Future of Education and Skills 2030. 2018. 21 p. URL: <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf>.
23. Pomino J., Salom D. Integrating E-tandem in Higher Education. *Procedia Soc. Behav. Sci*. 2016. 228. P. 668–673.
24. Schools of the Future Report – World Economic Forum–January 2020. 34 p. URL: https://cica.org.au/wp-content/uploads/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf.
25. Sharan S., Shachar H. Language and Learning in the Cooperative Classroom. New York : Springer-Verlag, 1988.
26. Unin N., Bearing P. Brainstorming as a Way to Approach Student-centered Learning in the ESL Classroom. *Procedia Soc. Behav. Sci*. 2016. № 224. P. 605–612.
27. Yee K. Interactive Techniques. 2020. URL: <https://www.usf.edu/atle/documents/handout-interactive-techniques.pdf/>.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF GAME TECHNOLOGIES

У статті розглядаються загальноприйняті положення сучасної педагогіки щодо застосування активних методів навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів під час вивчення педагогічних дисциплін. Дослідження проводилося на основі апробованого курсу лекцій, аналізу психолого-педагогічної літератури й практики. Стаття розкриває питання змісту, організації та проведення семінарських занять щодо професійної підготовки майбутніх фахівців засобами інтерактивних технологій.

Визначено, що система ділових, рольових ігор спрямована на розвиток інтересу до педагогічних знань; формування критичного й аналітичного мислення в студентів; формування в майбутніх учителів педагогічної культури. Зазначено, що педагогічна підготовка фахівців у закладах вищої освіти базується на ґрунтовному вивченні курсу «Педагогіка» – галузі педагогічної науки, що досліджує фундаментальні питання освіти й виховання студентської молоді, системне забезпечення психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних кадрів для вишів. Запропоновано ігрові технології для проведення практичних занять, самостійної роботи студентів, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, які мали зорієнтувати майбутніх фахівців у структурі дисципліни «Педагогіка» як навчального предмета, акцентувати їх увагу на найважливіших темах цього курсу.

У представленому матеріалі розроблено систему ділових ігор, що активізувала пошукову діяльність студентів; розвивала творче мислення, уяву в майбутніх педагогів. До кожного модуля курсу (модуль «Загальні основи педагогіки», «Особистість вчителя сучасної школи «Дидактика», «Історія педагогіки», «Теорія виховання») дібрано різноманітні навчально-педагогічні ігри, які уналежнювали проблематику загальних основ педагогіки, основ теорії навчання й виховання студентської молоді на сучасному етапі розвитку освітньої парадигми.

До кожного модуля наводилися проблемні завдання для самоперевірки й контролю засвоєних знань; тестові завдання, спрямовані насамперед на розвиток інтересу до педагогічних знань у здобувачів вищої освіти. Підсумковий контроль знань включав систему тестових проблемних завдань різної варіативності, рівня складності, спрямованості.

Ці завдання змодельовані на основі таких підходів, як необхідність вибору стандартних відповідей, інші – спонукали студентів до пошуку відповідей на засадах їх творчого аналізу.

Подано низку тестових методик, які були корисними студентам у процесі визначення свого рівня готовності до педагогічної діяльності.

Доказано, що успішна реалізація змісту курсу ґрунтувалася на використанні інтерактивних методів навчання. Це участь студентів

у навчально-педагогічних іграх, тренінгах, у ході яких формувалися професійні якості майбутнього вчителя, культура педагогічного спілкування.

Презентовано різні види ділових, рольових ігор, проблемних ситуацій, які розраховані на включення студентів у самостійну пошукову роботу. Визначено, що запорукою ефективності навчальної діяльності була пізнавальна активність, від якої залежала цілеспрямованість освітньої траєкторії студентів, розвиток інтелектуальної рефлексії. Саме інтерактивні тренінги впливали на особистість, її діяльність та особистісні стосунки; виконували навчально-стимулювальну функцію у виявленні студентами пізнавальної активності, формували професійні якості майбутнього вчителя.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, навчальна дисципліна «Педагогіка», розвиток творчого потенціалу, само-реалізаційних можливостей студентів, професійна компетентність.

The article considers the generally accepted provisions of modern pedagogy on the use of active teaching methods in the formation of professional competence of future teachers in the study of pedagogical disciplines. The study was conducted on the basis of a proven course of lectures, analysis of psychological and pedagogical literature and practice. The article reveals the content, organization and conduct of seminars on professional training of future professionals by means of interactive technologies.

It is determined that the system of business, role-playing games is aimed at developing interest in pedagogical knowledge; formation of critical and analytical thinking in students; formation of future teachers of pedagogical culture. It is noted that the pedagogical training of specialists in higher education is based on a thorough study of the course "Pedagogy" – a field of pedagogical science that explores the fundamental issues of education and upbringing of student youth, systematic support of psychological and pedagogical training of scientific and pedagogical staff for higher educational institutions.

Game technologies for conducting practical classes, independent work of students, performance of individual educational and research tasks are offered, which were to orient future experts in structure of discipline "Pedagogy" as a subject, to accentuate their attention on the most important subjects of this course.

In the presented material a system of business games was developed, which intensified the search activity of students; developed creative thinking, imagination in future teachers. For each module of the course (module "General Fundamentals of Pedagogy", "Personality of a modern school teacher", "Didactics", "History of Pedagogy", "Theory of Education") were selected various educational and pedagogical games, which included the general principles of pedagogy, teaching theory and education of student youth at the present stage of development of the educational paradigm.

УДК 378:37.011.3-051:373.3:37.091.33-027.22

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.27>

Ноздрова О.П.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри педагогіки

Південноукраїнського національного

педагогічного університету

імені К.Д. Ушинського

Бартенєва І.О.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри педагогіки

Південноукраїнського національного

педагогічного університету

імені К.Д. Ушинського

Each module was given problem tasks for self-examination and control of acquired knowledge; test tasks were aimed primarily at developing interest in pedagogical knowledge in higher education.

The final control of knowledge included a system of test problem tasks of different variability, level of complexity, orientation.

These tasks were modeled on approaches such as the need to choose standard answers, while others encouraged students to seek answers based on their creative analysis.

The article presents a number of test methods that were useful to students in the process of determining their level of readiness for teaching. It is proved that the successful implementation of the course content was based on the use of interactive teaching methods. This is the participation of students in educational and pedagogical games, trainings, during which the professional

qualities of the future teacher, the culture of pedagogical communication were formed.

Different types of business, role-playing games, problem situations were presented, which were designed to include students in independent search work. It is determined that the key to the effectiveness of educational activities was cognitive activity, which depended on the purposefulness of the educational trajectory of students, the development of intellectual reflection. It was interactive trainings that influenced the personality, its activities and personal relationships; performed an educational and stimulating function in the identification of cognitive activity by students, formed the professional qualities of the future teacher.

Key words: *interactive teaching methods, academic discipline "Pedagogy", development of creative potential, self-realization opportunities of students, professional competence.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Підготовка вчителя в умовах модернізації освіти та інноваційних педагогічних технологій у сфері фундаментальної відкритої й безперервної освіти – це підготовка педагога відповідного рівня й профілю; конкурентоздатного на ринку праці; компетентної особистості, готової до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Особлива увага в дослідженні звернена на формування професійної компетентності майбутнього вчителя в освітньому процесі ЗВО. Це впровадження інноваційних форм і методів навчання, удосконалення засобів формування цілісного світогляду особистості, упровадження інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання й виховання, що забезпечують гармонійний розвиток особистості, її творчий потенціал, самореалізаційні можливості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проаналізовано, що неперервно досліджується проблема підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах реформування освіти (М. Кларін); загальні принципи організації педагогічного процесу та основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки, що забезпечує формування вчителя-дослідника, який перебуває в постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання та виховання (Н. Бодруг, І. Зязюн, О. Мірошник, Н. Теличко); формування творчої особистості майбутнього вчителя (О. Савченко, С. Сисоєва); організація професійного самовиховання майбутніх учителів (О. Хуторський) [1, с. 7]. Позитивний вплив на самооцінку й самовідчуття суб'єктів освітнього процесу інтерактивних методів навчання доводять дослідження В. Кан-Каліка, Н. Ключової, Е. Сидоренко, Л. Петровської. Дослідники (О. Скворцова, В. Лозова, Б. Ельконін, Н. Кузьміна, Л. Коваль) розкривають засади формування професійної компетентності вчителя.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас ми презентуємо сучасні практичні напрями вдосконалення освітньо-виховного процесу в закладах вищої школи в контексті реформування освіти. Натомість ми вважаємо, що проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі впровадження ігрових навчальних технологій в освітній простір ЗВО в наукових джерелах висвітлена недостатньо.

Мета статті – презентувати досвід організації навчання з використанням інтерактивних методів, креативних завдань, тренінгів, тестових методик, проблемних ситуацій на практичних заняттях з навчальної дисципліни «Педагогіка» в закладах вищої освіти, який забезпечує формування професійної компетентності, самореалізаційних можливостей особистості, активізацію творчого потенціалу студентів.

Завданням дослідження є створення методичного комплексу навчально-педагогічних ігор, спрямованих на розвиток професійних якостей майбутнього вчителя; формування основ професійної компетентності студентів педагогічного вишу.

Виклад основного матеріалу. Наведемо зразки навчально-педагогічних ігор, які ми використовували на практичних заняттях з навчальної дисципліни «Педагогіка».

На практичних заняттях студенти, користуючись навчальними посібниками з вікової фізіології та дитячої психології, виписували особливості анатомо-фізіологічного та психічного розвитку дітей молодшого, середнього та старшого віку й педагогічні вимоги вчителя до врахування кожної вікової особливості учнів в освітньо-виховному процесі; творчою роботою було створення колажу «Вікові особливості учнів». Це сприяло розвитку творчого мислення студентів, умінню користуватися понятійним апаратом, синтезувати знання з низки тем модуля «Загальні основи педагогіки»,

вільно справлятися з індивідуальними навчально-дослідними завданнями.

У науковій праці розроблена система тестових завдань, педагогічних ситуацій, яка спрямована на розвиток інтересу до педагогічних знань, що поступово стимулювала утвердження критичності педагогічного мислення студентів і сприяла формуванню в майбутніх учителів педагогічної культури. Ці види завдань були розраховані на включення студентів у творчу пошукову роботу. Наводимо приклади завдань, проблемних ситуацій з модуля «Дидактика», «Теорія виховання».

1. Які принципи навчання ілюструють ці висловлювання?

О. Герцен: «Завдання педагогіки – зробити науку до того зрозумілою й засвоюваною, щоб змусити її говорити простою, звичайною мовою».

Д. Менделєєв: «Знання без виховання – це меч у руках божевільного».

А. Дістервег: «Не в кількості знань полягає освіта, а в повному розумінні та вмілому застосуванні всього того, що знаєш» [4, с. 77].

2. Проблемна ситуація.

Урок літератури. Тема: «Життя й діяльність Т. Шевченка». Учителю напередодні уроку розвішав у класі плакати-ілюстрації про життя поета. На дошці були розміщені репродукції з картин Т. Шевченка. Ще до початку уроку учні з інтересом розглядали новий для них матеріал. Уже й на уроці очі дітей були зосереджені на ілюстраціях. Розповідь учителя розбивалася об своєрідний психологічний бар'єр між педагогом і школярами.

Ось і дзвінок на перерву. Учителю відчув невдоволення проведенням уроком. А так наполегливо готувався... [4, с. 233].

Завдання: поясніть цю ситуацію з погляду вимог певних дидактичних принципів; дайте вчителю пораду, яким чином уникнути помилок.

3. Згрупуйте перераховані нижче методи навчання: лекція, демонстрація, синтез, лабораторна робота, пояснення, індукція, проблемний виклад, практична робота, аналіз, частково-пошуковий метод, дедукція, дослідницький, відповідно до встановлених тенденцій.

Завдання: підкресліть ті з них, які, на вашу думку, найбільш ефективно сприяють реалізації розвиваючої функції навчання.

4. У кожній групі визначені правила реалізації вимог певних принципів. Назвіть ці принципи [4, с. 98].

Перша група: 1. Заохочуйте вміння учнів пояснити застосування законів у виробництві. 2. Використовуйте екскурсії. 3. Поєднуйте розумову діяльність із практикою. 4. Спирайтесь на досвід учнів. 5. Ознайомлюйте учнів з новими технологіями.

Друга група: 1. Дбайте про переведення знань у довготривалу пам'ять. 2. Навчайте учнів володіти методами виконання вправ. 3. Залучайте

учнів до виконання вправ. 4. Учть учнів учитися. 5. Нові знання включайте в нові ситуації.

Третя група: 1. Ураховуйте рівень навченості учнів. 2. Використовуйте диференційовані завдання. 3. Не повідомляйте наукову істину, а ведіть до неї. 4. Вивчайте вікові й індивідуальні особливості розвитку учнів.

5. Проблемні ситуації.

А) Перерва в школі. Ви йдете коридором, де стоять десятикласники. Поблизу них валяється жмут паперу.

Ваші дії: 1) проходите мовчки; 2) вітаєтесь, розпочинаєте розмову з учнями, але нічого особливого «не помічаєте»; 3) робите зауваження старшокласникам, не зупиняючись і не вимагаючи підняти папір.

Б) Урок української мови. Учні 4-го класу працюють над самостійною роботою. Раптом учень вигукнув: «А он по сосні скаче білочка!» (Сосна росла під вікнами школи). Усі учні залишили роботу й почали дивитися у вікно, коментуючи дії білочки.

Ваші дії: 1) суворо зроблю зауваження всім учням, аби не відволікали увагу від роботи; 2) зроблю зауваження учневі, аби не збуджував клас; 3) запрошу учнів припинити на хвилину роботу й помилуватися красою білочки.

В) На уроці образотворчого мистецтва вчитель так проводить роботу.

– Подивіться, у мене тут багато аркушів паперу. На кожному з них – певна фігурка. Ви, немов чарівники, здатні перетворити її на картинку. Для цього додайте до фігурки все, що захочете, але так, щоб вийшов гарний малюнок.

Завдання: який метод навчання використано? Виберіть правильну відповідь.

1. Використано метод інструктажу перед практичною роботою, у процесі якої учні застосовують набуті знання й уміння для виконання практичного завдання.

2. Використано метод вправ, оскільки учні багато разів повторюють одні й ті самі практичні дії.

3. Використано частково-пошуковий метод навчання, тому що учні, спираючись на частину малюнка, домальовують його.

4. Використано метод розповіді, оскільки учням повідомляють інформацію про те, як працювати далі [4, с. 80].

У дослідженні було акцентовано увагу на застосуванні ігрової інноваційної технології – це складання кросвордів, яка мала зорієнтувати студентів у структурі курсу «Педагогіка» як навчального предмета; найважливіші теми цієї дисципліни; активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, допомогти їм у здійсненні самоконтролю.

Пропонуємо зразки кросвордів з навчальної дисципліни «Педагогіка».

Кросворди з модуля «Дидактика»

Варіант 1

1. Цей метод належить до групи за характером логіки пізнання, передбачає практичне розкладання цілого на частини з метою відокремлення суттєвих ознак цих частин.
2. Автор, який узагальнив і систематизував представлення про традиційні методи навчання.
3. Виконання лабораторних, практичних робіт, самостійних, творчих вправ. Який цей метод за джерелом передачі й сприйняття навчальної інформації?
4. Галузь педагогіки вищої школи про теорію навчання та освіти людини.
5. Спільна діяльність педагога й студентів, співробітництво, спрямоване на досягнення поставленої мети (категорія дидактики).
6. Тип навчання, коли викладач повідомляє учням певний обсяг знань без пояснення, студенти засвоюють знання без усвідомлення.
7. Цей метод належить до групи методів за ступенем самостійності мислення, коли викладач самостійно за допомогою ілюстрацій, плакатів, схем викладає матеріал.
8. Цей метод належить до групи методів за ступенем самостійності мислення, коли викладач ставить проблему й за допомогою навідних запитань підводить студентів до рішення цієї проблеми.
9. Уміння, доведені до автоматизму (категорія дидактики) (рис. 1).

Відповіді (варіант 1):

- (1. Аналіз 2. Ю. Бабанський. 3. Практичний. 4. Дидактика. 5. Навчання. 6. Догматичне. 7. Пояснювально-ілюстративний. 8. Частково-пошуковий. 9. Навички).

Варіант 2

1. Тип навчання, під час якого відбувається поділ навчального матеріалу на логічно завершені блоки, які є частинами цілісної структури навчальної дисципліни.

2. Тип навчання, під час якого весь навчально-виховний процес має бути підпорядкований кожній особистості, викладач дотримується принципу співробітництва на занятті.

3. Тип навчання, під час якого відбувається засвоєння програмного матеріалу на різних рівнях, студентам пропонуються різні завдання за ступенем складності.

4. Принцип навчання, в основі якого лежить залучення органів відчуттів до сприйняття й перероблення навчального матеріалу.

5. Завдяки працям цього педагога-дидакта отримала статус науки.

6. Окрема галузь педагогіки вищої школи про теорію навчання й освіти людини.

7. Виконання лабораторних, практичних робіт, самостійних, творчих вправ. Який це метод за джерелом передачі й сприйняття навчальної інформації?

8. Уміння, знання, навички, навчання – це провідні ... дидактики.

9. Розвиток психомоторної, інтелектуальної, емоційно-розвивальної сфер особистості. Яка це функція навчання (рис. 2)?

(Відповіді (варіант 2): 1. Модульне. 2. Особистісно-орієнтований. 3. Диференційоване. 4. Наочності. 5. Я.А. Коменський. 6. Дидактика. 7. Практичний. 8. Категорії. 9. Розвивальна)

Здобувачі вищої освіти закріплювали знання про особливості виховання навчання дітей під час проведення **ділової гри «Аукціон знань»**. Мета гри – закріпити знання студентів щодо предмета, категорій, завдань педагогіки, дидактики; про закономірності, методи й засоби навчання; види, форми організації освітньо-виховного процесу. Студенти засвоювали матеріал про сутність виховання як цілісної системи, її науково-методологічні засади; розглядали напрями виховання, особливості розвитку особистості в колективі.

Здобувачі вищої освіти закріплювали знання про особливості виховання дітей як у процесі

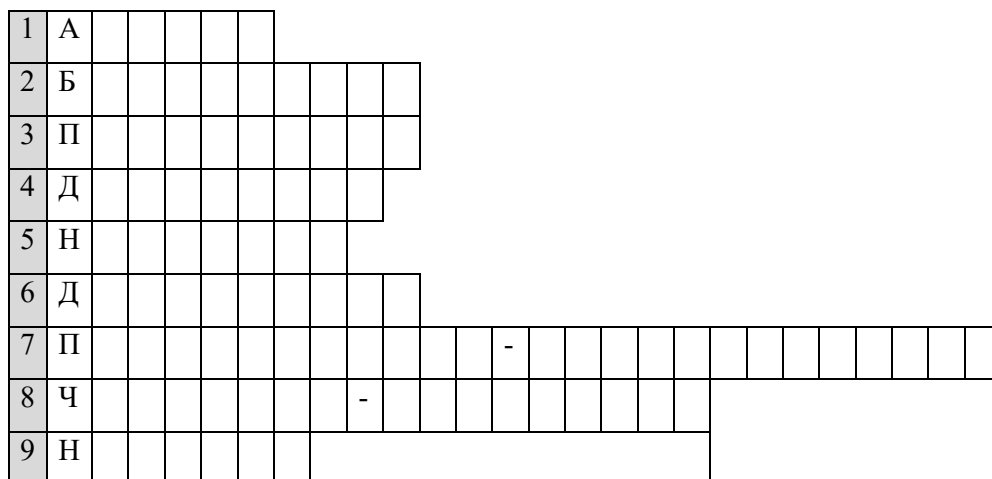


Рис. 1

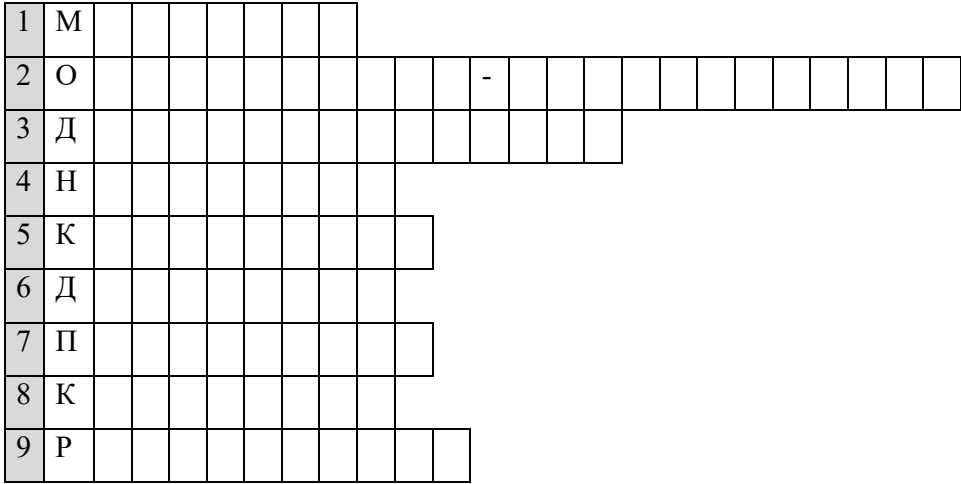


Рис. 2

навчання, так і в позакласній, позашкільній діяльності; особливості взаємодії школи, сім’ї та громадськості у вихованні особистості.

Гра відбувалася на «біржі цінних паперів», у цьому випадку – «акцій». «Акції» – це запитання з будь-якого модуля (на закріплення). Кожен модуль мав певну кількість «акцій». Запитання до «акцій» разом із викладачем розробляла група студентів, так званих «брокерів».

«Аукціон» проходив так: «брокер» зачитував запитання «акції». Кожен з бажаючих «акціонерів» демонстрував знання із цього питання. Хто наводив більше доводів, той і ставав володарем «акцій». Виграв той, хто збирав більше «акцій».

Зразки акцій з модуля «Теорія виховання»:
 1. Охарактеризуйте поняття «метод виховання». 2. Характеристика методів стимулювання поведінки й діяльності вихованців. 3. Назвіть вимоги до використання «методу вибуху». Наведіть приклади. 4. А. Макаренко й В. Сухомлинський про місце й роль покарань і заохочень у системі виховання. **Зразки акцій з модуля «Загальні основи педагогіки»:** 1. Розкрийте сутність педагогічного спілкування, поясніть його рівні, стилі. 2. Визначте функції та умови ефективного педагогічного спілкування, яке базується на гуманістичних відносинах у педагогічній діяльності. 3. Охарактеризуйте ознаки співробітництва між вчителем та учнями. 4. Розкрийте особливості особистісно-орієнтованих технологій, педагогічного співробітництва (О. Савченко, Ш. Амонашвілі).

Зразки акцій з модуля «Дидактика»: 1. Охарактеризувати структуру комбінованого уроку. 2. Назвати нетрадиційні форми навчання. 3. Охарактеризувати дидактичні особливості інтегрованих уроків. 4. Порівняти традиційний і сучасний урок (з використанням інтерактивних технологій). 5. Розкрити зміст понять «методи навчання», «засоби навчання». 6. Класифікувати методи навчання за джерелом і сприйняттям навчальної інформації.

Ми презентували низку тестових методик, які були корисними студентам у процесі визначення свого рівня готовності до педагогічної діяльності. Наприклад:

1. Із запропонованих ознак виберіть ті, які варто зарахувати до якостей учителя-вихователя (чуйність; конформізм; готовність до конструювання в діяльності; любов до дітей; принциповість і вимогливість; користолюбство; почуття національної гідності; готовність дотримуватися вимог педагогічної техніки; гуманне ставлення до людей; егоїзм; здатність на високому рівні пояснювати учням навчальний; творчий склад мислення; всебічність розвитку; упертість; спроможність вивчати особливості розвитку вихованців; опрацьовувати нову педагогічну літературу; виявляти педагогічний такт; приваблива зовнішність; пізнавальна самостійність).

2. Використовуючи 10-бальну шкалу (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), визначте Ваш рівень володіння певними педагогічними якостями (любов до дітей; почуття національної гідності; чесність; совісність; справедливість; об’єктивність; стриманість; терпеливість; організаторські здібності; всебічність розвитку; принциповість і вимогливість; оптимізм; любов до життя; гуманне ставлення до людей; творчий склад мислення; тактовність) [4, с. 71].

Висновки. Отже, виявлено, що формуванню професійної компетентності в студентів найбільш ефективно сприяло впровадження в освітній простір ігрових технологій у ході вивчення дисципліни «Педагогіка». Охарактеризовано ділові, рольові ігри щодо виявлення шляхів реалізації індивідуальних освітніх траєкторій студентів у процесі професійної підготовки. Зокрема, указано, що вони сприяли формуванню професіоналізму майбутніх педагогів; спонукали їх бути здатними до саморозвитку, творчості, креативного мислення, самоорганізації свого життя й високопродуктивної професійної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в підготовці методичних рекомендацій, розробленні циклу тренінгових занять з упровадження інтерактивної моделі навчання в освітній процес вищої школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи. *Філософія освіти*. Київ : Майстер-клас, 2006. № 1 (3). С. 6–12.
2. Балашова С. Навчально-рольова гра у формуванні дослідницьких умінь студентів. *Початкова школа*. 2005. № 6. С. 52–55.
3. Кондрашова Л.В., Виевская М.Г., Савченко Л.А. Иммитационно-игровое обучение в высшей школе : учебное пособие. Кривой Рог, 2001. 194 с.
4. Омеляненко В.Л., Кузьмінський А.І., Вовк Л.П. Педагогіка: завдання і ситуації : практикум. 2-ге вид., випр. Київ : Знання-Прес, 2006. 423 с.
5. Сисоєва С. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія. Київ : Поліграф. книга, 1996. 40 с.
6. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. № 4. С. 93–96.
7. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES

У статті обґрунтовано педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності. Зокрема, запропоновано дві групи педагогічних умов, а саме: організаційно-педагогічні, що відповідають забезпеченню зовнішніх умов організації педагогічної практики, і психолого-педагогічні, що забезпечують внутрішні умови підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності. До організаційно-педагогічних умов формування досліджуваного феномена зараховано такі умови: збільшення тривалості практики підготовки майбутніх учителів під патронатом досвідчених наставників; запровадження в процес професійної підготовки дуальної форми навчання; удосконалення програмно-методичного складника професійної підготовки майбутніх учителів; посилення зв'язків між вищою й середньою школами та роботодавцями в процесі проходження практики; запровадження проходження практики студентами бакалаврату в одному освітньому закладі. До групи психолого-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності зараховано такі: актуалізація ціннісно-мотиваційної сфери студентів на освоєння інновацій та успіху в майбутній виховній діяльності; забезпечення інтегрованого практико-орієнтованого й виховного характеру змісту процесу професійної підготовки майбутніх учителів, можливість підвищення їхнього рівня знань за рахунок вибіркового навчальних дисциплін; розвиток рефлексивного усвідомлення студентами готовності до майбутньої виховної діяльності в процесі практичної підготовки; наближення професійної підготовки майбутніх учителів до реальних умов майбутньої педагогічної діяльності на основі активного застосування особистісно та практико орієнтованих педагогічних технологій; активізація проходження різних видів педагогічної практики, урахування результатів виробничої практики під час державної атестації випускників.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, психолого-педагогічні умови, професійна підготовка майбутніх учителів, інноваційна виховна діяльність, заклад вищої освіти.

The article substantiates the pedagogical conditions for the professional training of future teachers for innovative educational activities. In particular, two groups of pedagogical conditions are proposed, namely: organizational and pedagogical, corresponding to the provision of external conditions for the organization of pedagogical practice and psychological and pedagogical, providing internal conditions for the preparation of future teachers for innovative educational activities. The organizational and pedagogical conditions for the formation of the phenomenon under study include the following conditions: an increase in the duration of the practice of training future teachers under the patronage of experienced mentors; introduction of a dual form of education into the process of professional training; improvement of the program and methodological component of the professional training of future teachers; strengthening ties between higher and secondary schools, and employers in the process of internship; introduction of internship for undergraduate students in one educational institution. The group of psychological and pedagogical conditions for preparing future teachers for innovative educational activities includes the following: actualization of the value-motivational sphere of students for the development of innovations and the success of future educational activities; ensuring an integrated practice-oriented and educational nature of the content of the process of professional training of future teachers, the possibility of increasing their level of knowledge through selective educational disciplines; development of students' reflective awareness of readiness for future educational activities in the process of practical training; approximation of the professional training of future teachers to the real conditions of future pedagogical activity on the basis of the active use of personally and practice-oriented pedagogical technologies; activation of the passage of various types of teaching practice, taking into account the results of industrial practice during the state certification of graduates.

Key words: organizational and pedagogical conditions, psychological and pedagogical conditions, professional training of future teachers, innovative educational activities, institution of higher education.

УДК 378.011.3-051:[001.895:37]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.28>

Онищенко Н.П.,
докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри загальної педагогіки
і педагогіки вищої школи
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір і з урахуванням основних положень Закону «Про вищу освіту», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 роки, Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки надзвичайно актуальним є розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищенні якості освіти на інноваційній основі, професійний розвиток

академічного персоналу вищої школи з використанням інноваційних технологій. Оскільки лише вчителі з творчими здібностями й інноваційним потенціалом здатний до ефективної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливості освітньої інноваційної діяльності висвітлено в працях науковців: теоретичні питання педагогічної інноватики (І. Бех, Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, В. Докучаєва, К. Завалко, О. Ігнатівич, С. Лісова О. Огієнко й та ін.); інно-

ваційні педагогічні технології (І. Дичківська, Т. Дем'янюк, О. Дубасенюк, Л. Іванечко, Г. Кособуцька, С. Моїсеєв, Н. Савінова, О. Шапран та ін.); упровадження педагогічних технологій у практику роботи закладів вищої освіти (А. Алексюк, А. Андреев, І. Богданова, П. Воловик, В. Зайцев, Н. Заячківська, О. Пехота, Г. П'ятакова, Г. Селевко, С. Сисоєва й ін.); дослідження змісту професійної підготовки майбутнього вчителя (В. Галузинський, О. Пехота, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.); формування професійної готовності студентів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності (А. Деркач, М. Дяченко, Л. Кандибович, М. Левітов та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Усі вищеназвані наукові праці вносять безсумнівний вклад у вирішення проблеми дослідження, проте вони не розв'язують тих завдань, що стосуються обґрунтування педагогічних умов ефективної професійної підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності. Підкреслимо, що формування такого складного особистісного утворення, як готовність майбутніх фахівців до інноваційної діяльності, передбачає обов'язкову розробку й використання педагогічних умов, які забезпечують ефективність і якість їх підготовки.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти до інноваційної виховної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Категорія «педагогічні умови» активно застосовується в психолого-педагогічній літературі, сучасних дисертаційних дослідженнях, присвячених проблемами професійної підготовки майбутніх фахівців, має багато трактувань, тому вважаємо за доцільне провести більш ґрунтовний аналіз її сутнісних ознак. Так, С. Літвінчук під педагогічними умовами процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО розуміє необхідні обставини, які зумовлюють його та дають йому розвиток, забезпечуючи успішне вирішення завдань підготовки й отримання максимальних результатів учіння-формування професійно компетентних спеціалістів [7, с. 11]. О. Столяренко педагогічні умови розглядає «як сукупність факторів, які свідомо створюються в освітньому процесі й впливають на його результативність» [9, с. 292]. Отже, під «педагогічними умовами» науковці розуміють чинники (зовнішні та внутрішні), необхідні педагогічні обставини, сукупність факторів тощо.

Правомірним, на нашу думку, є зауваження О. Дурманенко, що мова йде про обставини, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти з тим зовнішнім навчально-виховним середовищем, у якому відбувається пізнавальна, навчальна, науково-дослідницька й виховна діяльність студентів, спрямована

на формування в них насамперед професійних знань, умінь і навичок, розвиток їхньої світоглядної культури, професійної компетентності тощо [2, с. 135–136]. Тобто чинники, що обумовлюють педагогічні умови розвитку досліджуваного феномена, існують в інноваційному виховному середовищі закладу вищої освіти. Отже, під «педагогічними умовами» розуміють сукупність об'єктивних можливостей, обставин, що супроводжують освітній процес, які певним чином структуровані й спрямовані на досягнення поставленої мети.

К. Кончович дає визначення поняття «сукупність педагогічних умов», які автор визначає як динамічний комплекс, що охоплює всі аспекти досліджуваного явища й водночас ураховує змінний характер професійно-педагогічної підготовки студентів [6, с. 97]. Л. Хоменко-Семенова доводить, якщо певна умова є причиною якогось ефекту, то вияв цього ефекту залежить не лише від усвідомлення нами цієї умови (її визначення), а й від її наявності, існування, реалізації. Відтак перед викладачем постає завдання не лише визначити, а й створити (підготувати), реалізувати певні умови для досягнення запланованого ефекту [11]. Отже, можна зробити висновок, що в процесі дослідження виокремлюється комплекс педагогічних умов, який охоплює всі аспекти досліджуваного явища.

Отже, педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності розглядаємо як зовнішні та внутрішні чинники впливу інноваційного виховного середовища закладу вищої освіти на студентів, що детермінують результати їхнього виховання, освіти й розвитку, забезпечують можливість визначення індивідуальної траєкторії майбутньої виховної діяльності.

Дискусійною залишається й проблема різновидів педагогічних умов. Так, М. Ковальчук на основі аналізу наукових джерел засвідчує, що навчально-виховний процес вміщує два магистральні напрями організаційно-педагогічної діяльності з формування готовності майбутніх педагогів до певного виду діяльності: створення оптимальних зовнішніх умов – макро- та мікросоціального середовища (взаємини «викладач-студент», об'єктивність оцінки навчальної праці, місце навчання, приміщення, постійність робочого місця та його оснащення тощо) через спільну діяльність і спілкування в освітньому процесі (Ю. Бабанський, О. Бодальов, Б. Гершунський, А. Макаренко, А. Мудрик та ін.); забезпечення внутрішніх умов (стан здоров'я, психологічні настанови, особистісні новоутворення, потреби, досвід, знання, уміння, навички тощо) для саморозвитку й самовиховання всіх учасників освітнього процесу через механізми самопізнання, рефлексії, цілеутворення (Б. Ананьєв, Л. Божович, Б. Братусь, Т. Давиденко, С. Рубінштейн та ін.) [5, с. 113–114]. Підхід цього дослідника до класифікації педагогіч-

них умов напряму узгоджується з її розумінням у психолого-педагогічній літературі як впливу чинників. Отже, це ще раз доводить, що педагогічні умови підпорядковуються зовнішнім і внутрішнім чинникам.

Поширеним у психолого-педагогічній літературі є поділ педагогічних умов на дидактичні (конструювання й зміни в змісті, формах, методах, технологіях навчання); психолого-педагогічні (вибір конкретних можливостей змісту освіти, форм, методів, що спрямовані на вдосконалення конкретних характеристик особистості); організаційно-педагогічні (зміни в організації освітнього процесу).

Ураховуючи специфіку дослідження – виховне спрямування професійної підготовки майбутніх учителів у процесі практичної підготовки студентів, уважаємо, що з перерахованих вище педагогічних умов можна виокремити психолого-педагогічні й організаційно-педагогічні. При цьому вважаємо, що психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності відповідають забезпеченню внутрішніх умов, а організаційно-педагогічні – зовнішніх умов.

Педагогічні умови завжди підпорядковані зовнішнім і внутрішнім чинникам: до зовнішніх можна зарахувати, наприклад, особливості організації навчально-виховного процесу; зміст навчального матеріалу; побудову міжособистісної взаємодії учасників навчання тощо, до внутрішніх – рівень професійної мотивації студентів; їхню потребу в самовдосконаленні; їхні нахили, уподобання, зацікавленість у професійному становленні тощо.

Тепер розглянемо педагогічні умови, що виокремлені різними науковцями в процесі дослідження різних аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до виховної роботи й формування готовності до інноваційної виховної діяльності.

І. Гавриш обґрунтовано як загальнопедагогічні, так і часткові педагогічні умови формування готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти до інноваційної професійної діяльності. Так, загальнопедагогічні умови досліджуваного феномена пояснюють, що підготовка майбутніх учителів до створення, розповсюдження та впровадження освітніх нововведень має функціонувати як цілісна система на основі розробки й реалізації відповідної технології; інноваційне навчання майбутніх учителів має спрямовуватися на їх становлення як суб'єктів освітніх інновацій і відповідати основним положенням особистісно орієнтованого підходу та інноваційної педагогічної освіти; включення до змісту процесу підготовки технології блоків-напрямів, орієнтованих на формування в студентів готовності до створення, упровадження й розповсюдження освітніх інновацій. Систему загальнопедагогічних умов автором конкретизовано в частково педагогічних умовах формування

готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності, а саме:

– процес розвитку мотивації інноваційної професійної діяльності передбачає: а) визнання його основними цілями прийняття майбутніми вчителями завдань модернізаційних перетворень у системі загальної середньої освіти як особистісно значущих і розвиток у них мотивації досягнення в професійній галузі; б) реалізацію комплексу заходів із розвитку в студентів мотивації професійної діяльності, спрямованої на впровадження в практику роботи закладів загальної середньої освіти нової освітньої парадигми, що являє собою систему тренінгових занять із формування відповідних знань, дієвих і внутрішніх мотивів; в) покладення в основу тренінгу з розвитку в студентів мотивації досягнення в професійній галузі системи вправ, орієнтованих на формування оптимальної тактики цілеутворення, почуття особистісної причинності й синдрому досягнення;

– формування готовності майбутніх учителів до педагогічного цілеутворення має здійснюватися в умовах спеціально організованого навчання на засадах системного підходу та спрямовуватися на опанування студентами такими механізмами: визначення концептуальних освітніх цілей; їх перетворення на педагогічно сформульовані вимоги до освіти; розробка адекватних цілей моделей навчально-виховного процесу;

– підготовка майбутніх учителів до створення освітніх інновацій має ґрунтуватися на інноваційній концепції творчості, відбуватися в контексті комплексного підходу й мати цілісний характер завдяки включенню до змісту інноваційного навчання комплексу заходів, спрямованих на розвиток креативності професійного мислення студентів, формування в них готовності до наукової творчості в педагогічній галузі та педагогічного новаторства в єдності й взаємозв'язку окремих етапів їх здійснення;

– формування готовності майбутніх учителів до розповсюдження освітніх інновацій має здійснюватися з позицій соціально-психологічного підходу, реалізовувати концептуальні ідеї префігуративної культури та будуватися на засадах контекстної технології із застосуванням комплексу заходів, спрямованих на набуття студентами здатності ознайомлювати освітян з новачками, формувати в педагогів інтерес до нововведень, переконувати їх у доцільності використання інновацій у професійній діяльності й організувати апробацію нововведення;

– підготовка майбутніх учителів до впровадження освітніх інновацій має ґрунтуватися на основних положеннях програмно-цільового підходу та спрямовуватися на опанування студентами прийомів розробки й реалізації цільової програми інноваційного розвитку закладу загальної

середньої освіти, а також передбачати розвиток у них критичності професійного мислення в єдності його всіх структурних компонентів [1].

Отже, виокремлені автором педагогічні умови спрямовані на реалізацію комплексу заходів із розвитку в студентів мотивації, опанування студентами механізмів визначення освітніх цілей, розвитку креативності професійного мислення студентів, використання контекстної технології в професійній підготовці студентів із застосуванням комплексу заходів, опанування ними прийомів розробки й реалізації цільової програми інноваційного розвитку закладу загальної середньої освіти.

В. Ковальчук виділяє педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, до яких науковцем зараховано такі: спрямованість процесу професійної підготовки на ціннісно-сміслову самовизначення з урахуванням особливостей подальшої професійної діяльності в конкретній освітньо-виховній системі навчального закладу; конструювання особистісно орієнтованих технологій підготовки майбутніх учителів у межах кредитно-модульної системи навчання; створення необхідного розвивального освітнього простору для вільної реалізації особистісної позиції, вибору змісту та способів навчання; міждисциплінарну інтеграцію змісту вищої педагогічної освіти [4, с. 19]. Отже, як педагогічні умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів визначаються: розвиток ціннісно-сміслового самовизначення студентів, використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій, створення розвивального освітнього простору, міждисциплінарна інтеграція змісту освіти.

Отже, науковці вказують на необхідність ґрунтовних впливів на особистісну спрямованість і рефлексивність студентів, активне використання різних практико орієнтованих педагогічних технологій, включення майбутніх учителів до активної практичної діяльності, покращення методичного забезпечення проходження педагогічних практик тощо.

У дослідженні запропоновано дві групи педагогічних умов, а саме: організаційно-педагогічні, що відповідають забезпеченню зовнішніх умов організації педагогічної практики, і психолого-педагогічні, що забезпечують внутрішні умови підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності. До організаційно-педагогічних умов формування досліджуваного феномена належать такі умови: збільшення тривалості практики підготовки майбутніх учителів під патронатом досвідчених наставників; запровадження в процес професійної підготовки дуальної форми навчання; удосконалення програмно-методичного складника професійної підготовки майбутніх учителів; посилення зв'язків між вищою й середньою школами та

роботодавцями в процесі проходження практики; запровадження проходження практики студентами бакалаврату в одному освітньому закладі.

До групи психолого-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності зараховано такі: актуалізація ціннісно-мотиваційної сфери студентів на освоєння інновацій та успіху в майбутній виховній діяльності; забезпечення інтегрованого практико-орієнтованого й виховного характеру змісту процесу професійної підготовки майбутніх учителів, можливість підвищення їхнього рівня знань за рахунок вибіркового навчальних дисциплін; розвиток рефлексивного усвідомлення студентами готовності до майбутньої виховної діяльності в процесі практичної підготовки; наближення професійної підготовки майбутніх учителів до реальних умов майбутньої педагогічної діяльності на основі активного застосування особистісно та практико орієнтованих педагогічних технологій; активізація проходження різних видів педагогічної практики, урахування результатів виробничої практики під час державної атестації випускників.

Окреслені психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності безпосередньо пов'язані зі структурою досліджуваного феномена. Більш детально зупинимось саме на характеристиці цієї групи педагогічних умов, обґрунтуємо доцільність їх вибору.

Педагогічна умова – актуалізація ціннісно-мотиваційної сфери студентів на освоєння інновацій та успіху у майбутній виховній діяльності передбачає її орієнтацію на адекватні потреби українського суспільства й завдання особистісного та професійного розвитку студентів. Основні риси людини як члена суспільства закладаються під час професійної підготовки, де відбувається розвиток мотиваційної сфери особистості з урахуванням підходів людини до життя й професійної діяльності. Мотиваційна сфера особистості майбутнього вчителя розвивається в процесі його становлення як професіонала, що постійно розвивається й уносить певні інновації та новизну у власну діяльність. Мотивація як феномен регулятивної сфери особистості висвітлюється в працях вітчизняних і зарубіжних авторів (В. Асєєв, І. Бех, С. Дьяков, Є. Ільїн, В. Ковальов, О. Леонтєв, Д. Мак-Клелланд (D. McClelland), Д. Узнадзе, В. Шадріков та ін.). Так, С. Дьяков доводить, що ціннісно-смісловий осередок мотиваційної сфери особистості визначає її свідомі форми та способи активності. Тому семантичні інваріанти досвіду особистості становлять систему її мотиваційно-ціннісних орієнтацій, які є головними свідомими чинниками її «самостійної активності», на базі чого вона робить свій вибір і приймає рішення [3, с. 37]. Отже, мотиви є предметним втіленням особистісних потреб студентів у ЗВО,

вони автоматично пов'язані із цілями, що майбутні вчителі усвідомлюють як засоби для задоволення потреб у новаціях і майбутньої успішної виховної діяльності.

Друга педагогічна умова досліджуваного феномена сформульована як забезпечення інтегрованого практико-орієнтованого й виховного характеру змісту процесу професійної підготовки майбутніх учителів, можливість підвищення їхнього рівня знань за рахунок вибіркового навчальних дисциплін. Розроблення інтегрованого змісту професійної педагогічної освіти та шляхів його засвоєння розглядається в працях низки науковців (С. Гончаренко, В. Горшкова, Ю. Колесніченко, Ю. Сьомін, Ю. Тюнников та ін.). Ця умова реалізується в професійній підготовці майбутніх учителів шляхом вивчення комплексу психолого-педагогічних дисциплін загальної та варіативної частин освітніх програм вищої школи. Знання з основ проведення виховної діяльності з школярами студенти отримують поступово при вивченні різних дисциплін у процесі професійної підготовки. Така організація освітнього процесу на засадах, які дадуть змогу майбутньому вчителю бути активним суб'єктом навчальної, виховної та майбутньої професійної діяльності, відкриває нові можливості до визначення особистісних цілей і засобів їх досягнення. Особлива увага в цьому процесі відводиться можливостям студентів обирати з переліку вибіркового дисциплін ті, що найбільш цікаві йому й дадуть можливість ознайомитися з основними напрямками педагогічної роботи, у тому числі й із виховною роботою. Завдяки гнучкому курикулуму та індивідуальним навчальним траєкторіям студентів відкривається можливість підвищити рівень їхньої відповідальності за результати власної професійної підготовки.

Третя умова – розвиток рефлексивного усвідомлення студентами готовності до майбутньої виховної діяльності в процесі практичної підготовки передбачає формування їхнього рефлексивного поля. Організація рефлексивного усвідомлення майбутніми вчителями власної діяльності сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів. Значний внесок у розуміння рефлексії зробили такі психологи, як К. Абульханова-Славська, Г. Андреева, Л. Виготський, А. Брушлинський, Ю. Кулюткін, О. Лактіонов, О. Леонт'єв, О. Матюшкін та ін. Завдяки педагогічній рефлексії викладач стимулює діяльність кожного окремого студента на регуляцію процесу власного саморозвитку й самовдосконалення. При цьому викладач бере до уваги рівень загальної та предметної підготовки студентів, рівень їхньої активності та вміння узагальнювати результати групової й індивідуальної роботи. Викладач учить студентів виявляти їхні помилки, аналізувати труднощі, що виникли в процесі професійної підготовки, визначати доцільні

дії тощо. Педагогічна рефлексія, що включена до виховної діяльності, є показником суб'єктності й дає змогу особистості регулювати власну активність, впливати на систему норм і стандартів, управляти своєю практичною діяльністю. Отже, роль саме практики в розвитку рефлексії дуже велика. А. Умінська зазначає: «У процесі педагогічної практики окреслюються індивідуальні «прогалини» професійної підготовки, стає очевидною відсутність якостей, необхідних і достатніх для повноцінної ефективної роботи в школі. Тобто рефлексія сприяє визначенню необхідних особистісних професійних якостей кожного певного студента, що є мотивом для оволодіння ними» [10, с. 22]. Отже, педагогічна рефлексія в процесі практики дає змогу майбутньому вчителю усвідомлювати власну значущість як організатора виховного процесу, що зосереджує його особливу увагу на власних досягненнях та успіхах школярів.

Четверта умова – наближення професійної підготовки майбутніх учителів до реальних умов майбутньої педагогічної діяльності на основі активного застосування особистісно й практико орієнтованих педагогічних технологій. Ця умова знаходить реалізацію в освітньому процесі вищої школи як опанування студентами сучасними педагогічними технологіями, які дають змогу підвищити якість як навчального, так і виховного процесів. Загальновідомо, що поняття «технологія» щодо виховного процесу вперше запровадив у педагогічну науку А. Макаренко.

У роботах із проблем педагогічних технологій (В. Безпалько, І. Волков, М. Кларін, І. Колеснікова, М. Монахов, В. Петюков, Г. Селевко) виховні технології розглядаються як особливий їх клас. З погляду наявної педагогічної технології виховання є моделлю реалізації певної педагогічної концепції, системи поглядів на педагогічний процес, ідей, принципів, на основі яких організована виховна діяльність. Технологія простежує розвиток процесу від мети до результату й забезпечує отримання прогнозованого результату [8, с. 462]. Сучасна педагогічна теорія хоча й визнає раціоналізм і доцільність технологічного підходу у вихованні, проте дуже обережно ставиться до впровадження сучасних виховних технологій у процес професійної підготовки, використовує деякі з них (особистісно орієнтовані, здоров'язбережувальні, проєктні, технології саморозвитку тощо).

Більшого поширення в практиці професійної підготовки набули саме технології навчання (інтерактивні, інформаційно-комунікативні, тренінгові тощо), які загалом сприяють покращенню освітнього процесу. Особливого значення для дослідження з метою розвитку практичних умінь і навичок студентів набуває контекстне навчання як предметна сторона майбутньої професійної діяльності, що визначається системою спеціальних

навчально-виховних завдань, моделей, конкретних ситуацій.

П'ята умова – активізація проходження різних видів педагогічної практики, урахування результатів виробничої практики під час державної атестації випускників. Проблеми вдосконалення педагогічної практики присвячені праці таких науковців, як Л. Бражник, Ю. Вакуленко, Н. Дем'яненко, С. Кара, М. Козій, Л. Куліненко, Л. Надкернична, Л. Шульга та ін. Ця умова передбачає пошуки інноваційних підходів до організації педагогічної практики майбутніх учителів, урахування пріоритетних напрямів національного виховання молоді на основі основних ідей виховання на національних традиціях, патріотичного виховання, морального виховання тощо. Активізація проходження різних видів педагогічної практики студентами передбачає її безперервний характер протягом усього періоду навчання, визначення структурно-логічної послідовності її проведення для одержання студентами необхідного й достатнього обсягу практичних знань і умінь відповідно до майбутньої педагогічної спеціальності, запровадження ефективного методичного інструментарію тощо.

Висновки. Отже, виокремлені в дослідженні педагогічні умови – організаційно-педагогічні, що відповідають забезпеченню зовнішніх умов організації педагогічної практики, і психолого-педагогічні, що забезпечують внутрішні умови підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності, сприяють підвищенню ефективності формування досліджуваного феномена. Використання в комплексній єдності організаційно-педагогічних і психолого-педагогічних умов формування досліджуваного феномена забезпечує створення інноваційного виховного середовища професійної підготовки майбутнього вчителя. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Перспективним може бути вивчення вдосконалення процесу фахової педагогічної підготовки майбутніх учителів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інно-

ваційної професійної діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2006. 579 с.

2. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2012. № 7 (90). С. 135–138.

3. Дьяков С.І. Методика діагностики мотиваційно-ціннісних орієнтацій у дослідженні суб'єктності особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 3. С. 36–41.

4. Ковальчук В.А. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2016. 514 с.

5. Ковальчук М.О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2017. 282 с.

6. Кончович К.Т. Формування готовності майбутніх учителів філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мукачівський держ. ун-т. Мукачево, 2016. 300 с.

7. Літвінчук С.Б. Педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки у вищій школі. *Наукові праці. Серія «Педагогіка»*. 2017. Вип. 279. Т. 291. С. 10–16.

8. Свириденко С.О. Педагогічні технології виховання самостійності учня. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. 2010. Вип. 14. Книга I. С. 460–469.

9. Столяренко О.В. Теоретичні і методичні основи виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.07 / Вінниц. держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2018. 610 с.

10. Умінська А.П. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2017. 184 с.

11. Хоменко-Семенова Л.О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 19. С. 252–257.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF ADAPTATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

У статті розглянуто теоретичне обґрунтування проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. З'ясовано актуальні завдання щодо належного виховання компетентних і конкурентоспроможних кадрів, відповідних рівнів і стандартів вищої освіти, затребуваних на ринку праці, здатних адаптуватися до професійної діяльності, орієнтованих на впровадження інноваційних і цифрових технологій, постійного само розвитку й самовдосконалення, творчого пошуку та навчання впродовж життя. Розглянуто актуальні завдання щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури й освітній процес майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти й теоретично обґрунтовано проблематику адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики. Охарактеризовано дефініцію поняття «модель» і з'ясовано, що таке становлення потребує відповідного професійного освітнього процесу зі сприятливими педагогічними умовами адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики. Уточнено, що під час підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності важливу роль відіграють педагогічні умови та модель, що сприятимуть успішній адаптації до професійної діяльності особливо в процесі педагогічної практики. Відповідно до результатів теоретичного аналізу наукових праць і з урахуванням досягнень педагогічної науки й практики розроблено структурно-функціональну модель адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики. Подальшого напрацювання потребує розроблення щодо використання цифрових технологій для адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики та сформованості такої адаптації.

Ключові слова: педагогічна освіта, фізична культура, адаптація до професійної діяльності, педагогічні умови, структурно-функ-

ціональна модель, професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури.

The article considers the theoretical substantiation of the problem of preparation of future physical education teachers for professional activity. The urgent tasks of proper education of competent and competitive staff, relevant levels and standards of higher education in demand in the labor market, able to adapt to professional activities focused on the introduction of innovative and digital technologies, continuous self-development and self-improvement, creative search and lifelong learning. The actual tasks of improving the professional training of future physical education teachers and the educational process of future physical education teachers in higher education institutions are considered and the problems of adaptation of future physical education teachers to professional activity in the process of pedagogical practice are theoretically substantiated. The article describes the definition of the term «model» and clarifies that such formation requires an appropriate professional educational process with favorable pedagogical conditions for adaptation of future physical education teachers to professional activities in the process of pedagogical practice. It is specified that during the preparation of future specialists for professional activity an important role is played by pedagogical conditions and a model that will contribute to the successful adaptation to professional activity, especially in the process of pedagogical practice. In accordance with the results of theoretical analysis of scientific works and taking into account the achievements of pedagogical science and practice, a structural and functional model of adaptation of future physical education teachers to professional activity in the process of pedagogical practice has been developed. Further development is needed to develop the use of digital technologies for the adaptation of future physical education teachers to professional activities in the process of pedagogical practice and the formation of such adaptation.

Key words: pedagogical education, physical culture, adaptation to professional activity, pedagogical conditions, structural-functional model, professional training of future teachers of physical culture.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.29>

Павлишинець К.Ю.,

учитель фізичної культури

Ужгородської спеціалізованої школи

I–III ступенів № 5 з поглибленим

вивченням іноземних мов

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасних умовах педагогічна освіта України зорієнтована на підготовку педагогічних кадрів, здатних на впровадження європейських освітніх стандартів, зокрема й у галузі «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю «Середня освіта (Фізична культура)», на якісну підготовку майбутнього фахівця, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Наці-

ональної доктрини розвитку фізичної культури і спорту (2004 р.), Національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016 р.) [1, с. 15].

Педагогічна освіта передбачає вдосконалення системи підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до професійної діяльності й наукового дослідження проблематики щодо адаптації майбутніх учителів фізичної культури

до професійної діяльності в процесі педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Концептуальні засади та специфіка процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності відображені в працях В. Абрамова, Л. Ареф'єва, Б. Ашмаріна, Е. Белозерцева, В. Беспалько, О. Бондаревської, Ю. Брановського, О. Булгакова, М. Віленського, Е. Вільчковського, Л. Волошко, М. Воробйова, О. Демінського, Ю. Драгнєва, Т. Круцевича, В. Кульчицького, В. Омеляненка, А. Петровського, Л. Матвєєва, О. Онопрієнко, В. Сагатовського, Л. Суценко, О. Тимошенко, О. Шабаліна, Б. Шияна, Ю. Шкрєбтія та ін. Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури розглядали Д. Бермудес, С. Гончаренко, О. Демінський, Є. Захаріна, Є. Павлюк, Л. Суценко, О. Солтик, Н. Степанченко, В. Костюкевич, Т. Круцевич та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. виділено ключові стратегічні напрями державної політики у сфері освіти, серед яких – реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини; модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу; створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, забезпечення доступності й безперервності освіти протягом усього життя; формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти; підвищення якості освіти на інноваційній основі [6].

Проблема підвищення дієвості професійної освіти, відповідного рівня підготовленості випускників закладів вищої освіти вимогам майбутньої професійної діяльності, їх адаптації до професійної діяльності є актуальною на сучасному етапі [2, с. 87].

Нові вимоги, поставлені перед вищою школою, потреба суспільства в компетентнісних педагогічних кадрах, які виявляють свідому зрілість і відповідальне ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності, визначають важливу проблему – адаптацію майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики та педагогічні аспекти розробки структурно-функціональної моделі такої адаптації до професійної діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розробити структурно-функціональну модель адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолог-педагогічної літератури, присвячений проблемі адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогіч-

ної практики, показав, що адаптаційний процес є важливим етапом не тільки професіоналізації та набуття педагогічної майстерності, а й розвитку особистості майбутніх фахівців. Дослідження адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики потребує наукових напрацювань і розробки структурно-функціональної моделі такого процесу. Розглянемо напрацювання науковців щодо процесу моделювання.

Моделювання як метод дослідження застосовується в будь-якій сфері діяльності – це найпоширеніший метод дослідження об'єктів різної природи, у тому числі й об'єктів складної соціальної системи. Саме тому цей метод широко використовується при проведенні наукових досліджень. У психології модель розглядається як ідеальна копія реального об'єкта, яка відтворює не всі явища загалом, а лише найбільш істотні його риси й властивості [7, с. 11]. На думку Л. Суценко, метод моделювання відіграє одну з ключових ролей у здійсненні системного аналізу будь-якої освітньої системи, оскільки дає змогу представляти і трансформувати об'єкти, явища, процеси, оперувати ними, визначити стійкі властивості, виокремлювати їх сутнісні аспекти та піддавати їх серйозному логічному аналізу [8]. Г. Красільников уважає, що модель виступає як теоретичний взірєць і є засобом існування знань, носій знань – це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи [5, с. 277]. С. Гончаренко в педагогічних міркуваннях пропонує під моделлю розуміти еталон, стандарт, зразок, примірник чогось; схему для пояснення якогось явища або процесу [4, с. 195]. В. Штофф підходить до визначення моделі з філософського погляду й визначає, що моделлю є мисленнєво уявна або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження [10, с. 82].

У межах дослідження найбільш прийнятним є філософське тлумачення поняття «модель» як «речової, знакової або уявної (мисленнєвої) системи, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування певних властивостей, ознак і характеристик об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне і може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього» [9, с. 394].

Моделюванню піддаються всі елементи, які є складниками системи вищої професійної освіти: навчальна діяльність студентів, стандарти вищої професійної освіти, навчальні плани, програми, професійна діяльність фахівця, його особистісні та професійні якості тощо. О. Галанова вказує, що ці моделі надають вищому навчальному закладу інформацію про те, якими якостями з позицій сьо-

годення повинен володіти майбутній фахівець для успішної роботи в професійному середовищі для ефективного виконання професійної діяльності, на цій основі створити адекватну сучасним викликам систему підготовки у вищій школі [3].

Уважаємо, що модель вибудовує систему взаємозв'язків між елементами, явищами, взаємопов'язаними об'єктами різної природи, суб'єктами освітнього процесу та слугує узагальненим засобом організації такої освітньої діяльності з упровадженням у практику професійної підготовки всіх складників адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики.

Відповідно до теоретичного аналізу психолого-педагогічних досліджень із урахуванням досягнень педагогічної науки й практики, розроблена структурно-функціональна модель адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики. Структурно-функціональна модель має визначену мету й завдання, педагогічні підходи, принципи, педагогічні умови, особливості адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики, етапи адаптації, методи, засоби, форми, компоненти, критерії та рівні сформованості їх адаптації до професійної діяльності в процесі педагогічної практики (низький, середній, достатній, високий) (рис. 1).

Соціальне замовлення держави спрямоване на ефективну підготовку майбутніх учителів фізичної культури, яке визначається глобальними змінами, реформуванням вищої системи освіти й висуває нові вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів, що й відображається в моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики. Структурно-функціональна модель адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики складається з концептуально-цільового, організаційно-процесуального, критеріально-технологічного, результативного блоків. Розглянемо їх детальніше.

Концептуально-цільовий блок відображає необхідність реалізації основної мети дослідження (адаптація майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики) та комплексу завдань (набуття досвіду адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики; формування педагогічних умінь і навичок до професійної діяльності в процесі педагогічної практики; забезпечення педагогічних умов адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики), педагогічних підходів і принципів.

Організаційно-процесуальний блок містить педагогічні умови адаптації майбутніх учителів

фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики:

1. Підвищення інтересу майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики.

2. Упровадження поетапної адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики.

3. Використання інноваційних методів для адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики.

4. Організація самостійної роботи майбутніх учителів фізичної культури на засадах компетентнісного підходу.

Мета й завдання наукового дослідження зумовили визначення та обґрунтування етапів адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики: мотиваційно-цільовий, практично-технологічний, рефлексивно-продуктивний. На їх основі визначено особливості адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності, методи, засоби, форми, авторський комплекс професійно-орієнтованих завдань педагогічної практики (навчально-методичні рекомендації з організації педагогічної практики для майбутніх учителів фізичної культури закладів вищої освіти) на основі опорних навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Психологія», «Теорія і методика фізичного виховання», «Педагогічна і професійна майстерність», «Методика фізичного виховання».

Критеріально-технологічний блок характеризується виявленими компонентами та визначеними критеріями адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, наукові дослідження сприяли виявленню в структурі адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики таких компонентів, як мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, практично-діяльнісний, особистісно-результативний.

Мотиваційно-ціннісний компонент є визначальним у структурі формування адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики. Критерієм обрано усвідомлення потреб, прагнень і цілей адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності.

Когнітивно-пізнавальний компонент передбачає формування в майбутніх учителів фізичної культури професійних умінь і навичок, здатності до самопізнання й умінь керувати власними професійними знаннями, уміння керувати особистісною траєкторією для самоосвіти та самовдосконалення, цілеспрямованість до творчого виконання

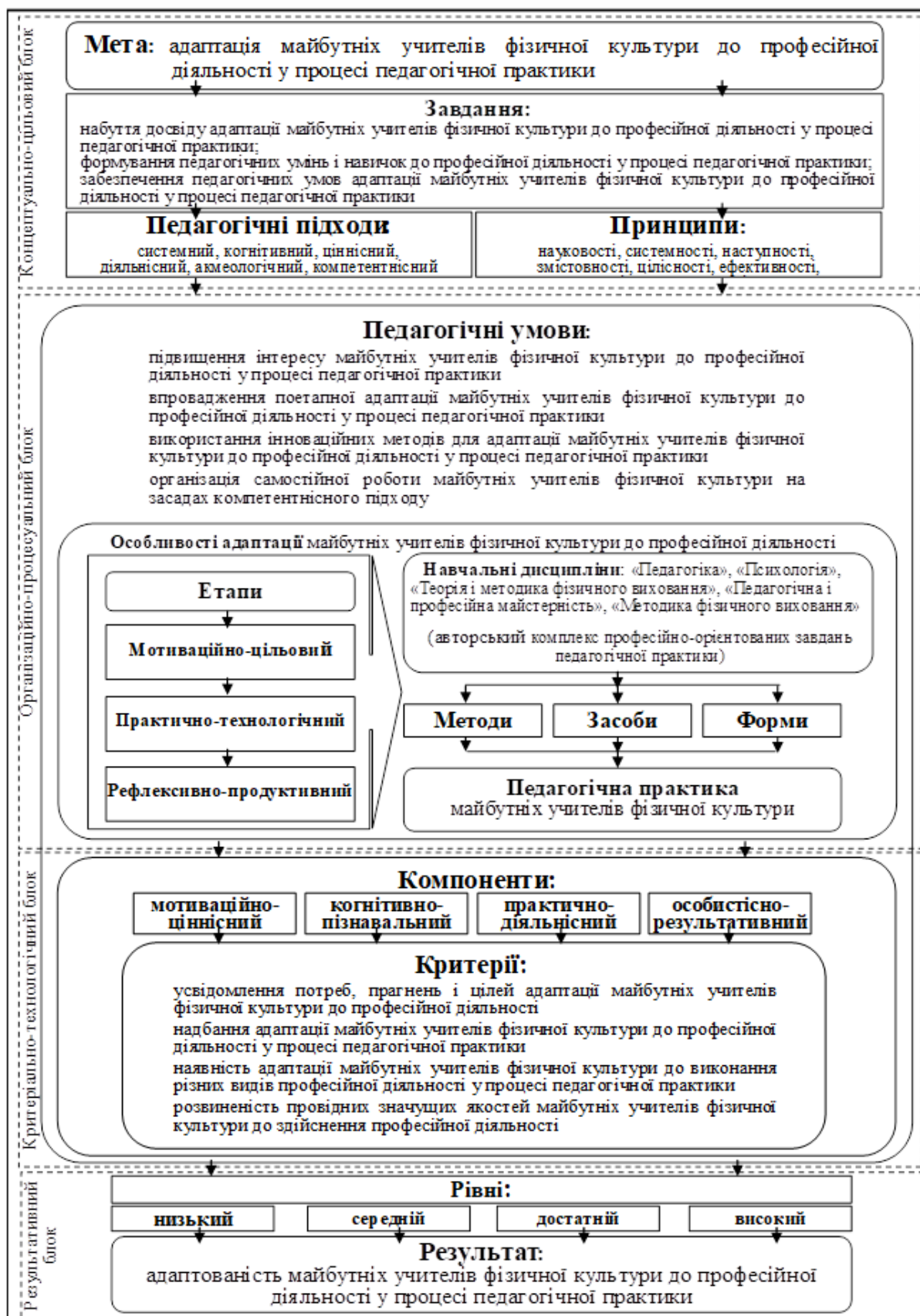


Рис. 1. Структурно-функціональна модель адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики

професійних обов'язків з утіленням справжнього професіоналізму й майстерності. Критерієм обрано надбання адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики.

Практично-діяльнісний компонент передбачає набуття майбутніми учителями фізичної культури практичних умінь і навичок самостійно організувати та проводити фізкультурно-оздоровчі заняття й заходи, формування фахових умінь надання професійної та консультативної допомоги, здобуття професійних навичок володіння фундаментальною та науково-практичною адаптацією до професійної діяльності. Критерієм обрано наявність адаптації майбутніх учителів фізичної культури до виконання різних видів професійної діяльності в процесі педагогічної практики.

Особистісно-результативний компонент включає особистісну траєкторію формування індивідуальної професійної траєкторії становлення майбутнього вчителя фізичної культури, професійної спрямованості, здатності до самореалізації та творчого самовираження, постійного вдосконалення практичних навичок до професійної самореалізації, навчальної та методичної діяльності в різних ланках системи підвищення кваліфікації, навичок проводити наукові дослідження в професійній сфері, стратегії усебічного розвитку фізичних і професійних здібностей, значущих особистісних якостей для досягнення майстерності й вирішення фахових завдань. Критерієм обрано розвиненість провідних значущих якостей майбутніх учителів фізичної культури до здійснення професійної діяльності.

Результативний блок дав змогу визначити розвиненість провідних значущих професійних якостей майбутніх учителів фізичної культури та рівні сформованості їх адаптації до професійної діяльності в процесі педагогічної практики: низький, середній, достатній, високий. У цьому блоці проведено виявлення сформованості рівнів адаптованості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики.

На основі одержаних результатів дослідження робимо висновок, що визначені педагогічні умови та структурно-функціональна модель такого процесу ефективно вплинули на рівень адаптованості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики.

Висновки. На основі одержаних результатів дослідження робимо висновок, що моделювання – найпоширеніший метод дослідження об'єктів різної природи, у тому числі й об'єктів складної соціальної системи. Йому піддаються всі елементи, які

є складниками системи вищої педагогічної освіти: освітня діяльність майбутніх фахівців, стандарти вищої освіти, навчальні плани, програми, професійна діяльність фахівця, його особистісні та професійні якості. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розроблена модель адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики з визначеними педагогічними умовами, яка складається з концептуально-цільового, організаційно-процесуального, критеріально-технологічного, результативного блоків. Варто зазначити, що стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні використання цифрових технологій для адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в процесі педагогічної практики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ажиппо О.Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2013. 39 с.
2. Безкоровайна Л.В. Оцінка якостей, необхідних для майбутньої професійної управлінської діяльності фахівців фізичного виховання та спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Серія «Педагогіка»*. Харків : Вид-во ХПІ, 2006. № 10. С. 87–90.
3. Галанова О.А. Иностраный язык в компетентностной модели подготовки магистров. *Известия Томского политехнического университета*. 2005. Т. 308. № 6. С. 239–243. URL: <http://www.duskyrobin.com/tru/2005-06-00055.pdf> (дата звернення: 01.02.2021).
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, Київ, 1997. 338 с.
5. Красильникова Г.В. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі: теоретичні та методичні засади : монографія. Хмельницький : ХНУ, 2015. 543 с.
6. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Наказ Президента України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 15.01.2021).
7. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
8. Суценок Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретично-методологічні аспекти) : монографія. Запоріжжя : ЗДУ, 2003. 442 с.
9. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / гол. ред. В.І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
10. Штофф В.А. Моделирование и философия. Москва : Наука, 1966. 301 с.

ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

PROFESSIONAL-ETHICAL MODEL OF PERSONALITY OF THE MODERN TEACHER OF PRIMARY CLASSES

Статтю присвячено питанню професійної етики майбутніх учителів початкових класів під час їх професійної підготовки, адже моральність поведінки вчителя багато в чому зумовлює комфорт та ефективність навчально-виховного процесу. Професія вчителя передбачає не тільки наявність певної кількості знань, професійного досвіду і мотивації. Значний вплив на якість і ефективність педагогічної діяльності має моральний, етичний складник особистості вчителя.

Зазначено, що професійну відповідність людини щодо займаної посади можна визначити за кваліфікаційною характеристикою – професіограмою. Також схарактеризовано професіограму вчителя початкових класів. Зауважено, що сфера діяльності педагога – це зона взаємодії, тому вчитель має бути не тільки хорошим фахівцем, професіоналом, а й володіти високим рівнем професійно-етичної культури. Проте за результатами наукового пошуку можемо констатувати, що етичний аспект професійної моделі вчителя має зазвичай другорядний характер.

У статті відзначається, що педагогічна етика спрямована на здійснення теоретичних і практичних функцій, до яких належать ціннісно-орієнтована, пізнавальна, виховна тощо. Акцентовано увагу на специфіці професійної етики вчителя початкової школи, її унікальності та винятковості, що зумовлено передусім предметом педагогічної праці.

У статті професійно-етичну модель розглянуто як явище, що розвивається. Зазначається, що її розвиток випереджає практичне втілення в діяльності і морально-психологічні якості учителя початкових класів. Професійно-етична модель, як зразок ставлення педагога до своєї професії, виконує функції педагогічного ідеалу (ціннісно-орієнтовану, формуючу, критеріально-оцінну, стимулюючу). Саме цим і визначається її роль у психолого-педагогічній науці.

Ключові слова: етика, професійно-етична модель, учитель початкових класів, особистість учителя.

The article is devoted to the issue of professional ethics of future primary school teachers during their professional training, because the morality of the teacher's behavior largely determines the comfort and effectiveness of the educational process. The teaching profession involves not only the availability of a certain amount of knowledge, professional experience and motivation. The moral and ethical component of a teacher's personality has a significant impact on the quality and effectiveness of pedagogical activity.

It is noted that a person's professional suitability for the position can be determined by the qualification characteristic – profессиogram. The professional profile of a primary school teacher is also described. It is noted that the sphere of activity of a teacher is a zone of interaction, so a teacher should not only be a good specialist, a professional, but also have a high level of professional and ethical culture. However, according to the results of scientific research we can state that the ethical aspect of the professional model of a teacher is, as a rule, secondary.

The article notes that pedagogical ethics is aimed at the implementation of theoretical and practical functions, which include value-oriented, cognitive, educational and more. Emphasis is placed on the specifics of professional ethics of primary school teachers, its uniqueness and exclusivity, which is primarily due to the subject of pedagogical work.

In the article the professional-ethical model is considered as a developing phenomenon. It is noted that its development is ahead of the practical implementation of the activities and moral and psychological qualities of primary school teachers. The professional-ethical model, as a model of the teacher's attitude to his profession, performs the functions of the pedagogical ideal (value-oriented, formative, criterion-evaluative, stimulating). This is what determines its role in psychological and pedagogical science.

Key words: ethics, professional-ethical model, primary school teacher, teacher's personality.

УДК 37.011.3-051:373.3]:17.036(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.30>

Павлова О.Г.,

канд. пед. наук,
викладач кафедри педагогіки,
психології, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Пилипенко Н.В.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри педагогіки,
психології, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

З усіх видів людської діяльності однією з найбільш важливих вважається педагогічна, головною метою якої є забезпечення передачі кожному наступному поколінню накопиченого багатівікового суспільно-історичного та духовно-практичного досвіду. Попри зміну багатьох епох, світогляду, постійну трансформацію системи цінностей, утворення нових професій, педагогічна професія буде однією з найактуальніших та завжди матиме попит, скільки буде існувати людство.

Професія вчителя передбачає не тільки наявність певної кількості знань, професійного досвіду і мотивації. Значний вплив на якість та ефективність педагогічної діяльності має моральний,

етичний складник особистості вчителя. Особливо гостро це питання стоїть під час професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, що зумовлено низкою вимог до особистості педагога, адже моральність поведінки вчителя багато в чому зумовлює комфорт та ефективність навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тривалий період історії, аж до середини ХХ століття, етичні аспекти педагогічної діяльності осмислювалися в рамках філософської або загальнопедагогічної літератури. У цей період були позначені основні сфери функціонування педагогічної етики. По-перше, це вимоги суспільства до особистості вчителя, його професіограми, важливих професій-

них та особистісних якостей і цінностей. По-друге, конкретні правила поведінки вчителя, характер і складники «педагогічної етики». Одним з основних вимог до педагога традиційно були глибина, об'ємність і всебічний характер знань, прагнення до саморозвитку, поглиблення і розширення уявлень про навколишній світ. Інша найважливіша вимога – це знання психології учнів, облік їх індивідуальності. Крім цього, педагог повинен сам бути взірцем моральної поведінки для учнів, активним носієм моральних переконань.

У середині ХХ століття педагогічну етику було виокремлено як окремий напрям педагогічної науки. Пізніше з'явилися роботи прикладного характеру, в яких запропоновані технології вдосконалення і самовдосконалення педагогічної діяльності в аспекті професійно-етичної проблематики [5].

У сучасній науково-педагогічній літературі означене питання досліджували А. Алексеєнко, Т. Аболіна, І. Бех, С. Гаряча, К. Журба, Н. Лавриненко, В. Сухомлинський, В. Кручек, Л. Хоружа, В. Шаталов та багато інших, які, зокрема, розглядали теоретичні та практичні питання формування етичної культури вчителів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Ефективне і стійке функціонування системи освіти значною мірою залежить від рівня професійної підготовки і розвитку особистості педагога, від його моральних переваг і орієнтації в сфері педагогічного спілкування, вибору методів навчання. Сфера діяльності педагога – це зона взаємодії, тому педагог повинен бути не тільки хорошим фахівцем, професіоналом, а й володіти високим рівнем професійно-етичної культури. Проте, за результатами аналізу наукової літератури та з огляду на поставлену проблему, виникає необхідність дослідити професійно-етичну модель особистості сучасного вчителя початкових класів.

Мета статті – схарактеризувати професійно-етичну модель особистості сучасного вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Зміст професійної діяльності педагога визначається колом необхідних знань, умінь та навичок. Професійну відповідність людини займаній посаді можна визначити за кваліфікаційною характеристикою – професіограмою, яка розглядає різноманітні аспекти діяльності педагога та є якісно-описовою моделлю фахівця системи освіти. Професіограма вчителя – це система вимог, перелік і опис загально трудових і спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання професійно-педагогічної діяльності [3, с. 4].

Так, професіограма вчителя, розроблена В. Сластьоніним, містить сукупність цінних обґрунтованих положень, які на основі аналізу всіх частин педагогічної діяльності розкривають характеристики та особливості професії вчителя.

Професіограма вчителя включає такі розділи: особисті та професійно-педагогічні якості; основні вимоги до психолого-педагогічної підготовки; зміст методичної підготовки за спеціальностями; об'єм та зміст спеціальної підготовки [2]. Зазначимо, що наведена професіограма має в своєму змісті як суто професійні, психологічні, так і безпосередньо моральні та особистісні якості вчителя. Отже, її можна називати професійно-етичною моделлю особистості вчителя.

Професійна компетентність складається з таких складників, як професійні знання вчителя, його педагогічні вміння, професійні психологічні позиції та особистісні психологічні особливості.

Керуючись результатами аналізу педагогічного доробку праць (О. Романової, Є. Клімова, І. Волошиної, І. Назімова, Т. Федотової, К. Платонова, Н. Кузьміної та ін.) щодо вимог до професійних компетенцій та особистих якостей вчителя, зокрема вчителя початкових класів, можемо підсумувати, що етичний аспект професійної моделі вчителя в цих роботах має зазвичай другорядний характер. Моральні характеристики вчителя початкових класів перераховуються в контексті його професійних і психологічних властивостей, і не відзначається специфіка етичної сторони моделі особистості педагога. Проте те, яким бачиться дослідникам сучасний педагог, має важливе значення для вироблення оптимальної професійно-етичної моделі вчителя [1, с. 46].

Професійна етика педагога – це сукупність етичних і поведінкових норм, що забезпечує моральний аспект діяльності педагога і взаємин, зумовлених педагогічною діяльністю. Крім цього, педагогічну етику можна охарактеризувати як науку, що вивчає походження і природу, структуру, функції і особливості прояву моралі в педагогічній діяльності, а так само професійну моральність педагога [6].

Дослідниця Л. Хоружа визначає педагогічну етику, як складову частину етики, «котра відображає специфіку функціонування моралі в умовах цілісного педагогічного процесу, наука про різні аспекти моральної діяльності вчителя. Вона охоплює соціально значимі елементи суспільної моралі, виступає інтегративною характеристикою професійної діяльності вчителя, визначає морально-етичні вимоги до нього та відображає ступінь їх трансформації у свідомості й поведінці педагога» [4, с. 14].

Педагогічна етика спрямована на здійснення теоретичних і практичних функцій, до яких належить ціннісно-орієнтована, пізнавальна, виховна тощо. До основних категорій професійної етики вчителя початкових класів відносять педагогічну свободу, відповідальність та справедливість.

У педагогічній діяльності етика рівноцінна знанням, якими володіє педагог, бо «етика є невід-

дільним складником кожної педагогічної дії. Адже педагог постійно перебуває у стані морального вибору. Всі стосунки, що складаються в умовах педагогічної діяльності, є похідними від рівня сформованості у вчителя його професійної етики» [4, с. 14].

Специфіка професійної етики вчителя початкової школи, її унікальність та винятковість визначається передусім предметом педагогічної праці – субстанцією нематеріальною, певною мірою ефемерною – людською душею. Її формування, розвиток, становлення відбувається на очах педагога і з його допомогою. Вчитель отримує право формувати думки і почуття учнів, що сидять перед ним, впливати на них і вчити бути «людиною». Ця дивна властивість педагогічної професії є водночас джерелом величезної відповідальності вчителя перед своїми учнями, їх батьками та суспільством загалом. Роль етики в процесі педагогічної діяльності надзвичайно велика, адже педагог є авторитетом і прикладом для наслідування, його поведінка безпосередньо впливає на взаємини з усіма членами освітнього процесу, психологічний клімат навчально-виховного процесу.

Професійно-етична модель – явище, що розвивається. Її розвиток випереджає практичне втілення в діяльності і морально-психологічні якості учителя початкових класів. Професійно-етична модель, як зразок ставлення педагога до своєї професії, виконує функції педагогічного ідеалу (ціннісно-орієнтовану, формуючу, критеріально-оцінну, стимулюючу). Саме цим і визначається її роль у педагогіці і психології.

Висновки. Професійна етика вчителя початкових класів має значну актуальність у педагогічній діяльності і цілеспрямована на підвищення її

ефективності та результативності. В освітньому процесі вчитель – це наставник, моральний авторитет для своїх учнів, який поєднує в собі наявні особистісні якості та цінності, принципи професійної етики, які він формує у процесі професійної підготовки, та прагнення до педагогічного ідеалу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кручек В. Модель особистості сучасного педагога як носія культури педагогічної взаємодії. *Вісник Книжкової палати*. 2009. № 1. С. 46–49.
2. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
3. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. 2-е вид. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. 136 с.
4. Хоружа Л.Л. Етичні виміри педагогічної професії. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота* / Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ : Аграр Медіа Груп, 2009. С. 13–16.
5. Ямщикова Е.Г. Развитие профессиональной этики как нравственного сознания педагога в процессе повышения квалификации. *ЧиО*, 2019. № 1 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnoy-etiki-kak-nravstvennogo-soznaniya-pedagoga-v-protseste-povysheniya-kvalifikatsii>.
6. Яровова Т.В., Сергеева Е.И. Роль этики в профессиональной деятельности педагога. *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития*: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко 14-15 марта 2019 г. / Под ред. Е.И. Артамоновой. Москва : МГОУ, МАНПО, Ярославль: Ремдер, 2019. С. 193–197.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗДО В УМОВАХ ДЕРЖАВНОГО ОСВІТНЬОГО СТАНДАРТУ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ABILITIES OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS OF THE STATE EDUCATIONAL STANDARD

У статті розкрито психолого-педагогічні умови розвитку професійних здібностей майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти в умовах державного освітнього стандарту вищої освіти. Цей стандарт є комплексом нормативних, організаційних та методичних документів, які визначають структуру та зміст професійних напрямів підготовки та створюють основу для забезпечення необхідної якості підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

Наведено професійні компетенції, які використовується у державному освітньому стандарті для позначення професійних здібностей, які формуються у педагога під час освоєння основної освітньої програми та передбачають досягнення такого професійного рівня, який відібрається на професійних знаннях про сучасні освітні методи та на вмінні їх практичного застосування.

Вказано багато видів діяльності, які є складовими майбутньої професії педагога закладів дошкільної освіти. Це належить безпосередньо до особливих педагогічних навичок (комунікативних, перцептивних, гностичних, конструктивних тощо), оскільки студенти в процесі навчання у закладах вищої освіти здійснюють комунікативну, гностичну, конструктивну та інші види педагогічної діяльності.

Зазначено, що системоутворюючою особистісною властивістю саморозвитку виступає рефлексія.

Обґрунтовано, що особистісно-орієнтоване навчання засноване на методологічному визнанні таких факторів формування особистості учня, як його потреби, мотивації, мета, навички, діяльність, інтелект, та максимально враховує вікові, індивідуальні, психологічні та інші особливості учнів.

Зазначено, що ефективність значущих для студентів освітніх заходів може варіюватися залежно від ступеня їх самостійності, творчої активності, індивідуального або спільного характеру. Майбутньому педагогу закладів дошкільної освіти необхідно бути добре знайомим з особливостями роботи вихователя, з

його особистісними та професійно важливими якостями.

Ключові слова: майбутній педагог, державний освітній стандарт, умови розвитку.

The article reveals the psychological and pedagogical conditions for the development of professional abilities of future teachers of preschool education in terms of the state educational standard of higher education. This standard is a set of normative, organizational and methodological documents that define the structure and content of professional areas of training and create a basis for ensuring the necessary quality of training of future teachers of preschool education.

The professional competencies used in the state educational standard to denote the professional abilities that are formed in the teacher during the development of the basic educational program and provide for the achievement of such a professional level, which will affect professional knowledge of modern educational methods and their practical application.

There are many activities that are part of the future profession teacher of preschool education. This refers directly to special pedagogical skills (communicative, perceptual, gnostic, constructive, etc.), as students in the process of studying in higher education institutions carry out communicative, gnostic, constructive and other types of pedagogical activities.

It is noted that the system-forming personal property of self-development is reflection.

It is substantiated that personality-oriented learning is based on methodological recognition of such factors of student's personality formation as his needs, motivations, goals, skills, activities, intellect maximally takes into account age, individual, psychological and other features of students.

It is noted that the effectiveness of educational activities important for students can vary depending on the degree of their independence, creative activity, individual or collective nature. The future teacher of preschool education institutions needs to be well acquainted with the peculiarities of the educator's work, with his personal and professionally important qualities.

Key words: future teacher, state educational standard, conditions of development.

УДК 377

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.31>

Руденко Ю.А.,

докт. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики дошкільного виховання
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Непомняца І.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики дошкільного виховання
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Просенюк А.І.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри теорії і методики дошкільного виховання
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасній психолого-педагогічній літературі накопичений великий матеріал, присвячений проблемі розвитку педагогічних здібностей, це питання залишається актуальним для майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти (ЗДО), особливо в умовах державного освітнього стандарту вищої освіти (ДОС ВО). Крім того, вимоги сучасного суспільства до педагогічного професіоналізму та майстерності значно зросли, і це призводить до зниження якості навчально-вихов-

ного процесу, здійснюваного педагогами закладів дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-педагогічній літературі велика увага приділяється вивченню впливу рівня розвитку педагогічних здібностей на продуктивність професійної педагогічної діяльності (Н.В. Кузьміна, В.А. Слатьонін та інші). Ці дослідники доводять, що ефективність професійної педагогічної діяльності, майстерність педагогів значною мірою визначаються розвиненими педагогічними здібностями [6, с. 173].

Створення психолого-педагогічних умов розвитку професійних здібностей майбутнього педагога закладів дошкільної освіти виходить з професійної програми навчання, основою якої виступає ДОС ВО. Цей стандарт є комплексом нормативних, організаційних та методичних документів, які визначають структуру та зміст професійних напрямів підготовки та створюють основу для забезпечення необхідної якості підготовки майбутніх педагогів ЗДО. Стандарти за напрямами підготовки «012 Дошкільна освіта» за рівнем бакалаврату та магістратури [3; 4] відображають сутність спеціальності, вимоги до рівня підготовки педагога, необхідний мінімум професійної програми освіти за спеціальністю та приблизний навчальний план.

Мета статті – дослідження психолого-педагогічних умов розвитку професійних здібностей майбутніх педагогів ЗДО в умовах державного освітнього стандарту.

Виклад основного матеріалу. Державний освітній стандарт вищої освіти виділяє кілька основних видів професійної педагогічної діяльності: педагогічна, науково-дослідницька, управлінська, проєктна, методична, культурно-просвітницька; і задає основу для компетентнісної моделі педагога дошкільної освіти, який отримав ступінь «магістр». Для успішної реалізації перерахованих видів діяльності майбутній педагог ЗДО повинен передусім володіти сумою загальнокультурних та загальних компетентностей педагога ЗДО. Загальнокультурна компетентність майбутнього педагога ЗДО, який отримав ступінь «магістр», вимагає від нього сформованої готовності застосовувати педагогічні знання, вирішувати професійні завдання, працювати з текстами за професійним спрямуванням на іноземній мові. До загально-професійних компетентностей майбутнього педагога ЗДО належить готовність здійснювати професійну комунікацію на державній (українській) та іноземній мові, здатність здійснювати професійну та особисту самоосвіту, проєктувати професійну кар'єру та освітній маршрут.

Ключове поняття, яке використовується у ДОС для позначення професійних здібностей, які формуються у педагога під час освоєння основної освітньої програми – це професійні компетенції (ПК). Основні види діяльності майбутнього педагога ЗДО співвідносяться зі спеціальними компетенціями (КС). Наприклад, «КС-1. Здатність організувати освітній процес у закладах дошкільної освіти з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій» [3]. Тут передбачається досягнення такого професійного рівня, який відібіється на професійних знаннях про сучасні освітні методи та на вмінні їх практичного застосування.

Серед інших професійних компетенцій, варто зазначити такі: «КС-9 – здатність до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації в професійній

діяльності та до конкурентної спроможності на ринку праці; КС-10 – здатність розробляти та реалізовувати дослідницькі та інноваційні проєкти у сфері дошкільної освіти». Довгий перелік професійних компетенцій майбутніх педагогів ЗДО має на увазі активну творчу діяльність науково-педагогічних кадрів, які зайняті в процесі професійної педагогічної освіти у закладах вищої освіти та післядипломної освіти.

З погляду розвитку професійних здібностей майбутніх педагогів ЗДО важливі такі компетентнісні вимоги, які закладені як в державних вимогах, так і в діючих програмах ЗДО, наприклад: організація різних форм діяльності та спілкування вихованців; організація освітньої роботи; взаємодія з батьками вихованців та з працівниками ЗДО; методичне забезпечення виховно-освітнього процесу та інші.

Під час організації навчального процесу викладачам слід брати до уваги вікові особливості формування особистості учнів, які помітно впливають на розвиток їх професійних здібностей. Вік студентів характеризується найвищим рівнем показників, таких як м'язова сила, швидкість реакцій, рухова спритність, витривалість тощо. Але в студентському віці не тільки фізичні властивості, а й вищі психічні функції досягають максимуму у своєму розвитку, зокрема у сприйнятті, увазі, пам'яті, мові, мисленні, почуттях. Сказане дозволяє зробити висновок про те, що цей життєвий період – найкращий для навчання та професійної підготовки.

У цей час відбувається активне формування індивідуального стилю роботи. М.О. Амінов вважає, що для майбутніх педагогів ЗДО у процесі професійної підготовки можливе формування індивідуального стилю педагогічної діяльності [1]. Важливе значення в пізнавальній діяльності набуває абстрактне мислення, формується узагальнений образ світу та встановлюються глибокі відносини між різними сферами досліджуваної реальності. Якщо ці здібності не розвинені, то в учнів може закріпитися навик напівмеханічного запам'ятовування вивченого матеріалу, що призводить до збільшення показного навчання, але гальмує розвиток інтелекту. Найбільш важливою здатністю, яку студент повинен набути в університеті, насправді є здатність до навчання, яка докорінно вплине на його професійний розвиток, оскільки від неї залежать його можливості післядипломної безперервної освіти [2, с. 296].

Особливо швидко в період здобуття вищої освіти відбувається розвиток спеціальних навичок. Вперше студент стикається з багатьма видами діяльності, які є складниками його майбутньої професії. Зрозуміло, це належить безпосередньо до особливих педагогічних навичок (комунікативних, перцептивних, гностичних, конструктивних тощо), оскільки студенти в процесі навчання у закладах вищої освіти здійснюють комунікативну, гностичну, конструктивну та інші види педагогічної діяльності [6, с. 174].

У юнацькому віці, на який припадає час студентства, ставлення до своєї особистості змінюється, це проявляється в усвідомленні своєї індивідуальності, унікальності свого «Я» як активного діяльного початку. Вікові та соціальні характеристики учнів сприяють реалізації процесу саморозвитку, що виражається в активному самовдосконаленні особистісних характеристик. При цьому системоутворюючою особистісною властивістю саморозвитку виступає рефлексія. На думку С.Л. Рубінштейна, саме студентський вік найбільш чутливий до розвитку рефлексивних навичок [5].

Психолого-педагогічні умови, які забезпечують більш ефективний розвиток професійних навичок майбутніх педагогів ЗДО, передбачають організацію освітнього процесу не як щось принципово нове, а змінене, з постійною підтримкою відомого, доступного та зрозумілого, зі зміцненням елементів особистісно-орієнтованого навчання, що враховує індивідуальні навички кожного учня.

Особистісно-орієнтоване навчання засноване на методологічному визнанні таких факторів формування особистості учня, як його потреби, мотивації, цілі, навички, діяльність, інтелект. У процесі такого навчання максимально враховуються вікові, індивідуальні, психологічні та інші особливості учнів. Взаємодія студентів та викладачів як суб'єктів освітнього процесу змінюється. В особистісно-орієнтованій моделі професійної освіти акцент зміщується зі строго спеціалізованої спеціальної підготовки на гармонійний та цілісний творчий розвиток людини за допомогою професійної освіти.

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в освітньому процесі вузу підвищує ефективність розвитку професійних навичок майбутніх педагогів ЗДО та їх потенційних навичок, самореалізації.

Реалізація системно-діяльнісного підходу також допомагає підвищити ефективність розвитку професійних здібностей майбутніх педагогів ЗДО, оскільки будь-яка здатність більш успішно розвивається в активній роботі. Ефективність значущих для студентів освітніх заходів може варіюватися залежно від ступеня їх самостійності, творчої активності, індивідуального або спільного характеру. У зв'язку з цим основний акцент робиться на організацію різних видів студентської діяльності, зміну ролі викладача, який виступає як менеджер, організатор освіти, а не тільки передавач знань та методів роботи, зміну характеру освітньої інформації, яка застосовується як засіб управління роботою, а не як навчальна мета. Пізнавальна діяльність студентів – майбутніх педагогів ЗДО повинна бути адаптована до професійної діяльності, тобто вона повинна відтворювати в собі характеристики тієї професійної діяльності, до якої готується фахівець.

Орієнтація на розвиток професійних здібностей майбутніх педагогів ЗДО передбачає зміну змісту навчальних дисциплін: з одного боку, включення матеріалу з педагогічних здібностей у зміст дисципліни, з

іншого – розширення та збагачення наукового матеріалу за професійними здібностями педагога. Це вимагає більш глибокої розробки навчальних програм, навчальних посібників; створення навчально-методичних комплексів до предметних дисциплін підготовки, орієнтованих на розвиток професійних здібностей майбутніх педагогів ЗДО.

Під час професійної підготовки студентів у педагогічному навчальному закладі різні компоненти педагогічних навичок розвиваються нерівномірно, що також слід враховувати під час організації навчального процесу і проведення навчальних занять. Потрібно мати на увазі, що більш активно в навчальному процесі студенти розвивають педагогічні та комунікативні здібності, а гностичні, конструктивні та проєктувальні здібності вимагають більше часу для свого формування. Особливу увагу слід приділити розвитку рефлексивних здібностей (як зазначалося вище, вік учнів вельми сприятливий для їх розвитку), а також організаторських, які, на жаль, зменшуються в міру дорослішання [6, с. 174].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, проблема розвитку професійних здібностей майбутніх педагогів ЗДО стосується всіх аспектів професійної діяльності майбутнього фахівця, рішення яких може бути забезпечено з позицій системно-діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів до навчання. ДОС ВО пропонує розглядати професійні здібності педагогів з позицій професійних компетенцій, які є універсальною діяльнісною платформою. Майбутньому педагогу ЗДО необхідно бути добре знайомим з особливостями роботи вихователя, з його особистісними та професійно важливими якостями. Це потрібно для ефективної побудови освітньо-виховного процесу в професійному навчальному закладі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амінов М.О. Психофізіологічні та психологічні передумови педагогічних здібностей. *Питання психології*. № 5. 1988. с. 71–77. URL: <http://voppsy.ru/issues/1988/885/885071.htm>.
2. Ламаш І.В. Психологічна служба ВНЗ як організаційна форма реалізації системи психологічного супроводу. Ташкент : ТДПУ, 2018. С. 295–299.
3. Стандарт вищої освіти за спеціальністю «012 Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Міністерство освіти та науки України URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>.
4. Стандарт вищої освіти за спеціальністю «012 Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Міністерство освіти та науки України URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>.
5. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1998. 688 с.
6. Смирнов С.Д. Педагогіка та психологія вищої освіти: від діяльності до особистості. Академія, 2014. 422 с.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ, РІВНІ ТА МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

CRITERIA, INDICATORS, LEVELS AND METHODS OF DIAGNOSIS OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY

У статті розкрито актуальність проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів географії. Визначено, що в освітньому процесі вищої школи існує суперечність між необхідністю розвитку творчого потенціалу в контексті підготовки майбутніх учителів географії та суспільним попитом. Проаналізовано підходи до розуміння критеріїв та показників творчого потенціалу майбутніх учителів. Виокремлено та обґрунтовано критерії розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів географії: мотиваційний, гностичний, практично-рефлексивний та охарактеризовано їх показники. Мотиваційний критерій надає характеристику ступеню виявлення мотивів, потреб та ціннісного ставлення майбутнього учителя географії до творчості як особистісної характеристики та педагогічної творчості зокрема; гностичний критерій передбачає вимірювання рівня засвоєння знань студентами про педагогічну творчість, педагогічні інновації, особливості здійснення творчої діяльності, риси творчого потенціалу особистості тощо; практично-рефлексивний – допомагає здійснити моніторинг практичного оволодіння майбутніми учителями географії навичками творчої педагогічної діяльності, здатністю до здійснення інноваційної діяльності, вирішення проблемних педагогічних ситуацій, оригінального розв'язання методичних завдань, а також здатністю до аналізу власної педагогічної діяльності, усвідомлення рівня власного творчого потенціалу та здійснення рефлексії щодо подальшого саморозвитку. Показники та критерії відповідно до ознак їх прояву в процесі професійної підготовки слугували підґрунтям для характеристики рівнів розвитку творчого потенціалу: продуктивного (високого), вираженого (середнього) та латентного (низького). Визначено методи діагностики творчого потенціалу майбутніх учителів географії відповідно до визначених критеріїв та показників.

Ключові слова: творчий потенціал, майбутні учителі географії, критерії, показники, рівні, методи діагностики.

The article reveals the urgency of the problem of developing the creative potential of future geography. It is determined that in the educational process of higher education there is a contradiction between the need to develop creative potential in the context of training future teachers of geography and public demand. Approaches to understanding the criteria and indicators of creative potential of future teachers are analyzed. The criteria of development of creative potential of future geography are singled out and substantiated: motivational, gnostic, practical-reflexive and their indicators are characterized. Motivational criterion characterizes the degree of identification of motives, needs and values of the future teacher of geography to creativity as a personal characteristic and pedagogical creativity in particular; gnostic criterion involves measuring the level of assimilation of knowledge by students about pedagogical creativity, pedagogical innovations, features of creative activity, features of creative potential of the individual, etc.; practical-reflexive, helps to monitor the practical mastery of future teachers of geography skills of creative pedagogical activity, ability to carry out innovative activities, solving problem pedagogical situations, original solution of methodical problems, as well as the ability to analyze their own pedagogical activity, awareness of their own creative potential and implementation of reflection on further self-development. Indicators and criteria in accordance with the signs of their manifestation in the process of professional training served as a basis for characterizing the levels of development of creative potential: productive (high), pronounced (medium) and latent (low). Methods of diagnostics of creative potential of future teachers of geography according to the defined criteria and indicators are defined.

Key words: creative potential, future teachers of geography, criteria, indicators, levels, diagnostic methods.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.32>

Салейчук Е.В.,

аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти

Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток у майбутніх педагогів творчого потенціалу набуває зараз особливої актуальності. Професія вчителя складна й різноманітна, вона не зводиться тільки до знання предмета і любові до дітей. Учитель повинен не тільки виховати і довести до досконалості інших, але і творчо підходити до організації освітнього процесу. Зміни, що відбуваються у закладах середньої освіти, вимагають від майбутнього вчителя гнучкості, винахідливості, методичної грамотності, оригінальності, що потребує від учителя проявляти творчий підхід у професійній діяльності. Таким чином, виховання всебічно розвинутої, творчої особистості майбутнього учителя є пріоритетним завданням вищої педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Основоположні дослідження щодо розвитку творчого потенціалу відображено у працях таких вчених, як Б. Ананьєв, В. Андреев, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Н. Вишнякова, В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Кузьміна, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Музика, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, М. Холодна, І. Якиманська, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, Дж. Рензуллі, Е. Торренс та інші. Водночас, позитивно оцінюючи здобутки вищезазначених науковців, слід зауважити, що проблема розвитку та діагностики творчого потенціалу майбутніх учителів поки залишається висвітленою частково та потребує подальших досліджень.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість праць з означеної проблеми, наявність у освітньому процесі вищої школи суперечностей щодо необхідності розвитку творчого потенціалу у контексті підготовки майбутніх учителів географії та суспільним попитом потребує моніторингу вихідного рівня сформованості творчого потенціалу студентів закладів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Географія).

Метою статті є теоретичне обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів географії, а також методів діагностики досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Аналіз досліджень видатних науковців показав, що існують декілька підходів до розуміння критеріїв готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Так, Ю. Бабанський рекомендує визначати ефективність навчально-виховного процесу за кількома критеріями. Причому такі критерії в кожному випадку визначаються конкретно і з ростом можливостей учнів та вчителів вони поступово ускладнюються. Один з критеріїв завжди пов'язують з певними результатами навчання, а саме досягнення реально можливого в цей період рівня успішності, вихованості та розвитку, але не нижче задовільного відповідно з прийнятими нормами оцінок. Для того щоб досягались оптимальні результати без перевантаження учнів і самих учителів, необхідно чітко обмежити витрати навчального часу. Звідси витікає другий критерій ефективності навчально-виховного процесу – дотримання учнями та вчителями встановлених норм часу на навчальний процес [1]. А. Міщенко пропонує використовувати як критерії мотиваційну, теоретичну, практичну готовність та креативність [2]. Ю. Бойчук вважає, що критерій являє собою ідеальний зразок, що виражає вищий, найдосконаліший рівень сформованості будь-яких якостей особистості, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності. Проте критерій це багатогранна одиниця, і тому для більш розгорнутого її аналізу використовують дрібні одиниці виміру, які дозволяють відрізнити один рівень сформованості якості від іншого. Такими одиницями є показники – це дані, за якими можна визначати розвиток в процесі будь-чого. Іншими словами, якщо критерій – це якості, властивості об'єкта, що вивчається, то показники – це міра сформованості того чи іншого критерію [3].

Критерії та показники автори розглядають як інструмент, який забезпечує можливість перевірки теоретичних положень, але вважається, що критерії та якісні показники дають суб'єктивну характеристику досліджуваному явищу, а кількісні показники дають його об'єктивну характеристику, даючи змогу виміряти його [4, с. 120]. Отже, вивчення

психолого-педагогічної літератури, беручи до уваги наші власні спостереження та дослідження, дозволяють нам говорити про важливість цілісного підходу до виявлення та оцінки розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів географії.

На основі аналізу наукових праць С. Амелюшкіної, О. Дорофєєвої, І. Дубровіної, В. Іванченко, Н. Мартишиної, В. Риндак, І. Савельєвої та дисертаційних досліджень з проблем формування творчого потенціалу у професійній освіті до критеріїв творчого потенціалу майбутнього учителя географії ми віднесли:

- *мотиваційний* критерій охарактеризує ступінь виявлення мотивів, потреб та ціннісного ставлення майбутнього учителя географії до творчості як особистісної характеристики та педагогічної творчості зокрема;

- *гностичний* критерій передбачає вимірювання рівня засвоєння знань студентами про педагогічну творчість, педагогічні інновації, особливості здійснення творчої діяльності, риси творчого потенціалу особистості тощо;

- *практично-рефлексивний*, допомагає здійснити моніторинг практичного оволодіння майбутніми учителями географії навичками творчої педагогічної діяльності, здатності до здійснення інноваційної діяльності, вирішення проблемних педагогічних ситуацій, оригінального розв'язання методичних завдань, а також здатність до аналізу власної педагогічної діяльності, усвідомлення рівня власного творчого потенціалу та здійснення рефлексії щодо подальшого саморозвитку.

Критерії і показники за всіма компонентами творчого потенціалу майбутнього вчителя географії представлено в табл. 1.

Показники та критерії творчого потенціалу у їхній сукупності є підґрунтям для визначення рівнів творчого потенціалу вчителя:

- *латентний* (низький) рівень характеризується недостатньо актуалізованим творчим потенціалом майбутнього учителя, сформованість компонентів творчого потенціалу є слабкою. Цей рівень характеризується низьким рівнем мотивації до актуалізації творчого потенціалу, мотивація щодо оволодіння педагогічною професією практично відсутня, навчання сприймається як певний обов'язок, що має на меті отримання диплому про вищу освіту, тому мотивація досягнення успіху в подальшій професійній діяльності теж практично відсутня. Мотиви щодо здійснення педагогічної творчості та мотивації до саморозвитку, професійної реалізації маловиражені. Майбутні учителі мають епізодичні знання про інноваційні технології навчання географії у закладах загальної середньої освіти та про педагогічну творчість. Цей рівень характеризується слабозвинутими комунікативними вміннями, слобовираженою установкою майбутнього учителя щодо подальшого саморозвитку,

Таблиця 1

Критерії і показники творчого потенціалу майбутнього вчителя географії

Компонент	Критерій	Показники
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційний	– наявність мотивації до оволодіння педагогічною професією; – наявність мотивації досягнення успіху у подальшій професійній діяльності; – наявність мотивації щодо здійснення педагогічної творчості; – наявність мотивації до саморозвитку, професійної реалізації.
Когнітивний	Гностичний	– наявність знань про інноваційні технології навчання географії у закладах загальної середньої освіти; – знання про педагогічну творчість.
Діяльнісний	Практично-рефлексивний	– вміння творчо розв'язувати проблемні педагогічні ситуації; – розвинуті комунікативні вміння; – уміння застосовувати власний творчий потенціал; – наявність установки щодо подальшого саморозвитку; – здатність здійснювати рефлексії щодо рівня власного творчого потенціалу.

труднощами у творчому розв'язанні проблемних педагогічних ситуацій, небажанням здійснювати рефлексію власного творчого потенціалу;

– *виражений* (середній) рівень вказує на незначно сформований чи актуалізований творчий потенціал майбутнього учителя, часткову сформованість усіх або сформованість лише деяких його компонентів. Цей рівень характеризується помірним рівнем мотивації до актуалізації творчого потенціалу, мотивація щодо оволодіння педагогічною професією присутня, однак більшою мірою залежить від зовнішніх обставин, є нестійкою, навчання сприймається як необхідний складник для подальшої роботи, однак мотивація досягнення успіху в подальшій професійній діяльності є посередньою. Мотиви щодо здійснення педагогічної творчості та мотивації до саморозвитку, професійної реалізації є вираженими. Майбутні учителі цього рівня сформованості творчого потенціалу мають достатні знання про інноваційні технології навчання географії у закладах загальної середньої освіти та про педагогічну творчість. Цей рівень характеризується достатньо розвинутими комунікативними вміннями, середньовираженою установкою майбутнього учителя щодо подальшого саморозвитку, існують певні труднощі щодо творчого розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, посереднім бажанням здійснювати рефлексію власного творчого потенціалу;

– *продуктивний* (високий) рівень свідчить про значно розвинений чи повністю актуалізований творчий потенціал майбутнього учителя, сформованість усіх його компонентів. Майбутні учителі мають стійку внутрішню мотивацію до актуалізації творчого потенціалу, мотивація щодо оволодіння педагогічною професією є вираженою, навчання сприймається як необхідний компонент не лише професійної діяльності, але й саморозвитку, розширення кругозору і власних здібностей. Мотиви щодо здійснення педагогічної творчості та мотивації до саморозвитку, професійної реалізації вира-

жені значною мірою. Майбутні учителі цього рівня сформованості творчого потенціалу мають ґрунтовні знання про інноваційні технології навчання географії у закладах загальної середньої освіти та педагогічну творчість. Цей рівень характеризується високорозвинутими комунікативними вміннями, яскраво вираженою установкою майбутнього учителя щодо подальшого саморозвитку, труднощі щодо творчого розв'язання проблемних педагогічних ситуацій відсутні, рефлексія власного творчого потенціалу здійснюється систематично.

У контексті нашого дослідження важливим є визначення методів діагностики творчого потенціалу майбутнього педагога. Вибір методів здійснювався відповідно до визначених критеріїв та показників (таблиця 2).

Висновки. Визначені критерії, показники та рівні розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів географії покладені в основу підбору діагностичного інструментарію дослідження та подальшої експериментальної роботи. Нами було конкретизовано критерії визначення рівнів розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів географії, а саме: мотиваційний (охарактеризує ступінь виявлення мотивів, потреб та ціннісного ставлення майбутнього учителя географії до творчості), гностичний (передбачає вимірювання рівня засвоєння знань студентами про педагогічну творчість, педагогічні інновації), практично-рефлексивний (здійснює моніторинг практичного оволодіння майбутніми учителями географії навичками творчої педагогічної діяльності). Розкрито зміст показників кожного критерію та виокремлено три рівні розвитку творчого потенціалу: продуктивний (високий), виражений (середній) та латентний (низький).

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів географії, яка буде спрямована на досягнення високого рівня творчої активності студентів.

Методи діагностики творчого потенціалу майбутніх учителів географії

Критерій/Показник	Методи діагностики
Гностичний	
– наявність знань про інноваційні технології навчання географії у закладах загальної середньої освіти;	анкетування
– знання про педагогічну творчість.	тести для визначення рівня сформованості когнітивного компоненту творчого потенціалу вчителя (за Г. Айзенком у модифікації Н. Головань)
Мотиваційний	
– наявність мотивації до оволодіння педагогічною професією;	Дослідження мотивів навчальної діяльності (методика М.І. Алексєєвої)
– наявність мотивації досягнення успіху у подальшій професійній діяльності;	Методика вимірювання потреби (мотиву) в досягненні, розроблена Ю. М. Орловим
– наявність мотивації щодо здійснення педагогічної творчості;	Методика «Здібності педагога до творчого саморозвитку» (І. Нікішина)
– наявність мотивації до саморозвитку, професійної реалізації;	«Діагностика мотивації успіху та страху невдачі»
Практично-рефлексивний	
– вміння творчо розв'язувати проблемні педагогічні ситуації;	Опитувальник «Визначник домінуючого рівня проблемності у процесі вирішення педагогічних завдань» (М. Кашапов, Є. Дьяченко); методика «Педагогічні ситуації» (За Р. Немовим)
– розвинуті комунікативні вміння;	методика «КОЗ-1»
– уміння застосовувати власний творчий потенціал;	«Ваш творчий потенціал» (А.Н. Лук)
– наявність установки щодо подальшого саморозвитку;	Тест на визначення рівня реалізації потреб у саморозвитку (за М. Фетіскіним, В. Козловим та Г. Мануйловим)
– здатність здійснювати рефлексії щодо рівня власного творчого потенціалу.	тест на визначення рівня розвитку рефлексивності (за А. Карповим)

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
 2. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.01. Москва, 1992. 387 с.

3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. Москва : Педагогика, 2018. 240 с.

4. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у поза-шкільних навчальних закладах : монографія. Київ ; Луганськ : Альма-матер, 2004. 540 с.

ВИКОРИСТАННЯ ДЕЯКИХ ПРИЙОМІВ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

THE USE OF SOME TECHNIQUES OF INNOVATIVE LEARNING IN THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS

Статтю присвячено дослідженню практичного використання деяких прийомів інноваційного навчання в процесі мовної підготовки іноземних студентів.

Звертається увага на те, що глобалізація швидко мінливого світу вимагає від сучасного викладача постійного вдосконалення і оновлення своїх знань інноваційних методів навчання. Вважаємо, що впровадження такого навчання в навчальний процес сприяє його успішності та ефективності.

У зв'язку з цим постає питання про необхідність практичного використання деяких методів у процесі професійної підготовки іноземних студентів. Звертається увага на фази навчання нестандартних методичних систем розвитку креативності студентів.

Підкреслюється, що викладачеві на заняттях слід брати до уваги модель креативних якостей особистості, професійно сутнісних для творчої методичної діяльності викладача. Наголошується на тому, що викладач має застосовувати ті методи, які він вважає найбільш вдалими і доцільними для конкретної аудиторії і які відповідають меті комунікації. Тільки за такі умови ці методи можна вважати інноваційними.

Зосереджується увага на тому, що особливістю професійної підготовки іноземних студентів є те, що результативність цього процесу залежить від засвоєння мови країни навчання як засобу спілкування.

Успіх конкретного заняття з мовної підготовки досягається комплексним використанням різних методів, методичних прийомів, засобів і організаційних заходів.

Також акцентується увага на тому, що для розвитку умінь іноземного студента оперативно реагувати на зміну комунікативної ситуації в процесі комплексного розв'язання визначених професійних завдань особливої важливості слід надавати деяким методам інноваційного навчання. Наприклад, таким, як метод case-study, мозговий штурм та метод портфоліо.

У статті наведено приклад тем і завдань, які можливо презентувати іноземним студентам на заняттях з української мови за допомогою описаних методів.

Ключові слова: *інноваційне навчання, мовна підготовка, іноземні студенти, професійний розвиток, комунікативна ситуація.*

The article is devoted to the study of the practical use of some methods of innovative learning in the process of language training of foreign students.

Attention is drawn to the fact that the globalization of a rapidly changing world requires a modern teacher to constantly improve and update their knowledge of innovative teaching methods. We believe that the introduction of such training in the educational process contributes to its success and effectiveness.

In this regard, the question arises about the need for practical use of some methods in the training of foreign students. Attention is paid to the learning phases of non-standard methodological systems for the development of students' creativity.

It is emphasized that the teacher in the classroom should take into account the model of creative personality traits, professionally essential for the teacher's creative methodological activity. It is also emphasized that the teacher should apply those methods that he considers the most successful and appropriate for a specific audience and corresponding to the purpose of communication. Only under such conditions can these methods be considered innovative.

Attention is focused on the fact that the peculiarity of professional training of foreign students is that the effectiveness of this process depends on learning the language of the country of study as a means of communication.

The success of a particular lesson on language training is achieved through the integrated use of various methods, techniques, tools and organizational events.

Emphasis is also placed on the fact that in order to develop the skills of a foreign student to respond quickly to changes in the communicative situation in the process of complex solution of certain professional tasks, special importance should be given to some methods of innovative learning. For example, such as the case-study method, brainstorming and the portfolio method.

The article gives an example of topics and tasks that can be presented to foreign students in Ukrainian language classes using the described methods.

Key words: *innovative education, language training, foreign students, professional development, communicative situation.*

УДК 37.02: 376

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.33>

Семененко І.Є.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри мовної підготовки

Харківського національного

автомобільно-дорожнього університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Саме суспільне консенсусне розуміння того, що освіта – це один із головних факторів цивілізаційного, економічного розвитку держави, дає сьогоднішнім поштовх до стратегічного вирішення завдань і забезпечення системного реформування національної вищої школи, адекватної модернізації та інтеграції її до європейського економічного, культурного, інформаційного простору [1]. Глобалізація швидко мінливого світу вимагає від сучасного

викладача постійного вдосконалення і оновлення своїх знань інноваційних методів навчання.

Викладачі по-різному виражають готовність до змін і здатні сприймати та втілювати інновації. Це вимагає методичної творчості, яку трактуємо як діяльність, спрямовану на вдосконалення змісту, структури та організаційних форм освіти, пошук та впровадження у практику навчання нестандартних методичних систем розвитку креативності студентів. Діяльність такого виду проходить певні фази:

– інформаційну, яка полягає у відборі або створенні для впровадження в практику навчання організаційних форм і пошуково-креативних схем навчання, прогнозування результатів діяльності;

– мотиваційну, яка полягає у створенні творчого сприятливого навчального середовища;

– стратегічну, яка спрямована на впровадження в практику навчання інноваційних методичних систем. У цій фазі якнайбільше виявляється готовність викладача до творчої діяльності. Пошук шляхів реалізації запланованих результатів навчання вимагає уміння переорієнтуватися в процесі діяльності;

– діагностичну, у якій здійснюється аналіз результатів навчання та планування системи відповідних педагогічних впливів з метою корекції навчальної діяльності.

Лише творчий педагог буде адекватно реагувати на нестандартні ідеї, творчо працювати в рамках інноваційної системи навчання. Наведено модель креативних якостей особистості, професійно сутнісних для творчої методичної діяльності викладача. До найважливіших належать: 1) мотиваційно-креативні властивості: мотиви, інтереси, потреба в самореалізації, творча позиція; 2) емоційно-креативні властивості: емпатія, багатство емоційного досвіду, експресивна та імпресивна емоційність; 3) інтелектуально-креативні властивості та здібності: інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія, дивергентне мислення, прогнозування; 4) естетично-креативні властивості та здібності: прагнення до краси, естетична емпатія, почуття форми, стилю, почуття гумору; 5) комунікативно-креативні властивості: співпраця у творчій діяльності, здатність мотивувати творчість інших, акумулювати творчий досвід; 6) екзистенціально-креативні властивості: позитивна «я-концепція», нонконформізм, індивідуальний стиль діяльності [10].

У процесі мовної підготовки іноземних студентів, основною метою якої є їхнє професійне становлення, слід використовувати різні методи, але потрібно вибирати найбільш доцільні для різних контекстів. Єдиного методу не існує, оскільки рівень студентів різний. Викладач має застосовувати ті методи, які він вважає найбільш вдалим і доцільними для конкретної аудиторії і які відповідають меті комунікації. Тільки за такої умови ці методи можна вважати інноваційними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку системи підготовки фахівців для зарубіжних країн є предметом досліджень низки українських та зарубіжних науковців. Аналіз праць, присвячених навчанню іноземних студентів, свідчить, що основну увагу зараз вчені звертають саме на інноваційне навчання. Розглядається воно як сучасна освітня технологія (А. Алексюк, І. Доброскок, В. Коцура, С. Нікітчина,

В. Кремень, В. Ільїна, С. Пролєєва, М. Лисенка, П. Сауха). Обґрунтовуються організаційно-педагогічні умови застосування інноваційного навчання у процесі фахової підготовки (О. Абдалова, О. Ісакова, О. Василенко, І. Галиця, О. Галиця, В. Доучаєва, О. Фатхутдінова, Ю. Бистровпа, О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова). Описуються сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців (Р. Гуревич, Н. Тихомирова, А. Твердохліб), а також методологічні та методичні проблеми їхнього впровадження в навчальний процес ЗВО (В. Осадчий, О. Гуржий, В. Тихомиров). Проблеми мовної підготовки студентів технічних закладів вищої освіти аналізуються у науковій літературі Т. Кошелевою, Г. Поповою, І. Соломахою, О. Суміною, Н. Ушаковою, Н. Хлизовою. Аналізують проблеми вивчення української мови як іноземної такі науковці, як Я. Гладир, І. Жвоніжко, Т. Єфімова, Т. Лагута, О. Тростинська, Б. Сокіл, Т. Лещенко, О. Шевченко, А. Чернова, А. Зарицька, Ю. Турченко, Т. Лещенко. Питання використання інноваційних технологій у процесі викладання іноземних мов розглядали О. Коваленко, Є. Можар, Л. Олійник, В. Корженко та інші. Міжкультурна компетенція як необхідна умова розвитку інноваційних процесів у навчанні української мови як іноземної розглядалася науковцем В. Юхименко; М. Жовнір, Н. Бондар, І. Бедько займалися проблемою використання вебінарів лінгвокраїнознавчого спрямування в процесі навчання української мови як іноземної.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, проблема інноваційного навчання є дуже актуальною в педагогічному аспекті. Водночас вона є недостатньо дослідженою стосовно мовної підготовки іноземних студентів.

Метою статті є дослідження практичного використання деяких прийомів інноваційного навчання в процесі мовної підготовки іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу. Закон України «Про вищу освіту» серед основних завдань вищих навчальних закладів передбачає «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [8].

Організація підготовки фахівців для зарубіжних країн в українських ЗВО має визначитись наполегливістю та послідовністю викладацького впливу з метою досягнення якості підготовки спеціаліста, оскільки ступінь досягнення позитивного результату свідчить про конкурентоспроможність та статус закладу вищої освіти у міжнародній спільноті. Ефективності професійної підготовки сприяє емоційно-психологічне задоволення освітнім процесом, комфортність умов навчання, успішність засвоєння освітньої програми та усвідомлення правильності професійного вибору. Особливістю професійної підготовки іноземних

студентів є те, що результативність цього процесу залежить від засвоєння мови країни навчання як засобу спілкування.

Активність іноземних студентів у навчальній діяльності залежить від їхнього пізнавального інтересу та від організації цієї діяльності упродовж навчального року. Успіх конкретного заняття з мовної підготовки досягається комплексним використанням різних методів, методичних прийомів, засобів і організаційних заходів. Особливу увагу слід звертати на зв'язок теоретичних знань з практичними вміннями. Слід зазначити, що при цьому в іноземних студентів підвищується інтерес до занять, що виявляється важливим, оскільки мотивація може слабшати і потрібно докласти певних зусиль для посилення зацікавленості навчанням.

Для розвитку умінь іноземного студента оперативно реагувати на зміну комунікативної ситуації в процесі комплексного розв'язання визначених професійних завдань особливої важливості слід надавати деяким методам інноваційного навчання. Наприклад, таким, як метод case-study, мозковий штурм (варіант кейса всередині) та метод портфоліо.

Мета методу аналізу конкретної ситуації полягає в тому, щоб студенти проаналізували ситуацію, розібралися в суті проблем, запропонували можливі рішення і вибрали найкраще з них. Цей метод поділяється на етапи: підготовчий, ознайомлювальний, аналітичний і підсумковий. Студенти організуються в групи, їм пропонується тема для обговорення, надається певний матеріал, а потім відбувається дискусія за участю студентів. Викладач спрямовує процес дискусії і спонукає студентів до взаємодії.

За Н.О. Гуляєвою, метод кейс-стаді розвиває такі навички:

1. Аналітичні - вміння аналізувати інформацію, класифікувати її, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, мислити логічно;
2. Практичні - сприяють формуванню на практиці навичок використання різних методів та принципів;
3. Творчі;
4. Комунікативні - вміння вести дискусію, використовувати наочний матеріал, захищати свою точку зору, складати короткий огляд;
5. Соціальні - оцінка поведінки людей, вміння слухати, підтримувати дискусію, аргументувати свою точку зору.

Кейс має відповідати таким вимогам:

- Бути актуальним на сьогоднішній день;
- Відповідати чітко поставленому завданню;
- Мати відповідний рівень складності;
- Ілюструвати кілька аспектів;
- Розвивати аналітичне мислення;
- Стимулювати дискусію;
- Мати кілька рішень [4].

Мозковий штурм - оперативний метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності, у процесі якого учасникам обговорення пропонується висловлювати якомога більше таких варіантів. Слід використовувати всередині методу конкретних ситуацій. Наприкінці, з загального числа висловлених ідей відбирають найбільш вдалі, які можуть бути використані на практиці.

Метод портфоліо (папка для документів). Студенти здійснюють збір, аналіз і вибір зразків своєї роботи, які відповідають оціночному критерію їхнього курсу. Завдяки цьому методу у студентів поліпшуються навички критичного мислення і забезпечується більш глибоке розуміння досліджуваної дисципліни.

Наведемо приклад тем і завдань, які можливо презентувати іноземним студентам на заняттях з української мови за допомогою методу конкретних ситуацій, мозкового штурму та портфоліо.

Тема для обговорення: «Кодекс екологічної етики інженерів-технологів». Завдання до теми: Коротко сформулюйте основну думку тексту. Пронумеруйте заповіді за ступенем важливості (як ви це розумієте). Висловіть свою думку до пункту кодексу 3. Дайте відповіді на запитання: «Що ви будете робити, якщо дізнаєтеся, що ваші дії завдають шкоди людям?», «Які зміни Ви б внесли до кодексу етики?».

Тема для обговорення: «Інфляція в економіці. Безробіття.» Завдання до теми: Використовуючи інформацію тексту, назвіть процес-причину і процес-наслідок.

Тема для обговорення: «Як колір впливає на людину?» Завдання до теми: Розкажіть про те, якого кольору автомобіль ви хотіли б мати. Обґрунтуйте свою відповідь, спираючись на інформацію тексту.

Тема для обговорення: «Мова креслення». Завдання до теми: Знайдіть в інтернеті інформацію про міжнародну організацію зі стандартизації (ISO). Запишіть коротку інформацію про історію її створення.

Тема для обговорення: «Людина і машина». Завдання до теми: Прочитайте такі твердження. Висловіть свою думку за допомогою слів: згоден / не згоден; згодна / не згодна.

Тема для обговорення: «Спілкування в інтернеті». Завдання до теми: Розкажіть про головні правила спілкування в інтернеті.

Тема для обговорення: «Антропогенна діяльність». Завдання до теми: Розкажіть про те, як вирішуються еколого-економічні проблеми у вашій країні.

Тема для обговорення: «Україна». Завдання до теми: Перекажіть текст за планом. На підставі плану тексту складіть розповідь про свою країну.

Тема для обговорення: «Здоров'я нації та майбутнє країни». Завдання до теми: Поясніть, як ви розумієте слова «здоровий спосіб життя».

Теми для обговорення: «Основні причини техногенних аварій». «Чи збережеться сім'я?». «Роль інформаційних технологій у сучасному світі». «Чим ми дихаємо». Завдання до теми: Висловіть свою думку з таких питань.

Отже, існує величезний вибір методик навчання іноземної мови. Головним завданням викладача мовної підготовки є вибір відповідного методу для конкретної цільової аудиторії.

Висновки. Іноземні студенти мають розуміти, що якість їхньої мовної підготовки безпосередньо впливає на успішне вирішення питань професійного розвитку, а викладачі – що успіх навчання загалом залежить від методики викладання, від їхнього вміння користуватися різними інноваційними методами та прийомами. Для вибору відповідного методу необхідно враховувати психологічний комфорт іноземного студента, його вмотивованість до навчання; студент має виступати ініціатором, бути активним учасником навчального процесу; усвідомлювати, що його професійне майбутнє більшою мірою залежить від нього самого, від його інтересів. Викладачеві необхідно стимулювати мовні, когнітивні й творчі здібності, використовуючи різні форми роботи, що стимулюють активність та самостійність студентів. Прийоми інноваційного навчання сприяють їхній кращій адаптації в сучасному соціальному середовищі, що швидко змінюється. Досвід показав, що такі прийоми знижують робоче навантаження, вчать працювати в команді, розвивати мислення, шанувати різні точки зору, сприяють розвитку комунікативних навичок, мотивації, допомагають студентів створювати власну стратегію навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство* : електрон. наук. вид. 2015. № 1 (4).
2. Бистрова Ю. В. Креативна компетентність особистості: зміст та основні напрямки формування у вищій школі. *Концептуальні засади становлення інноваційного суспільства в Україні*. Харків, 2015. 6.1, С. 396–407.
3. Галиця І. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового та інноваційного. *Вища школа*. 2011. № 1. 106 с.
4. Гуляева Н.А. Преподавание иностранных языков студентам в технических высших учебных заведениях за рубежом (Анализ и тенденции развития методов и используемых средств). *Гуманитарные научные исследования*. 2016. № 4.
5. Информационно-коммуникационные технологии в профессионально-техническом образовании : монография. Винница : Нилан лтд., 2016. 412 с.
6. Курушина М.А., Літвінова І.М. Основні методичні прийоми вдосконалення мовної та комунікативної компетенції студентів соціально-гуманітарного напрямку. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. *Міжпредметні зв'язки: збірник наукових праць*. Харків : Константа, 2016. № 28, С. 68–76.
7. Лисенко М.В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства. Київ, 2013. С. 11.
8. Программа устойчивого развития на период после 2015 года. 2014. № 63. Ст. 1728.
8. Старых В.А. Моделирование компетенции в технологиях цифрового образования. 2018. № 1, С. 64–71.
9. Твердохліб А.І. Smart Education – нова тенденція у сфері освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48, С. 236–240.
10. Швай Р.І. Психологія та педагогіка творчості : навч. Посібник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 200 с.
11. Шелест Г.Ю. Вивчення української мови як іноземної: проблеми, нові методики, перспективи. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 3. Т. 1. С. 51–55.

FOREIGN EXPERIENCE OF TRAINING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

The article highlights some aspects of training future foreign language teachers and the formation of their foreign language communicative competence using interactive technologies in higher educational institutions around the world, including Germany, Finland, Norway, Great Britain, the United States of America, China and East Korea. The modern concept of continuing pedagogical education, which consists of three steps, is covered. The main attention is focused on primary pedagogical education, which future foreign language teachers obtain in universities. At the same time, the article lists the names of universities in Europe (Poland, Czech Republic, Spain, etc.), as well as in the United States of America, Canada and Australia, and areas of specialization offered at the philological and pedagogical faculties of these universities. It is emphasized that the leading universities in the above countries pay special attention to the use of interactive technologies in the educational process while training future foreign language teachers, and mastering pedagogical disciplines is mandatory. It has been found that foreign higher pedagogical institutions use such interactive methods as "meeting groups" (Germany) [4], "buzzing group", "group therapy", "effective teaching methods" (United States of America) [9], as well as role-playing games, discussions, trainings, etc. The article states that pedagogical practice is also considered by foreign universities as one of the important factors in the professional development of future foreign language teachers. During pedagogical practice, future teachers have the opportunity to apply the acquired knowledge in practice, and an interactivity in a new for them form takes place: "student – pupil", "student – mini-group of pupils", "student – group of pupils".

Key words: interactive learning technologies, foreign language communicative competence, interactivity, educational process, foreign experience.

У статті виокремлюються окремі аспекти підготовки майбутніх учителів іноземної мови та формування їхньої іншомовної

комунікативної компетентності із використанням інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах різних країн світу, зокрема у Німеччині, Фінляндії, Норвегії, Великій Британії, Сполучених Штатах Америки, Китаї та східній Кореї. Висвітлюється сучасна концепція безперервної педагогічної освіти, яка складається з трьох кроків. Основна увага зосереджується саме на первинній педагогічній освіті, яку здобувають майбутні учителі іноземної мови в інститутах та університетах. Водночас у статті приведено перелік назв університетів у країнах Європи (Польща, Чехія, Іспанія тощо), а також у Сполучених Штатах Америки, Канаді та Австралії, та напрямки спеціалізації, які пропонуються на філологічних та педагогічних факультетах у зазначених університетах. Підкреслено, що провідні університети у вищезазначених країнах приділяють особливу увагу застосуванню інтерактивних технологій в освітньому процесі під час підготовки майбутніх учителів іноземної мови, а опанування педагогічними дисциплінами є обов'язковим. З'ясовано, що у зарубіжних педагогічних закладах вищої освіти застосовуються такі інтерактивні методи, як «групи зустрічей» (Німеччина) [4], «жужака група», «групова терапія», «методи ефективного навчання» (Сполучені Штати Америки) [9], а також рольові ігри, дискусії, тренінги тощо. Наголошується, що проходження педагогічної практики також вбачається зарубіжними університетами одним із важливих чинників професійного становлення майбутніх учителів іноземної мови. Під час педагогічної практики майбутні вчителі мають можливість застосовувати набуті знання на практиці, а також відбувається інтерактив у новій для них формі: «студент – учень», «студент – мінігрупа учнів», «студент – група учнів».

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, іншомовна комунікативна компетентність, інтерактив, освітній процес, зарубіжний досвід.

UDC 378.091

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.34>

Serdiuchenko Yu.O.,

Postgraduate Student at the Department of English Philology Zaporizhzhia National University

Problem statement in general. Currently, the main goal of training future foreign language teachers is the formation of their ability to perform oral and written intercultural communication, namely the formation of their foreign language communicative competence. We believe that the use of interactive technologies in the educational process while training future teachers of foreign languages will help achieve the aforementioned goal. In order to better understand the state of training of future foreign language teachers and objectively identify the gaps in the development of their communicative competence while using interactive technologies, we consider it appropriate to study foreign experience in this matter.

Analysis of recent research and publications. The analysis of recent studies has demonstrated that the issue of state and improvement of professional education of future teachers is of great significance (B. Jandhyala, G. Tilak). It should be noted that researchers pay particular attention to the issue of training future foreign language teachers (L. Orlova, M. Lane, O. Mashkina, Ye. Chalaya, I. Mayburov, K. Klemet). Such researchers as O. Pometun, L. Pyrozhenko, G. Selevko, S. Kashlev devoted their studies to the problems of interactive learning technologies. N. Sura, Yu. Solodovnikova, G. Ivanchuk, O. Chorna and others considered in their studies

modern approaches to the formation of foreign language communicative competence.

Highlighting previously unsolved issues of the common problem. Despite the fact that researchers pay a lot of attentions to the problems of training future teachers of foreign languages in higher educational institutions, the possibility of introducing foreign experience in this issue is still relevant. In particular, the implementation of foreign experience while developing foreign language communicative competence using interactive technologies is of great interest.

The purpose of this article is to outline foreign experience in the formation of foreign language communicative competence of future teachers of foreign languages in higher educational institutions using interactive learning technologies.

Main body. Today, the concept of lifelong teacher education consists of three steps: 1) teacher training college / high school / university, 2) adaptation period, 3) in-service education. Primary in-depth pedagogical education – step 1 – is provided by colleges, high school and universities. The adaptation period – step 2 – takes place under the supervision of more experienced teachers and lasts from one to three years. In-service teacher training – step 3 – is based on attending long-term or short-term courses in higher educational institutions, specialized institutions, teacher training centers and schools (the latter is more common in the UK and the USA).

In our study, we focus on the primary pedagogical education that future foreign language teachers obtain in universities, which, in its turn, allows for teaching in secondary schools.

World leading universities offer the training of teachers, including foreign language teachers, in specialized faculties with obligatory mastery of pedagogical disciplines. Among leading universities for training foreign language teachers in Europe are the following ones: Albert-Ludwigs Universität Freiburg, Justus-Liebig-Universität Gießen and Universität Siegen (Germany); SWPS University of Social Sciences and Humanities, Jagiellonian University (Poland); English-American University (Anglo-American University), Charles University (Czech Republic); University Autònoma de Barcelona (Spain) and others. The above universities offer at the Faculty of Philology such specialties as English Philology, English and American Studies, Eastern Slavic Studies, Germanic Studies, Greek Philology, Danish philology, Spanish Language, Literature and Culture, Spanish, Italian Philology, Catalan Philology, Classical Philology, Latin Studies, Latin Philology, Interdisciplinary Study of French Philology, German Philology, German as a second language, Norwegian, Portuguese, Romance Philology, Russian Studies, Scandinavian, Slavic Studies, French Philology, Swedish. In the United Kingdom, Keele University and Liverpool John Moores University were recognized as the best

ones in philological training, and in Ireland, University College Dublin – as the best one for mastering the specialty of the English language. There is a large number of higher educational institutions in the USA, including Foothill and DeAnza Colleges, King's Education New York, Louisiana State University, Manhattan College, New England College, Roosevelt University, University of Central Florida, University of Kansas, University of Maine, University of South of Carolina, University of Southern Maine, University of Vermont, where students can acquire the speciality in Chinese, English, French, German and Spanish. Such universities as the University of Calgary in Canada, the University of Sydney in Australia, Peking University in China also train foreign language teachers.

Modern trends in the development of foreign schools, which are characterized by a clearly defined transition from “subject-object” relationship between a teacher and a student to “subject-subject” and dialogic relations, which provide for the fullest possible self-realization of each student's own potential and lead to the modernization of teacher training process [8].

The most remarkable universities which introduce the latest technologies and methods in education are the universities in Germany, Finland, Norway, Great Britain, the United States of America, China and East Korea.

The experience of foreign countries is usually considered starting with European countries, as the process of training in higher educational institutions for future professionals takes place in accordance with the Bologna Declaration (1999), the Council of Europe Recommendations (2002), the Education Tuning Project (2003) [1].

The teacher training program in Germany provides for the principle of interaction and, as I. Maiburov notes [4], includes three blocks. The first block is dedicated to educational activities and consists of modules for personal development, social foundations of problems in education, psychological and personal development in the process of self-knowledge and person-to-person interaction. Specialists in the field of communication help students with this. They arrange students' participation in groups of “meetings”. Participation in groups of “meetings” is an interactive method, which contributes to the development of students' communicative skills based on such forms of interaction as “student-student”, “student-group of students”, “student-specialist”, “group of students-specialist”.

The second block is dedicated to a “meeting” with basic skills, the task of which is to teach students to associate the theory of learning with their experience of teaching in a group. Future foreign language teachers work with a group of 7-10 pupils three times a week. They are fully responsible for teaching pupils. Thus, a full immersion in interaction, which involves

“student-student”, “student-mini-group of students”, “student-group of students” form of communication, takes place. Difficulties that arise during such classes are discussed in weekly classes of the group of “meetings”. Such classes involve interactive methods and contribute to the development of communicative skills in monologue and dialogical speech in the form of “student-specialist”.

The third block is aimed at immersing of a future foreign language teacher in the interactive activities and consists of two main modules, namely: “meeting” with the role of a teacher and “meeting with an experienced teacher”. In the course of such “meetings”, regular seminars are organized to discuss problems and invent possible solutions in the presence methodologists, leaders and specialists in pedagogical psychology.

Thus, the training of foreign language teachers in Germany tends to seminars with the possibility of free group discussions, which stimulate the independence and initiative of students in discussing problems. The most popular are interdisciplinary seminars, seminars led by students, micro-teaching – trainings – imitation of individual elements of the lesson, extracurricular work in the form of a group project.

Being a teacher in Finland is very prestigious. Language and literature teachers have particularly high status as teaching writing and reading is considered sacred to everyone in this country. This country has developed a structure of teacher training based on the systematic study of society and its development. Teacher training also includes direct contact, namely interaction in the form of a dialogue, discussion, etc., and in close contact with society. In addition to the traditional use of interactive methods with the purpose of development of communicative skills from the 1st to the 4th year of study, future foreign language teachers are offered a four-week teaching practice, and in the 5th year – a five-week one. In the course of teaching practice, future foreign language teachers come into direct contact with pupils in pilot schools at higher educational institutions to master the skills of identifying problems in schools, classrooms, evaluating, analyzing events and finding ways to solve them. The educational process for the training of a foreign language teacher has 180 credit hours in the bachelor's degree and 120 credit hours in the master's degree programme, which corresponds to a minimum of 52.5 ECTS [6].

In Norway, an important component of educational policy is to ensure the professional development and high level of skill of teachers who are able to creatively comprehend the pedagogical situation and design their own activities [3]. Based on this, in the course of training foreign language teachers, fragments of the “Drama” interactive technique are introduced, according to which future teachers of foreign languages create possible situations and find options for their solution.

In the UK, in the course of professional training of modern teachers, a great attention is paid to mastering various pedagogical techniques, specific skills of teaching and educational work, which are practised during traditional classes – in seminars, workshops, laboratory classes, and through the use of new forms and methods of teaching techniques: modeling, role-playing games, etc. [2], which contributes to the development of communicative competence of a future teacher of foreign languages.

In the educational system of the United States of America, a lot of time is devoted to the development of language teachers' communicative skills based on the idea of humanistic pedagogy. Special classes are dedicated to the culture of speech, voice- and articulation training. American future teachers, in particular future teachers of foreign languages, go through the course called “Means of communication” and special attention is paid to the pedagogical practice lasting 4–16 weeks [9], which contributes greatly to the development of communicative skills. Such methods as “group therapy”, “buzzing group”, “brainstorming”, “aquarium”, seminars with a focus on both an individual student and a small group are used to improve the educational process. In large groups, they introduce methods of discussion, survey, information review, etc. The most effective methods are considered to be “methods of effective learning”, including role-playing games and tasks aimed at the development of imagination [9].

To obtain a profession of a foreign language teacher in China, it is necessary to graduate from the pedagogical faculty of the university or other similar faculties and gain knowledge in the disciplines of the pedagogical cycle of 30 ECTS [5].

The East Korean Ministry of Education claims that high-quality education is impossible without high-quality teacher training. Future teachers, in particular future teachers of foreign languages, are trained at the relevant faculties (philology, humanities) with the obligatory mastering of 42 credits in the field of pedagogy at the master's level of education [7].

Conclusions. As a result of the study, it should be noted that the use of interactive technologies is an important aspect in the process of training future foreign language teachers in foreign higher educational institutions. The modern tendency in the development of pedagogical education abroad is characterized primarily by subject-subject, dialogue relationship between students and a teacher. Such form of relationship provides for the self-realization of each student's own potential. With this purpose, for the training of future foreign language teachers, foreign universities are introducing various methods of interactive technologies, which are also aimed at forming foreign language communicative competence of future professionals. At the same time, special pedagogical disciplines and

programmes for teaching practice are being introduced. It should be noted that the awareness of the peculiarities of training future foreign language teachers in foreign universities will allow applying their best experience in the domestic educational process.

The development of recommendations for the domestic educational system related to the use of interactive technologies in the process of training future foreign language teachers is considered as the further area of our study.

BIBLIOGRAPHY:

1. Драч А.С. Формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами навчальних комп'ютерних програм : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2019. 386 с.
2. Ірландський освітній портал. URL: www.scoilnet.ie (дата звернення: 10.02.2021).
3. Клемет К. На пути к "Knowledge Society". *Alma mater: Вестник высшей школы*. 2005. № 2. С. 132–144.
4. Майбуров И. Высшее образование в развитых странах. *Высшее образование в России*. 2003. № 2. С. 132–134.
5. Машкина О.А. Формирование новой модели подготовки школьных учителей в современном Китае. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*. 2013. № 3. С. 108–122.
6. Орлова Л.В. Современное педагогическое образование в Финляндии и Швеции: структура и содержание. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2015. С. 149–156.
7. Чалая Е.В. Ценностные составляющие профессиональной педагогической подготовки учителей в Республике Корея. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. Томск. 2014. № 4 (145). С. 143–147.
8. Jandhyala B., Tilak G. Global trends in the funding of higher education. *IUA Horizons (World Higher Education News)*. 2005. Vol.11. P. 1–3.
9. Lane M. Clustering. Improving college and university teaching. P. 27—URL: www.ncate.org/standard/programstds.htm (дата звернення: 10.02.2021).

ОБҐРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТЬ «ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ТА «НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ РАМКИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КАР'ЄРИ

SUBSTANTIATION OF THE ESSENCE OF TERMS "RESEARCH COMPETENCE" AND "SCIENTIFIC-RESEARCH COMPETENCE" IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN FRAMEWORK OF A RESEARCHER'S CAREER

Статтю присвячено конкретизації сутності понять «дослідницька компетентність» та «науково-дослідницька компетентність» у контексті логіки Європейської рамки дослідницької кар'єри та настанов Національної рамки кваліфікацій, що має бути враховано під час їх формування у здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти. Автори дотримуються ідеї, що в умовах розвитку в суспільстві знань підготовка здобувачів вищої освіти на засадах компетентнісного підходу, орієнтованого на результат, повинна бути спрямованою на розвиток особистості не тільки як професіонала, але і як дослідника в галузі наукових знань, яка вивчається. Із цієї позиції обґрунтовано, що складниками науково-дослідницької компетентності є такі: когнітивна компетентність, що вимагає здатності до критичного мислення, пошуку, аналізу й синтезу інформації під час постановки й розв'язання нових та нестандартних завдань, наявності спеціальних інтелектуальних умінь (пізнавальних, прогностичних, аналітико-синтетичних, інтелектуально-творчих, евристичних), ірраціональних станів (інтуїція, інсайт, уява, натхнення, осяяння) та практичних навичок (діагностичних, дослідно-експериментальних, організаторських, інформаційно-пошукових); комунікативна компетентність, яка передбачає наявність здатності особистості здійснювати комунікацію у сфері наукових досліджень, зокрема й у міжкультурному контексті, шляхом застосування засобів іноземної мови, а також за допомогою нових інформаційних технологій; соціально-психологічна компетентність, що базується на здатності до роботи в команді для виконання дослідницьких завдань, слідування етичним нормам та цінностям наукової та академічної доброчесності; особистісно-мотиваційна компетентність, що вимагає здатності до лідерства у сфері наукових досліджень та вибудовування, реалізації й коректування власної траєкторії саморозвитку особистості згідно з ідеями навчання впродовж усього життя. Доведено, що дослідницьку компетентність слід розглядати як ідентичну когнітивному (інтелектуальному) складнику науково-дослідницької компетентності.

Ключові слова: дослідницька діяльність, науково-дослідницька діяльність, дослідницька компетентність, науково-дослідницька компетентність, наукові кваліфікації, дослідницька кар'єра, підготовка здобувачів вищої освіти, ступінь магістра, ступінь доктора філософії.

This article is devoted to concretization of the essence of terms "research competence" and "scientific-research context" in the context of logic of the European framework of a researcher's career as well as regulations elaborated by the National Qualification Framework which is to be considered during formation of the first (bachelor's degree), second (master's degree) and third (educational-scientific) levels of the higher education. We thus support the belief that under conditions of development of the knowledgeable society the preparation of applicants of the higher education grounded on the principles of the competence-result-oriented approach should be focused not only on the applicants' personal professional development but also on the latter's professional development as a researcher in the sphere of scientific data under study. Based on this viewpoint, we have attempted to substantiate our belief that the integral components of the scientific-research competence comprise: the cognitive competence which requires the critical thinking, data analysis and synthesis capability when tackling new or complicated tasks; possession of special intellectual skills (cognitive, prognostic, analytical-synthetic, intellectual-cognitive, heuristic), the irrational conditions (intuition, insight, comprehension inspiration, mental enlightenment) as well as practical skills (diagnostic, research-experimental, organizational, data search); the communicative competence which implies possession of a personal aptitude for communication in the sphere of scientific research including the inter-cultural context by means of implementation of foreign language tools and also by means of utilization of new data technologies; the social-psychological competence which is based on the aptitude for co-operation and teamwork aimed at resolving of research tasks and observing of the ethical norms and values implied by the scientific and academic integrity; the personal-motivational competence which requires the aptitude for leadership in the sphere of scientific research as well as for the elaboration, realization and correction of a personal way of self-development in conformity with the concept of perpetual lifelong education. In addition, we have managed to prove that the research competence should be treated as that one identical to the cognitive (intellectual) component of the scientific-research competence.

Key words: the research activity, the scientific-research activity, the research competence, the scientific-research competence, the scientific qualifications or researchers, a researcher's career, preparation of applicants for the higher education, master's degree (MA), philosophy doctor's degree (PhD).

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.35>

Цокур О.С.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Одеського національного університету
імені І.І. Мечникова

Рожелюк І.Я.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
романо-германської філології
та лінгводидактики
Міжнародного гуманітарного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Формування національної системи кваліфікацій шляхом її узгодження з європейськими критері-

ями, зумовивши стратегічний курс модернізації вітчизняної системи вищої освіти на переорієнтацію цілей, змісту, форм і методів організації освіт-

нього процесу на досягнення високої якості кінцевих результатів навчання здобувачів, викладених у термінах компетентнісного підходу – програмних компетентностях (загальних, фахових), дало можливість не тільки вимірювати, порівнювати і співвідносити їх академічні досягнення, але й розробляти освітні стандарти з усіх спеціальностей, що дозволяє встановлювати відповідності між усіма дипломами або сертифікатами. Суттєвим є те, що в основу європейської системи кваліфікацій покладено восьмирівневу таксономію цілей навчання (від найнижчого (базового) до найвищого (найрозвиненішого) рівня, кожний із яких визначає необхідний мінімум знань та розуміння, інтелектуальних та практичних умінь, комунікативних якостей, особистісних ціннісних орієнтацій та настанов) [5].

Згідно зі структурою Європейської системи кваліфікацій [8], визначеної на основі програмних результатів навчання, до мінімального переліку вимог входять уміння здобувачів здійснювати пошуково-дослідницьку й науково-дослідницьку діяльність, а саме:

- на п'ятому рівні – «розробляти стратегічні і творчі підходи під час дослідження чітко визначених конкретних та абстрактних проблем»;

- на шостому – «демонструвати володіння методами дослідження, застосовувати найсучасніші та більш інноваційні з них»;

- на сьомому – «досліджувати й добирати різні емпіричні методи та діагностичні методики, використовувати їх для розв'язання проблем, що базуються на дослідженнях»;

- на восьмому – «досліджувати, розробляти й адаптувати дослідницькі/наукові проекти, що призводять до одержання нових знань і обґрунтування нових способів розв'язання актуальних проблем» [8].

Ураховуючи вищезазначене, очевидно, що сучасна система вищої освіти повинна бути націлена не стільки на формування якостей професіонала-виконавця, скільки на розвиток загальнокультурних, загальнонаукових, фахових та спеціалізованих компетентностей здобувача вищої освіти як особистості професіонала-дослідника в певній галузі наукового знання [5]. Такий фахівець має бути здатним до пошуку й виокремлення дослідницьких проблем; легкої адаптації до мінливих умов соціуму й непередбачуваних ситуацій у сфері професійної праці; самостійного пошуку оптимальних способів розв'язання проблем, що виникають, через розуміння основ теорії та методології наукових досліджень; тренінгу інтелектуально-творчих та дослідницьких умінь; набуття особистого досвіду щодо здійснення пошуково-евристичної, дослідницької та науково-дослідницької діяльності, участі в різних формах наукової комунікації; практичного застосування знань з академічного письма, наукової етики,

іншомовного та ділового спілкування; дотримання настанов професійної моралі й принципів академічної доброчесності.

Отже, в умовах розвитку в суспільстві знань та в контексті європейської та національної систем кваліфікацій [3] сучасна підготовка здобувачів на засадах компетентнісного підходу, орієнтованого на результат, має бути спрямованою на розвиток особистості не тільки як професіонала, але і як дослідника галузі знань, яка вивчається. Це, з огляду на Стандарти вищої освіти з будь-яких спеціальностей, вимагає під час реалізації освітніх програм цілеспрямованого формування пошуково-дослідницької, дослідницької та науково-дослідницької компетентностей здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти відповідно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення науково-педагогічних джерел доводить, що феномени «пошуково-дослідницька компетентність», «дослідницька компетентність» та «науково-дослідницька компетентність» ставали предметом досліджень багатьох учених, які вивчали їх сутність на різних методологічних засадах, зокрема в межах системного (В. Адольф, Б. Гершунський, А. Деркач, В. Лаптев, Т. Смоліна), функціонально-діяльнісного (О. Бережнова, Л. Бондаренко, Н. Вінник, Л. Горшкова, С. Осипова), процесуально-технологічного (В. Болотов, І. Зимня, А. Хуторський) підходів. Зважаючи на це, серед учених немає однозначного трактування специфіки дослідницької та науково-дослідницької компетентності, які найчастіше розглядаються як ідентичні, що є неправомірним. З огляду на це, виникає необхідність розмежування окреслених понять та обґрунтування особливостей їх структурно-функціональної організації, що вможливить більш обґрунтоване з'ясування педагогічних умов та засобів їх формування під час професійної підготовки здобувачів різних рівнів вищої освіти.

Метою статті є конкретизація понять «дослідницька компетентність» та «науково-дослідницька компетентність» у контексті Європейської рамки дослідницької кар'єри, що має бути враховано під час їх формування у здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи праці вчених та результати новітніх дисертаційних досліджень, у яких розглядалися питання сутності та структури феноменів «дослідницька компетентність» та «науково-дослідницька компетентність», установлено, що це здійснювалося, виходячи тільки з настанов компетентнісного підходу, зокрема визначень понять «компетенція», «компетентність» та «професійна компетентність». Зважаючи на це, дослідницька компетентність

тлумачиться як складник професійної компетентності та визначається як інтегративне утворення майбутнього фахівця, що поєднує в собі знання, вміння, навички, досвід і особистісні якості, які зумовлюють його прагнення, готовність і здатність розв'язувати пошуково-евристичні проблеми і завдання, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результатів фахової діяльності [1, с. 29]. Альтернативна позиція, висловлена В. Сластьоніним та його послідовниками, базується на тому, що, оскільки компетентність пов'язана зі здатністю особи ефективно діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях, то структурні компоненти дослідницької компетентності повинні відображати компонентний склад відповідної дослідницької (пошуково-перетворювальної) діяльності, здійснення якої вимагає реалізації спеціальних теоретичних (пізнавальних, інтелектуальних) та практичних умінь [3, с. 127].

Слід звернути увагу на те, що на відміну від дослідницької діяльності, яка використовується у навчальних цілях підготовки здобувачів бакалаврського й магістерського рівнів вищої освіти, зокрема під час виконання ними курсових, кваліфікаційних та дипломних магістерських робіт, науково-дослідницька діяльність є провідним засобом підготовки здобувачів найвищих рівнів вищої освіти – ступенів «доктор філософії» та «доктор наук». Це означає, що науково-дослідницька діяльність, будучи провідним засобом і формою розвитку майбутніх докторів філософії та докторів наук, а також основною сферою професійної самореалізації наукових кадрів та одним із невід'ємних видів професійної праці науково-педагогічних працівників і кадрів вищої кваліфікації інших профілів, спрямована на одержання нових суспільно значущих знань про певні об'єкти, процеси або явища. Зважаючи на це, якість процесу та провідних результатів науково-дослідницької діяльності вимірюється, з одного боку, за критеріями їх наукової новизни, теоретичної значущості й практичної цінності, а з іншого – за критеріями самостійності, компетентності, незалежності й академічної добросовісності здобувачів третього (освітньо-наукового) й четвертого (наукового) рівнів вищої освіти !

Суттєвим є те, що Європейською рамкою дослідницької кар'єри [6] визначено, що наукова та науково-дослідницька діяльність – це творча активність фахівця, спрямована на здобуття або впровадження ним нових знань, зокрема й результатів інтелектуальної діяльності, які сприяють технологічному, економічному, соціальному й духовному розвитку суспільства на підставі проведення фундаментальних та прикладних наукових досліджень [8]. При цьому спеціалізованими видами наукової діяльності, які мають опанувати здобувачі третього (освітньо-науко-

вого) й четвертого (наукового) рівнів вищої освіти, визначено такі:

– науково-технічну діяльність, яка спрямована на одержання нових або вдосконалення наявних знань про техніку, технології та їх застосування, включаючи створення та використання результатів інтелектуальної діяльності, необхідних для виконання технологічних, інженерних, економічних, соціальних, гуманітарних та інших завдань;

– науково-експертну діяльність, пов'язану з проведенням досліджень, аналізом та оцінкою об'єктів експертизи з питань, розв'язання яких потребує спеціальних знань у галузі науки або техніки, прикінцевим продуктом якої є експертний висновок;

– науково-просвітницьку діяльність, яка, супроводжуючи наукову або науково-технічну діяльність, ставить за мету популяризацію наукових знань, проведених чи запланованих наукових досліджень, результатів наукової або науково-технічної діяльності, а також їх вплив на життя суспільства, вдосконалення системи підтримки наукової й науково-технічної творчості різних категорій громадян, зокрема обдарованої молоді та дітей;

– науково-педагогічну діяльність у сфері вищої освіти, яка, крім підготовки та проведення різних форм навчальних занять, розроблення навчальних та робочих програм дисциплін, відповідних підручників та навчально-методичних посібників, передбачає залучення студентів до наукових дискусій та незалежних роздумів, організацію й спостереження за процесами їх експериментальних розвідок та досліджень, корегування й оцінку їх результатів, керівництво дипломними проектами магістрантів та науковими дослідженнями майбутніх докторів філософії, наукове консультування майбутніх докторів наук, проведення самостійних наукових досліджень та розвиток наукових концепцій та теорій із метою їх упровадження в практику, участь у наукових конференціях та семінарах;

– інноваційну діяльність (включаючи наукову, технологічну, організаційну, фінансову, комерційну діяльність), націлену на створення інновацій та реалізацію інноваційних проектів, що пов'язані з використанням технологій та інших результатів інтелектуальної діяльності в науково-технічній сфері, а також на створення інноваційної інфраструктури й забезпечення її функціонування [2, с. 231].

Як наслідок, Європейською рамкою дослідницької кар'єри передбачено використання науково-дослідницької діяльності як найважливішого засобу саморозвитку професійних дослідників згідно з чотирма етапами, кожен із яких зумовлює можливість досягнення ними відповідного рівня кваліфікації (дослідницьких компетентностей) та науково-професійного рангу: R1 – дослідник-

початківець, який до здобуття ступеня доктора філософії перебуває на початковому етапі наукової кар'єри; R2 – визнаний дослідник, який, отримавши ступінь доктора філософії, не є повністю самостійним під час планування й проведення наукового дослідження; R3 – відомий і незалежний учений, здатний до повного самостійного здійснення наукових досліджень; R4 – провідний учений (засновник наукової школи), який є визнаним лідером у певній науковій галузі, здатний очолювати науково-дослідницьку діяльність колективу та здійснювати наукове наставництво [2, с. 220].

Результати наших розвідок доводять, що здійснення науково-дослідницької діяльності здобувачів третього рівня вищої освіти, як мінімум, передбачає етап вибору теми, обґрунтування актуальності й планування (проектування) дослідження, етап проведення експерименту й застосування методів до об'єкта дослідження з метою отримання потрібних результатів, етап самоаналізу, формулювання висновків щодо встановлених фактів, тенденцій або закономірностей, оцінки й інтерпретації самостійно здобутих результатів дослідження. Тому науково-дослідницьку діяльність тлумачимо як таку інтелектуально-творчу активність особистості здобувача освітньо-наукового рівня вищої освіти, що розгортається за етапами наукового дослідження та спрямована на відтворення наявної та отримання нової інформації, результатом якої є нові знання. Крім того, очевидно, що науково-дослідницька діяльність, базуючись на двох складниках (дослідницькому (пошуковому, експериментальному, діагностичному, моніторинговому) та науковому (науково-технічному, науково-експертному, науково-просвітницькому, науково-педагогічному, інноваційному)), реально відбувається на чотирьох рівнях, які якісно відрізняються один від одного і специфіку яких необхідно враховувати під час формування науково-дослідницької компетентності здобувачів освітньо-наукового рівнів вищої освіти.

З огляду на контекст Європейської рамки дослідницької кар'єри [8], очевидно, що в процесі підготовки здобувачів вищої освіти ступеня «доктор філософії» в них необхідно формувати й розвивати такі специфічні складники науково-дослідницької компетентності:

– когнітивний (дослідницький), що вимагає здатності до критичного мислення, пошуку, аналізу й синтезу інформації під час постановки й виконання нових та нестандартних завдань, наявності спеціальних інтелектуальних умінь (пізнавальних, прогностичних, аналітико-синтетичних, інтелектуально-творчих, евристичних), ірраціональних станів (інтуїція, інсайт, уява, натхнення, осяяння) та практичних навичок (діагностичних, дослідно-експериментальних, організаторських, інформаційно-пошукових);

– комунікативний, який передбачає наявність здатності особистості здійснювати комунікацію у сфері наукових досліджень, зокрема в міжкультурному контексті, шляхом застосування засобів іноземної мови, а також за допомогою нових інформаційних технологій;

– соціально-психологічний, що базується на здатності до роботи в команді для виконання дослідницьких завдань, слідування етичним нормам та цінностям наукової та академічної доброчесності;

– особистісно-мотиваційний, що вимагає здатності до лідерства у сфері наукових досліджень та вибудовування, реалізації й корегування власної траєкторії саморозвитку особистості згідно з ідеями навчання впродовж усього життя.

Висновки. Проведене дослідження дає всі підстави вважати, що:

– дослідницька компетентність не є ідентичною науково-дослідницькій компетентності, оскільки відображає особливості здійснення пошукової та пошуково-перетворювальної діяльності бакалаврів та магістрів, яка не вимагає наукової новизни здобутих ними знань;

– дослідницьку компетентність слід розглядати як таку, яка за своєю структурою, відбиваючи специфіку лише пошуково-перетворювальної діяльності, здійсненої в контексті навчальних, а не наукових цілей, є ідентичною тільки когнітивному (інтелектуальному, технологічному, функціональному) складнику науково-дослідницької компетентності, яка обов'язково повинна формуватися й розвиватися у здобувачів бакалаврського й магістерського рівнів вищої освіти впродовж проходження ними кожного з обов'язкових та вибіркових компонентів освітньо-професійної програми;

– науково-дослідницька компетентність – це найважливіший та найсуттєвіший програмний результат навчання здобувачів у закладах вищої освіти на третьому й четвертому рівнях вищої освіти, через що вона має обов'язково формуватися, розвиватися й бути притаманною майбутнім докторам філософії та докторам наук, які (згідно з освітньо-науковими та науковими програмами своєї підготовки) проводять власні дослідження з метою доведення наукової новизни отриманих у процесі здійснення науково-дослідницької діяльності результатів та обґрунтування їх теоретичної значущості й авторського внеску для подальшого розвитку певної галузі науки, підтвердження його цінності для вдосконалення процесів відповідної сфери суспільства;

– науково-дослідницька компетентність у єдності необхідних складників (когнітивного, комунікативного, соціально-психологічного, особистісно-мотиваційного) та відповідно до рівнів їх розвиненості (від низького (через середній, достатній і високий) до найвищого) є провідним критерієм диференціації фахівців згідно з Європейською

рамкою науково-професійних кваліфікацій: R1 (дослідник-початківець, доктор філософії), R2 (визнаний дослідник, доктор наук), R3 (відомий і незалежний учений), R4 (провідний учений, лідер, засновник наукової школи).

Перспективи подальших досліджень становлять проблеми, які стосуються інноватизації науково-дослідницької діяльності здобувачів усіх рівнів вищої освіти в умовах академічної мобільності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Головань М.С., Яценко В.В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*: зб. наук. праць. Кривий Ріг: Вид. відділ НМетАУ, 2012. Вип. VII. С. 55–62.

2. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования. Кол. монография / ред. Е.В. Караваева. Москва : Изд-во «Геоинфо», 2018. 240 с.

3. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова КМУ № 1341 від 23 листопада

2011 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/244824068>.

4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика : Учебное пособие. Москва : Школа-Пресс, 1998. 512 с.

5. Framework qualifications for EHEA. URL: http://media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/85/2/Framework_qualificationsforEHEA-May2005_587852.pdf.

6. Harvesting talent: strengthening research careers in Europe. January 2000. URL: http://www.leru.org/files/publications/LERU_paper_Harvesting_talent.pdf.

7. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.

8. Research Careers in Europe Landscape and Horizons: A report by the ESF Member Organization Forum on Research Careers 2010. URL: <http://archives.esf.org/coordinating-research/mo-fora/research-careers.htm>.

9. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_cultu.

КОНСТРУЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РІЗНИХ ІНСТИТУЦІЙ СЕКТОРА БЕЗПЕКИ Й ОБОРОНИ ДО ДІЙ В УМОВАХ РАДІАЦІЙНОЇ, ХІМІЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ НЕБЕЗПЕКИ

CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE OFFICERS OF DIFFERENT INSTITUTIONS OF SECURITY AND DEFENSE SECURITY AND DEFENSE SECTOR TO ACTION IN THE CONDITIONS OF RADIATION, CHEMICAL AND BIOLOGICAL HAZARD

Статтю присвячено актуальним питанням формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектора безпеки й оборони України (далі – майбутніх офіцерів) в системі їх професійної освіти. Головною метою роботи є конструювання змістовно-функціональної моделі формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки з акцентованим використанням засобів спеціальної фізичної підготовки. Методи дослідження: аналіз результатів науково-методичної й спеціальної літератури (інтернет-джерел), опитування (анкетування), порівняння, формалізації, історичні й логічні, аналіз і синтез, моделювання, експертної оцінки, статистичної обробки результатів, власний досвід участі в бойових діях. Відповідно до результатів аналізу останніх досліджень та публікацій в обраному напрямі наукової розвідки членами науково-дослідної групи сконструйовано змістовно-функціональну модель формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки з акцентованим використанням засобів спеціальної фізичної підготовки. Основними блоками зазначеної вище змістовно-функціональної моделі є такі: цільовий, методологічного забезпечення, діяльнісно-практичний, організаційно-змістовий та результативно-оцінний. Ми очікуємо, що зазначена вище змістовно-функціональна модель сприятиме розвитку та вдосконаленню прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів, необхідних для виконання завдань за призначенням за різних умов службово-бойової діяльності (в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки); розвитку та вдосконаленню спеціальної фізичної підготовленості майбутніх офіцерів; розвитку та вдосконаленню в майбутніх офіцерів фізичних якостей та прикладних навичок (витривалості, швидкості, сили, спритності та спеціальної витривалості), що забезпечить у майбутньому ефективне виконання ними завдань за призначенням в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки; формуванню в майбутніх офіцерів методичних навичок та практичних умінь в організації практичних занять (тренінгів) із бойової та спеціальної підготовки (форм фізичної підготовки) в системі професійної підготовки військовослужбовців різних категорій та вікових груп; підвищенню результативності відпрацювання нормативів із бойової та спеціальної підготовки, а також спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів у системі їх професійної освіти.

Ключові слова: бойова підготовка, військово-службовці, готовність, майбутні офіцери,

модель, педагогічне моделювання, професійні компетентності, професійна освіта, радіаційна, хімічна та біологічна небезпека, спеціальна фізична підготовка

The article is devoted to topical issues of formation of applied professional competencies of future officers of various institutions of the security and defense sector of Ukraine (hereinafter – future officers) in the system of their professional education. The main purpose of the work is to construct a semantic-functional model of formation of applied professional competencies of future officers to act in conditions of radiation, chemical and biological danger with an emphasis on the use of special physical training. Research methods: analysis of the results of scientific and methodological, special literature (Internet sources), surveys (questionnaires), comparisons, formalizations, historical and logical, analysis and synthesis, modeling, expert evaluation, methods of statistical processing of results, own experience of participation in hostilities. According to the results of the analysis of recent research and publications in the chosen field of scientific intelligence, members of the research group constructed a semantic-functional model of forming applied professional competencies of future officers to act in radiation, chemical and biological hazards with special use of special physical training. The main blocks of the above content-functional model are: the target block, the block of methodological support, the activity-practical block, the organizational-content block and the result-evaluation block. We expect that the above semantic-functional model will contribute to: development and improvement of applied professional competencies of future officers necessary for the performance of assigned tasks in various conditions of service and combat activities (conditions of radiation, chemical and biological danger); development and improvement of special physical training of future officers; development and improvement of future officers' physical qualities and applied skills (endurance, speed, strength, agility and special endurance), which will ensure in the future the effective performance of their assigned tasks in conditions of radiation, chemical and biological hazards; formation of future officers' methodological skills and practical skills in the organization of practical classes (trainings) on combat and special training (forms of physical training) in the system of professional training of servicemen of different categories and age groups; improving the effectiveness of working out standards for combat and special training, as well as special physical training of future officers in the system of their professional education.

Key words: combat training, servicemen, readiness, future officers, model, pedagogical modeling, professional competencies, professional education, conditions of radiation, chemical and biological hazard, special physical training

УДК 351.743:372.8 (477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.36>

Шемчук В.А.,

канд. пед. наук,
начальник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Навчально-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони імені Івана Черняховського

Гутченко О.А.,

канд. військ. наук,
начальник науково-дослідного відділу (проблем РХБ захисту та екологічної безпеки)
науково-дослідного управління проблем оперативного забезпечення Збройних Сил України
Центрального науково-дослідного інституту Збройних Сил України

Шемчук О.М.,

старший викладач кафедри військової загальної практики – сімейної медицини факультету підготовки військових лікарів Української військово-медичної академії

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Трансформація різних інституцій сектора безпеки й оборони України (далі – СБОУ) до світових стандартів (стандартів НАТО) висуває високі вимоги до якості підготовки майбутніх офіцерів.

Службово-бойова діяльність військовослужбовців різних категорій та вікових груп нерідко відбувається в екстремальних умовах, зокрема й в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки (далі – РХБН), а враховуючи загострення всесвітньої пандемії, спричиненої коронавірусом (COVID-19), – і вірусної. Виконання завдань за призначенням військовослужбовцями різних категорій та вікових груп у зазначених вище умовах потребує відповідної спеціальної фізичної підготовленості та високого рівня сформованості прикладних професійних компетентностей.

Використання ефективних педагогічних методик (технологій) у системі професійної освіти майбутніх офіцерів різних інституцій СБОУ забезпечує формування у них прикладних професійних компетентностей і є важливим практичним завданням.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами та темами. Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи і дослідно-конструкторських робіт науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (2019–2021 років).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні питання формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій СБОУ в системі їх професійної освіти висвітлені у наукових працях О. Богданюка, Л. Боровика, Л. Гребенюка, П. Дармограя, О. Капінуса, О. Торічного, А. Турчинова, Ю. Лісниченка, Р. Любича, С. Максименка, О. Маслія, К. Цушка, В. Ягупова. Теоретичні положення зазначених вище учених і практиків є корисними для використання їх у системі професійної освіти курсантів вищих військових навчальних закладів (закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання) різних інституцій СБОУ.

Подальший аналіз спеціальної науково-методичної літератури у напрямі забезпечення готовності майбутніх офіцерів (військовослужбовців) різних інституцій СБОУ (далі – майбутніх офіцерів) до дій в умовах РХБН дозволив членам науково-дослідної групи виявити наукові праці таких провідних учених та практиків: Г. Гишка, Г. Корзанова, Е. Кочанова [1], В. Гаврилюка [2], Г. Гишка, М. Ткаченка [3], І. Кошельника, М. Овчара [4], В. Шемчука, О. Хацаюка, В. Соколовського,

А. Ковтуненка, Ю. Муштатова, О. Корнієнка [5] та інших фахівців зазначеного напрямку (О. Бойка, В. Грибана, О. Рябоконея, А. Ткачука, А. Баталова, Я. Короля, А. Фоменка). Науково-теоретичні (практичні) положення, викладені в наукових працях вищезазначених учених і практиків, є актуальними для їх упровадження в систему професійної освіти майбутніх офіцерів на сучасному етапі трансформації Збройних Сил України до стандартів НАТО.

Крім цього, в нормативно-правових документах [6–8] та спеціальній науково-методичній літературі [9–11] визначають пріоритетні навчальні дисципліни (напрями), які забезпечують формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах РХБН.

У роботах О. Хацаюка [12], В. Шемчука, Н. Вербина, О. Нестерова, М. Василенка, Є. Малахова [13], С. Горбачевського [14], В. Шемчука, В. Поливанюка, Ю. Муштатова, О. Федоренко, А. Одерова [15] та інших учених і практиків (І. Блощинського, С. Вітвіцької, М. Дементя, Л. Карасьова, В. Полюка, Б. Ратича, Т. Сусллова, В. Тюріної) розкриваються особливості конструювання педагогічних моделей, спрямованих на формування прикладних професійних компетентностей у майбутніх офіцерів різних інституцій СБОУ.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) у обраному напрямі наукової розвідки дозволив нам визначити такі суперечності між:

– достатнім рівнем теоретичних знань та практичних умінь майбутніх офіцерів, необхідних для виконання ними завдань за призначенням в умовах РХБН, та недостатнім рівнем розвитку спеціальної фізичної підготовленості до дій у зазначених (екстремальних) умовах упродовж тривалого часу та умовах значного психофізичного навантаження;

– потребою в розвитку та вдосконаленні спеціальної фізичної підготовленості майбутніх офіцерів з урахуванням наявного стану вірусної та РХБН у світі та відсутністю педагогічних умов формування прикладних професійних компетентностей військовослужбовців різних категорій та вікових груп з урахуванням досвіду виконання завдань за призначенням в умовах карантинних обмежень (бойових дій);

– необхідністю використання у повному обсязі прикладних педагогічних технологій в умовах професійної освіти майбутніх офіцерів та відсутністю функціональних педагогічних моделей, які забезпечують формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах РХБН з акцентованим використанням засобів спеціальної фізичної підготовки.

Не дивлячись на значну кількість робіт в обраному напрямі наукової розвідки, питань констру-

ювання сучасних педагогічних моделей, спрямованих на формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах РХБН з акцентованим використанням засобів спеціальної фізичної підготовки (далі – СФП) нами не виявлено, що підкреслює актуальність та практичний складник дослідження.

Метою статті є конструювання педагогічної моделі формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій СБОУ до дій в умовах РХБН з акцентованим використанням засобів спеціальної фізичної підготовки.

Для досягнення мети дослідження планувалося виконати такі завдання:

- здійснити аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) у напрямі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів у системі їх професійної освіти;
- проаналізувати спеціальну науково-методичну літературу (нормативно-правові документи) у напрямі забезпечення готовності майбутніх офіцерів до дій в умовах РХБН;
- провести моніторинг спеціальної наукової літератури у напрямі розроблення педагогічних моделей, спрямованих на формування прикладних професійних компетентностей у майбутніх офіцерів (представників різних інституцій СБОУ);
- сконструювати педагогічну модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах РХБН з акцентованим використанням засобів СФП.

Методи дослідження: аналіз результатів науково-методичної й спеціальної літератури (інтернет-джерел), опитування (анкетування), порівняння, формалізації, історичні й логічні, аналіз і синтез, моделювання, експертної оцінки, статистичної обробки результатів, власний досвід участі в бойових діях тощо.

Виклад основного матеріалу. Дослідження організовано у два етапи. Під час першого етапу дослідно-експериментальної роботи (січень – квітень 2020 р.) створено науково-дослідну групу (О. Гутченко, В. Шемчук, О. Шемчук, О. Хацаюк), а також проведено моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) в обраному напрямі наукової розвідки.

Упродовж другого етапу дослідження (травень – грудень 2020 р.), урахувавши результати моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури, а також звітну та аналітичну інформацію про підсумки виконання завдань за призначенням військовослужбовцями різних інституцій СБОУ до дій в умовах РХБН, нами сконструйовано змістовно-функціональну модель формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах РХБН з акцентованим використанням засобів СФП (рис. 1).

Основними блоками зазначеної вище змістовно-функціональної моделі є такі: цільовий, методологічного забезпечення, діяльнісно-практичний, організаційно-змістовий та результативно-оцінний.

Варто зауважити, що зазначену педагогічну модель (рис. 1) ми подаємо як схематичне зображення процесу формування прикладних компетентностей майбутніх офіцерів з акцентованим та комплексним використанням засобів СФП, що забезпечить їх готовність до виконання завдань за призначенням та якісне виконання ними службово-бойових завдань упродовж тривалого часу в умовах РХБН.

Нами очікується, що зазначена вище змістовно-функціональна модель (рис. 1) сприятиме:

- розвитку та вдосконаленню прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів, необхідних для виконання завдань за призначенням за різних умов службово-бойової діяльності (умов РХБН);
- розвитку та вдосконаленню спеціальної фізичної підготовленості майбутніх офіцерів різних інституцій СБОУ;
- розвитку та вдосконаленню в майбутніх офіцерів фізичних якостей та прикладних навичок (витривалості, швидкості, сили та спритності, спеціальної витривалості), що забезпечить у майбутньому ефективне виконання ними завдань за призначенням в умовах РХБН;
- формуванню в майбутніх офіцерів методичних навичок та практичних умінь в організації практичних занять (тренінгів) із бойової та спеціальної підготовки (форм фізичної підготовки) в системі професійної підготовки військовослужбовців різних категорій та вікових груп;

– підвищенню результативності відпрацювання нормативів із бойової та спеціальної підготовки, а також спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів у системі їх професійної освіти.

Крім цього, ми плануємо розробити та практично апробувати «План впровадження в освітній процес майбутніх офіцерів змістовно-функціональної моделі» (рис. 1).

Передбачається, що зазначений вище план буде поетапно (впродовж педагогічного експерименту) реалізовувати концептуальні завдання сконструйованої нами педагогічної моделі (рис. 1), що забезпечить готовність майбутніх офіцерів до дій в умовах РХБН. Крім цього, зазначений план передбачатиме деталізацію тренувальних завдань, які комплексно розв'язуватимуть поставлені перед нами основні завдання.

Варто зауважити, що завершальний блок зазначеного нами плану передбачатиме організацію контрольної перевірки рівня сформованості прикладних професійних компетентностей у курсантів, які братимуть участь у майбутньому

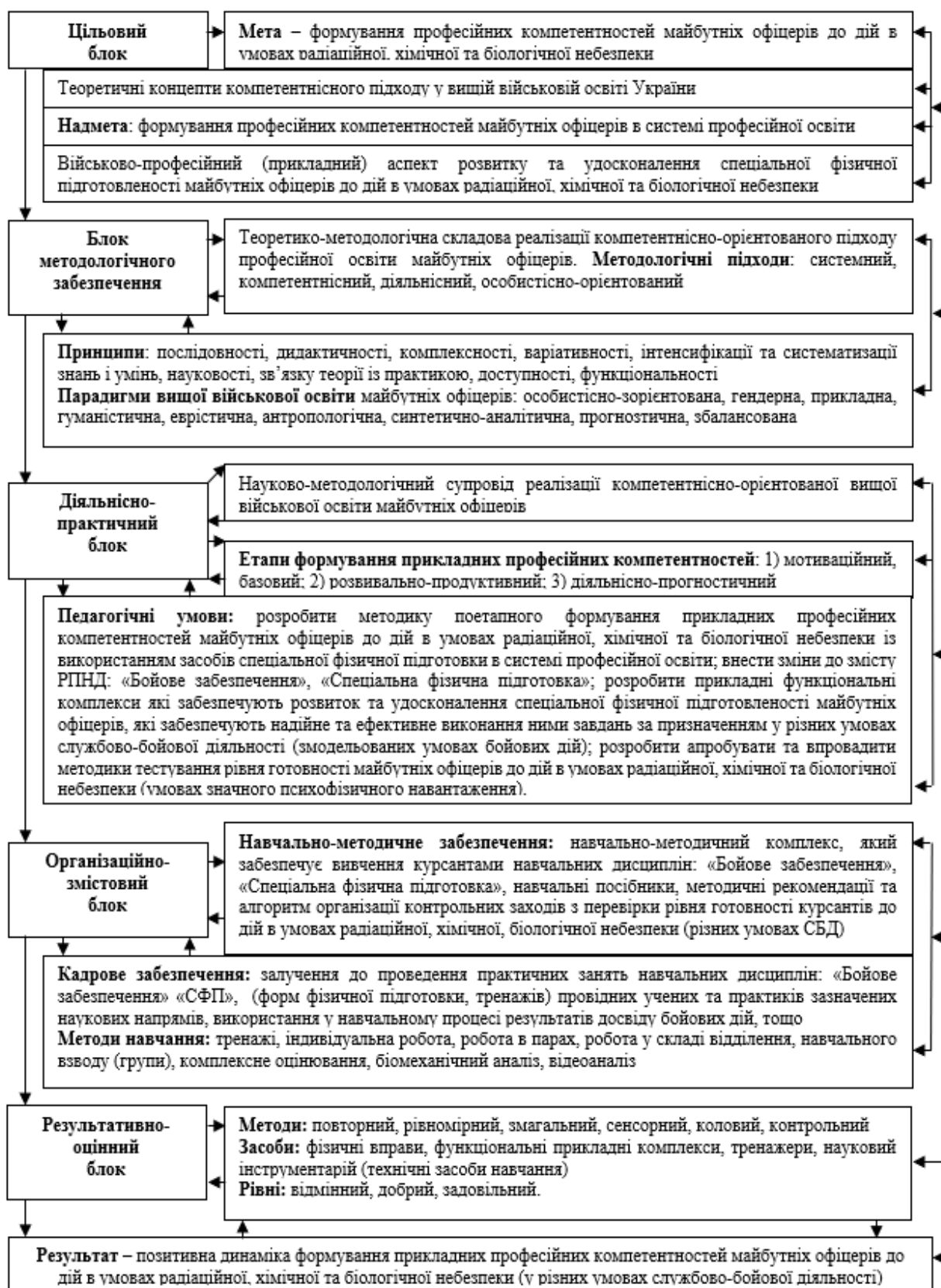


Рис. 1. Змістовно-функціональна модель формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій СБОУ до дій в умовах РХБН з акцентованим використанням засобів СФП

педагогічному експерименті. Із цією метою члени науково-дослідної групи планують розробити варіант практичного відпрацювання майбутніми офіцерами бойового завдання, яке передбачатиме здійснення комплексного марш-кидку на 5 км у змодельованих умовах РХБН та попутне відпрацюванням нормативів із бойової та спеціальної підготовки (спеціальної фізичної підготовки). Отже, мети дослідження досягнуто, а завдання – виконано.

Висновки. У результаті дослідно-експериментальної роботи членами науково-дослідної групи сконструювано змістовно-функціональну модель формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах РХБН з акцентованим використанням засобів СФП.

Крім цього, у вищезазначеній змістовно-функціональній моделі інтегровано такі блоки: цільовий (мета, надмета, теоретичні концепти компетентнісного підходу та військово-прикладний аспект удосконалення професійної підготовленості майбутніх офіцерів до дій в умовах РХБН), методологічного забезпечення (методологічні підходи, принципи, парадигми вищої військової освіти), діяльнісно-практичний (науково-методологічний супровід, етапи формування прикладних професійних компетентностей, педагогічні умови), організаційно-змістовий (навчально-методичне забезпечення, кадрове забезпечення, методи навчання), результативно-оцінний (методи тренування, засоби, рівні), що сприятиме позитивній динаміці формування прикладних професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій СБО України до дій в умовах РХБН (різних умовах службово-бойової діяльності).

Напрями подальшої наукової розвідки передбачають апробацію сконструйованої нами змістовно-функціональної моделі в системі професійної освіти майбутніх офіцерів різних інституцій СБОУ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гишко Г.Б., Корзанов Г.Б., Кочанов Е.О. Організація тренувань із захисту від зброї масового ураження у вищому військовому навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Харків : ХУПС, 2005. 96 с.
2. Гаврилюк В.В. Педагогічні умови навчання майбутніх офіцерів-прикордонників основ бойового забезпечення оперативно-службових (бойових) дій підрозділів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2016. № 4 (6). С. 46–54.
3. Гишко Г.Б., Ткаченко М.Д. Пропозиції щодо використання елементів екіпірування військовослужбовців в умовах радіаційного і хімічного зараження. *Честь і закон*. 2018. № 2 (65). С. 57–61.
4. Кошельник І.В., Овчар М.М. Значення навчальної дисципліни «Радіологічний, хімічний і бактеріологічний захист у Державній прикордонній службі України» у підготовці майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 30 (Т. 1). С. 80–82.
5. Шемчук В., Хацаюк О., Соколовський В., Ковтуненко А., Муштатов Ю., Корнієнко О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки. *Військова освіта*. 2021. № 1 (43). С. 180–197.
6. Про затвердження Концепції створення комплексу бойового екіпірування військовослужбовця Збройних Силах України. Наказ Міністерства оборони України від 10.12.2014 р. № 876. Київ : МО України, 2014. 9 с.
7. Про затвердження Нормативів із радіаційного, хімічного, біологічного захисту для військових частин, військових навчальних закладів, установ та організацій Міністерства оборони України та Збройних Сил України. Наказ Міністерства оборони України та Генерального штабу Збройних Сил України № 55 від 09.02.2018 р. Київ : МО України, ГШ ЗС України, 2018. 115 с.
8. Нормативи з бойової та спеціальної підготовки військових частин (підрозділів) Національної гвардії України (наказ КНГУ від 14.03.2016 р. № 151). Київ : ГУ НГУ, 2016. 12 с.
9. Трегубенко С.С., Гутченко О.А., Тіхонов І.М. Аналіз організації та здійснення радіаційного, хімічного, біологічного захисту підрозділу (частини) у сучасних бойових діях. *Системи озброєння і військова техніка*. 2015. № 2 (42). С. 176–179.
10. Кузьменко Л.Ф. Методика оцінки ефективності системи РХБ захисту та обґрунтування рекомендацій : автореф. дис. ... канд. військ. наук : 2004. 23 с.
11. Гутченко О.А., Гутченко К.С., Тіхонов І.М., Ушмаров П.В. Розвиток засобів маскування дій військ та об'єктів із застосуванням аерозолів. *Наука і техніка Повітряних сил України*. 2014. № 3 (16). С. 154–157.
12. Хацаюк О.В. Педагогічна модель функціональної готовності курсантів НАНГУ до виконання завдань за призначенням. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості*. 2019. Вип. 2. С. 327–328.
13. Шемчук В.А., Вербин Н.Б., Нестеров О.С., Василенко М.М., Малахов Є.В. Педагогічна модель удосконалення спеціальної фізичної підготовленості майбутніх офіцерів засобами службово-прикладних єдиноборств. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 71 (Т. 2). С. 241–248.
14. Горбачевський С. Інформаційна система оцінки професійних компетентностей офіцерів – випускників вищих військових навчальних закладів тактичного рівня. *Військова освіта*. 2020. № 2 (42). С. 120–129.
15. Шемчук В., Поливанюк В., Муштатов Ю., Федоренко О., Одеров А. Модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту. *Актуальні питання гуманітарних наук ДДПУ ім. І. Франка*. 2020. Вип. 29 (Т. 4). С. 240–248.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

THE PARTICULARITIES OF IMPLEMENTING A COMPETENCY-BASED APPROACH TO TEACHING THE UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Статтю присвячено дослідженню особливостей реалізації компетентнісного підходу до викладання української мови як іноземної в закладах вищої медичної освіти. Акцентовано на актуальності впровадження компетентнісного підходу в навчальну діяльність. Проаналізовано визначення термінів «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід». Визначено, що компетентнісний підхід до навчання полягає у створенні спеціального комплексу завдань, які спрямовані на формування комунікативних умінь та навичок майбутніх медичних працівників. Охарактеризовано домінуючі компетентності, досягнення яких є метою вивчення навчальної дисципліни «Українська мова»: інтегральні, загальні та фахові. Також розглянуто мовну (опанування фонетичних, орфографічних, орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних та синтаксичних норм сучасної української літературної мови), мовленнєво-прагматичну (здатність отримувати знання про мовний матеріал для розуміння чужих і аналізу власних програм мовленнєвої поведінки) та комунікативну (застосування вербальних і невербальних засобів та способів висловлення думок, почуттів у різних сферах спілкування відповідно до ситуацій) компетенції. Доведено, що передумовою успішного вивчення навчальної дисципліни «Українська мова» є взаємозв'язок компетентностей, а основною метою застосування компетентнісного підходу є компетентнісно зорієнтоване навчання, яке полягає в адаптації власного успішного досвіду в певних ситуаціях, соціальній та професійній взаємодії. Розглянуто основні аспекти реалізації компетентнісного підходу для формування комунікативної компетенції іноземних студентів-медиків. Акцентовано на тому, що компетентнісний підхід до вивчення української мови іноземними студентами забезпечує комплексне навчання основних видів діяльності: слухання (аудіювання), говоріння, читання, письмо. Основним завданням вивчення навчальної дисципліни «Українська мова» є послідовна комунікативна організація навчального процесу, в якій компетентнісний підхід сприяє формуванню в студентів власного суб'єктивного досвіду, спонукає до саморозвитку та самовдосконалення.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, комунікативна компетентність, мовленнєва діяльність.

The article deals with studying the particularities of implementing a competency-based approach to teaching the Ukrainian as a foreign language in medical higher educational institutions. The author focuses on the relevance of implementing a competency-based approach to teaching activity as a global trend and analyses the definition of such terms as "competence", "competency" and "competency-based approach". The article specifies that a competency-based approach primarily comprises the formation of a specific set of tasks, which should create the communicative skills and skills of future medical staff. It also characterizes the key competencies, which gaining is guaranteed by the academic discipline "Ukrainian language" for foreign students. The key competencies are integral, lexical and professional ones. The author also considers the linguistic competency (that includes the mastering of phonetic, spelling, orthoepy, lexical, grammar, stylistic and syntactic norms of modern Ukrainian literary language); the speech and pragmatic competency (that is the ability to gain knowledge about language material to understand someone else's and analyse own programs of speech behaviour); and the communicative competency (that is the use of the verbal and non-verbal means and ways of expressing thoughts, feelings in various spheres of communication depending on situations). There is a proof that a successful study of the academic discipline "Ukrainian language" involves the harmonious development of a complex of competencies, and the principal goal of the competency-based approach is the competency-oriented teaching, which is aimed at results, creates a capacity to act in students, and applies a successful personal experience in certain problematic situations, adaptation in society and professional activity. The author has considered the major aspects of implementing a competency-based approach to create communicative competence in foreign medical students. It is emphasized that the competency-based approach to learning the Ukrainian language by foreign students provides a comprehensive study of the main types of activities: listening, speaking, reading, and writing. The primary task of studying the academic discipline "Ukrainian language" is a consistent communicative arrangement of the educational process where the competency-based approach contributes to the formation of personal subjective experience in students and encourages their self-development and self-improvement.

Key words: competence, competency, competency-based approach, communicative competency, speech activity.

УДК 378.81-13
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.37>

Юрчак Г.М.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри мовознавства
Івано-Франківського національного
медичного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Методика викладання української мови як іноземної є досі новим та ще не дослідженим напрямом. Лише в 1993 році на Міжнародній науково-методичній конференції в місті Ялта вперше обговорювалися актуальні проблеми розвитку цієї галузі знань. Євроінтеграція значно посприяла

зацікавленню Україною як державою й збільшила попит на вивчення української мови та її культури серед іноземців. У закладах вищої освіти, зокрема медичної, іноземні студенти вивчають серед спеціалізованих дисциплін й українську мову. Професійна освіта в Україні спрямована на отримання результату навчання, що має забезпечуватися

застосуванням здобутих знань, умінь та навичок на практиці, слугувати її продуктивності. Своєрідна переорієнтація на результат, формування в студентів здатності до дій, застосування попереднього успішного досвіду в певних ситуаціях, адаптація у соціумі та до майбутньої професійної діяльності визначають компетентнісний підхід, що став предметом зацікавлення сучасних науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Упродовж останніх років українські та іноземні науковці досліджують принципи впровадження компетентнісного підходу в систему освіти. Серед них варто вказати на праці Г. Іванишин, А. Ільків, Т. Сергієнко, С. Костюк, С. Лісової, С. Луцак, Т. Музики, Д. Мунка, Ю. Попойлик, У. Соловій, С. Тригуб, М. Цуркан тощо.

Виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема компетентнісного підходу перебуває на часі в освітянській сфері, їй присвячено велику кількість праць, проте вони містять здебільшого теоретичний аналіз. Зважаючи на це, виникає гостра потреба у дослідженні принципів впровадження в навчання компетентнісного підходу, застосуванні його на практиці, репрезентації та аналізі результатів застосування.

Мета статті – дослідити особливості реалізації компетентнісного підходу до викладання української мови як іноземної в закладах вищої медичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Вивчення навчальної дисципліни «Українська мова» іноземними студентами передбачає забезпечення їх комунікативних потреб у побутовій, соціокультурній, навчально-професійній та навчально-науковій сферах із метою формування комунікативної компетентності. Дослідниця Т. Музика зауважує, що вивчення української мови іноземцями базується на поєднанні трьох напрямів: комунікативного (комунікативна компетенція), адаптаційного (приспособлення до життя та навчання в українськомовному середовищі) та загальнонаукового (професійно зорієнтована компетенція) [3, с. 194]. Основними цілями вивчення української мови є «розвиток комунікативних і професійних компетенцій і навичок, їх застосування в процесі виконання різних комунікативних завдань соціокультурної і професійної медичної сфер» [15, с. 200]. Отож, одним із ключових завдань та метою вивчення української мови іноземцями є формування навичок побутового та професійного мовлення, здатності застосовувати набуті знання, зокрема й під час клінічної практики в лікарнях, спілкуватись українською мовою з пацієнтами.

«Сформованість умінь професійного мовлення майбутніх медичних працівників є результатом усебічної підготовки, орієнтованої на фахову майстерність спеціаліста, оскільки професійну діяльність можуть здійснювати лише ті праців-

ники, які мають високу загальну культуру спеціалізованої діяльності і міжкультурного спілкування та здатні до професійного вдосконалення» [14, с. 163]. Метою компетентнісного підходу є комплексне засвоєння вмінь, знань, навичок практичної діяльності, за допомогою яких людина може реалізувати себе в різноманітних сферах діяльності, зокрема і професійній. Аналізуючи різні підходи до навчання української мови як іноземної, Т. Сергієнко зауважує, що «повне виконання завдань професійної підготовки фахівців, зокрема й іноземних, забезпечує компетентнісний підхід, що передбачає спрямування процесу навчання на опанування знань, умінь та навичок як підґрунтя для реалізації результативної професійної діяльності та формування необхідних компетенцій» [8, с. 158].

Так, термін «компетентність» уживатимемо в значенні «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [6]. Отже, компетентність – це певний комплекс навичок, властивість продукувати набуті знання, застосовувати їх у процесі діяльності.

Поняття «компетентнісний підхід» є доволі неоднозначним, науковці досі не дійшли консенсусу щодо тлумачення цього поняття. Так, С. Лісова вважає, що компетентнісний підхід є «не просто просуванням у проектуванні стандартів від знань до компетенцій, але й використанням компетенцій як своєрідного «будівельного матеріалу» сильних суб'єктивно-особистісних потенціалів особистості» [7, с. 52]. Варто погодитися з дослідницею, що компетентнісний підхід спрямований на утворення міцного зв'язку освітнього процесу, змісту й результату навчання. Перевагою цього підходу Т. Сергієнко вважає те, що в його змісті закладена безпосередня спрямованість навчання, яка допомагає реалізувати власне професійні завдання [8, с. 162]. Як стверджує М. Пентилюк, компетентнісний підхід до навчання є «своєрідним орієнтиром», який скеровує на виконання головної мети мовної освіти – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечать їй високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях [5, с. 5].

Науковець О. Ванівська, досліджуючи компетентнісний підхід до вивчення іноземних мов, переконана, що компетентнісний підхід – це «спроба погодити (завдяки наявності іншомовної компетенції у членів суспільства), з одного боку, потреби особистості інтегруватися в суспільство, а з іншого – потреби суспільства використовувати потенціал кожної особистості для забезпечення свого економічного, культурного і політичного саморозвитку» [1, с. 3]. Такі ж міркування вислов-

люють такі науковці з кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету: С. Луцак, Т. Музика, Ю. Попойлик, У. Соловій та ін. [3; 4; 10; 11; 12; 15]. Вони вважають, що компетентнісний підхід полягає у створенні спеціального комплексу завдань, які покликані сформувати комунікативні вміння та навички, що забезпечують виконання майбутніми медичними працівниками професійних обов'язків. Так, У. Соловій стверджує, що комунікативна компетентність «передбачає створення грамотної, мовленнєво та професійно компетентної особистості, яка, крім уміння об'єктивно передавати чи сприймати певну інформацію в процесі фахового спілкування, знатиме й віртуозно користуватиметься стратегією досягнення поставленої мети під час комунікації (професійної зокрема)» [10, с. 259]. Вивчення навчальної дисципліни «Українська мова» іноземними студентами передбачає формування комунікативної компетентності студентів-медиків, яка сприятиме становленню мовної особистості майбутнього лікаря чи фармацевта.

У Стандартах вищої медичної та фармацевтичної освіти і Загальноосвітньому стандарті з української мови як іноземної сформульовано основні компетентності та результати навчання, формуванню яких сприяє дисципліна. Згідно з вимогами Стандартів, навчальна дисципліна «Українська мова» (як іноземна) забезпечує набуття студентами компетентностей: інтегральних, загальних та фахових [4, с. 8]. Інтегральна компетентність полягає у можливості виконувати різнотипні завдання як у соціально-побутовій сфері, так і в професійній. Вона передбачає вміння застосовувати мовно-комунікативні знання, вміння і навички на практиці. Загальні компетентності – це своєрідна здатність не лише здобувати нові знання, а й генерувати ідеї, сприймати критично будь-яку інформацію, вміти застосовувати набуті знання в різноманітних ситуаціях, спілкуватися іноземною мовою.

Фахові компетентності – це вміння грамотно спілкуватися іноземною мовою не тільки на побутові теми, але й на професійні; майстерно ставити запитання та відповідати на них, висловлювати власну думку; здатність вільно, правильно й ефективно користуватися мовними засобами в широкому діапазоні побутових, соціокультурних, науково-навчальних, професійно орієнтованих тем; дискутувати стосовно запропонованої проблеми; опанувати здатність до читання текстів із високим ступенем самостійності, адаптуючи стиль і швидкість читання до запропонованого тексту; зіставляти основну та другорядну інформацію, узагальнюючи зміст тексту, визначати тему й ідею, розуміти послідовність розгортання подій, використовувати різні стратегії та види читання відповідно до визначеної комунікативної ситуації;

записувати відомості про побачене, прочитане, почуте; здатність організовувати діалог; вести дискусії [4, с. 9].

Відповідно до дескрипторів Національної рамки кваліфікацій, практичне володіння українською мовою (як іноземною) передбачає володіння власне мовною, мовленнєво-прагматичною та комунікативною компетентностями. Мовна компетентність передбачає опанування фонетичних, орфографічних, орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних та синтаксичних норм сучасної української літературної мови. А також полягає в засвоєнні базових лексичних одиниць, формуванні достатнього обсягу словникового запасу. Наприклад, під час вивчення лексичної теми викладач пропонує студентам-іноземцям словник із новими лексичними одиницями. Граматичні завдання повинні базуватися на основі нових та раніше вивчених слів. Студенти мають засвоїти особливості вимови звуків, специфіку наголосу, основні ритмічні й інтонаційні моделі української мови; опанувати навички читання вголос; розуміти та сприймати інформацію; опанувати графіку та елементи орфографії української мови, вміння співвідносити графічний і звуковий образи слова; граматично правильно будувати власне висловлювання. Наприкінці навчання студенти мають демонструвати володіння мовним матеріалом задля використання його в усному та писемному мовленні.

Мовленнєво-прагматична компетентність полягає у здатності «здобувати знання про мовний матеріал задля розуміння чужих і синтезу власних програм мовленнєвої поведінки» [4, с. 12]. Студентам необхідно здобути вміння використовувати мовні засоби залежно від різноманітних ситуацій. Інокомуніканти повинні навчитися структурувати власне висловлювання, будувати його послідовно, логічно та доречно; редагувати особисте та чуже мовлення, аналізувати наміри мовця, дискутувати на знайому тему, відстоювати власну думку тощо. Для формування мовленнєво-прагматичної компетентності варто запропонувати студентам-іноземцям роботу з текстом (читання тексту, його розуміння; визначення структури тексту та розпізнавання логічних зв'язків між його частинами; виділення головного; знаходження ключових слів; складання плану; поставлення запитань, логічна та послідовна відповідь на них тощо) або інсценування діалогу. Під час ведення діалогу студент повинен дотримуватися етичних норм, реплікувати, дочекавшись своєї черги, логічно вибудувати думку тощо.

Комунікативна компетентність – це «знання вербальних і невербальних засобів і способів висловлення думок, почуттів у різних сферах спілкування відповідно до ситуацій і тем спілкування, мовленнєвих актів, інтенційних програм, типів комуніка-

тивної організації дискурсу тощо» [4, с. 13]. Вона реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності (сприймання, продукування, взаємодії між людьми). Студенти повинні сформувати вміння виправдано використовувати мовні засоби для виконання комунікативних завдань у різних сферах і комунікативних ситуаціях; установлювати контакт із комунікантами, толерантно вести дискусію тощо. Визначальною метою є гармонійний розвиток комплексу компетентностей.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Українська мова» є такі: формування в студентів-медиків ключових компетентностей із метою опанування української мови; сприяння адаптації студентів-іноземців до життя й навчання в Україні; набуття вмінь використання загальноживаної і професійної лексики на практиці; вміння правильно використовувати граматичні конструкції в комунікативних ситуаціях відповідно до вимог мовленнєвої діяльності; позитивна мотивація до навчання студентів-іноземців; активізація пізнавальної діяльності та формування креативних здібностей; формування вмінь працювати самостійно, мислити критично; підготовка до самоконтролю та рефлексії в умовах освітнього процесу в закладах вищої освіти; виникнення здатності до самоконтролю й самовдосконалення; становлення професійно-компетентного фахівця; виховання поваги до України, українського народу, його історії, традицій, звичаїв та цінностей.

Для виконання вищезазначених завдань необхідним є досконале засвоєння чотирьох видів мовленнєвої діяльності: слухання (аудіювання), говоріння, читання, письмо. Основою будь-якого виду мовленнєвої діяльності є текст. Його використовують для вивчення нової лексики, розвитку мовлення, навчання читання та письма, формування аудитивних умінь, сприйняття, висловлення власних думок, формування критичного мислення тощо. Текст (власне текст, діалог, монолог, аудіо-текст) є засобом формування вмінь та навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Висновки. Одним із ключових завдань навчання української мови як іноземної є послідовна комунікативна організація навчального процесу. Компетентнісний підхід сприяє формуванню в студентів-іноземців власного суб'єктивного досвіду, спонукає до саморозвитку та самовдосконалення. Застосування цього підходу змінює акценти з нагромадження знань, умінь та навичок до формування здатності застосовувати набуті знання та досвід практично. Компетентнісний підхід є одним із перспективних, його застосування дозволяє сформувати особистість із професійними компетентностями. Необхідним є створення макета формування комунікативних навичок в іноземних студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ваніська О. Реалізація компетентнісного підходу в процесі викладання іноземної мови у вищій школі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2016. С. 71–75.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Науковий редактор українського видання докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273с.
3. Музика Т. Лінгвокультурологічний аспект викладання української мови (як іноземної). *Актуальні проблеми філології та перекладознавства.* 2016. Вип. 10 (2). С. 193–196. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apftp_2016_10\(2\)_39](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apftp_2016_10(2)_39). (дата звернення: 26.01.2021).
4. Навчальна програма нормативної дисципліни «Українська мова» для студентів I–II курсу факультету підготовки іноземних громадян спеціальності 226 «Фармація, промислова фармація». Розробники програми: Луцак С.М., Соловій У.В., Кут С.М., Юрчак Г.М., Голод Н.С., Дикан О.В. Івано-Франківськ, 2020. 46 с.
5. Пентиліук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *УМЛШ.* № 2. 2010. С. 5–10.
6. Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011. № 134 : постанова Кабінету Міністрів України від 12.06.2019 № 509. Ліга закон. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KP190509?an=23> (дата звернення: 26.01.2021).
7. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
8. Сергієнко Т. Підходи до навчання української мови як іноземної в медичних університетах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2017. № 6. С. 153–165.
9. Сергієнко Т. Компетентнісний підхід до навчання української мови як іноземної в медичних університетах. *Український педагогічний журнал.* 2017. № 2. С. 99–111. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrj_2017_2_15. (дата звернення: 27.01.2021).
10. Соловій У.В. Проблемні аспекти викладання навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих медичних навчальних закладах. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2015. Вип. 44. С. 257–261.
11. Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків : підручник з електронним аудіодод. : у 2 кн. Кн. 1. Соціокультурна комунікація / за ред. С.М. Луцак. Київ : ВСВ «Медицина», 2019. 504 с.
12. Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків : підручник з електронним аудіодод. : у 2 кн. Кн. 2. Основи професійного мовлення / за ред. С.М. Луцак. Київ : ВСВ «Медицина», 2019. 580 с.
13. Юрчак Г.М. Досвід впровадження дистанційного навчання на заняттях з української мови як іноземної : *International scientific and practical conference «Challenges of philological sciences, intercultural communication and translation studies in Ukraine and EU countries»* : conference proceedings, October 30–31,

2020. Venice : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2020. С. 333–337.

14. Юрчак Г.М. Формування мовленнєвої компетентності студентів-медиків на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)». *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2019. Вип. 35. С. 163–173.

15. Tsurkan M., Vorobets O., Popoilyk Y., Yurchak H., Nastenka O. The effectiveness of the Model Implementation of the Methodological System of Teaching Ukrainian as a Foreign Language to Medical Students. *Applied Linguistics Research Journal*, 2020, 4 (9). P. 200–208. (Web of Science). URL: https://jag.journalagent.com/alrj/pdfs/ALRJ_4_9_200_208.pdf (дата звернення: 26.01.2021).

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА ЩОДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

EXPERIMENTAL SOCIAL-PEDAGOGICAL ADAPTATION PROGRAM FOR PUPILS WITH SPECIAL NEEDS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Наукове дослідження присвячено проблемі соціально-педагогічної адаптації дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах. Інвалідність у дітей визнає істотні обмеження життєдіяльності у важливий для розвитку людини період. Обмеження життєдіяльності, обмежений життєвий простір перешкоджають своєчасному та повноцінному засвоєнню дитиною найнеобхідніших знань та вмінь від соціальних інститутів. Дитяча інвалідність призводить до соціальної дезадаптації, яка зумовлена порушеннями в розвитку та виникненням через це утруднень у самообслуговуванні, спілкуванні, навчанні. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу щодо проблеми адаптації дітей з особливими потребами, зокрема до навчання в загальноосвітній школі. У статті детально розглянуто поняття «людина з особливими потребами». З'ясовано, що інвалідність у дітей визначається як стійка соціальна дезадаптація, зумовлена хронічними захворюваннями чи патологічними станами, що різко обмежує можливість включення дитини в адекватні до її віку виховні і педагогічні процеси, у зв'язку з чим вона постійно потребує догляду та допомоги. Встановлено основні категорії дітей з обмеженими фізичними можливостями. Впроваджена експериментально-дослідна робота щодо соціально-педагогічної адаптації дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітньої школи. Проаналізовано соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями та адаптацію до умов навчально-виховного процесу. Для використання поставлених завдань у науковому дослідженні використано методику та метричну шкалу, яка містила три рівні (низький, середній, достатній). Результати проведеного дослідження дали підставу для розробки та апробації експериментальної програми, яка спрямована на ефективну адаптацію учнів з особливими потребами в умовах загальноосвітньої школи за допомогою різних вправ, тренінгів, занять, які спрямовані на всебічний та гармонійний розвиток. Саме комплексною роботою та допомогою можна здобути позитивні результати. Заняття експериментальної програми націлені на роботу з усіма сферами, в яких знаходиться дитина, – це і сім'я, здоровий спосіб життя, спілкування з іншими та побудова відносин у соціумі. Усе це характеризує саму дитину, кожному її частинку, яка відповідає за виховну, моральну, відповідальну особистість, яка принесе користь суспільству, в якому знаходиться.

Ключові слова: інвалід, інвалідність дітей, діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, діти з особливими потребами.

The relevance of scientific research is devoted to the problem of socio-pedagogical adaptation of children with special needs in general educational institutions. Children's disability determines essential restrictions of vital activity in the important period for human development. Restrictions of vital activity, limited living space interfere with timely and full assimilation by the child of necessary knowledge and skills from social institutes. Child disability leads to social inadaptation, which is caused by developmental disorders and therefore difficulties in self-care, communication and learning. The psychological and pedagogical literature on the problem of adaptation of children with special needs, in particular, studying in a comprehensive school is analysed. The concept of "a person with special needs" is discussed in detail in the article. It is found out that disability in children is defined as a steady social inadaptation caused by chronic diseases or pathological conditions which sharply limit the possibilities of inclusion of a child in educational and pedagogical processes which are adequate to his/her age; in this connection a child constantly needs care and help. The main categories of children with disabilities have been identified. Experimental and research work on the socio-pedagogical adaptation of children with special needs in the conditions of a comprehensive school is implemented. Socio-pedagogical support for children with disabilities and adaptation to the conditions of the educational process has been analysed. To apply the set tasks in scientific research we used techniques and a metric scale, which contained three levels (low, average, sufficient). The results of the study provided the basis for the development and testing of an experimental curriculum aimed at the effective adaptation of students with special needs in the conditions of a general school through various exercises, trainings, classes aimed at comprehensive and harmonious development. It is through integrated work and assistance that positive results can be achieved. The experimental curriculum is aimed at working with all areas of the child's life: family, healthy lifestyle, communicating with others and building relationships in society. All this characterizes the child himself, every part of him, which is responsible for educational, moral, responsible personality, which will benefit the society in which he is.

Key words: disabled person, children with disability, children in need of correction of physical and (or) mental development, children with special needs.

УДК 167.23+004.491+159.922.76-056.26+364-785.14+373
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.38>

Леонова В.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогічних
технологій початкової освіти
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Віщукаєва К.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогічних
технологій початкової освіти
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Одним із найважливіших чинників прогресивного розвитку суспільства є гуманне, милосердне та дбайливе ставлення до дітей і молоді, які позбавлені змоги вести повноцінне життя через вади фізичного та психічного розвитку [4]. Інвалідність дітей значно обмежує їхню життєдіяльність, призводить до соціальної дезадаптації внаслідок порушення їх розвитку і зростання, втрати контролю за своєю поведінкою, а також здібностей до самообслуговування, пересування, орієнтації, навчання, спілкування, трудової діяльності в майбутньому. І вся практична організаційна робота з надання допомоги дітям-інвалідам має ґрунтуватися на навчанні цих дітей вести повноцінний спосіб життя з урахуванням усіх особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблемами дітей-інвалідів займалися багато науковців, зокрема Л.С. Вавіна, Т.А. Владова, М.С. Певзнер, Л.І. Плаксина, К.С. Лебединська, Л.І. Солнцева, Т.Г. Єгорова, Т.Д. Ілляшенко та багато інших. Окремі питання соціально-педагогічної адаптації учнів з обмеженими можливостями досліджують у своїх наукових працях такі вчені і фахівці, як Л.І. Акатова, О.В. Безпалько, Л.Т. Тюплі, І.Б. Іванова, М.П. Лукашевич, І.Т. Мигович, О.І. Карякіна. Для осмислення проблеми аналізу інвалідності в дітей як соціального феномена важливою залишається сутність соціальної норми, яку вивчали Е. Дюркгейм, М. Вебер, Р. Мертон, П. Бергер, П. Бурдьє. Вихідні положення дослідження ґрунтуються на засадах Конституції України, законів України «Про охорону дитинства», «Про освіту», «Про державну соціальну допомогу дітям-інвалідам та інвалідам з дитинства», «Про реабілітацію інвалідів в Україні».

Мета статті полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці соціально-педагогічної адаптації дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітньої школи.

Методи дослідження – *теоретичні*: аналіз наукової літератури з метою розкриття сутності соціально-педагогічної адаптації учнів з обмеженими можливостями; *емпіричні*: діагностичні (тестування, проєктивні методики), *профілактичні* (тренінги, рольові ігри, вправи).

Виклад основного матеріалу. Інвалід – особа, яка має порушення здоров'я зі стійкими розладами функцій, зумовлене захворюванням, наслідками травми чи дефектами, що призводять до обмеженої життєдіяльності та викликають необхідність її соціального захисту [9].

Аналізуючи статтю 2 Закону України «Про освіту», зустрічаємо термін «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» – особи з фізичними та (або) розумовими порушен-

нями, які обмежують їхню навчальну та соціальну діяльність. Корекція фізичного та (або) розумового розвитку – система психолого-педагогічних, лікувально-профілактичних заходів для виправлення, подолання та запобігання наслідків порушеного розвитку [19].

Вважаємо, що застосування терміна «людина з особливими потребами» (під яким розуміємо особу, яка внаслідок порушення здоров'я потребує спеціальних умов для організації сімейного та соціального оточення й самореалізації) є гуманнішим та менш емоційно забарвленим. Безперечно, інвалідність – це обмеження в можливостях, зумовлене фізичними, психологічними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, що не дозволяють людині, яка має інвалідність, бути інтегрованою в суспільство і брати участь у житті родини або суспільства на таких самих підставах, що й інші члени суспільства. Обмежені можливості не розглядаються як частина людини або як її провина: людина може намагатися послабити наслідки своєї інвалідності, але відчуття обмеженості можливостей викликане не інвалідністю, а ставленням людей і бар'єрами, що існують у навколишньому середовищі (архітектурою, соціальною організацією, психологічним кліматом тощо). У дітей з особливими потребами дуже часто спостерігають грубі різнобічні порушення психічної діяльності: пам'яті, уваги, мислення, мовлення, моторики, емоційної сфери. Однак після спеціальних вправ і занять ці діти можуть досягти непоганих результатів. Коло проблем таких дітей вимагає в основному втручання фахівців у галузі педагогіки та психології, тісного контакту із сім'єю [13].

Отже, аналізуючи наукову літературу щодо сутності та типології дитячої інвалідності, ми з'ясували, що інвалідність у дітей визначається як стійка соціальна дезадаптація, зумовлена хронічними захворюваннями чи патологічними станами, що різко обмежує можливість включення дитини в адекватні до її віку виховні і педагогічні процеси, у зв'язку з чим вона постійно потребує догляду та допомоги. Окрім цього, інвалідність у дітей визначає істотні обмеження життєдіяльності у важливий для розвитку людини період. Обмеження життєдіяльності, обмежений життєвий простір перешкоджають своєчасному та повноцінному засвоєнню дитиною найнеобхідніших знань та вмінь від соціальних інститутів. Дитяча інвалідність призводить до соціальної дезадаптації. Ми встановили, що до основних категорій дітей з обмеженими фізичними можливостями зараховують дітей із розумовою відсталістю, дітей з ендегенними психічними захворюваннями, дітей із реактивними станами, конфліктними переживаннями, астениями, дітей з ознаками затримки психічного розвитку, дітей з ознаками психопатії. Названі психічні патології у

дітей і підлітків залежно від причин виникнення і тяжкості прояву дефекту по-різному відбиваються на формуванні соціальних стосунків, пізнавальних можливостей, трудовій діяльності і по-різному позначаються на розвитку особистості.

Експериментально-дослідна робота вибраної проблеми проводилася в умовах шкільного простору. Нині кількість їх становить 3 учнів. Ці учні знаходяться постійно під наглядом лікарів, отримують медичну допомогу в разі потреби. У навчально-виховному процесі особливої уваги та особливого індивідуального підходу потребують такі учні: 1 учень – порушення зору (вроджена вада розвитку зорового аналізатора); 1 учень – мовленнєве порушення (вроджена, повна суцільна розщелина м'якого і твердого піднебіння); 1 учениця – порушення інтелекту. У школі учні з особливими потребами постійно знаходяться під спостереженням вчителів, а також соціального педагога. Соціальний педагог веде статистику учнів з особливими потребами, має в наявності індивідуальні соціально-психологічні картки на учнів, де фіксується вся інформація стосовно психологічного стану учнів, особливостей поведінки, рівня тривожності тощо. З цими учнями проводяться бесіди, корекційно-розвивальні заняття, націлені на адаптацію учнів з особливими потребами до навчання в школі. Психологічні дослідження багатьох науковців свідчать, що більшості учнів з особливими потребами властиві суттєві проблеми, пов'язані з навчанням. Вони відчують себе ізольовано, зневірюються у власних силах, їм властиві підвищена тривожність, роздратованість, емоційні розлади, вони переживають великий дефіцит соціальних контактів, стикаються із труднощами міжособистісних відносин, у міжособистісних стосунках спостерігаються підлеглі відношення, підвищена потреба в захисті, відповідальність за прийняття рішення найчастіше перекладається на оточуючих, в їхній мові домінують такі слова, як самотність, нездатність, неспроможність, марність життя, занижена самооцінка; вони втрачають впевненість у собі, в можливостях самореалізації, зокрема в особистісній сфері, створенні власної сім'ї і вихованні дітей.

Дослідження мало на меті проаналізувати соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями та адаптацію до умов навчально-виховного процесу. Для використання поставлених у роботі завдань нами було використано такі методики: методика «Рівень самооцінки», методика «Який я?», Анкета для дітей «Моє ставлення до дітей з особливими потребами», Анкета для педагогічних працівників «Ставлення до інклюзивної освіти», Анкета для батьків «Особливості батьківського ставлення до дітей з особливими потребами» за методикою А. Варга, В. Століна.

Нами було використано в дослідженні метричну шкалу, яка містить три рівні (низький, середній,

достатній). Переходимо до опису кожного з рівнів. Високий рівень адаптації характеризується тим, що учень позитивно ставиться до школи, вимоги вчителя сприймає адекватно, навчальний матеріал засвоює легко, глибоко і повно оволодіває програмним матеріалом, розв'язує ускладнені завдання, старанний, уважно слухає вказівки, пояснення вчителя, виконує доручення без зовнішнього контролю, виявляє великий інтерес до самостійної навчальної роботи, готується до всіх уроків, займає в класі високе статусне становище. Середній рівень адаптації є базовим та характеризується позитивним ставленням учнів до школи, її відвідування не викликає негативних емоцій, розуміє навчальний матеріал, якщо вчитель пояснює його детально і наочно; він засвоює основний зміст навчальних програм, самостійно розв'язує типові задачі, зосереджений і уважний під час виконання завдань, вказівок дорослого, але під його контролем, буває зосередженим тільки тоді, коли займається чимось цікавим, готується до уроків і виконує домашні завдання майже завжди, дружить із багатьма однокласниками. Має низький рівень адаптації. Учень негативно або байдуже ставиться до школи, нерідко жаліється на нездоров'я, у нього переважає пригнічений настрій, спостерігаються порушення дисципліни; новий матеріал засвоює фрагментарно; утруднена самостійна робота з підручником; не проявляє інтересу до виконання самостійних завдань, до уроків готується нерегулярно, йому необхідний постійний контроль із боку вчителя і батьків; знає по прізвищах і іменах не всіх однокласників.

Завданням експериментально-дослідної роботи було проведення діагностики щодо визначення рівня адаптації учнів до школи. Підбиваючи підсумки проведених досліджень, можна зробити висновок, що система впливу на дітей з обмеженими можливостями має бути розрахована на тривалий час і впливати на особистість загалом, в єдності таких її компонентів, як пізнавальні, емоційно-вольові, психічні процеси, досвід (знання, вміння, навички), спрямованість, поведінка. Соціальному педагогу необхідно узгоджувати педагогічні впливи з медичними і психологічними установами, дотримуватися послідовності й наступності в корекційно-виховній роботі, єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі й сім'ї.

Результати проведеного нами дослідження дали підставу для розробки та апробації експериментальної програми, яка націлена на ефективну адаптацію учнів з обмеженими можливостями в умовах загальноосвітньої школи за допомогою різних вправ, тренінгів, занять, які спрямовані на всебічний та гармонійний розвиток. Орієнтований план роботи з дітьми з обмеженими можливостями, учнями, педагогами й батьками представлений у таблиці 1.

Програма щодо ефективності адаптації учнів з обмеженими можливостями в умовах загальноосвітньої школи

№	Тема заняття
1	Вправи з корекції і розвитку пізнавальних процесів
2	Тренінг «Здоров'я як найвища суспільна та особиста цінність»
3	Заняття «Інваліди. Хто вони?»
4	Тренінг «Що впливає на здоров'я? Відповідальне ставлення до здоров'я як необхідна умова досягнення благополуччя»
5	Тренінг для педагогів «Робота з дітьми з особливими потребами»
6	Батьківські збори «Діти з особливими потребами»

Після завершення циклу вправ, занять, тренінгів ми дійшли висновку, що саме комплексною роботою та допомогою можна здобути позитивні результати. Адже процес адаптації дітей з особливими потребами нелегкий, пристосування всіх членів родини один до одного, прийняття, розуміння один одного відбувається не з першого дня проживання разом. Наші заняття спрямовані на роботу з усіма сферами, в яких знаходиться дитина, – це сім'я, здоровий спосіб життя, спілкування з іншими та побудова відносин у соціумі. Все це характеризує саму дитину, кожен її частинку, яка відповідає за виховну, моральну, відповідальну особистість, яка принесе користь суспільству, в якому знаходиться.

Для перевірки ефективності дослідно-експериментальної роботи наприкінці був проведений заключний діагностичний зріз. Матеріали заключного зрізу засвідчили, що значно зріс рівень адаптації учнів. Збільшився відсоток на високому та середньому рівні. Якщо на початку нашої експериментально-дослідної роботи учнів із високим рівнем самооцінки, самоповаги і самоприйняття було лише 34%, то після занять таких дітей стало 66%. На середньому рівні на початку було 66%, а наприкінці експерименту стало 34%, а це дуже хороші показники. Низького рівня на початку не було.

Висновки. Відповідно до експериментальних порівняльних даних заключного зрізу правомірно стверджувати, що розроблена програма сприяла роботі соціального педагога щодо ефективності адаптації учнів з обмеженими можливостями до загальноосвітньої школи. Це дослідження показало, що включення дитини з особливими потребами в загальноосвітній клас передбачає обов'язкову корекційну підтримку фахівців, бо хоч би якими високими не були потенційні можливості її інтелекту, в неї завжди залишаються специфічні труднощі, зумовлені порушенням психофізичного розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Журнал. Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна робота. Пілотний випуск 2014 р. С. 2.
2. Закон України «Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (спеціальну освіту)» Розділ I. Загальні положення. Ст. 2.
3. Леонова В.І. Соціально-педагогічна адаптація учнів з обмеженими можливостями в умовах загальноосвітньої школи. *Студентські соціальні ініціативи : реалії та перспективи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Одеса, 22 квітня 2015 р. Одеса, 2015. С. 224–227.
4. Романова О. Діти з особливими потребами в школі: Психолого-педагогічний супровід / О. Романова та ін. Київ : Шк. світ, 2011. 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»)

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ТА ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

THE FORMING OF THE HEALTH SUFFICIENT COMPETENCE OF PERSONALITY IN REALIZATION OF TECHNOLOGY OF SOCIAL EDUCATION OF TEENAGERS

У статті обґрунтовано сутність здоров'язбережувальної компетентності як здатності активізувати, мобілізувати, ефективно застосувати інтегровану сукупність здоров'язбережувальних компетенцій у визначених умовах задля досягнення повного фізичного, психічного, духовного, соціального благополуччя особистості. Формування здоров'язбережувальної компетентності особистості у реалізації технологій соціального виховання дітей підліткового та юнацького віку має здійснюватися на основі переконання, що здоров'я – це: 1) пріоритетна цінність у загальній системі цінностей людини; 2) гармонійне поєднання фізичного, психічного, духовного, соціального складників; 3) особиста відповідальність за його розвиток, зміцнення, збереження; 4) ресурс, який визначає здатність особистості реалізувати свої потреби, здібності, можливості задля досягнення особистого, професійного, сімейного благополуччя; 5) один з найважливіших показників якості життя особи.

Визначено етапи формування здоров'язбережувальної компетентності особистості у реалізації технологій соціального виховання дітей підліткового та юнацького віку:

1. Формування цінності здоров'я, ціннісної орієнтації на розвиток, зміцнення, збереження здоров'я, знань про складники (фізичне, психічне, духовне, соціальне), рівні, фактори, критерії, показники здоров'я, складники, норми, правила ведення здорового способу життя особистості.
 2. Формування відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей.
 3. Формування переконання розвивати, зміцнювати, зберігати власне здоров'я в здійсненні різних видів життєдіяльності особистості.
 4. Формування умінь, навичок ведення здорового способу життя, відповідальної, безпечної поведінки особистості щодо власного здоров'я та здоров'я інших людей.
 5. Формування здатності особистості застосувати інтегровану сукупність здоров'язбережувальних компетенцій у визначених умовах.
- Обґрунтовано об'єкт, суб'єкт, мету, завдання, структуру, зміст, форми, методи

реалізації технологій соціального виховання «Сходинки до твого здоров'я» дітей підліткового та юнацького віку на основі компетентнісного підходу.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, фізичне, психічне, духовне, соціальне здоров'я, здоровий спосіб життя, технологія соціального виховання особистості.

In this article explained essence health sufficient competence as an ability to activate, mobilize and effectively apply integrated essence of health sufficient competence in realization of technology of social education of teenagers has an ability to describe that health is: 1) prioritized value in general system of values of the individual; 2) the combination of physical, psychiatric, spiritual, social components; 3) personal responsibility of its development, grows, maintenance; 4) the resources, that determines the ability of personality to meet their needs, skills, abilities in order to achieve of personal, professional, family well being; 5) one of the most valid marks of quality of life.

Identified steps of forming of health sufficient competence of personality in realization of technology of social education of teenagers.

1. Forming of the focus on development, maintenance of health, knowledge of the ingredients (physical, psychological, spiritual, social), levels, factors and criteria, data, norms, rules of healthy way of life of personality.
2. Development of the responsible way of treating ones health.
3. Forming of personal development, responsible and safe behavior of personality to the personal health and the health of others.
4. Development of the ability of personality use the integrating essence of health sufficiency. Determined the object, subject, structure, content, goals of realization of technology of social education "Steps to personal health" of teenagers.

Key words: health sufficient competence, physical, psychiatric, spiritual, social health, healthy way of life, technology of social education of personality.

УДК 37.035-053.6:613

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.39>

Сушик Н.С.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Кожна людина бере на себе особисту відповідальність за власне життя, здоров'я, рішення, дії, їх наслідки. Відповідальне ставлення до життя, здоров'я характеризується цілісністю, усвідомленістю, активністю, стійкістю, значимістю, вибірковістю, зумовлює спрямованість поведінки та діяльності особистості на досягнення благополуччя.

Формування здоров'язбережувальної компетентності особистості у реалізації технологій соціального виховання дітей підліткового та юнацького віку має здійснюватися на основі переконання, що здоров'я – це: 1) пріоритетна цінність у загальній системі цінностей людини; 2) гармонійне поєднання фізичного, психічного, духовного, соціального складників; 3) особиста відповідальність за

його розвиток, зміцнення, збереження; 4) ресурс, який визначає здатність особистості реалізувати свої потреби, здібності, можливості задля досягнення особистого, професійного, сімейного благополуччя; 5) один з найважливіших показників якості життя особи [1, с. 10–13].

Технології соціального виховання дітей підліткового та юнацького віку, які спрямовані на розвиток, формування фізично, психічно, духовно, соціально здорової особистості, відповідно до мети та завдань виховної діяльності поділяються на:

1) *технології комплексного призначення* для досягнення декількох цілей (наприклад, технологія формування здорового способу життя дітей підліткового та юнацького віку з використанням методу «рівний – рівному», спрямована на розвиток, формування інтегрованої сукупності компетентностей (здоров'язбережувальної, комунікативної, життєвої, правової) особистості [2, с. 93–95];

2) *технології односпрямованого призначення* для досягнення однієї цілі (наприклад, технологія соціального виховання «Сходинки до твого здоров'я» дітей підліткового та юнацького віку передбачає розвиток, формування здоров'язбережувальної компетентності особистості (див. табл.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із метою обґрунтування сутності, змісту, етапів формування здоров'язбережувальної компетентності особистості у реалізації технологій соціального виховання дітей підліткового та юнацького віку нами було проаналізовано наукові та навчально-методичні публікації в таких аспектах: формування здорового способу життя молоді [1]; програма факультативного курсу «Сприяння просвітницькій роботі «рівний – рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя» [3]; просвітницька робота з підлітками щодо збереження, розвитку та зміцнення репродуктивного здоров'я [4].

Мета статті – обґрунтувати сутність, зміст, етапи формування здоров'язбережувальної компетентності особистості у реалізації технологій соціального виховання дітей підліткового та юнацького віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з нашою науковою позицією термін «**здоров'язбережувальна компетентність**» ми трактуємо як *здатність активізувати, мобілізувати, ефективно застосувати інтегровану сукупність здоров'язбережувальних компетенцій у визначених умовах задля досягнення повного фізичного, психічного, духовного, соціального благополуччя особистості.*

На нашу думку, формування здоров'язбережувальної компетентності особистості у реалізації технологій соціального виховання дітей підліткового та юнацького віку передбачає такі послідовні етапи:

1. Формування **цінності здоров'я, ціннісної орієнтації на розвиток, зміцнення, збереження здоров'я, знань про** складники (фізичне, психічне, духовне, соціальне), рівні, фактори, критерії, показники **здоров'я, складники, норми, правила ведення здорового способу життя особистості.**

2. Формування **відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей.**

3. Формування **переконання розвивати, зміцнювати, зберігати власне здоров'я** в здійсненні різних видів життєдіяльності особистості.

4. Формування **умінь, навичок ведення здорового способу життя, відповідальної, безпечної поведінки особистості** щодо власного здоров'я та здоров'я інших людей.

5. Формування **здатності особистості застосувати інтегровану сукупність здоров'язбережувальних компетенцій** у визначених умовах.

Технологія соціального виховання «Сходинки до твого здоров'я» дітей підліткового та юнацького віку – це технологія соціального виховання особистості, спрямована на розвиток, формування фізично, психічно, духовно, соціально здорової особистості. Завданнями цієї технології є формування здоров'язбережувальної компетентності дітей підліткового та юнацького віку. Визначена технологія характеризується такими особливостями:

1) модульна (складається з трьох блоків (модулів): перший – чотири, другий – вісім, третій – п'ять занять);

2) групова (проводиться тренінг з групою дітей підліткового та юнацького віку);

3) інтерактивна (використовуються інтерактивні форми та методи соціального виховання особистості).

Із метою ефективного формування здоров'язбережувальної компетентності особистості в реалізації технології соціального виховання «Сходинки до твого здоров'я» дітей підліткового та юнацького віку фахівцями із соціальної роботи, соціальними педагогами, педагогами закладів загальної середньої освіти пропонуємо її характеристику на основі компетентнісного підходу (див. табл. 1).

Висновки. Результати розвитку, формування здоров'язбережувальної компетентності особистості в реалізації технологій соціального виховання дітей підліткового та юнацького віку фахівцями із соціальної роботи, соціальними педагогами, педагогічними працівниками показують, що цей процес ґрунтується на глибокому усвідомленні цінності, комплексності здоров'я та особистої відповідальності за його стан.

Перспективи подальших розвідок передбачають розроблення технології соціального

**Характеристика технології соціального виховання «Сходинок до твого здоров'я»
дітей підліткового та юнацького віку на основі компетентнісного підходу**

№ з/п	Компоненти технології	Характеристика компонентів технології	
1	2	3	
1	Об'єкт технології	учні 9–11 класів (діти підліткового та юнацького віку) закладів загальної середньої освіти	
2	Суб'єкти реалізації технології	фахівці із соціальної роботи, соціальні педагоги, педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти	
3	Мета технології	розвиток, формування фізично, психічно, духовно, соціально здорової особистості	
4	Завдання технології	формування здоров'язбережувальної компетентності дітей підліткового та юнацького віку	
5	Структура технології	<p>Блок I. «Ти і твоє здоров'я»</p> <p>Заняття 1. Перша сходинка «Твоє уявлення про здоров'я»</p> <p>Заняття 2. Друга сходинка «Багатогранність і цілісність здоров'я»</p> <p>Заняття 3. Третя сходинка «Фактори, які впливають на твоє здоров'я»</p> <p>Заняття 4. Четверта сходинка «Твоя відповідальність за здоров'я»</p> <p>Блок II. «Взаємостосунки, сексуальність і репродуктивне здоров'я»</p> <p>Заняття 5. П'ята сходинка «Міжособистісні взаємини. Сексуальність: як її розуміти та сприймати»</p> <p>Заняття 6. Шоста сходинка «Твоє репродуктивне здоров'я»</p> <p>Заняття 7. Сьома сходинка «Реалізація сексуальності»</p> <p>Заняття 8. Восьма сходинка «Статева поведінка та твоє здоров'я»</p> <p>Заняття 9. Дев'ята сходинка «Твої рішення щодо статевої поведінки»</p> <p>Заняття 10. Десята сходинка «Твоя безпечна статевая поведінка»</p> <p>Заняття 11. Одинадцята сходинка «Відповідальність у сексуальних взаєминах»</p> <p>Заняття 12. Дванадцята сходинка «Твоя поведінка й соціально керовані / зумовлені інфекції»</p> <p>Блок III. «Здоров'я – твоя цінність»</p> <p>Заняття 13. Тринадцята сходинка «Життєві цінності»</p> <p>Заняття 14. Чотирнадцята сходинка «Здоров'я як найвища індивідуальна та громадська цінність»</p> <p>Заняття 15. П'ятнадцята сходинка «Сім'я, родина – найвищі моральні цінності»</p> <p>Заняття 16. Шістнадцята сходинка «Твоє майбутнє»</p> <p>Заняття 17. Сімнадцята сходинка «Твої дії задля благополуччя»</p>	
6	Зміст технології	формування здоров'язбережувальної компетентності дітей підліткового та юнацького віку:	
	<i>Блок I. «Ти і твоє здоров'я».</i> <i>Блок III. «Здоров'я – твоя цінність».</i>	цінність	здоров'я людини
		ціннісна орієнтація	розвиток, зміцнення, збереження здоров'я людини
		знання	сутність, рівні, фактори, складники, критерії, показники, здоров'я (фізичне, психічне, духовне, соціальне), здорового способу життя; відповідальна, безпечна поведінка особистості
		переконання	відповідальне ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей
		уміння, навички	ведення здорового способу життя (раціональне планування режиму дня, здоровий сон, збалансоване харчування, активна рухова діяльність тощо); відповідальної, безпечної поведінки в ситуаціях ризику для здоров'я
		здатність	досягнути повного фізичного, психічного, духовного, соціального благополуччя особистості
	<i>Блок II. «Взаємостосунки, сексуальність і репродуктивне здоров'я»</i>	цінність	репродуктивне здоров'я людини
		ціннісна орієнтація	розвиток, зміцнення, збереження репродуктивного здоров'я людини
		знання	сутність, складники, критерії, показники репродуктивного здоров'я; дружба, любов, кохання; сексуальність, сексуальна поведінка; способи передачі ІПСШ, ВІЛ; відповідальна, безпечна статевая поведінка особистості
		переконання	відповідальне ставлення до репродуктивного здоров'я
		уміння, навички	відповідальної, безпечної статевої поведінки в ситуаціях ризику для здоров'я
		здатність	зберегти репродуктивне здоров'я в ситуаціях ризику

Закінчення табл. 1

1	2	3
7	Форми реалізації технології	Групові форми соціального виховання особистості: соціально-просвітницький тренінг, тренінгові заняття
8	Методи реалізації технології	Методи соціального виховання особистості: бесіда, інформаційне повідомлення, мозковий штурм, дискусія, переконання, приклад, метод вправ, кейс-метод
9	Тривалість реалізації технології	17 занять по 2 академічні години (34 академічні години) із періодичністю 1–2 рази на тиждень упродовж півріччя або навчального року
10	Навчально-методичне забезпечення технології Навчання здоров'я: просвітницька робота з підлітками щодо збереження, розвитку та зміцнення репродуктивного здоров'я (2010): навч.-метод. посіб. / Н.В. Зимівець, В.С. Петрович, О.Ю. Закусило; за заг. ред. Н.В. Зимівець. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 360 с. URL: https://childfund.org.ua/Uploads/Files/books_pdf/book_navchanya_zdirovia.pdf (дата звернення: 28.01.2021).	

виховання, спрямованої на розвиток, формування інтегрованої сукупності компетентностей (здоров'язбережувальної, життєвої, комунікативної, правової, соціальної, економічної, дозвілленої) дітей підліткового та юнацького віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Формування здорового способу життя молоді (2005) : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т.В. Бондар, О.Г. Карпенко, Д.М. Дикова-Фаворська та ін. Київ : УІСД, 116 с. (Форм. здорового способу життя молоді; Кн. 13.).

2. Сушик Н. Компетентнісний підхід у реалізації технології формування здорового способу життя дітей підліткового та юнацького віку з використанням методу «рівний – рівному». Нова педагогічна думка.

Рівне : РОІППО, 2019, № 4 (100). С. 91–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2019_4_21 (дата звернення: 28.01.2021).

3. Лещук Н.О., Савич Ж.В. Програма факультативного курсу «Сприяння просвітницькій роботі «рівний – рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя»: навч.-метод. посіб. Київ : Наш час, 2007. 52 с. URL: <http://khodosivka.edukit.kiev.ua/Files/downloads/facultativ.pdf> (дата звернення: 28.01.2021).

4. Навчання здоров'я: просвітницька робота з підлітками щодо збереження, розвитку та зміцнення репродуктивного здоров'я : навч.-метод. посіб. / Н.В. Зимівець, В.С. Петрович, О.Ю. Закусило; за заг. ред. Н.В. Зимівець. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. 2010. 360 с. URL: https://childfund.org.ua/Uploads/Files/books_pdf/book_navchanya_zdirovia.pdf (дата звернення: 28.01.2021).

THE ROLE OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE SPIRITUAL SELF-ACTUALIZATION OF STUDENT YOUTH

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ДУХОВНІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

The authors have endeavored to analyze pedagogical (organizational-pedagogical, psychological-pedagogical, cultural) conditions that ensure spiritual self-actualization of student youth. An alternative method of teaching humanities, especially pedagogical disciplines, is offered. The article describes interactive methods, techniques and means of training that develop creative abilities of student youth, make them active participants in the educational process, and promote their spiritual self-actualization. It is indicated that project methodology is the most effective tool for the spiritual growth of students given the fact that it involves students in active transformational activities, building a creative atmosphere during classes. It is emphasized that students' participation in the spiritually oriented educational process is a joyful and life-asserting event that harmonizes everyday affairs while actively implementing a personal program of spiritual self-actualization. Authors have shown the necessity of spiritual self-actualization, which comprises development of self-knowledge, confident self-image, awareness of spiritual values and their role during student youth development process while achieving the goals and maximizing the potential. It has been stated that the basis of psychological and pedagogical training of the student youth ought to be competence for conscious spiritual and professional growth, responsibility for accomplishments in the development of students' worldview and behavioral guidance taking into consideration universal human values, improving the requirement for spirituality, mindfulness and creative self-realization. It has been outlined that the tertiary education is characterized by the tendency of transition from the instructive and disciplinary to the individual pattern of educational activities concentrated on the improvement of the student youth being spiritual and decent, providing personal and professional self-development, which will enable to create the optimal circumstances for the spiritual and moral development of future professionals.

Key words: spirituality, spiritual self-actualization, spiritual needs, spiritual values, spiritual abilities.

Авторами зазначено, що важливим аспектом розвитку духовності є волевиявлення або прагнення людини працювати над собою, долати труднощі, підійматися до висот власних можливостей, творючи особисту духовність. Названо прізвища вітчиз-

няних і зарубіжних учених, які досліджували проблему духовного розвитку особистості в різних аспектах. Проаналізовано розвиток духовної самореалізації студентів засобами гуманітарних дисциплін, визначено педагогічні умови (організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, культурологічні), розкрито їх зміст та спрямованість. Зазначено, що ці умови забезпечують духовну самореалізацію студентської молоді. Відзначено, що головним суб'єктом духовної самореалізації виступає студент, який, навчаючись у вищій школі, повинен сформуватись як творча особистість, здатна до самореалізації, самопізнання, самовдосконалення, самодії. Уточнено поняття духовної самореалізації; сутність якої полягає в певному вольовому зусиллі, що здійснюється усвідомлено задля пробудження внутрішнього духовного потенціалу, розвитку духовних здібностей для творчого осягнення дійсності, гармонізації взаємин із собою та зовнішнім світом. Визначено критерії духовної самореалізації, такі як ставлення до людини як до найвищої цінності, як до вінця Божого творіння; здатність до вияву емпатії, милосердя, жертвовності; благоговійне ставлення до усього живого, як до земної спільноти; соціокультурний учинок особистості; наявність досвіду духовної діяльності; творча реалізація духовних потреб. Запропоновано альтернативну методику викладання гуманітарних, зокрема педагогічних, дисциплін. Освітній процес, який здійснюється за цією методикою, передбачає особисте залучення студентів у творчість і самореалізацію. Описано інтерактивні методи, прийоми і засоби навчання, які розвивають творчі можливості студентської молоді, роблять їх активними учасниками освітнього процесу, сприяють їх духовній самореалізації. Зазначено, що найбільш дієвим засобом духовного зростання студентів є проєктна методика, оскільки вона залучає студентів до активної перетворювальної діяльності, створення творчої атмосфери на заняттях. Наголошено на тому, що участь студентів у навчальному процесі духовного спрямування – це радісна і життєствердна подія, яка гармонізує усі буденні справи, активно здійснюючи особисту програму духовної самореалізації.

Ключові слова: духовність, духовна самореалізація, духовні потреби, духовні цінності, духовні здібності.

UDC 37.013.73

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-1.40>

Hruts H.M.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Management of Education Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Plavutska O.P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Theory and Practice of Translation Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Zakordonets N.I.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Formulation of the problem in general. The word *spirituality* has recently become almost universally used in the Ukrainian scientific and journalistic vocabulary. The issues of spirituality are debated by

scientists, theologians, politicians. Government officials call for the creation of a spiritual Ukrainian state; teachers advocate the formation of a spiritual personality. Spirituality cannot be considered an innate

quality, since a person only has predispositions and inclinations that can be formed under the influence of various factors. An important aspect of the development of spirituality is the expression of a person's willingness or desire to self-improve, to overcome difficulties, to climb to the heights of his or her own abilities, creating personal spirituality.

Analysis of recent research and publications.

The problem of spiritual development is quite multifaceted. Much attention is paid to it in the works of Ukrainian and foreign scientists. Research of the psychology of spirituality in Ukrainian science was done by M. Boryshevsky, O. Kyrychuk, and Z. Iuzvak. The problems of spiritual education are discussed in the works of I. Bekh, V. Bondarevska, I. Ziaziun. Intellectual development is reflected in the works of such scholars as A. Adler, R. Alpert, V. Arutiunov, A. Harmaiev, S. Hrof, A. Klymyshyn, H. Murnina, O. Oleksiuk, T. Pashukova, E. Pomytkin, H. Raikh, K. Rogers, O. Semashko, V. Syvkov and others.

Selection of previously unsolved parts of the overall problem. At the same time, special studies devoted to the problems of forming spiritual culture and spiritual needs of student youth are paying insufficient attention to the spiritual self-actualization of students.

The purpose of the article is to analyze the development of spiritual self-actualization of students by means of humanitarian disciplines.

Presenting main material. Real contradiction exists between the society's need in spiritually developed people capable of creatively transforming the reality based on the principles of Truth, Good, and Beauty, on the one hand, and the lack of socio-cultural conditions to meet this need, on the other. The solution to this contradiction lies in the development of theoretical and methodological foundations of spiritual self-actualization of an individual.

The main agents of spiritual self-actualization are students who, during their studies at college, must shape themselves as creative persons capable of self-actualization, self-knowledge, self-improvement, self-acting. Such people seek to master the system of universal and national spiritual, moral and aesthetic values; they possess the qualities of a noble, intelligent, educated, cultural person, conditioned by the society's needs in creating a new intellectual generation of youth with a high level of spirituality. Strictly speaking, this is about cultivating the spiritual elite, which, as noted by S. Rusova, "is what the Ukrainian people are in need of given the difficult conditions of their life" [3, p. 111].

An analysis of the existing practice of higher education shows that teachers are aware of the need to grow the students' spiritual potential, their spiritual self-actualization. However, certain pedagogical conditions are necessary for this purpose. When studying pedagogical disciplines whose content and orien-

tation ensure the effectiveness of students' spiritual self-actualization, we take into account the following conditions:

- organizational-pedagogical (making the educational process spirit-filled, spiritual, humane, divine; creating empathic moral and psychological climate in the student's community; pedagogical support and protection of each student, aesthetization of the educational environment);

- psychological-pedagogical (understanding of educational process as personally oriented; developing students' professional abilities and talents; forming a positive self-concept for self-actualization; pedagogical assistance to students in acquiring personal and professional abilities and skills in order to comprehend the art of being and living, being present here and now);

- cultural (creating cultural and emotional field in class; developing universal and national values; forming general, spiritual, communication culture; inculcating in students the skills of correct life choices, value orientations, positive ideal).

Psychological-pedagogical analysis of various approaches to defining the concept of spiritual self-actualization made it possible to clarify the definition. In our opinion, the essence of a person's spiritual self-actualization lies in a certain volitional effort, which is implemented consciously in order to awaken the inner spiritual potential, the development of spiritual abilities for the creative comprehension of reality, harmonization of relationship with oneself and the outside world.

Additionally, we have identified the criteria for spiritual self-actualization: treating man as the highest value, as the pinnacle of God's creation; the ability to manifest empathy, mercy, and sacrifice; a reverential attitude to all living things as elements of the earth's community; sociocultural act of personality; availability of spiritual activity experience; creative realization of spiritual needs.

E. Pomytkin notes that "spiritual self-actualization can occur in every moment of everyday life, transforming it from triviality into an exciting journey in space and time" [2, p. 145]. That is why young people's desire for spiritual self-actualization can be realized, especially in classes of pedagogical and humanitarian cycle disciplines, by filling them with highly spiritual ideas, ideals, and values.

We have developed an alternative method of teaching pedagogical disciplines, which is being successfully implemented in classes. The educational process carried out by means of this method envisages students' personal involvement in creativity and self-actualization.

When it comes to pedagogy classes, this means the following:

- 1) use of interactive technologies at seminars and laboratory classes, educational and pedagogical

business simulation games, training, project tasks, solving complex psychological and pedagogical tasks and situations;

2) holding classes in the formats of round table, brainstorming, debate, jig-saw, multidimensional matrix, webbing, action labyrinth, dynamic pairs, presentations, project defense;

3) creating conditions for the emergence of spiritual states and feelings, the use of multimedia, music, painting, poetry, feature films and documentaries, texts of literary and journalistic works, etc.

At the same time, students are offered tasks of problem-solving, partial exploration and research character. In order to stimulate educational and cognitive activity, we introduce them to new hypotheses and paradoxes. For example, we suggest conducting research on the phenomena of Indigo children, Crystal children; finding out why autistic children and children with Down syndrome are born, analyzing the influence of media on stereotyping young people's behavior, getting acquainted with alternative didactic systems, analyzing the relevance of inclusive education, etc.

In addition, during pedagogy classes, we introduce students to Christian, mythological, and esoteric views on the upbringing of children. Along with scientific methods, we practice the elements of theosophical, anthroposophical, and religious teaching technologies, using the works of genius thinkers like H. Skovoroda, R. Tagore, R. Steiner, N. Roerich, O. Roerich, O. Blavatska, V. Vernadskyi, H. Zhybran, M. Montessori, Thomas à Kempis, Mother Teresa, Francis of Assisi, Padre Pio, Anthony of Sourozh, A. Men, texts of the Holy Scriptures, etc. as didactic material.

Each class begins with an intriguing five-minute briefing. Every time it is prepared by a duty student acting as teacher. What are his/her functions? They are to quickly and energetically build a creative emotional-sensual atmosphere, to demonstrate communicative skills, readiness for pedagogical activity, while presenting a short message regarding the topic of the class. Thus, while studying the theme "Development, formation, socialization and education of an individual" students delivered presentations of stories of children raised by animals. Stories about modern Mowglis were particularly touching. Students listened with amazement and excitement to stories about children who, in modern conditions, received love and warmth from their animals while neglected by their own parents. The topic "Purpose of education. Educational ideal" was accompanied by presentations about the ideals to be followed by students: Mother Teresa, Virgin Mary, writers, poets, artists, teachers, saints, athletes, as well as "Jesus's Letter to Man", reading poems by Rudyard Kipling and Fazu Aliyeva written in the form of advice to the son, the content of which laid the foundations of spiritual and moral life.

These five-minute briefings differ from each other in terms of content and form, taking into account the specific character of professional activities of students who are future foreign language teachers. Sometimes they are conducted by a teacher using his or her maximum effort and skill in order to get the students' professional interest, to intensify creative efforts, aspiration for spiritual perfection. The teacher uses multimedia, illustrations, fragments of feature films and documentaries ("August Rush", "Water Molecules", "Pollyanna", "Pay It Forward", "Mother Teresa", "Les Misérables", etc.), visual aids, handouts, questionnaires – all that teachers have in their personal arsenal.

A peculiar kind of five-minute briefings is the "Circle of unity", which, too, is used to start pedagogy classes. Holding hands, students and teacher create a circle of love and unity, "immerse themselves" in a special spiritual state; entertain over the value of being, reflect on life's problems. The purpose of these techniques is to develop empathy among students, to form altruistic behavior, to create an atmosphere of mutual trust and sincerity among participants of the educational process.

Seminars and classes on "Introduction to the Teaching Profession", "General Fundamentals of Pedagogy", "Education Theory", "Didactics" are carried out according to certain algorithms. Each class usually ends with a joint analysis. It should be noted that the quality of such classes is rather high as they deeply affect the students in terms of their emotions and motivation, stimulate creative forces, develop spiritual abilities. Since an individual's spiritual self-actualization is possible only in the process of spiritual and practical discovery of the world, the teacher provides individual research tasks in the form of projects. Such activities encourage students to change, improve the educational space, improve its quality, and not to adapt to the prevailing conditions.

Thus, students are offered educational projects of various genres: album, film, exhibition, demonstration stand, poster presentation, booklet, produce, script, poster, multimedia presentation, etc. A characteristic feature of the project activity is independent search for the necessary information, its creative transformation into a material product. Themes of the projects are proposed by the teacher, taking into account each student's individual qualities and talents. Additionally, students familiarize themselves with the criteria for external evaluation of the project, a sample passport of the project activity, a sample of the project structure, etc. We should emphasize that the students' need in self-actualization is most clearly manifested through project activity. After all, the fulfillment of such a task requires concentration on the main dominants, promoting students' spiritual self-actualization: spiritual (intellectual, aesthetic, moral) needs, spiritual values, and personal spiritual qualities, creative and transformational activity.

Research has shown project methodology to be beneficial in the lives of student youth, promoting various positive outcomes. Persistent study in the role of spirituality in the lives of student youth is correspondingly reasonable due to the significance of religiousness in predicting positive outcomes in this inquiry. The mental percentage of empathy comprises perspective taking, which allows student youth to realize and feel a situation from another person point of view. The explicit portion of responsiveness might also support critical consciousness development and is significant to contemplate in the future.

Conclusions. Consequently, students' participation in the spiritually oriented educational-pedagogical process is an attractive, pleasant, joyful and life-asserting event. Having once believed in themselves, the young people will not only better prepare for classes, but will also introduce elements of creativity, beauty, harmony in everyday affairs, actively implementing a personal program of spiritual self-actualization. When competently balanced with interactive methods, techniques and means of training might help students raise self-esteem, develop university spirit and associate with the adults in a positive manner creating respectable conditions for all categories of individuals. Thus, by transforming our language through an organic learning process founded in efforts to translate spiritual concepts into action in our daily lives and social environment, we will in time gradually transform our self-conceptions and conceptions of human nature that shape our actions giving rise

to diverse and previously unimagined processes and strategies for creating a unified and advancing society reflective of the inherent oneness of humanity. Thus, by transforming organizational-pedagogical, psychological-pedagogical, cultural conditions through an organic learning process founded in efforts to translate spiritual concepts into action in our daily lives and social environment, we will steadily renovate our self-conceptions and notions of human nature that shape our actions giving intensification to diverse and earlier unimagined processes and strategies for generating a cohesive and advancing society reflective of the inherent coherence of humankind.

BIBLIOGRAPHY:

1. Boryshevsky M. Spiritual Values in the Formation of a Citizen's Personality. *Pedagogics and Psychology. Scientific-Theoretical and Information Journal of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. 2007. No. 1 (14). P. 144–150.
2. Pomytkin E. Psychology of Spiritual Development of Personality : monograph. Kyiv : Our Time, 2009. 280 p.
3. Rusova S. Moral Problems of the Modern School. *Life and Knowledge*. 2017. No. 9. P. 109–113.
4. Fomenko K. Spiritual Self-Actualization of Personality. *Pedagogics*. 2009. No. 5. P. 94–97.
5. Talybova Dilshad Khanverdi kyzy. The role of pedagogical support in the formation of the personality. *Innovative Pedagogy*. 2019. Issue 9 (2). P. 136–141. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/9/part_2/31.pdf (дата звернення: 5.02.2021).

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 *убезпечить 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:

Партенюха Дар'я – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

info@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 32

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 22,29. Ум. друк. арк. 22,09.
Підписано до друку 25.02.2021. Замов. № 0321/104. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (048) 709 38 69, +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.