

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 38**



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

**Галацин Катерина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

**Козяр Микола Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування

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

**Кузьменко Ольга Степанівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізико-математичних дисциплін Льотної академії Національного авіаційного університету, старший науковий співробітник Національного центру «Мала академія наук 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, член-кореспондент НАПН 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](http://www.innovpedagogy.od.ua)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту  
економіки та інновацій (протокол № 8 від 30.08.2021 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. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ****Антонець Н.Б.**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ  
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ (1991–1999)..... 9**Васильєва С.О., Агаркова Н.О.**

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ НОРВЕГІЇ..... 14

**Побоча Т.Д.**ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ  
НА ПОЧАТКУ ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ..... 18**РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАТЬ)****Бойчук І.І.**ЧИТАННЯ НОТ З АРКУША ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОГРАМИ З МУЗИЧНО-  
ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... 22**Волошина О.В.**

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ МОЗКОВОГО ШТУРМУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 28

**Демченко В.А., Балабанова К.Є., Ємельянова Є.С.**РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ  
СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 34**Новська О.Р., Клубкова С.А.**РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ..... 41**Радюшина С.А., Ткаченко М.Ю.**СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ..... 45**Сє Ліфен**МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ ВОЛІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ..... 49**Толочко Р.М., Шахрай О.М., Павлюк Н.М.**ОБҐРУНТУВАННЯ РОЛІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ІНТЕРЕСУ  
ДО МУЗИКИ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 53**Яковлева В.А., Власенко Р.П., Андрійчук Т.В.**СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ  
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ ТА СВІТУ..... 57**Яновська Л.Г.**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ  
ІСТОРІЇ В ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО..... 62**РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА****Баранець Я.Ю., Мотуз Т.В.**

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ..... 66

**Марціновська І.П.**

ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ ІЗРАЇЛЮ ЩОДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ..... 70

**Омельченко М.С., Кузнецова Т.Г., Єгольнікова С.І.**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ  
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДО УМОВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ..... 77**Піканова Н.В., Омельченко І.М., Кобильченко В.В.**ОСОБЛИВОСТІ РЕСУРСНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ  
У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ..... 80

## РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Алексєєв О.О.**

СТАТИСТИЧНА ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ.....86

**Анісімова О.Е.**

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ НАПРЯМ ІНТЕГРАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СВІТОВИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР.....90

**Беліков І.О.**

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ДІАГНОСТУВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....94

**Близнюк Л.М., Козак А.В., Шостак У.В.**

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЧАСИ ПАНДЕМІЇ: КРИЗА ЧИ ШАНС.....102

**Вихор В.Г.**

КОГНІТИВНИЙ ДИСОНАНС ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОНЛАЙН-КОМУНІКАЦІЙ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....106

**Герлянд Т.М., Нагаєв В.М.**

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ НА ЗАСАДАХ МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....111

**Горліченко М.Г., Аксьонова О.М.**

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВІЙСЬКОВИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....116

**Грицько В.В., Котубей В.Ф.**

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: СПЕЦИФІКА ПРОТІКАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ СТУДЕНТАМИ.....121

**Dmytruk V.A.**

TRAINING FOREIGN LANGUAGE SKILLS NECESSARY FOR ADAPTING TO NOWADAY SOCIETY.....127

**Душечкіна Н.Ю., Давискиба В.В., Сорока М.В.**

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....131

**Єфімова О.М., Зарівна О.Т., Жицька С.А., Химай Н.І.**

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....139

**Карташова Ж.Ю., Кузів М.В.**

КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ.....144

**Ковтун О.В.**

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19: ПРАКТИКИ ТОПУНІВЕРСИТЕТІВ СВІТУ.....148

**Корнят В.С., Співак У.Я.**

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ.....156

**Костіна В.В., Гогіна Т.І.**

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....160

**Кузан Г.С., Рак Н.В.**

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ.....164

<b>Лукьянов Д.В.</b> ПРОБЛЕМНИЙ МЕТОД ПРОЄКТУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОЄКТНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА.....	169
<b>Микитин І.Я.</b> УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	172
<b>Мороз Г.М.</b> ВПЛИВ РОЗВИТКУ ЦІННИСНО-МОТИВАЦІЙНОГО КРИТЕРІЮ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ЗВО В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ВИНИКНЕННЯ РИС, ПРИТАМАННИХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ.....	177
<b>Салтикова Т.О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ.....	182
<b>Соколова С.В., Костіна Л.С.</b> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	188
<b>Трофімчук Н.В.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИХ КОЛЕДЖІВ ЗАСОБАМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ.....	192
<b>Федь І.Є., Вікторенко І.Л.</b> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»).....	197
<b>Шевченко О.В., Гончаренко І.С.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ РИТМІКИ І ХОРЕОГРАФІЇ.....	201
<b>Ян Бінь</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	205
<b>РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ</b>	
<b>Анненкова І.П., Кузнєцова Н.В.</b> КВАЛІМЕТРИЧНА МОДЕЛЬ МОНИТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	210
<b>Власова І.В.</b> СОЦІАЛЬНЕ/СУСПІЛЬНЕ ЗАЛУЧЕННЯ УНІВЕРСИТЕТУ: АНАЛІЗ МІЖНАРОДНИХ ДОКУМЕНТІВ.....	215
<b>Хоменко В.В.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ОТГ.....	219
<b>РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Бабюк Т.Й., Кравець Н.С.</b> ДОШКІЛЬНА І МОЛОДША ШКІЛЬНА ОСВІТА: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ.....	225
<b>РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ</b>	
<b>Капінус О.Л., Байло І.Я.</b> ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	229
<b>Федько С.О., Яценюк Л.В.</b> ТЕХНОЛОГІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ – ІННОВАЦІЙНИЙ СКЛАДНИК СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....	235
<b>НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....</b>	239

## CONTENTS

## SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

**Antonets N.B.**SOME ASPECTS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS  
IN THE PRIMARY SCHOOL OF UKRAINE (1991–1999).....9**Vasylieva S.O., Aharkova N.O.**

TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION IN NORWAY.....14

**Pobocho T.D.**THE DETERMINATION OF THE ESSENCE OF PATRIOTIC EDUCATION  
AT THE BEGINNING OF STATE FORMATION OF INDEPENDENT UKRAINE.....18

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

**Boichuk I.I.**A PRIMA VISTA AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE MUSICAL INSTRUMENTAL  
TRAINING PROGRAM OF THE FUTURE MASTER OF MUSICAL ART.....22**Voloshyna O.V.**

USAGE OF BRAINSTORMING METHOD WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE.....28

**Demchenko V.A., Balabanova K.Ye., Yemelianova Ye.S.**IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH  
IN INDEPENDENT WORK OF ZVO STUDENTS.....34**Novska O.R., Klubkova S.A.**THE ROLE OF SOCIAL INTELLIGENCE IN THE CONTEXT OF CHOIRMASTER  
TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF MUSIC EDUCATION.....41**Radiushyna S.A., Tkachenko M.Yu.**CONTENT AND STRUCTURE OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS' EMOTIONAL  
COMPETENCE IN THE CONTEXT OF CHOIRMASTER TRAINING.....45**Sie Lifen**METHODOLOGY OF THE FUTURE MUSICAL ART TEACHERS' PERFORMING WILL  
DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF CHOIRMASTER TRAINING.....49**Tolochko R.M., Shakhrai O.M., Pavliuk N.M.**SUBSTANTIATION OF THE ROLE OF GAME ACTIVITIES IN THE FORMATION  
OF INTEREST IN MUSIC AT OLDER PRESCHOOL AGE.....53**Yakovleva V.A., Vlasenko R.P., Andriichuk T.V.**MODERN TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING  
SOCIAL AND ECONOMIC GEOGRAPHY OF UKRAINE AND THE WORLD.....57**Yanovska L.H.**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DESIGN-RESEARCH ACTIVITY OF FUTURE MASTERS  
OF HISTORY IN THE INFORMATION-COMMUNICATION ENVIRONMENT OF ZVO.....62

## SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

**Baranets Ya.Yu., Motuz T.V.**

THE CURRENT STATE OF TRAINING SPECIALISTS FOR TEACHING IN AN INCLUSIVE SPACE.....66

**Martsinovska I.P.**STUDY OF ISRAEL'S EXPERIENCE IN TEACHING CHILDREN  
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS.....70**Omelchenko M.S., Kuznetsova T.H., Yeholnikova S.I.**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION OF A CHILD WITH DISABILITIES  
OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT TO THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....77**Pikanova N.V., Omelchenko I.M., Kobylchenko V.V.**THE PECULIARITIES OF THE RESOURCE COMPONENT OF SOCIALIZATION  
IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT.....80

## SECTION 4. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

<b>Alieksieiev O.O.</b> STATISTICAL PROCESSING OF RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH OF EFFICIENCY OF THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS FOR ORGANIZING OF INDIVIDUAL WORK WITH PUPILS.....	<b>86</b>
<b>Anisimova O.E.</b> INTERNATIONALIZATION AS A KEY DIRECTION INTEGRATION OF HIGHER EDUCATION INTO THE WORLD EDUCATIONAL SPACE.....	<b>90</b>
<b>Bielikov I.O.</b> CRITERIA AND INDICATORS OF DIAGNOSIS OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL COMPETENCE IN FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....	<b>94</b>
<b>Blyzniuk L.M., Kozak A.V., Shostak U.V.</b> LEARNING A FOREIGN LANGUAGE UNDER PANDEMIC CONDITIONS: A CRISIS OR A CHANCE.....	<b>102</b>
<b>Vykhov V.H.</b> THE ARTICLE IS COGNITIVE DISSONANCE OF HIGHER EDUCATION ACCESSORIES IN THE CONDITIONS OF ONLINE COMMUNICATIONS IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	<b>106</b>
<b>Herliand T.M., Nahaiev V.M.</b> FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF COMPREHENSIVE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SKILLED WORKERS ON THE BASIS MODULAR-COMPETENCE APPROACH USING ELEMENTS OF DUAL TRAINING.....	<b>111</b>
<b>Horlichenko M.H., Aksonova O.M.</b> SOME FEATURES OF IMPLEMENTATIONS OF DISTANCE LEARNING METHODS AT MILITARY HIGHER EDUCATION.....	<b>116</b>
<b>Hrytsko V.V, Kotubei V.F.</b> DIGITALIZATION OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: SPECIFICS OF THE COURSE AND FEATURES OF STUDENT PERCEPTION.....	<b>121</b>
<b>Dmytruk V.A.</b> TRAINING FOREIGN LANGUAGE SKILLS NECESSARY FOR ADAPTING TO NOWADAY SOCIETY.....	<b>127</b>
<b>Dushechkina N.Yu., Davyskyba V.V., Soroka M.V.</b> MODERN APPROACHES TO THE TEACHING OF CHEMICAL DISCIPLINES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.....	<b>131</b>
<b>Yefimova O.M., Zarivna O.T., Zhytska S.A., Khymai N.I.</b> FORMATION OF LEARNING MOTIVATION IN LEARNER-CENTERED APPROACH TO STUDYING A FOREIGN LANGUAGE BY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS.....	<b>139</b>
<b>Kartashova Zh.Yu., Kuziv M.V.</b> COMPETENCE-ORIENTED APPROACH TO MUSICAL TEACHER TRAINING: PROBLEMS OF THEORY AND PRACTICE.....	<b>144</b>
<b>Kovtun O.V.</b> TRAINING OF STUDENTS MOJURING IN THE HUMANITIES UNDER COVID-19 CONDITIONS: PRACTICES OF TOP WORLD UNIVERSITIES.....	<b>148</b>
<b>Korniat V.S., Spivak U.Ya.</b> PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL SPECIALISTS FOR SOCIAL-PSYCHOLOGICAL REHABILITATION.....	<b>156</b>
<b>Kostina V.V., Hohina T.I.</b> FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE FOR FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIAL SPHERE BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION.....	<b>160</b>
<b>Kuzan H.S., Rak N.V.</b> THE ISSUE OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY OF SPECIALISTS IN THE SOCIONOMIC SPHERE.....	<b>164</b>

<b>Lukianov D.V.</b> PROBLEM METHOD OF DESIGN AS AN IMPORTANT COMPONENT PROFESSIONAL TRAINING FOR PROJECT CREATIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN DECORATIVE AND APPLIED ARTS.....	<b>169</b>
<b>Mykytyn I.Ya.</b> THE UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION.....	<b>172</b>
<b>Moroz H.M.</b> THE INFLUENCE OF THE DEVELOPMENT OF THE VALUE-MOTIVATIONAL CRITERION DURING FOREIGN LANGUAGE CLASSES OF THE PHARMACEUTICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING ON OCCURRENCE OF THE FEATURES INHERENT IN COMPETITIVENESS OF STUDENTS.....	<b>177</b>
<b>Saltykova T.O.</b> PECULIARITIES OF THE PROFESSIONAL TEACHER EDUCATION IN FRANCE.....	<b>182</b>
<b>Sokolova S.V., Kostina L.S.</b> CRITERIA, INDICATORS AND LEGAL CULTURE LEVELS FORMATION OF VOCATIONAL EDUCATION PEDAGOGUES.....	<b>188</b>
<b>Trofimchuk N.V.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS OF ECONOMIC AND HUMANITARIAN COLLEGES BY MEANS OF INTEGRATIVE APPROACH.....	<b>192</b>
<b>Fed I.Ye., Viktorenko I.L.</b> HEALTH CARE TECHNOLOGIES IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE PRIMARY EDUCATION SPECIALIST (ON THE EXAMPLE OF THE METHODOLOGY OF TEACHING THE INTEGRATED COURSE "I EXPLORE THE WORLD").....	<b>197</b>
<b>Shevchenko O.V., Honcharenko I.S.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE IN FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE BY MEANS OF RHYTHMIC AND CHOREOGRAPHY.....	<b>201</b>
<b>Yan Bin</b> USE OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMATION OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS ARTWORKING.....	<b>205</b>
<b>SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT</b>	
<b>Annikova I.P., Kuznietsova N.V.</b> QUALIMETRIC MODEL OF EDUCATION QUALITY MONITORING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	<b>210</b>
<b>Vlasova I.V.</b> COMMUNITY ENGAGEMENT OF UNIVERSITY: ANALYSIS OF THE INTERNATIONAL DOCUMENTS.....	<b>215</b>
<b>Khomenko V.V.</b> ORGANIZATION OF ACTIVITIES OF EDUCATIONAL MANAGEMENT BODIES IN UNITED TERRITORIAL COMMUNITY.....	<b>219</b>
<b>SECTION 6. PRESCHOOL PEDAGOGY</b>	
<b>Babiuk T.Y., Kravets N.S.</b> PRESCHOOL AND JUNIOR SCHOOL EDUCATION: TRADITIONS AND INNOVATIONS.....	<b>225</b>
<b>SECTION 7. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION</b>	
<b>Kapinus O.L., Bailo I.Ya.</b> DEVELOPMENT OF GENERAL COMPETENCES OF FUTURE BACHELORS OF PHILOLOGY BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	<b>229</b>
<b>Fedko S.O., Yatseniuk L.V.</b> DISTANCE LEARNING TECHNOLOGY – AN INNOVATIVE COMPONENT OF THE MODERN EDUCATION SYSTEM.....	<b>235</b>
<b>A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....</b>	<b>239</b>



## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

### ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ (1991–1999)

### SOME ASPECTS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE PRIMARY SCHOOL OF UKRAINE (1991–1999)

У зв'язку з відзначенням тридцятиріччя незалежності України у статті порушується питання про своєчасність створення системного дослідження, присвяченого розвитку початкової освіти в 1991–2021 рр., де перше десятиріччя може бути логічною точкою відліку для відстеження подальшої динаміки подій.

У статті висвітлено окремі аспекти (структуру початкової школи, збереження дітей до 1-го класу, систему оцінювання знань, принципи переведення до наступного класу, індивідуальну та екстернатну форми навчання) організаційно-педагогічних засад освітнього процесу в початковій школі України у 1991–1999 рр. З метою реконструктивного відтворення специфіки функціонування першої ланки шкільної освіти у визначений період використано положення (Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад, 1993 р.; Положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти, 1993 р.; Положення про державну атестацію (екстернат) для одержання документів про загальну середню освіту, 1997 р.), інструкції (Інструкція про екзамен, переведення та випуск учнів загальноосвітніх навчально-виховних закладів України, 1996 р.; Інструкція про організацію та діяльність гімназій; Інструкція про організацію та діяльність ліцею, 1995 р.), накази (Наказ про грубі порушення чинного законодавства в реалізації права громадян на загальну середню освіту, 1995 р.) і листи Міністерства освіти України (Лист про прийом учнів на навчання до перших, десятих класів загальноосвітніх шкіл за місцем проживання, гімназій, ліцеїв та спеціалізованих шкіл, 1994 р.; Лист про організацію навчально-виховного процесу в початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів, 1999 р.) та інші офіційні документи. Крім того, до джерельної бази статті увійшли публікації науковців (Л.Д. Березівської, М.С. Вашуленка, Т.Л. Гавриленко, Н.П. Дічек, В.Г. Кременя, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинської), що містять як теоретичні засади, так і конкретний фактичний матеріал.

**Ключові слова:** початкова школа, збереження дітей до 1-го класу, система оцінювання знань, принципи переведення до наступного класу,

індивідуальна форма навчання, екстернатна форма навчання.

In connection with the celebration of the thirtieth anniversary of Ukraine's independence, the article raises the question of the timeliness of creating a systematic study on the development of primary education in 1991–2021, where the first decade can serve as a logical starting point for tracking further developments.

The article highlights some aspects (structure of primary school, enrollment of children in 1st grade, knowledge assessment system, principles of transfer to the next grade, individual and external forms of education) organizational and pedagogical principles of the educational process in primary school in Ukraine in 1991–1999. In order to reconstruct the specifics of the functioning of the first level of school education in a certain period used provisions (Regulations on secondary education, 1993; Regulations on individual education in general secondary education, 1993; Regulations on state certification (external) to obtain documents on general secondary education, 1997), instructions (Instruction on examinations, transfer and graduation of students of secondary schools of Ukraine, 1996; Instruction on organization and activity of gymnasium; Instruction on organization and activity of lyceum, 1995), orders (On gross violations of current legislation in the implementation of the right of citizens to general secondary education, 1995) and letters Ministry of Education of Ukraine (On the admission of students to the first, tenth grades of secondary schools at the place of residence, gymnasiums, lyceums and specialized schools, 1994; On the organization of the educational process in primary schools institutions, 1999) and other official documents. In addition, the source base of the article includes publications of scientists (L.D. Berezovskaya, M.S. Vashulenko, T.L. Gavrilenko, N.P. Dichek, V.G. Kremen, O.Ya. Savchenko, O.V. Sukhomlinskaya), containing both theoretical principles and specific factual material.

**Key words:** primary school, structure of primary school, enrollment of children in the 1st grade, system of knowledge assessment, principles of transfer to the next grade, individual form of education, external form of education.

УДК 373.3(091)(477)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.1>

**Антонець Н.Б.,**  
канд. пед. наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу історії та філософії освіти  
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Тридцятиріччя незалежності, яке відзначає Україна цього року, є належним приводом для підбиття певних підсумків, здійснення рефлексій щодо пройденого шляху, оцінки його загального перебігу та усвідомлення специфіки окремих етапів. Без-

умовно, все це стосується й освітньої галузі, що, незважаючи на нарікання громадськості та системний дефіцит фінансів, постійно здійснювала пошуки оптимальних варіантів реформаційних змін. Свою, специфічну, траєкторію проходила у цей складний період і початкова школа.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Загальне осмислення розвитку освіти в Україні у перше десятиліття її незалежності знаходимо, зокрема, у ґрунтовних публікаціях Л.Д. Березівської [1], Н.П. Дічек [4], В.Г. Кременя [8], О.Я. Савченко [15], О.В. Сухомлинської [17]. Так, відомий вчений у галузі філософії і теорії освіти, президент Національної академії педагогічних наук В.Г. Кремень, характеризуючи цей непростий період, зазначив: «Загалом стан освіти в Україні можна поцінувати як амбівалентний. Ця амбівалентність зумовлена двома взаємозв'язаними чинниками: перехідним періодом, в якому знаходиться українське суспільство, і системною кризою, яка охопила його. І якщо перший чинник спонукає до творення нових форм, методів і засобів навчання, то другий, а насамперед фінансова скрута, гальмує розквіт нововведень у царині освіти» [8, с. 10].

Особливості функціонування початкової школи у 1991–1999 рр. як історико-педагогічну проблему висвітлювали у своїх працях, зокрема, М.С. Вашуленко (структура початкової школи), М.В. Журавель (впровадження інформатики), Л.М. Калініченко (формування творчого мислення учнів), Я.П. Кодлюк, Н.М. Кузьменко (підручкотворення), О.Ю. Лосева, М.В. Шкода (навчання іноземних мов), К.П. Нечипоренко (розвиток інтелектуально-творчих умінь), О.Я. Савченко (зміст освіти), С.В. Чупахіна (оцінювання навчальних досягнень дітей 6–7-річного віку) та інші. Найбільш системно цю проблему дослідила у монографії «Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект» (2019) Т.Л. Гавриленко [3]. Проте значні хронологічні межі дослідження, а також його багатоаспектність зумовили певний рівень узагальнення матеріалу, що створює підґрунтя для більш локальних праць.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** На часі створення системного дослідження, присвяченого розвитку початкової освіти в Україні за роки незалежності, де період першого десятиріччя може служити логічною точкою відліку для відстеження подальшої динаміки подій.

**Мета статті** – висвітлення окремих аспектів (структури початкової школи, зарахування дітей до 1-го класу, системи оцінювання знань, принципів переведення до наступного класу, індивідуальної та екстернатної форм навчання) організаційно-педагогічних засад освітнього процесу в початковій школі України у 1991–1999 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Специфікою початкової школи 1990-х рр. в Україні було функціонування двох різних її структур – трирічної та чотирирічної. Таке роздвоєння стало спадщиною радянського часу. Відповідно до схваленого постановою Ради Міністрів СРСР у 1970 р. Ста-

туту середньої загальноосвітньої школи у перший клас трирічної початкової школи приймалися діти, яким до 1 вересня або у вересні поточного року виповнювалося 7 років [16, с. 62]. Водночас в Україні функціонували і чотирирічні початкові школи, де першокласниками були шестилітки. Коментуючи початок переходу на систематичне навчання дітей з шестирічного віку, академік М.С. Вашуленко зазначив: «В Україні цю роботу було розпочато ще в середині 70-х років, коли в якості експерименту стали створюватися підготовчі класи. Пізніше, з 1979 по 1984 рр., у чотирьох районах України: Ніжинському Чернігівської області, Радохівському Львівської, Волноваському Донецької та м. Орджонікідзе Дніпропетровської області, Міністерство освіти разом з Інститутом педагогіки провело широкомасштабне експериментально-дослідне навчання, в результаті якого було розроблено зміст і науково-методичне забезпечення чотирирічної початкової школи. Проте в наступні роки (насамперед у зв'язку з Чорнобильською трагедією, а на початку 90-х рр. – з переоцінкою соціально-політичної системи в країні) проблема переходу на чотирирічне початкове навчання поступово відсувалася на задній план. Тому в 90-х роках не просто знижувалися темпи цього переходу, а навпаки, спостерігався відступ від досягнутого: масово закривалися створені при школах перші класи з шестирічними учнями, помітно втрачалися створена матеріальна база і значною мірою здобутий досвід» [2]. Певну роль також відіграло небажання частини батьків віддавати дітей до школи у 6 років. Такі обставини спонукали під час прийняття у 1993 р. в уже незалежній Україні Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад дозволити зараховувати до першого класу з огляду на досягнення шкільної зрілості дітей як 6-річного, так і 7-річного віку. Рекомендації щодо готовності дитини до навчання могли надати лікар-спеціаліст, шкільний психолог або вчитель після психодіагностичного обстеження [11]. Оскільки одночасне функціонування двох різних структур початкової школи потребувало постійної диференціації під час планування та здійснення педагогічного процесу, це значно ускладнювало освітянам його організацію.

На початку 1990-х рр. певна проблема виникла і у багатьох батьків першокласників. У цей період активно створювалися гімназії, ліцеї, спеціалізовані та приватні школи, тобто заклади освіти, вступ до яких згідно з їхніми статутами здійснювався на конкурсній основі, а учні зараховувалися незалежно від місця проживання. Під впливом таких правил прийому до освітніх закладів нового типу адміністрації загальноосвітніх шкіл також почали запроваджувати прийом учнів до перших класів на конкурсній основі, використовуючи з

цією метою тестування, співбесіди, різні непереверені методики тощо. Вже у 1994 р. Міністерство освіти України змушене було роз'яснювати, що результати попередніх досліджень, співбесід, рекомендації психолога не можуть вважатися підставою для відмови у прийомі дитини до першого класу. Вони можуть тільки допомогти формувати класи з однаковим рівнем підготовленості дітей для запобігання перевантаження одних і недовантаження інших. Як зазначалось у листі міністерства, керівники закладів, «які запроваджують конкурсні випробування для вступу до першого класу загальноосвітньої школи за методиками, що не пройшли наукову експертизу, наносять моральну травму батькам та учням, поділяючи дітей на «розумних» і «відсталих». Такі дії принижують гідність дитини, порушують Конвенцію про права дитини, Закон України «Про освіту» [14, с. 53].

Проте проблема залишалася, оскільки адміністрації частини середніх загальноосвітніх шкіл необґрунтовано змінювали статус своїх закладів на гімназії (в Інструкції про організацію та діяльність гімназії (1995 р.) цей заклад освіти визначався як середній загальноосвітній навчально-виховний заклад другого-третього ступенів, що забезпечує науково-теоретичну, гуманітарну, загальнокультурну підготовку обдарованих і здібних дітей. Згідно з Інструкцією до 1-го класу гімназії зараховувались учні, які закінчили початкову школу і пройшли конкурсний відбір. Мікрорайон для гімназії не встановлювався, учні зараховувались до неї незалежно від місця проживання [6, с. 149–156]) та ліцеї (в Інструкції про організацію та діяльність ліцею (1995 р.) цей заклад освіти визначався як середній загальноосвітній навчально-виховний заклад, що забезпечує здобуття освіти понад державний освітній мінімум, здійснює науково-практичну підготовку талановитої учнівської молоді. До ліцею зараховувались учні, які закінчили 7 (9) клас загальноосвітньої школи (або відповідний клас гімназії) і пройшли конкурсний відбір. Мікрорайон для ліцею також не встановлювався, і учні зараховувались до нього також незалежно від місця проживання [6, с. 156–163]). При цих закладах відкривались «прогімназійні» та «проліцейні» початкові класи, до яких приймали першокласників на конкурсній основі. Таким чином, частина дітей позбавлялась права на навчання за місцем проживання, що було «грубим порушенням конституційного права громадян на освіту, невиконанням вимог нормативних документів, що регулюють взаємовідносини у ланці загальної середньої освіти» [12, с. 26]. Проблема неправомірного зарахування дітей до 1-го та наступних класів початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів на конкурсній основі залишалась актуальною (особливо у великих містах) до кінця 1990-х рр. [13].

Зауважимо, що основні аспекти організації освітнього процесу у початковій школі України останніх років ХХ ст. визначало Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад, яке Кабінет Міністрів України затвердив у 1993 р. Так, у Положенні, зокрема, зазначалося, що у першому класі, як правило, дається словесна характеристика знань учнів. У наступних класах вона обов'язково доповнюється оцінками в балах: 5 (відмінно), 4 (добре), 3 (посередньо), 2 (незадовільно). Оцінки в балах за рішенням ради закладу могли виставлятися за тему, чверть чи півріччя (семестр). Річні підсумкові оцінки виставлялися обов'язково. Допускалася й інша система оцінювання знань, що мало обумовлюватися в статуті закладу, однак у документ про освіту вносилися оцінки відповідно до загальноприйнятої чотирибальної системи оцінювання знань учнів. Вирішення питання доцільності виставлення учням оцінки з поведінки (така оцінка існувала в радянській школі і регламентувалась Інструкцією про оцінки за поведінку, за старанність у навчанні і суспільно корисній праці учнів загальноосвітніх шкіл [7]) було віднесено на розсуд укладачів статуту закладу [11].

Згідно з Положенням про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад (1993 р.) учні, які за підсумками навчального року не засвоїли хоча б один із предметів в обсязі державних стандартів освіти, вважались невстигаючими. Невстигаючі учні школи першого ступеня за згодою батьків (осіб, які їх замінюють) могли бути залишені для повторного навчання у тому самому класі або за певних умов переведені до наступного класу. Учні, які не встигали впродовж двох років навчання у школі першого ступеня, підлягали обстеженню медико-психолого-педагогічною комісією. За її висновками такі учні, як правило, продовжували навчання у спеціальних навчально-виховних закладах. За бажанням батьків їхнє навчання могло провадитися у класах вирівнювання знань або індивідуально [11].

Деякі уточнення щодо переведення учнів початкової школи знаходимо в Інструкції про екзамени, переведення та випуск учнів загальноосвітніх навчально-виховних закладів України, яку Міністерство освіти України видало у 1996 р. Зокрема, в ній зазначалося, що за пропозицією педагогічної ради та згодою батьків ті учні шкіл першого ступеня, котрі мають незадовільні підсумкові оцінки не більше ніж з двох предметів, можуть бути залишені для повторного навчання у тому самому класі або за певних умов переведені до наступного класу. Також право переведення до наступного класу за певних умов надавалося учням, які не атестовані з одного-трьох навчальних предметів через поважні причини (хвороба, переїзд на інше місце проживання, стихійне лихо тощо). Педагогічна рада

повинна була розглядати питання про переведення учня, який не встигав, з урахуванням можливостей школяра усунути прогалини в знаннях у визначений термін. З учнями, котрі переводились до наступного класу за певних умов, упродовж перших двох місяців навчального року проводилися додаткові заняття для засвоєння ними навчальної програми з відповідного предмета. Результати навчання підводилися на підсумковому занятті за допомогою проведення контрольних письмових робіт чи усного опитування. За результатами підсумкових занять рада закладу в присутності батьків вирішувала питання щодо переведення учня до наступного класу або про повернення його на навчання у попередній клас. Учні перевідних класів шкіл першого ступеня, які мали незадовільні річні (підсумкові) оцінки з трьох і більше предметів, залишалися на повторний курс навчання.

Окремо в Інструкції уточнювалося, що хоча доцільність і порядок виставлення учням оцінки з поведінки упродовж навчального року визначається статутом закладу, однак у документ про освіту такі оцінки не вносяться [5].

Як уже зазначалося, за бажанням батьків учні, які не встигали, могли переходити на індивідуальне навчання. Метою індивідуального навчання є забезпечення умов для здобуття освіти особистістю з урахуванням її індивідуальних особливостей. Згідно з Положенням про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти, що було затверджено міністром освіти П.М. Таланчуком у липні 1993 р., така форма здобуття освіти організувалася для осіб, які або виявили бажання навчатися індивідуально, або не спроможні засвоїти навчальний матеріал в обсязі базового рівня у визначені державою строки. Відповідно до Положення індивідуально можна було вивчати один, декілька або всі предмети навчального плану. Здійснювати таку форму навчання дітей молодшого шкільного віку, крім педагогічних працівників, мали право батьки. При цьому учні за бажанням могли відвідувати заняття в школі за своїм вибором. Як правило, індивідуальне навчання організувалося школою, в якій дитина навчалася, або найближчою за розташуванням до місця її проживання. Заняття могли відбуватись як у приміщенні школи, так і в домашніх умовах чи (за потреби) у лікувальному закладі. Для їх проведення школою або особами, які здійснювали навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів розроблялися індивідуальні плани, що затверджувалися директором школи або його заступником. У планах вказувався зміст матеріалу, що підлягав вивченню, види завдань, які необхідно виконати, строки і форми звітності та контролю якості засвоєння знань. За бажанням батьків контрольні (підсумкові) зрізи знань могли проводитися комісіями, що створювалися орга-

нами державного управління освітою за участю представників шкільного самоврядування. Фінансування індивідуального навчання здійснювалося за рахунок бюджету, а також надходжень від підприємств, організацій та приватних осіб. Кількість годин для організації такого навчання визначалась із розрахунку вартості навчання одного учня в загальноосвітній школі району (області) [10].

Зауважимо, що водночас існувала ще одна форма здобуття початкової освіти – екстернат. Згідно з Положенням про державну атестацію (екстернат) для одержання документів про загальну середню освіту, яке міністр освіти України М.З. Грушевський затвердив у березні 1997 р., «екстернат передбачає самостійне, зокрема прискорене, засвоєння загальноосвітніх програм з окремих предметів, класів, курсів початкової, базової та повної загальної середньої освіти з наступною атестацією в державних загальноосвітніх закладах» [9]. Можливість здобувати освіту в формі екстернату мали учні закладів освіти, заснованих на державній та інших формах власності, а також учні, які з різних причин вимушені були тимчасово не відвідувати загальноосвітній заклад. З метою проходження державної атестації для одержання документа про відповідний рівень загальної середньої освіти необхідно було подати заяву до місцевого органу державного управління освітою, який визначав середній заклад освіти та строки проведення атестації. У закладах, де проводилась атестація екстернів, на їхнє прохання (прохання їхніх батьків) організувалися консультації з навчальних предметів. Атестація з музики, образотворчого мистецтва, фізичної культури, трудового навчання проводилась за бажанням екстерна. За погодженням з адміністрацією школи він мав право відвідувати заняття та користуватися бібліотекою. За бажанням упродовж навчального року екстерни могли повернутися на навчання до школи.

**Висновки.** Отже, можна зробити висновок, що серед інших характерними рисами організації освітнього процесу в початковій школі України в 1991–1999 рр. були такі: 1) функціонування двох різних її структур – трирічної та чотирирічної; 2) зарахування до 1-го класу з огляду на досягнення шкільної зрілості дітей як 6-річного, так і 7-річного віку; 3) безпідставне запровадження адміністраціями частини загальноосвітніх шкіл прийому учнів до перших та інших класів початкової школи на конкурсній основі, що позбавляло частину дітей права на навчання за місцем проживання; 4) словесна характеристика навчальних досягнень учнів у першому класі та оцінками в балах за чотирибальною системою в наступних класах з можливістю функціонування іншої системи оцінювання знань згідно зі статутом закладу освіти; 5) ті учні шкіл першого ступеня, які мали незадовільні підсумкові оцінки не більше ніж з двох

предметів, могли бути залишені для повторного навчання у тому самому класі або за певних умов переведені до наступного класу; учні перевідних класів шкіл першого ступеня, які мали незадовільні річні оцінки з трьох і більше предметів, залишались на повторний курс навчання; 6) початкова школа здійснювала освітній процес за денною формою навчання, проте бажаним надавалося право і створювалися умови для індивідуального навчання та здобуття освіти у формі екстернату.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березівська Л.Б. Реформування змісту загальної середньої освіти в незалежній Україні в напрямі національної самоідентифікації (1991–2002 рр.): історико-джерелознавчий аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33. С. 9–15.
2. Вашуленко М.С. Нові підходи до шкільної початкової освіти. *Педагогічна газета*. 2000. № 9. С. 4.
3. Гавриленко Т.Л. Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.: історико-педагогічний аспект : монографія. Київ, 2019. 383 с.
4. Дічек Н.П. Тенденції шкільної освітньої політики в Україні у перше десятиріччя незалежності. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2019. Вип. 2. С. 72–86.
5. Інструкція про екзамени, переведення та випуск учнів загальноосвітніх навчально-виховних закладів України : затверджена Наказом Міністерства освіти України від 29 січня 1996 р. № 24. *Законодавство України / Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0087-96/ed19960129#Text> (дата звернення: 21.07.2021).
6. Інструкція про організацію та діяльність гімназії. Інструкція про організацію та діяльність ліцею : затверджені Наказом Міністерства освіти України від 20 липня 1995 р. № 217. *Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. В.С. Журавського*. Київ, 2004. С. 149–163.
7. Інструкція про оцінки за поведінку, за старанність у навчанні і суспільно корисній праці учнів загальноосвітніх шкіл : схвалено рішенням колегії Міністерства освіти УРСР від 31 липня 1985 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1985. № 17. С. 7–10.
8. Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище. *Учитель*. 1999. № 11–12. С. 10–17.
9. Положення про державну атестацію (екстернат) для одержання документів про загальну середню освіту : затверджене Наказом Міністерства освіти України від 27 березня 1997 р. № 87. *Законодавство України / Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0151-97/ed19970327#Text> (дата звернення: 30.07.2021).
10. Положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти : затверджене Наказом Міністерства освіти України від 1 липня 1993 р. № 230. *Законодавство України / Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0099-93/ed19930701#Text> (дата звернення: 30.07.2021).
11. Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад : затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 19 серпня 1993 р. № 660. *Законодавство України / Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-93-%D0%BF#Text> (дата звернення: 21.07.2021).
12. Про грубі порушення чинного законодавства в реалізації права громадян на загальну середню освіту : Наказ Міністерства освіти України від 17 травня 1995 р. № 138. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1995. № 11. С. 26–27.
13. Про організацію навчально-виховного процесу у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів : Лист Міністерства освіти України від 21 квітня 1999 р. № 1/9-171. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1999. № 11. С. 20–25.
14. Про прийом учнів на навчання до перших, десятих класів загальноосвітніх шкіл за місцем проживання, гімназій, ліцеїв та спеціалізованих шкіл : Лист Міністерства освіти України від 10 червня 1994 р. № 1/9-139. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1994. № 17–18. С. 52–53.
15. Савченко О.Я. Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992–2002 рр.* : збірник наук. праць до 10-річчя АПН України. Харків, 2002. Ч. 1. С. 210–227.
16. Статут середньої загальноосвітньої школи : схвалено Постановою Ради Міністрів СРСР від 8 вересня 1970 р. № 749. *Основні документи про школу / упоряд. Є.С. Березняк*. Київ, 1982. С. 59–67.
17. Сухомлинська О.В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Вип. 176: Педагогіка та психологія. Чернівці, 2003. С. 161–171.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ НОРВЕГІЇ

## TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION IN NORWAY

У статті розглянуто досвід підготовки майбутніх фахівців у вищій школі Норвегії як країни, що випускає професіоналів високого класу і надання якої можуть бути корисними для удосконалення вищої освіти в Україні. Метою дослідження є аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі Норвегії. На основі вивчення тенденції перетворень в галузі вищої освіти Норвегії зазначимо, що на початку XXI ст. країна здійснила реформування, метою якого було зосередити ресурси на меншій кількості, проте в сильніших університетах та коледжах. Аналізуючи статистичні дані кількості вступників у вищі навчальні заклади Норвегії з 2015 по 2019 рр., можемо відзначити постійний приріст здобувачів вищої освіти, з-поміж яких все більше стає жінок. Пріоритетними серед вищих навчальних закладів є університети. Всі програми вищих навчальних закладів підлягають акредитації, але норвезькі університети можуть пропонувати навчальні програми без зовнішньої акредитації. Особлива увага приділяється професійній спрямованості та вивченню англійської мови. Лекційні і семінарські заняття з використанням інноваційних методів навчання націлені на розвиток творчості та ініціативності здобувачів вищої освіти. Відповідальність за якість навчання лежить на викладачеві та вищому навчальному закладі. Перевагою в організації вищої освіти Норвегії можна назвати те, що викладачі мають академічну свободу. Університети чи університетські коледжі не можуть отримувати інструкції щодо академічного змісту викладання та змісту дослідницьких чи художніх або навчальних робіт. Країна висуває суворі вимоги до викладачів, вони повинні бути гуманістами, любити власну справу та мати необхідні для цього компетенції. Особлива увага в країні приділяється соціальному забезпеченню студентів.

**Ключові слова:** навчання в Норвегії, вищі навчальні заклади, підготовка фахівців.

The article considers the experience of training future specialists in higher education in Norway, as a country that has experience in training high-class professionals whose experience can be useful for improving higher education in Ukraine. The aim of the article was to analyze the experience of professional training of future professionals in higher education in Norway. Based on a study of the trend of reforming higher education in Norway, it should be noted that at the beginning of the XXI century, the country carried out reforms aimed at concentrating resources on fewer but stronger universities and colleges. Based on the analysis of statistical data on the number of applicants to Norwegian universities from 2015 to 2019, we can note a steady increase in applicants for higher education, but among applicants for higher education are increasingly women. Universities are a priority among higher education institutions. All higher education programs are subject to accreditation but Norwegian universities can offer curricula without external accreditation. Particular attention is paid to professional orientation and the study of English. Lectures and seminars are aimed at developing the creativity and initiative of applicants, using innovative teaching methods. The responsibility for the quality of education lies with the teacher and the higher education institution. The positive thing about the organization of higher education in Norway is that teachers have academic freedom. Universities or university colleges may not receive instructions regarding: the academic content of teaching and the content of research or artistic or educational work. The country makes high demands on teachers, they must be humanists, love their own business and have the necessary competencies. Particular attention in the country is paid to the social security of students.

**Key words:** education in Norway, higher education institutions, training.

УДК 37.014.25  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.2>

**Васильєва С.О.,**

докт. пед. наук,  
доцент кафедри освітології  
та інноваційної педагогіки  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Григорія Сковороди

**Агаркова Н.О.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри початкової  
і професійної освіти  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Григорія Сковороди

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Розвиток українського суспільства у XXI ст. характеризується масштабними реформами, які не обійшли й освітню галузь. Запровадження нових структур, вимог до якості освіти вимагає ретельного вивчення досвіду інших країн та втілення передових ідей у практичну діяльність закладів вищої освіти (далі – ЗВО) України. Саме тому вивчення досвіду підготовки майбутніх фахівців у вищій школі Норвегії як країни, що випускає професіоналів високого класу, є актуальним для сьогодення.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням закордонного досвіду приділяли увагу такі науковці: Н. Авшенюк вивчав професійну підготовку вчителів в Англії та Уельсі; А. Роляк, Т. Логвиненко досліджували систему вищої освіти Данії; В. Семілетко висвітлював питання підготовки педагогічних кадрів у Норвегії; Г. Товканець знайомився з вищою освітою в Чехії

та Словаччині. Проте вважаємо, що питання підготовки майбутніх фахівців у вищій школі Норвегії не досить висвітлено, що й зумовило вибір теми цього дослідження.

**Метою статті** є аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі Норвегії.

**Виклад основного матеріалу.** Норвегія є країною, яка надзвичайно потребує фахівців з високим рівнем професійних навичок для різних галузей. З цієї метою уряд країни окреслив пріоритетний напрям у сфері освіти – доступність вищої освіти для кожного незалежно від соціального походження.

Згідно з Законом про університети та університетські коледжі метою вищої освіти в Норвегії є: забезпечення вищої освіти на високому міжнародному рівні; проведення науково-дослідних та науково-творчих робіт на високому міжнародному рівні; поширення знань про діяльність установ та сприяння реалізації принципу академічної свободи [5].

Уряд Норвегії ставить пріоритетом високу якість освіти для досягнення вагомих результатів, визнання випускників норвезьких ЗВО іншими країнами, для чого держава запровадила реформу структури вищої освіти. Так, у 2015 р. було розпочато структурну реформу сектора університетів та університетських коледжів «Концентрасьон за якість». Метою реформи було зосередити ресурси на меншій кількості, проте залишити сильніші університети та коледжі.

По всій країні було проведено низку об'єднань, що скоротило кількість державних установ з 33 до 21. Крім того, 4 приватних університетських коледжів об'єдналися та стали спеціалізованим університетом VID [4].

У Норвегії існує декілька видів ЗВО: університети, спеціалізовані університетські заклади або університетські коледжі. Категорія, до якої належить заклад вищої освіти, визначається за оцінкою акредитації норвезьким агентством забезпечення якості освіти (NOKUT) [6].

На сьогодні в країні діють 9 університетів, 8 університетських коледжів та 5 наукових коледжів, які належать державі. Також існує велика кількість приватних вищих навчальних закладів, які отримують державне фінансування [7].

Аналізуючи статистичні дані про вищу освіту в Норвегії, можемо відзначити постійне збільшення кількості здобувачів вищої освіти (табл. 1). Проте згідно з даними статистики вищої освіти (DBN) [6] щороку збільшується гендерна нерівність у сфері вищої освіти, де перевагу мають жінки.

Таблиця 1

**Студенти різних галузей освіти у вищих навчальних закладах Норвегії [3]**

Рік	2000	2010	2015	2019
Загальна кількість	186 002	227 747	283 115	281 702

У 2015 р. із 283 115 студентів навчались в університетах 113 045 осіб. Зокрема, у державних спеціалізованих університетах нараховувалося 8 252 студенти; у приватних спеціалізованих університетах – 21 986; у коледжах державного університету – 99 145; у державних університетських коледжах мистецтв – 854; у поліцейських університетських коледжах – 2 593; у військових університетських коледжах – 3 687; у виправній службі Норвезької академії персоналу – 339; у приватних університетських коледжах – 16 447 осіб. Вищу освіту за кордоном отримували 16 687 студентів [3].

Отже, дані свідчать, що здобувачі вищої освіти Норвегії віддають перевагу норвезьким університетам.

У 2003 р. Норвегія прийняла рішення про організацію навчання відповідно до вимог Болонського процесу в європейській вищій освіті. На сьогодні

структура закладів вищої освіти відповідає європейським стандартам та передбачає ступеневу систему освіти 3+2+3: бакалаврат, магістр та доктор наук. Виняток становить підготовка магістрів у старому університетському коледжі, де навчання за програмами магістратури тривають від 1 до 1,5 роки, а також діють 4-річні програми для здобуття ступеня бакалавра з музичних спеціальностей, спеціальностей мистецтв та підготовки вчителів.

Згідно з законодавством країни всі університети та університетські коледжі несуть особливу відповідальність за базову, науково-дослідну підготовку в тих галузях, в яких вони присуджують докторські ступені [5].

Окрім того, Міністерство освіти Норвегії чітко визначає особливі додаткові зобов'язання вищих навчальних закладів. Так, наприклад, у Законі «Про університети та університетські коледжі» чітко прописано, що Бергенський університет, Університет Осло, Університет Тромсе – Арктичний університет Норвегії, Норвезький університет наук і технології та Університет Ставангера несуть особливу національну відповідальність за розвиток, управління та утримання музеїв з науковими колекціями та публічні виставки [5].

Також міністерство може видавати додаткові розпорядження щодо співпраці та розподілу обов'язків між університетами або покласти особливу національну відповідальність за дослідження чи освіту в конкретних галузях на певні установи.

Як зазначають В. Семілетко, М. Граб [1; 2], вищі заклади освіти Норвегії є невеликими, проте вони підтримують високі стандарти та забезпечують якісну освіту. В деяких районах норвезькі установи вважаються абсолютними світовими лідерами.

Програми, за якими проводиться навчання у вищих навчальних закладах Норвегії, проходять акредитацію. Норвезькі університети можуть пропонувати навчальні програми без зовнішньої акредитації, тоді як університетські коледжі повинні подавати заявки на зовнішню акредитацію для своїх навчальних програм. Це і становить основні відмінності між типами вищих навчальних закладів.

Незважаючи на те, що в законодавстві прописано, що університети та коледжі несуть відповідальність за збереження та подальший розвиток норвезької мови, для іноземних студентів існують різноманітні курси та навчальні програми викладаються англійською мовою. Країна відкрита для іноземних студентів у межах угоди про обмін, а також для студентів, які бажають отримати повну освіту. Дипломи, одержані студентами в Норвегії, визнаються в інших країнах Європи. Окрім того, в Норвегії навчання іноземних студентів вважається як надбанням для самої установи, так і інструментом для підвищення якості освіти.

Освітній процес зазвичай триває з середини серпня до середини червня. Відповідно до закону

про університети та коледжі навчальний рік зазвичай становить 10 місяців. Повний навчальний рік повинен дорівнювати 60 кредитам. Після вступу студент і навчальний заклад укладають індивідуальний освітній план, який містить положення про відповідальність та зобов'язання навчального закладу перед студентом і обов'язки студента перед навчальним закладом та однокурсниками.

Освітній процес включає лекційні та практичні заняття. Лекції можуть бути відкриті для всіх охочих слухачів, вони можуть бути платними або безоплатними, чи безоплатними лише для студентів ЗВО або певної групи студентів. Це питання вирішує рада університету, яка є вищим керівним органом установи. Рада університету відповідає за підтримання високих академічних стандартів та забезпечує ефективне управління закладом відповідно до статутів, положень і правил, що застосовуються, і дотримання принципів та виконання завдань, затверджених органами влади. Рада університету складається з 11 членів, із них чотири обираються з числа викладачів, один – із числа технічного адміністративного персоналу, двох членів обирають серед студентів, та чотири мають бути зовнішніми членами. Головою ради є ректор.

Рада університету призначає екзаменаторів на час проведення іспитів, тестів або іншого оцінювання, результати яких вносяться до диплома. Оцінювання проводять два екзаменатори, один із яких має бути представником іншого вищого закладу освіти. Усна частина іспитів та тестів відкрита для громадськості. Проте можливі зміни у порядку проведення іспитів за рішенням ради університету, якщо є вагомі на то причини. Результати оцінювання повинні бути оголошені впродовж трьох тижнів. Допускається перездача іспитів, яка проводиться в присутності нових експертів, один із яких обов'язково має бути з іншого ЗВО. Цікавим є той факт, що для отримання диплома на певних спеціальностях студент має надати довідку, іноді свідоцтво від студентської поліції, про гарну поведінку. Окрім того, за непристойну поведінку під час навчальних занять студента можуть звільнити від навчання на 1–3 роки.

Оцінювання знань студентів відбувається за п'ятибальною шкалою, також виставляються оцінки від А до Е, що свідчать про успішне навчання, та F – показник неуспішного засвоєння матеріалу. Всі питання, що регулюють організацію проведення підсумкового контролю, включаючи умови повторного складання іспиту або тесту, а також питання отримання дозволу на повторний період практики та положення щодо реєстрації й умов реєстрації на іспити, вирішує та контролює рада університету, або вона делегує певні повноваження на факультет чи кафедру.

Особливістю організації навчального процесу в Норвегії є неформальна атмосфера в універ-

ситеті, проте самі установи несуть відповідальність за те, щоб викладання, дослідження та академічні і художньо-творчі роботи мали високий професійний рівень і проводились відповідно до визнаних наукових, художніх, освітніх, етичних норм та принципів.

Вимогами до викладачів у норвезьких закладах освіти є стабільне фізичне та психічне здоров'я, знання прав та безпеки людей. Інколи проводиться спеціальна оцінка придатності до роботи у ЗВО [5].

Головними критеріями оцінки претендента на професію викладача є: бажання та здібності до організації та управління процесом навчання; здатність керувати розвитком студентського колективу, забезпечуючи безпеку життєдіяльності, фізичне та психічне здоров'я молоді; бажання бути взірцем для наслідування; вміння спілкуватися та співпрацювати зі студентами; відповідальне ставлення до своєї професії; високий рівень культури [5].

Отже, викладачі в Норвегії згідно з нормативними актами повинні бути гуманістами, любити власну справу та мати необхідні для цього компетенції.

Під час навчання викладачі тримають постійний зв'язок зі студентами, заняття проходять у невеликих групах та спрямовані на розвиток критичного мислення. Активно використовуються інноваційні технології навчання. Саме такий підхід до організації навчання вважається найкращим способом підготовки майбутнього спеціаліста до професійної діяльності.

Перевагою в організації вищої освіти Норвегії є те, що викладачі мають академічну свободу. Так, на законодавчому рівні затверджено, що університети чи університетські коледжі не можуть отримувати інструкції щодо академічного змісту викладання, змісту дослідницьких чи художніх або навчальних робіт. Такі роботи мають індивідуальний характер. Особи, які призначені на посаду керівника з організації дослідницької, наукової чи художньої роботи, мають право обирати тему та метод їхньої реалізації в межах трудового або спеціального договорів.

Проте кожна особа, яка викладає у вищих навчальних закладах Норвегії, несе особисту академічну відповідальність за зміст та план викладання дисциплін згідно з вимогами, які визначаються установою та прописані в статуті [5].

Особлива увага в країні приділяється соціальному забезпеченню студентів. При університетах діють лікарні, створюються студентські ради, кожен студент має доступ до спілкування зі студентським омбудсменом, до функцій якого входить надання порад та допомоги здобувачам вищої освіти у вирішенні різних питань з навчання. При цьому на студентського омбудсмена покладено обов'язок збереження таємниць, що важливо для захисту студентів.



**Висновки.** Отже, підготовка майбутніх фахівців у вищій школі Норвегії відбувається відповідно до пріоритетних завдань вищої освіти Норвегії. До цих завдань належить підготовка такого спеціаліста, кваліфікація якого відповідає би загальноосвітнім європейським стандартам. Вища освіта Норвегії доступна різним соціальним верствам населення. Щороку збільшується кількість студентів, які здобувають вищу освіту, останніми роками серед здобувачів вищої освіти переважають жінки. Пріоритетними серед вищих навчальних закладів є університети. Тип навчального закладу визначає акредитаційна комісія з якості освіти. Всі програми вищих навчальних закладів підлягають акредитації, проте норвезькі університети можуть пропонувати навчальні програми без зовнішньої акредитації. Підготовка здобувачів вищої освіти включає щорічне опанування 60 кредитів. Особлива увага приділяється професійній спрямованості та вивченню англійської мови. Лекційні і семінарські заняття з використанням інноваційних методів навчання спрямовані на розвиток творчості та ініціативності здобувачів вищої освіти. Відповідальність за якість навчання лежить на викладачеві та вищому навчальному закладі. Держава висуває суворі вимоги до викладачів ЗВО, вони повинні бути гуманістами, любити власну справу та мати необхідні для цього компетенції. Особлива увага в країні приділяється соціальному забезпеченню студентів.

Потребують подальшого дослідження питання безперервної підготовки фахівців у Норвегії, не досить досліджена організація освіти дорослих, не розглянута імплементація найкращих ідей підготовки професіоналів у систему вищої освіти України.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Граб М. Особливості професійної підготовки вчителів Данії та Норвегії *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. Вип. 2 (10). С. 208–210.
2. Семілетко В. Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Луганський державний педагогічний інститут. Луганськ, 1996. 162 с.
3. Fact sabou educationin Norway 2021. URL: <https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/442057?ts=176cc515150>.
4. From 33 to 21 state universiti esanduniversity colleges : Government.no. Ministry of Education and Research. URL: <https://www.regjeringen.no/en/aktuelt/fra-33-til-21-statlige-universiteter-og-hoyskoler/id2515995/>.
5. Ministry of Education and Research Actrelating to universities and university colleges. URL: <https://www.regjeringen.no/contentassets/9d169ea2959d4ceb92d91d9e08dfa83a/the-university-and-university-colleges-act.pdf>.
6. Regulations relating to suitability assessment in higher education. URL: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/forskrifter/regulation\\_suitability\\_higher\\_education.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/forskrifter/regulation_suitability_higher_education.pdf).
7. Study in norway. Higher education system. URL: <https://www.studyinnorway.no/study-in-norway>.

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ  
НА ПОЧАТКУ ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИTHE DETERMINATION OF THE ESSENCE OF PATRIOTIC EDUCATION  
AT THE BEGINNING OF STATE FORMATION OF INDEPENDENT UKRAINE

У статті констатовано, що реформування системи освіти, її побудова із урахуванням демократичних принципів існування активізують науково-педагогічну думку щодо пошуків ефективних методів, засобів та технологій, спрямованих на формування громадянської активності молоді, формування її національної свідомості та патріотичної відданості Україні. В сучасних умовах довготривалої військової агресії щодо України питання патріотизму виходить із кола теоретичних узагальнень та набуває практичних ознак готовності суспільства, зокрема його молодого покоління, до дій щодо оборони та захисту Вітчизни. Автор вважає, що злободенність тематики спонукає до встановлення пріоритетних напрямів патріотичного виховання, на які має бути спрямована державна освітня політика, утім, їхнє виявлення можливе лише за умов визначення аналогічних пріоритетів на початку здобуття Україною своєї державної незалежності. На підставі аналізу вітчизняних нормативних документів освітньої галузі 90-х рр. ХХ ст. (Закон України «Про освіту», 1991 р.; Концепція національного виховання, 1995 р.; рішення колегії Міністерства освіти України «Про концепцію виховання дітей та молоді в національній системі освіти», 1996 р.; Постанова Кабінету міністрів України «Про Національну програму патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства», 1999 р.; розпорядження та укази Президента України «Про заходи щодо дальшого удосконалення системи патріотичного виховання молоді», 2001 р.; «Про додаткові заходи щодо посилення турботи про захисників Вітчизни, їх правового і соціального захисту, поліпшення військово-патріотичного виховання молоді», «Про Концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді», 2002 р.) автором конкретизовано тогочасне розуміння сутності патріотичного виховання молоді в Україні наприкінці ХХ ст. та виявлено тенденції (унікнення проблем патріотичного виховання та його заміна національним вихованням; отожднення національного та громадянського виховання; заміна патріотичного виховання військово-патріотичним вихованням), дія яких позначилася на суспільному розвитку сьогоденної України.

**Ключові слова:** патріотичне виховання, національне виховання, громадянське ви-

вання, національно-патріотичне виховання, військово-патріотичне виховання.

The article states that the reform of the education system, its construction taking into account the democratic principles of existence intensify scientific and pedagogical thought about effective methods, tools and technologies aimed at forming civic activity of youth, forming their national consciousness and patriotic devotion to Ukraine. In the current conditions of long-term military aggression against Ukraine, the issue of patriotism is going beyond theoretical generalizations and acquires practical signs of readiness of society, in particular its young generation to take action to defend and protect the Homeland. The author believes that the urgency of the topic encourages the establishment of priority areas of patriotic education, which should be aimed at public education policy, but their identification is possible only if similar priorities are identified at the beginning of Ukraine's independence. Based on the analysis of domestic regulations of the education sector in the 90s of the twentieth century (Law of Ukraine "On Education", 1991; Concept of National Education, 1995; decision of the Board of the Ministry of Education of Ukraine "On the Concept of Education of Children and Youth in the National Education System", 1996; Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On the National Program of Patriotic Education of the Population, Formation of a Healthy Lifestyle, Development of Spirituality and Strengthening the Moral Foundations of Society", 1999; orders and decrees of the President of Ukraine "On measures to further improvement of the system of patriotic education of youth", 2001; "On Additional Measures to Strengthen Care for Defenders of the Homeland, Their Legal and Social Protection, Improving Military-Patriotic Education of Youth", "On the Concept of Pre-Conscription Training and Military-Patriotic Education of Youth", 2002) the author has concretized the then understanding of the essence of patriotic education of youth in Ukraine at the end of the XX century and identified trends (avoidance problems of patriotic education and its replacement by national education; identification of national and civic education; replacement of patriotic education by military-patriotic education), the effect of which affected the social development of modern Ukraine.

**Key words:** patriotic education, national education, civic education, national-patriotic education, military-patriotic education.

УДК 37.01(477)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.3>

**Побоча Т.Д.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри виховання та культури  
здоров'я  
КЗВО «Дніпровська академія  
неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Реформування системи освіти, її побудова із урахуванням демократичних принципів існування активізують науково-педагогічну думку щодо пошуків ефективних методів, засобів та технологій, спрямованих на формування громадянської активності молоді, формування її національної свідомості та патріотичної відданості Україні. В сучасних умо-

вах довготривалої військової агресії щодо України питання патріотизму виходить із кола теоретичних узагальнень та набуває практичних ознак готовності суспільства, зокрема його молодого покоління, до дій щодо оборони та захисту Вітчизни. Патріотичне та громадянське виховання визнані стрижневими, основоположними, такими, «що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучас-

ності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу (*patria*) як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін» у Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді 2015 р. (наказ МОН України від 16 червня 2015 р. №641) [4].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питання патріотичного виховання молоді сьогодні актуалізовано у низці наукових публікацій, в яких вчені підкреслюють теоретико-практичний аспект проблеми, передусім як патріотичне виховання різних груп учнівської та студентської молоді (Ю. Бабаян, Л. Березівська, О. Жаровська, О. Ковальчук, В. Кульчицький, Н. Моїсєєва, О. Нанка, С. Оришко, Р. Петронговський, Л. Страйгородська, А. Тертична, О. Шевчук, А. Ягунов тощо), доводячи думку про «нагальну потребу в удосконаленні як патріотичного, так і військового виховання» [9, с. 139] для захисту та цілісності країни. Звернення до публікацій переконує в актуальності тематики та її багатоаспектному висвітленні педагогічною думкою, попри яке низка питань залишається остаточно нез'ясованими, саме через актуальність проблеми, її чутливість до соціально-політичних умов державного існування.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Злободенність тематики спонукає до встановлення пріоритетних напрямів патріотичного виховання, на які має бути спрямована державна освітня політика, утім, їхнє виявлення, на нашу думку, можливе лише за умов визначення аналогічних пріоритетів на початку здобуття Україною своєї державної незалежності.

**Мета статті** – конкретизувати розуміння сутності патріотичного виховання молоді в Україні наприкінці ХХ ст. задля виявлення тенденцій, дія яких позначилася на суспільному розвитку сьогоденної України.

**Виклад основного матеріалу.** Вирішальною подією у житті України кінця ХХ ст. став розпад СРСР, який відкрив перед країною можливість для державного самоствердження серед інших країн Європи. Проголошені Декларація про державний суверенітет (1990 р.) та Акт проголошення незалежності України (1991 р.) заклали підвалини для формування власної нормативно-правової бази, зокрема в освітній царині. Тож одним із перших Законів України як відновленої держави став Закон «Про освіту» ухвалений 23 травня 1991 р., яким освіта визначалася «основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави», що спрямована на різносторонній розвиток громадян України.

Привертає увагу той факт, що попри дійсно ключове значення вказаного документа для подальшого розвитку вітчизняної освіти, про патріотичне виховання в ньому не йдеться (утім, є згадки про фізичне виховання, екологічне виховання, батьківське виховання тощо). Припускаємо, що патріотизм у Законі «Про освіту» 1991 р. тлумачиться як «любов до своєї країни» (ст. 59), що висувається як завдання батьківського виховання: виховувати повагу до національних, історичних, культурних цінностей українського та інших народів, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання та навколишнього природного середовища, любов до своєї країни» [8]. (Водночас цікавим здається і той факт, що про «українське» у цьому Законі також майже не згадується). Можемо лише припустити, що артикулювання патріотизму у тексті Закону не відбулося через культурну інерцію, оскільки патріотизм у цей час мав ще стійку асоціацію із радянським минулим.

Сучасні дослідники наголошують на труднощах 90-х рр. ХХ ст., зокрема в освітній царині, оскільки в цей час «Україна опинилася у нових соціально-політичних умовах, коли радянські комуністичні догми вже не могли задовольнити моральних потреб ані українського суспільства, ані особового складу щойно створених збройних сил» [3, с. 222]. Власне, саме тоді й почали приділяти увагу військово-патріотичному (героїко-патріотичному) вихованню, що передбачало «підвищення престижу військової професії, розвиток мотивації, формування психологічної та фізичної готовності молоді до проходження військової служби через проведення історико-патріотичних заходів, пошукову та краєзнавчу роботу, пам'яткоохоронну діяльність; відновлення та вшанування національної пам'яті, вивчення бойових традицій та вітчизняної історії, Збройних Сил України, утвердження у свідомості громадян спадкоємності їхнього розвитку від війська Княжої доби, козацького війська, армії Української Народної Республіки, Січових стрільців, Української повстанської армії до часів незалежності» [3, с. 222–223]. Отже, патріотичне виховання спрямовувалося на визначення української культурної ідентичності, пошуки позитивного історичного досвіду, який демонстрував героїзм та рівень військової підготовки молоді, її готовність боронити кордони держави.

Припускаємо, що у політичних умовах початку 90-х рр. ХХ ст. наведена згадка була б занадто «революційною», втім, така ситуація невизначеності була однозначно несприятливою для подальшого ствердження держави. Надолужити визначений недолік була покликана «Концепція національного виховання» (далі – Концепція-95), схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 р.

Передусім вважаємо за важливе звернути увагу на назву Концепції-95, яка робить акцент на вихованні національному, а не патріотичному. Хоча за своєю сутністю національне виховання у визначеному контексті мало б бути визначено вихованням патріотичним. (Припускаємо, саме тому сьогодні аналогічні документи визначають цей напрям виховної роботи – національно-патріотичним. Наприклад: Про затвердження Концепції *національно-патріотичного* (курсив наш. – Т.П.) виховання дітей та молоді 2015 р.; Про стратегію *національно-патріотичного* (курсив наш – Т.П.) виховання дітей та молоді на 2016-2020 рр. тощо).

Структурно Концепція-95 складається з шести розділів (1. Сутність і особливості національного виховання; 2. Принципи національного виховання; 3. Національне виховання як фактор цілісного формування особистості. Основні напрями національного виховання; 4. Система безперервного національного виховання; 5. Критерії ефективності виховної діяльності педагога; 6. Основні шляхи реалізації концепції національного виховання), які цілком докладно описують усі складники виховного процесу, спрямованого на «передачу молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток: індивідуальних здібностей і таланту» [1, с. 18]. Це надзвичайно важливий документ, який дійсно мав концептуальний характер, оскільки являв собою систему положень, що утворювали цілісне бачення сутності, завдань, ступеневості та механізмів здійснення національного виховання.

Задля посилення дієвості вказаної Концепції Колегією Міністерства освіти України (№2/4-8 від 28 лютого 1996 р.) було ухвалено рішення «Про концепцію виховання дітей та молоді в національній системі освіти», якою проголошувалася необхідність виховання «гармонійно розвиненої, високоосвіченої, соціально активної й національно свідомої людини, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення» [6, с. 3]. Тож головним завданням вітчизняної системи визнавалося патріотичне виховання. Але системне втілення на рівні державної реалізації концептуальні погляди вчених знайшли лише у 1999 р., коли було затверджено Національну програму патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад

суспільства [5]. Аналіз цього документа свідчить про таке: 1) державою визнавалося послаблення у суспільстві виховної роботи; 2) патріотизм визначався ключовою цінністю українського суспільства; 3) патріотичне виховання ототожнювалося з вихованням громадянським. Означена позиція має місце і сьогодні (на нашу думку, вона потребує свого теоретичного обґрунтування, оскільки ми не вважаємо поняття «патріотичне виховання» та «виховання громадянське» тотожними). Утім, можемо констатувати, що ототожнення визначених понять було закладене та легітимізоване у освітньому нормативному дискурсі вже на початку ХХІ ст. Звернення до тексту програми переконує у фаховості її укладачів, які системно представили розгорнутий план «поліпшення патріотичного виховання громадян України». Також варто зазначити, що вказана Програма втратила свою чинність вже через три роки, коли Постановою Кабінету Міністрів України від 10 січня 2002 р. гуртом ліквідували низку раніше утворених «консультативних, дорадчих та інших органів» [7].

Отже, попри нагальність проблеми патріотичного виховання державну програму було згорнуто. Хоча впродовж 2001–2002 рр. було видано розпорядження («Про заходи щодо дальшого удосконалення системи патріотичного виховання молоді», 2001 р.) та два укази Президента України («Про додаткові заходи щодо посилення турботи про захисників Вітчизни, їх правового і соціального захисту, поліпшення військово-патріотичного виховання молоді», «Про Концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді», 2002 р.), якими патріотичне виховання продовжували визнавати першочерговим, проте переводили у військово-патріотичну площину. На нашу думку, такий підхід значно звужував поняття «патріотичного виховання», обмежував його завданнями допризовної (вогневої, тактичної, прикладної фізичної та медико-санітарної) підготовки.

Вочевидь вжиті заходи не мали суттєвих результатів, що дало підстави С. Оришко у 2010 р. зазначити наявність суперечності між «об'єктивним зростанням вимог суспільства до рівня сформованості патріотичних поглядів, понять, переконань» старшокласників у «складних соціально-економічних умовах сьогодення і реальним станом патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах» [2, с.3].

**Висновки.** Викладене вище дозволяє зробити певні узагальнення щодо особливостей трактування поняття «патріотичне виховання» в перше десятиліття державної незалежності України. Маємо зазначити, що з часу проголошення державної незалежності України проблема патріотичного виховання завжди знаходилася у центрі державної освітньої політики. Проте культурна інерція радянського періоду та важливість українського

націєтворення призвели до початкової підміни патріотичного виховання вихованням національним. Усвідомлення необхідності артикуляції патріотизму відбулося лише наприкінці 90-х рр. ХХ ст., але й тоді патріотичне виховання розглядалося чи як частина громадянського виховання, чи як виховання військового. Розуміння важливості національно-патріотичного виховання як сполучення двох концептуальних підходів припадає лише на перше десятиліття ХХІ ст. Заради справедливості зазначимо, що і у новому Законі України «Про освіту» (2017 р.), на нашу думку, також патріотичному вихованню не приділяється значної уваги. Він (патріотизм) згадується вже тричі: у ст. 6 з-поміж засад державної політики у сфері освіти (на умовному 22-му місці серед 36 позицій); у ст. 54 (п. 2), де педагогічні, науково-педагогічні, наукові працівники та інші особи, які залучаються до освітнього процесу, зобов'язуються «настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства»; у ст. 55 (п. 2), де саме такі обов'язки покладаються на батьків.

Отже, наявність значної кількості вітчизняних нормативних документів дозволяє встановити головні вектори розвитку патріотичного виховання в Україні з часу її державної незалежності. Проте остаточно не вирішеними залишаються питання теоретичного (конкретизація визначення базового поняття «патріотизм», у якому сьогодні артикульовані ознаки національної ідентичності) та прикладного аспектів проблеми патріотичного виховання, що набуло ознак національної безпеки. Розв'язання означених проблем потребує від педагогічної спільноти системного вивчення із залученням вітчизняного історико-педагогічного джерельного матеріалу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція національного виховання. Міністерство освіти України. Інститут системних досліджень освіти України. *Рідна школа*. 1995. № 6. С. 18–25.
2. Оришко С. Патріотичне виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук, Тернопіль, 2010. 22 с.
3. Пашкова О. Трансформація поглядів на історичну тематику у військово-патріотичному вихованні в Україні (1991–2013). *Військова освіта*. 2020. № 1(41). С. 222–232.
4. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді 2015 р. : наказ МОН України № 641 від 16 червня 2015 р. URL: <http://surl.li/acbni>.
5. Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства : постанова Кабінету Міністрів України № 1697 від 15 вересня 1999 р. *Офіційний вісник України*. 1999. № 37. С. 33.
6. Про концепцію виховання дітей та молоді у національній системі освіти. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1996. № 13. С. 2–15.
7. Про ліквідацію деяких консультативних, дорадчих та інших органів, утворених Кабінетом Міністрів України, та визнання такими, що втратили чинність, деяких актів Кабінету Міністрів України : постанова КМ України № 32 від 10 січня 2002 р. URL: <http://surl.li/acbnj>.
8. Про освіту : Закон України (вводиться в дію постановою ВР України № 1144-XII від 4 червня 1991 р.) URL: <http://surl.li/acbng>.
9. Ягупов В., Єргідзей К. Система військово-патріотичного виховання ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти з військовим профілем. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 73. Т. 2. С. 139.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ  
(З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)ЧИТАННЯ НОТ З АРКУША ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОГРАМИ  
З МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВАA PRIMA VISTA AS AN IMPORTANT COMPONENT  
OF THE MUSICAL INSTRUMENTAL TRAINING PROGRAM  
OF THE FUTURE MASTER OF MUSICAL ART

Стаття присвячена актуальним проблемам вільного володіння читанням музичного тексту, знанням основних теоретичних положень та вмінням використовувати ці знання у практичній діяльності. Основна увага зосереджується на читанні нот з аркуша як важливому складнику програми з музично-інструментальної підготовки магістра музичного мистецтва, що сприяє розвитку індивідуальності виконавця, розширенню кругозору, здатності до самостійної праці, підготовці до майбутньої педагогічної діяльності. Висвітлюються особливості роботи читання нот з аркуша на заняттях з фортепіано. Обґрунтовується важливе значення читання нот з аркуша як одного з чинників, що стимулює потребу студента до інструментального музикування, сприяє розширенню його загальномузичного кругозору, формуванню в нього уявлень про різноманітність жанрів, видів, форм музичного мистецтва, розвиває вміння оцінювати і прагнення виявляти самостійність у грі на музичному інструменті. Формування та розвиток читання нот з аркуша мотивує майбутнього фахівця до самостійного освоєння нових музичних творів, розвиває мислення та інтерес до новинок нотної музичної літератури. Акцентується увага на головних умовах правильного прочитання нотного тексту. До них належать: попереднє прочитання тексту подумки («побачити, почути, зіграти»); безвідривний погляд виконавця від нотного тексту; здатність охопити одним поглядом загальну конфігурацію мелодійного малюнка, направленість його руху в звуковому просторі, розпізнати в тексті різноманітні акордові стереотипи (тризвучки, домінантсептакорди та їх обернення) за зовнішнім виглядом.

На основі психолого-педагогічної літератури визначено, що набуття навичок читання з аркуша є важливим етапом вдосконалення виконавчої майстерності фахівця і вимагає вільного володіння музичним інструментом та готовності до виконання нотного тексту без попереднього ознайомлення. Цілеспрямовані та послідовні заняття з читання нот з аркуша розвивають музичний інтелект, розширюють музичний світогляд, мають гарні результати для вчителів музичного мистецтва, концертних виконавців та усіх представників музичних професій.

**Ключові слова:** музично-інструментальна підготовка, читання нот з аркуша, навчання гри на фортепіано, ознайомлення з музичним твором, нотний текст, підготовка майбутнього фахівця музичного мистецтва.

The article is devoted to the actual problems of free reading of the musical text, knowledge of the basic theoretical provisions, and the ability to use this knowledge in practice. The main attention is focused on a prima vista as an important component of the program of music-instrumental training of Master of Music Art, contributes to the development of performer's individuality, personal enrichment, ability to work independently, preparation for the future pedagogical activity. The peculiarities of the work of a prima vista in piano lessons are highlighted. The article gives reasons for the importance of a prima vista as one of the factors that stimulates the need of the student for instrumental music making, contributes to the expansion of musical outlook, the formation of ideas about the diversity of genres, types, forms of musical art, develops the ability to assess it and the desire to be independent in playing the musical instrument. Formation and development of a prima vista motivates the future specialist to independent mastering of new pieces of music, develops thinking and interest to the latest releases of musical literature. Attention is paid to the main conditions for a correct reading of the musical text, namely, a preliminary reading in the mind of this text ("see, hear, play"), sticking the performer's eyes to the musical text; the ability to cover with one eye the overall configuration of the melodic pattern, the direction of its movement in the sound space, recognize the text by the different chord stereotypes (triads, dominant seventh chord and their inversions) by their appearance.

Following on from the psychological and pedagogical literature it was determined that the acquisition of a prima vista skills is an important stage in improving the performance of a specialist and requires free possession of a musical instrument and readiness to perform the sheet music without prior familiarization. Purposeful and consistent mastering in prima vista develops musical intelligence, broadens musical horizons, and has good results for music teachers, concert performers, and all practitioners of the music professions. **Key words:** music-instrumental training, prima vista, learning to play the piano, familiarization with a piece of music, musical text, training of future specialist of musical art.

УДК 378.147:780.6.09  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.4>

**Бойчук І.І.**,  
канд. психол. наук,  
доцент кафедри музики  
Чернівецького національного  
університету імені Юрія Федьковича

### **Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Сучасні умови реформування національної системи освіти визначають перед українською педагогікою завдання якісної підготовки фахівця музичного мистецтва, зокрема музично-інструментальної підготовки та удосконалення майстерності читання нот з аркуша. Читання нот з аркуша є особливою потребою сучасної музичної освіти, важливим чинником всебічного розвитку студента. Саме тому актуальними та своєчасними є дослідження необхідності включення до робочої програми з музично-інструментальної підготовки такої форми роботи, як читання нот з аркуша.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Читання нот з аркуша передбачає вміння вільно орієнтуватися в незнайомому нотному тексті та відтворювати його на музичному інструменті.

Всесвітньовідомі музиканти-педагоги висловлювалися про необхідність читання нот з аркуша (Й. Гофман, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, Л. Ніколаєв та інші), їхні рекомендації актуальні і для сьогоденного покоління музикантів. Праці В. Барвінського, Л. Баренбойма, Г. Ципіна, Б. Міліча, Р. Савицького та багатьох інших видатних піаністів-педагогів мають високу цінність як для музичної педагогіки загалом, так і для дослідження питань читання нот з аркуша зокрема. На важливості формування та розвитку навичок читання з аркуша наголошували у своїх працях сучасні українські та закордонні науковці: А. Корто, А. Готліб, Ф. Брянська, М. Нарожна, Р. Сулім, О. Панченко, Г. Шахов, В. Ходоровський.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Водночас більш детального вивчення потребують питання щодо використання в навчальних програмах із музично-інструментальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва самостійної роботи з читання нотного тексту для ознайомлення з різноманітною музичною літературою.

Важливим також є вивчення спеціальних засобів, які допоможуть успішно засвоїти навички читання нотного тексту, та методичних вказівок щодо розвитку навичок читання нот з аркуша майбутніми вчителями музичного мистецтва.

**Мета статті** полягає у визначенні основних проблем читання нот з аркуша на заняттях з фортепіано як важливого складника музично-інструментальної підготовки вчителів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Музично-інструментальна підготовка посідає чільне місце в підготовці вчителя музичного мистецтва і спрямована на набуття ним виконавського досвіду. Особливу увагу необхідно звернути на питання розвитку навичок читання нот з аркуша, адже неможливо стати професіоналом, не володіючи подібними вміннями. Гра на музичному інструменті є основою для розвитку психічних та мисленнєвих операцій, необхідних для адекватного сприйняття, розуміння та творчої інтерпретації творів музичного мистецтва.

Читання нот з аркуша сприяє розвитку індивідуальності виконавця, розширенню його кругозору, здатності до самостійної праці, підготовці до майбутньої педагогічної діяльності. Великого значення читанню нот з аркуша надавали музиканти минулого і сучасності: вони вважали, що читання з аркуша сприяє розвитку музичного кругозору (Ф. Ліст) та професійних навичок виконавців [6, с. 9].

Щоб вільно читати музичні твори, потрібно вміти виконувати незнайомий музичний твір, максимально відтворюючи вказівки композитора, тобто дотримуючись темпу виконання, динамічних відтінків, характеру твору, музичного образу та фразування. Таке вміння є основою музичної техніки, досягти таких вмінь можна завдяки систематичному і самостійному навчанню гри на музичному інструменті. Навички та вміння читати з аркуша потрібні кожному музиканту, зокрема вчителю музичного мистецтва, учаснику оркестру, ансамблю, концертмейстеру. Важливим етапом розвитку навичок читання нот з аркуша в класі фортепіано є здатність випереджувати розвиток музичної думки, тобто бачити на кілька тактів вперед. Підбирати нотний репертуар для читання з аркуша необхідно менш складний, ніж на основних заняттях із музично-інструментальної підготовки.

Тому для досягнення основної мети потрібно:

- систематично займатися читанням нот з аркуша на заняттях і самостійно вдома;
- намагатися прочитати якомога більше нотного тексту;
- перед початком гри обов'язково проаналізувати нотний текст;
- відпрацьовувати вміння випереджати музичну думку, «дивитися вперед»;
- навчитися грати не зупиняючись, незважаючи на випадкові помилки.

Читання нот з аркуша є складником програми з музично-інструментальної підготовки за класом фортепіано (2020 р.), враховані також методичні рекомендації, викладені в навчальних та методичних посібниках (Т. Юдовін-Гальперіна, 2006 р.; Т. Камаєва, А. Камаєв, 2007 р.; Н. Нарожна, 2015 р.; А. Марченко, О. Велика, 2017 р.; Т. Грищенко, 2021 р.) музикознавців і педагогів.

Програма є узагальненим досвідом практичної педагогічної діяльності викладачів секції фортепіано кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича і передбачає навчання студентів навичкам читання нот з аркуша в межах обов'язкової дисципліни «Музично-інструментальна підготовка» для першого освітнього рівня «Бакалавр» та другого освітнього рівня «Магістр».

Читання нот з аркуша не є провідною формою роботи комплексу музично-освітньої програми, але має важливе значення як один із чинників, що стимулює потребу студента до інструментального музикування. Формування та розвиток читання

нот з аркуша мотивує майбутнього фахівця до самостійного освоєння нових музичних творів, розвиває мислення та інтерес до новинок нотної музичної літератури.

Читання нот з аркуша сприяє розширенню загальномузичного кругозору студентів, формуванню в них уявлень про різноманітність жанрів, видів, форм музичного мистецтва, розвиває вміння оцінювати і прагнення виявляти самостійність у грі на музичному інструменті. Все це допомагає викладачу прищеплювати зацікавленість музично-виконавчій діяльності майбутньому вчителю музичного мистецтва.

Для фахівців другого рівня вищої освіти «Магістр» володіння навичками читання нот з аркуша є однією з необхідних умов формування музиканта як високопрофесійного спеціаліста.

Метою курсу «Музично-інструментальна підготовка» є створення умов для формування стійкого інтересу до музикування за допомогою вироблення і розвитку в майбутніх вчителів музичного мистецтва навичок швидкого, грамотного, самостійного прочитання і відтворення нотного тексту.

Основні завдання цієї форми роботи навчальної програми такі:

- полегшити процес першочергового засвоєння музичного твору на заняттях з музичного інструмента фортепіано, ансамблю, акомпанементу;

- створення умов для формування мотивації у студентів, які, подолавши страх до нового музичного тексту, перебувають у стані «психологічного дискомфорту», що сприяє появі бажання вільно «музикувати»;

- розширення загальномузичного кругозору, створення можливостей для самостійного «спілкування» з музичним твором;

- формування індивідуальних музичних смаків студентів.

За період навчання викладач повинен навчити студента грамотно виконувати незнайомий нотний текст, долаючи складнощі в ритмі, аплікатурі, знаках у тональностях, додаткових нотах та різного роду штрихах. Репертуар для читання нот з аркуша необхідно підбирати з урахуванням індивідуальних здібностей студента.

Виокремимо основні критерії оцінювання студента:

- «відмінно» – виразне, емоційне, цілісне виконання в єдиному заданому темпі без зупинок і поправок;

- «добре» – гарне прочитання з аркуша, але не досить виразна гра;

- «задовільно» – невиразне виконання порівняно зі значними недоліками текстового і часового показника.

До основних напрямків роботи відносимо:

- визначення тональності, розміру і ритмічного малюнка, характеру і темпу виконання, зміни ключа, появи нових знаків альтерації тощо;

- читання з аркуша музичних творів для фортепіано;

- знайомство з творчістю видатних композиторів, епохами в музичному мистецтві, музичними стилями та жанрами [10].

Читання нот з аркуша відкриває перед майбутнім вчителем музичного мистецтва сприятливі можливості для всебічного розвитку і широкого ознайомлення студентів з музичною літературою. Перед виконавцем, який регулярно читає з аркуша, нескінченним потоком проходять твори різних авторів, стилів, жанрів, історичних епох. Читаючи з аркуша, виконавець доходить до самої сутності музики.

У процесі читання нот з аркуша збільшується обсяг музичного матеріалу, прискорюється темп його проходження, засвоюється велика кількість інформації за короткий час.

Під час прочитання нотного тексту або ознайомлення з матеріалом від початку до кінця виникає перше враження від музики і з'являється можливість визначення бажання або небажання розучувати твір за відповідних навичок читання з аркуша. В іншому разі з'являється боязкість нотного тексту, відсутність навички читання з аркуша, розумова та фізична скутість, невпорядкованість у грі, неприязнь до інструменту, небажання продовжувати навчання [9].

Отже, без гарних навичок читання з аркуша неможливо повноцінно розвивати художнє і музичне мислення, розширювати музичний кругозір, виконувати плідну самостійну професійну роботу. Тому займатися читанням з аркуша потрібно постійно і з великою відповідальністю.

Процес підготовки і досягнення відповідної мети відбувається за допомогою постановки і вирішення таких питань:

- виховання особистісних якостей: цілеспрямованості, терпіння, посидючості, витривалості. Під час такої форми роботи ставиться мета – програти до кінця п'єсу без зупинок і виправлень. Увага студента сконцентрована на виконанні цього завдання. Під час систематичного звернення до такого виду роботи відбувається:

- виховання активної і мимовільної уваги, коли матеріал підбирається індивідуально, залежно від рівня підготовки магістранта, за принципом від простого до складного.

- виховання комплексу «бачу – чую – граю». Дивлячись у ноти, музикант одночасно трансформує їх за допомогою внутрішнього слуху в адекватну звукову картинку і втілює музичні образи на інструменті, бажано в заданому темпі та характері. При цьому необов'язково дотримуватися точності відтвореної фактури, але мелодійну лінію і бас все-таки краще осмислити хоча б на такт уперед.

Однією з головних умов правильного прочитання нотного тексту є попереднє прочитання цього тексту подумки («побачити – почути – зіграти»).



Другою умовою успішного прочитання нотного тексту з аркуша є безвідривний погляд виконавця від нотного тексту. Лише за цієї умови можна забезпечити неперервне, логічно розгорнуте звукове дійство. Вміння грати, не дивлячись на руки і клавіатуру, – одна з найважливіших умов успішного прочитання нотного тексту.

Третьою умовою, що сприяє покращенню процесу читання нот з аркуша, є здатність охопити єдиним поглядом загальну конфігурацію мелодійного малюнка, направленість його руху в звуковому просторі, розпізнати в тексті різноманітні акордові стереотипи (тризвуки, домінантсептакорди та їх обернення) за зовнішнім виглядом.

Рівень складності творів повинен відповідати музичним здібностям музиканта. Після проведеної підготовчої самостійної роботи на заняттях з фортепіано студент грає 2–3 п'єси різної складності, виконуючи кожну двічі. Перший раз – для ознайомлення, другий – в написаному темпі. П'єса повинна бути легкою, щоб після першого програвання стала зрозумілою, а після другого – студент отримав задоволення від гри [5].

П'єси для читання з аркуша мають бути різні за характером і формою. Також слід читати з аркуша в ансамблі.

Учень видатного музиканта-педагога А. Рубінштейна Й. Гофман зазначив, що практичний метод, котрий сприятиме більш швидкому читанню нот з аркуша, виглядає як «якомога більше читати!». «Результативність залежатиме від рівня загальної музичної освіти, бо чим вона ширша, тим легше передбачити продовження розпочатого» [4, с. 76].

Щоденні заняття з читання нот з аркуша сприяють всебічному розвитку студента, його орієнтації в музичному творі, саме самостійна робота розширює кругозір виконавця, збагачуючи музичний репертуар.

Метою читання нот з аркуша є ознайомлення з музичним твором, визначення його змісту і форми, характеру виконання музичного твору. Щодо розучування та вивчення творів для фортепіано, то переважно це стосується технічного оволодіння труднощами і виконавського втілення задуму. Отже, читання з аркуша є етапом першого ознайомлення з творчим задумом композитора. Тому дуже важливо навчитися грамотно прочитувати новий твір із фортепіанного репертуару.

Ю. Юцевич визначає поняття «читання з аркуша» (від італійського *a prima vista*) як виконання на інструменті або голосом незнайомого твору без попереднього вивчення. Для цього, крім загальної музичної культури, необхідне спеціальне тренування сприймання музики під час її виконання [16, с. 219].

Читання з аркуша як спосіб ознайомлення з твором музичного мистецтва (без подальшого його розучування) необхідно включати до прак-

тики навчальних занять із музичного інструмента, оскільки це обов'язковий компонент майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Необхідно також звертати увагу на успішне опанування виконавцем навички читання нот з аркуша – вдалим та змістовним буде початкове виконання музичного твору, а також уявлення про нього в цілому [8, с. 57–58].

Читання нот з аркуша передбачає спеціальну загальномузичну і піаністичну підготовку. Універсальність цього виду виконавської діяльності та його значення для всього циклу музичних дисциплін важко переоцінити. Читання з аркуша розвиває музичні та виконавські здібності, інтенсивно формує слухо-мисленнєву техніку, створює високий рівень розумової та пізнавальної активності. Враховуючи особливості організації навчання читанню з аркуша, багато чого позичається з кожного предметного циклу, але й призводить до загального отримання знань та вмінь. Тому помилковою є думка про те, що читання з аркуша – це лише поверхневе ознайомлення з новою музикою. Воно може розглядатися й як засіб формування попереднього виконавського задуму, плану майбутньої роботи над твором.

Критерієм гарного читання з аркуша є осмислена й емоційно організована передача змісту музичного твору. Це означає, що, читаючи з аркуша, студент повинен мислити закінченими музичними побудовами, темп має відповідати характеру музики, під час виконання слід дотримуватися правильного ритму, фразування та динамічних відтінків [17].

Звертаючись до відомих авторитетних музикантів, а саме до Л. Баренбойма, можемо відзначити, що «практичний досвід окремих педагогів показує, що навчити досить непогано читати музичну літературу можна всіх» [2, с. 255]. На думку Г. Когана, досконалих результатів досягають небагато музикантів, але навчитися читати досить непогано може кожен.

Щоб навчитися грамотно і швидко читати з аркуша, потрібно багато тренуватися. Що стосується вміння, то з часом воно прийде саме собою. Й. Гофман так сформулював цю думку: «Найліпший спосіб навчитися швидко читати – це якомога більше читати» [4, с. 176].

Все це вірно, але не можна заперечувати знання основних положень у галузі читання музичної літератури, як і вміння спиратися на ці знання в практичній діяльності. Свідоме оволодіння спеціальними прийомами, які полегшують і прискорюють читання, продумана та раціонально побудована система знань – все це призводить до підвищення корисної музичної діяльності.

Крім цього, необхідно з повною серйозністю поставитися до питання про те, що читати, які твори використовувати для цієї мети. По-перше,

«навчальний» репертуар повинен бути посильним для читача, не надто легким, але й не надмірно складним за фактурою і технічним втіленням на інструменті. Як надмірно складні, так і не досить складні твори здатні стримати формування відповідних навичок. Особливо небезпечне перше, оскільки може викликати у студентів розчарування у власних силах.

Твори, призначені для читання, повинні пробуджувати живий і безпосередній емоційний відгук. Для цього необхідно підбирати змістовні та високохудожні твори українських і закордонних композиторів. Так ми, розвиваючи потрібні вміння і навички, вирішуватимемо ще одне завдання, значення якого для кожного музиканта важко переоцінити: розшириться загальний світогляд, збагатиться музичний інтелект, відкриються репертуарні горизонти [1].

Добре тренуватися в читанні з аркуша удвох, знайомитися з фортепіанними перекладами в 4 руки і транскрипціями. Ансамбль вимагає від виконавців максимальної зібраності, зосередженості та внутрішньої мобілізованості. Дуже важливо і потрібно при читанні з аркуша звертатися до творів, передбачених програмою зі слухання музики в школі, доречно також читати невідомі і маловідомі акомпанементи до хорів дитячих пісень. Тобто репертуар для читання з аркуша повинен мати у визначній своїй частині чітко виражену практичну спрямованість.

Отже, виникає непросте запитання: «Що читати?», але ще складніше: «Як це робити?». Насамперед хочеться сказати, що читання з аркуша не можна замінювати розбором тексту, це різні, багато в чому відмінні один від одного, види піаністичної діяльності. Завдання студента, який розбирає твір, – ретельний аналіз, всебічне осмислення і максимально точне відтворення всіх елементів нотного тексту. За швидкого читання з аркуша метою виконавця буде отримання цілісної (хоча і дещо приблизної) уяви про твір. Ось як про це пишуть піаністи – Г. Гінзбург: «На початку я зазвичай не прагну до максимальної точності, намагаюсь тільки уявити собі, що повинно вийти» [3, с. 178]; Е. Гігельс: «Намагаюся грати, якможу, але в справжньому темпі... я охоплюю річ у цілому» [3, с. 178].

З висловів піаністів можна зробити висновок про те, що характерними умовами, які відрізняють читання нот з аркуша від розбору, є: програвання твору в належному темпі, програвання без зупинок, не порушуючи попутним виправленням помилок і поверненням до попередньо зіграного; вміння розпізнати при знайомстві з музикою те основне і головне, що визначає художній зміст такого твору – після цього в загальних рисах відтворити на клавіатурі.

Але на практиці часто маємо справу зі студентами, в яких відсутній зв'язок зорово-слухових і

слухоклавірних навичок. Переважний розвиток мелодичного і недостатній розвиток гармонічного слуху призводить до того, що піаніст грає за принципом «бачу – граю» замість «бачу – чую – граю». Це свідчить про недостатній розвиток внутрішнього слуху, невміння в повному обсязі уявити реальне звучання нотного тексту «про себе». А це є серйозною перешкодою при читанні з аркуша, оскільки призводить до того, що через погану тактильну орієнтацію студент зорово уяву клавіатури асоціює з нотним знаком, а не зі звучанням клавіш.

Б. Теплов у своїй книзі «Проблеми індивідуальних відмінностей» зазначає: «В осіб із високорозвиненим внутрішнім слухом має місце безпосереднє слухання очима, перетворення зорового сприймання нотного тексту на зорово-слухове сприйняття. Сам нотний текст починає переживатися слухом. Інакше кажучи, внутрішній слух досвідченого музиканта характеризується не просто яскравістю музично-слухових уявлень, а і своєрідним «сплавом» цих уявлень із зоровими образами нотного тексту. І коли такий «сплав» утворився, людина матиме здібність «чути», читаючи очима ноти» [12, с. 186–187].

Читання нот з аркуша видатних виконавців минулого і теперішнього є прикладом дивовижної зорово-слухової далекоглядності.

Про Ф. Ліста розповідали, що під час виконання незнайомих творів він переглядав нотний текст на 8 тактів уперед. Аналогічними феноменальними здібностями володіли також С. Рахманінов, Ф. Блюменфельд, О. Гольденвейзер.

Невміння та неспроможність проводити під час читання музичного твору досить глибоку розвідку очима і внутрішнім слухом (хоча б на один-два такти вперед) робить гру формальною, емоційно беззмістовною. За допомогою спеціальних вправ можна розвивати в собі здібність бачити і чути вперед у процесі програвання незнайомого твору. Цю здібність розвиває прочитування подумки нотного тексту перед грою. Необхідно періодично вивчати твори без інструмента, тільки за нотами. Дуже важливий прийом опанування гри наосліп, тобто не дивлячись на клавіатуру. Швидке запам'ятовування нотного запису виробляється у студентів за допомогою такого ефективного методу: дозволивши виконавцю глянути на початок нотного запису і запам'ятати його, педагог прикриває це місце аркушем паперу, змушуючи студента дивитися тільки вперед. З подальшим виконанням твору синхронно просувається по нотному тексту й аркуш паперу, приблизно на такт обганяючи те, що лунає в даний момент [14].

Кожному студенту також необхідно знати, що, читаючи досить складні незнайомі твори, необов'язково з пунктуальною точністю відтворювати на інструменті кожен знак нотного тексту.

Невипадково концертмейстер, який знає свою справу, дотримується такого правила: мінімум нот – максимум музики. Але відтворення мелодії повинно бути правильним і в нотному, і в змістовому відношеннях. Тільки гра за фразами, охоплення завершених за структурою музичних побудов здатні надавати процесу читання виразності, осмисленості й емоційного забарвлення.

Разом із мелодією обережного ставлення під час читання музики вимагає і басова партія. Вона утворює такий собі фундамент, на якому будується гармонія, відіграючи важливу роль у будь-якій співзвучності. Найбільшим скороченням і спрощенням підлягають у практиці читання з аркуша середні фактурні прошарки.

«Якщо тобі пропонують зіграти з аркуша незнайомий твір, то спочатку переглянь його, – радить молодому музиканту Р. Шуман і додає: – Ти повинен себе настільки розвинути, щоб розуміти музику, читаючи її очима» [15, с. 7].

Читання нот з аркуша – форма діяльності, яка відкриває великі можливості для всебічного і широкого ознайомлення з музичною літературою. Інакше кажучи, читання нот з аркуша – постійна і швидка зміна нового музичного сприйняття, вражень, відкриттів, інтенсивний потік багатой і різнохарактерної музичної інформації [13, с. 66].

**Висновки.** Цілеспрямовані та послідовні заняття з читання нот з аркуша розвивають музичний інтелект, розширюють музичний світогляд, мають гарні результати для вчителів музичного мистецтва, концертних виконавців та всіх представників музичних професій.

Отже, формування й розвиток навичок читання з аркуша обов'язкові для всіх, хто навчається музичному мистецтву: і для майбутнього професіонала, і для слухача. Своєчасне набуття таких навичок майбутніми вчителями музичного мистецтва, безумовно, пробуджує в них інтерес і любов до музики.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Ленинград, 1979. 352 с.
2. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство. Москва : Музыка, 1974. 335 с.
3. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением. Москва, 1981. 143 с.
4. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. Москва : Музыка, 1961. 223 с.
5. Крюкова В. Музыкальная педагогика. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 288 с.
6. Методичні аспекти роботи з розвитку навичок читання з аркуша у класі фортепіано : метод. реком. / укл. Т. Грищенко. Слов'янськ, 2021. 48 с.
7. Назаренко І. Шляхи формування виконавської майстерності майбутнього вчителя-музиканта. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2011. № 6. С. 132–138.
8. Нарожна М. Читання нот з аркуша як складник комплексного розвитку учня-піаніста. *Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю, м. Умань, 27–28 квітня 2015 р. Умань, 2015. С. 56–60.
9. Панченко О. Розвиток навичок читання нот з аркуша. *Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., м. Луганськ, 18–19 березня 2010 р. Луганськ, 2010. С. 166–168.
10. Сулім Р., Сайко А. Теоретико-методичні аспекти формування навичок читання нот з аркуша у майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Творчість П.І. Чайковського в контексті музичної культури України: традиції та сучасність* : матеріали Всеукр. наук. конф., м. Суми, м. Тростянець, 15–16 травня 2014 р. Суми, 2014. С. 117–125.
11. Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий. Москва : Музыка, 1961. 536 с.
12. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1984. 176 с.
13. Шахов Г. Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование в классе баяна. Москва : Музыка, 1987. 190 с.
14. Шахов Г. Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование (баян, аккордеон) : учебное пособие. Москва : Владос, 2004. 224 с.
15. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. Москва : Музгиз, 1959. 40 с.
16. Юцевич Ю. Музыка : словник-довідник ; вид. 2-ге, перероб. і допов. Тернопіль : Навчальна книга ; Богдан, 2009. 352 с.
17. Ярошенко О. Читання нот з аркуша на початковому етапі музичної підготовки вчителя хореографії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти»*. 2010. Вип. 9. С. 27–31.

## ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ МОЗКОВОГО ШТУРМУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

### USAGE OF BRAINSTORMING METHOD WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

У статті відзначено, що викладання іноземної мови в навчальних закладах спрямоване на забезпечення суспільства фахівцями певної галузі. Указана необхідність відповідності професійних якостей випускників навчальних закладів до вимог сучасного ринку, можливості брати участь у виробничій та економічній діяльності й виконувати різноманітні соціально необхідні функції. За сучасних вимог глобалізації та інтеграції до світового економічного й фінансового простору не досить підготувати студента до майбутньої професійної діяльності, озброївши його знаннями й практичними навичками, які дозволять стати кваліфікованим і професійно компетентним фахівцем. Найважливішою є готовність студента до самовдосконалення в професійній діяльності, що неможливо без опанування закордонного практичного досвіду. Застосування методу мозкового штурму під час викладання іноземної мови формує бажання та готовність студента здійснювати свою діяльність, самовдосконалюватися в ній, досягати професійного успіху. У закладах освіти активно впроваджуються методи інтерактивного навчання, основним з яких є метод мозкового штурму. Інтерактивні методи навчання є діалоговими методами, оскільки в разі їх застосування під час викладання іноземної мови здійснюється взаємодія не тільки між студентами й викладачем, але й між самими студентами. За умови застосування методу мозкового штурму в навчальному процесі всі студенти залучені в закріпленні старого й опануванні нового матеріалу. Мозковий штурм є одним із найпопулярніших методів стимулювання творчої активності студентів, ефективним способом швидкого включення всіх студентів групи в роботу на основі вільного вираження своїх думок. Метою мозкового штурму є створення комфортних умов навчання, за яких студенти відчувають свою успішність, інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес вивчення іноземної мови. Під час застосування мозкового штурму вирішуються такі завдання: стимулюється творча активність, поєднуються теоретичні знання з практикою, встановлюється взаємодія між студентами. Для проведення мозкового штурму студенти або працюють разом, або діляться на такі групи: генератори ідей; аналітики ідей. Мозковий штурм складається з таких етапів: постановка проблеми; генерація ідей; групування, відбір та оцінка ідей. Для проведення мозкового штурму в більшості випадків створюють дві групи: учасники, які пропонують нові варіації рішення задачі; члени комісії, які обробляють запропоновані рішення. Метод мозкового штурму має певні недоліки: під час розділу учасників на групи може виникнути домінування лідерів в одній із них; зацікнення учасників на однотипних ідеях. Рекомендовано під час розподілу на групи враховувати особистісні характеристики студентів та об'єднувати їх відповідно до рівня підготовленості.

**Ключові слова:** методи навчання, інтерактивні методи навчання, мозковий штурм, завдання мозкового штурму, етапи мозко-

вого штурму, недоліки мозкового штурму, система вищої освіти.

The article notes that the foreign language teaching in educational institutions aims at providing society with specialists in a particular field. Graduates of educational institutions must meet the requirements of the modern market in terms of their professional qualities, be able to take part in production and economic activities and perform various socially necessary functions. It is not enough to prepare a student for future professional activities, equipping him with knowledge and practical skills that will allow him to become a qualified and professionally competent specialist in modern requirements of globalization and integration into the world economic and financial space. The most important thing is the student's readiness for self-improvement in professional activities, which is impossible without mastering foreign practical experience. The usage of the brainstorming method in the foreign language teaching forms the desire and willingness of the student to carry out this activity, self-improvement in it, to achieve professional success. Interactive learning methods, the main of which is the brainstorming method, are being actively introduced in educational institutions. Interactive learning methods are dialogic methods, because when they are used during the foreign language teaching, there is an interaction not only between students and the teacher, but also between the students themselves. When the brainstorming method is being used in the learning process, all students are involved in consolidating the old and mastering new material. Brainstorming is one of the most popular methods of stimulating students' creative activity and an effective way to quickly involve all students in the group on the basis of free expression of their opinions. The purpose of brainstorming is to create comfortable learning conditions in which students feel their success and intellectual ability that makes productive the process of the foreign language learning. When using brainstorming, the following tasks are solved: creative activity is stimulated, theoretical knowledge is combined with practice, and the interaction between students is established. To brainstorm, students either work together or are divided into the following groups: idea generators; analysts of ideas. Brainstorming consists of the following stages: problem statement; generation of ideas; grouping, selection and evaluation of ideas. To conduct a brainstorming session in most cases, two groups are created: participants who offer new variations of the solution of the problem; members of the commission who process the proposed decisions. The brainstorming method has certain disadvantages: when dividing participants into groups, there may be a dominance of leaders in one of them; participants' focus on the same type of ideas. It is recommended to take into account the personal characteristics of students and combine them according to the level of preparedness when they are divided into groups.

**Key words:** learning methods, interactive learning methods, brainstorming, brainstorming tasks, brainstorming, stages, shortcomings of brainstorming, higher education system.

УДК 81-13.811

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.5>

**Волошина О.В.,**

канд. філол. наук, доцент,  
доцент кафедри української  
та іноземних мов

Вінницького національного аграрного  
університету

### **Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Реалізація реформ, що спрямовані на вдосконалення діяльності освітніх закладів, у поєднанні з модернізацією професійної освіти, яка спрямована на інтеграцію українських освітніх програм до закордонних стандартів, диктує необхідність переосмислення основних методичних підходів до організації процесу підготовки майбутніх бакалаврів, у тому числі й фахівців з економіки, фінансів, права й агропромислового сектору. Основним завданням запровадження реформ і модернізації освітньої діяльності є якісна підготовка фахівців із вільним володінням іноземною мовою, що будуть конкурентоспроможними й відповідатимуть вимогам закордонних бізнес-партнерів.

Основною тенденцією розвитку вітчизняної освіти на сучасному етапі, що спрямований на запровадження в навчальний процес інноваційних методів, реалізацію освітніх реформ і новітніх педагогічних практик, які використовуються в закордонних навчальних закладах, є підготовка компетентних фахівців, здібних до професійної адаптації в сучасних мобільних умовах інтеграції суспільства й швидкого виконання нових професійних завдань.

Саме тому нині у світі навчальні заклади спрямовують свою діяльність не стільки на забезпечення суспільства фахівцями певної галузі, що відповідатимуть своїми професійними якостями вимогам сучасного ринку, здатними брати участь у виробничій та економічній діяльності й виконувати різноманітні соціально необхідні функції, скільки створювати продуктивні умови для їх успішної соціалізації, професійної адаптації та самовдосконалення. І тому запровадження інтерактивних методів навчання під час викладання іноземної мови, які спрямовані на розвиток професіоналізму, практичної підготовки й адаптації до майбутньої професійної діяльності, є основним стратегічним орієнтиром подальшого розвитку. Також інтерактивні методи навчання під час викладання іноземної мови спрямовані на створення в закладах освіти відповідних умов, що забезпечують повноцінний розвиток студентів, прагнення до удосконалення професійних здібностей протягом усього життя.

Застосування інтерактивних методів навчання під час викладання іноземної мови, найбільш динамічним і продуктивним з яких є мозковий штурм, дозволяє досягти ефективності в підготовці майбутніх фахівців. Метод мозкового штурму повністю відповідає вимогам професійної адаптації сучасного суспільства, орієнтований на інтеграцію студентів до світового економічного, фінансового, правового й агропромислового сектору. За сучасних вимог глобалізації та інтеграції до світового економічного й фінансового простору не досить підготувати студента до майбутньої професійної діяльності, озброївши його знаннями й практичними навичками, які дозволять стати ква-

ліфікованим і професійно компетентним фахівцем. Найважливішою є готовність студента до самовдосконалення в професійній діяльності, що неможливо без опанування закордонного практичного досвіду. Саме тому застосування методу мозкового штурму під час викладання іноземної мови забезпечує не тільки соціальну мобільність і професійну компетентність майбутнього фахівця, а насамперед формує бажання та готовність студента здійснювати цю діяльність, самовдосконалюватися в ній, досягати професійного успіху.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Застосування мозкового штурму в процесі викладання іноземної мови розглядалося в працях таких вчених і науковців: К. Віаніс-Трофименко, І. Єрмакова, О. Заславської, Н. Лісової, В. Семиченко, Я. Сікори й інших.

Висвітленню актуальних проблем застосування інтерактивних методів навчання присвячені праці науковців: С. Змєєва, Л. Набоки, Е. Полата, Н. Софій, В. Хуторського й інших.

Застосування мозкового штурму як одного з основних інтерактивних методів навчання відбиті в роботах І. Козинця, М. Журавля, Т. Мергель, В. Теслюка, Н. Піщаної та інших.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** У наукових працях зазначених учених наведено широкий спектр застосування методу мозкового штурму, його емоційну складову частину, але він висвітлений як окремий методичний прийом без урахування взаємодії теорії та практики в процесі вивчення іноземної мови.

**Мета статті** полягає в розробленні комплексного підходу до застосування методу мозкового штурму під час вивчення іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний ринок праці вимагає вільного володіння іноземною мовою фахівцями з економічного, фінансового, правового й агропромислового сектору, що є однією з важливих умов їх професійної підготовки. Натепер спостерігається швидкий рівень глобалізації та інтеграції фінансово-економічного й агропромислового секторів до закордонних ринків. Працівниками в здійсненні своєї професійної діяльності відчувається необхідність у систематичному одержанні нової інформації щодо своєї спеціальності, в умінні використовувати новітні розробки, оформленні робочої документації, основна частина якої наведена іноземною мовою. Продуктивність виконання професійних завдань насамперед має залежність від урахування специфічних особливостей нормативно-правової бази, етапів виконання діяльності закордонних бізнес-партнерів. Саме тому володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями надає можливості ефективно здійснювати свою діяльність, що є головним елементом їхньої професійної компетентності [1, с. 16–20; 25, с. 62–64; 26, с. 9–12; 27, с. 44–46].

Натепер у закладах освіти активно впроваджуються методи інтерактивного навчання, основним з яких є метод мозкового штурму. За своєю суттю інтерактивні методи навчання є діалоговими методами, оскільки в разі їх застосування під час викладання іноземної мови здійснюється взаємодія не тільки між студентами й викладачем, але й між самими студентами. Основною метою є створення сприятливих умов у процесі вивчення іноземної мови, оскільки студенти можуть продемонструвати весь рівень знань, що робить ефективним сам процес закріплення попередньо вивченого матеріалу.

Завдання, що виконуються студентами під час застосування інтерактивних методів навчання, а особливо це стосується методу мозкового штурму, надають можливості отримати теоретичні знання та практичні навички, а також створити базу для виконання професійної діяльності після завершення навчання. Суть методу мозкового штурму полягає в тому, що навчальний процес організований таким чином, що всі студенти залучені в процес закріплення старого й опанування нового матеріалу, вони мають можливість адекватно оцінювати свій рівень знань. Під час виконання завдань за допомогою методу мозкового штурму кожний зі студентів робить свій особливий індивідуальний внесок, здійснюється обмін знаннями, ідеями, методами діяльності. Також метод заснований на принципах взаємодії та активності студентів [3, с. 32–36; 17, с. 136–140; 21, с. 27–32].

Отже, мозковий штурм є одним із найпопулярніших методів стимулювання активності студентів під час вивчення іноземної мови, ефективним способом залучення всіх студентів до виконання завдань, сприяє вільному вираженню власних думок. Основною метою використання методу мозкового штурму під час вивчення іноземної мови є створення комфортних умов опанування матеріалу студентами, за яких вони демонструють максимальний рівень знань, що своєю чергою робить ефективним сам процес вивчення іноземної мови.

Застосування методу мозкового штурму під час вивчення іноземної мови надає можливість вирішити такі завдання:

- стимулювати активність студентів;
- поєднувати теоретичні знання з практичними навичками;
- стимулювати навчальну діяльність студентів;
- формувати в студентів креативність мислення;
- формувати здатність концентрувати увагу;
- розвивати практичні навички;
- спонукати до роботи в команді;
- сприяти толерантному відношенню стосовно інших думок із розв'язання проблеми [6, с. 206–210; 12, с. 90–92; 20, с. 209–211; 24, с. 156–162; 29, с. 409–411].

Під час проведення заняття з використанням методу мозкового штурму викладачу необхідно підбирати тематику й завдання, актуальні натепер, а також розвивати потенціал студентів. Завдання повинно мати велику кількість ймовірних вирішень, що сприяє формуванню нових підходів до вивчення теми. Характерною рисою методу мозкового штурму є високий рівень активності студентів, їх взаємодії під час роботи в команді.

Заняття, що проводиться з використанням методу мозкового штурму, необхідно розпочинати з повідомлення теми й завдання, постановки проблематики, яку потрібно дослідити, обґрунтування завдання для пошуку варіантів вирішення. До студентів потрібно заздалегідь довести мету заняття та очікувану результативність. Надалі викладачеві необхідно ознайомити студентів із правилами роботи в команді, а також із правилами проведення мозкового штурму. Завдання, яке вирішується під час використання методу мозкового штурму, обов'язково повинно бути актуальним, практично значущим, ґрунтуватись на теоретичній підготовці, а також викликати активний інтерес студентів. Однією з основних вимог, яку потрібно враховувати під час вибору завдання, є ймовірність великої кількості варіантів його вирішення [6, с. 205–208; 7, с. 22–23; 14, с. 100–104; 23, с. 103–105].

Під час проведення заняття із застосуванням методу мозкового штурму студенти можуть або працювати всі разом або розподілятися на такі групи:

- генераторів ідей;
- аналітиків ідей.

Під час розподілення студентів на робочі групи викладачу необхідно враховувати їхні особисті побажання, але за умови рівномірної кількості учасників у кожній групі. Під час обирання студентів до групи генераторів ідей потрібно брати до уваги творчі здібності студентів, креативність мислення, активність, вміння висувати нестандартні ідеї та варіанти вирішення завдань. Студенти з групи генераторів ідей повинні за короткий період запропонувати найбільшу кількість варіантів вирішення завдання. Перед проведенням заняття викладачу необхідно довести до студентів групи генераторів ідей такі правила:

- заборону на домінування будь-кого із членів групи;
- заборону на повторення варіантів вирішення завдання;
- висловлення найбільш можливої кількості варіантів вирішення завдання [2, с. 306–318; 10, с. 18–20; 16, с. 445–446; 23, с. 103–104; 29, с. 409–412].

Студенти з групи аналітиків ідей повинні обирати оптимальний варіант вирішення завдання зі всієї кількості, що був запропонований групою генераторів ідей.

Отже, метод мозкового штурму є продуктивним методом вирішення завдання, який ґрунтується на креативності, активності студентів. Студентам надається можливість запропонувати найбільшу кількість варіантів вирішення завдання, в тому числі самих неймовірних, іншим учасникам групи необхідно їх доповнювати, аналізувати, виявляти переваги й недоліки. Надалі із загальної кількості варіантів вирішення завдання необхідно вибрати оптимальні, які можна буде в майбутньому використовувати в практичній діяльності.

Мозковий штурм повинен складатися з таких етапів: постановки завдання, генерації ідей, групування, відбору й оцінювання ідей.

Етап постановки завдання або проблеми є підготовчим етапом під час проведення мозкового штурму. Завдання, що виноситься на розгляд, повинно бути обґрунтоване, чітко та ясно поставлене. Здійснюється визначення учасників штурму із загальної кількості студентів, обирається ведучий. Але бажано роль ведучого брати на себе викладачу, оскільки в студентів може бути суб'єктивне ставлення (позитивне чи негативне) до своїх одногрупників, що надалі негативно відіб'ється на результативності виконання завдання [3, с. 32–36; 12, с. 90–92; 17, с. 136–140; 24, с. 156–162].

Етап генерації ідей є найважливішим етапом виконання завдання, від проведення якого залежить результат всього мозкового штурму. Основними правилами етапу генерації ідей є:

- кількість ідей повинна бути необмеженою;
- відсутність критики ідей, зауважень або схвалення, оскільки це відволікає від головної мети завдання та зменшує активність студентів;
- розгляд абсолютно всіх варіантів вирішення завдання [6, с. 206–210; 12, с. 90–92; 29, с. 409–411].

Етап групування, відбору й оцінювання ідей є кінцевим етапом мозкового штурму. На такому етапі здійснюється оцінювання варіантів вирішення завдання. Методи аналізу й оцінювання ідей можуть бути абсолютно різними, це залежить від самого завдання, його теоретичної чи практичної спрямованості. Результативність такого етапу насамперед залежить від того, наскільки ідентично студенти дотримуються критеріїв відбору й оцінювання ідей [7, с. 22–23; 23, с. 103–105].

Також мозковий штурм є інтенсивним методом проведення заняття, і для студентів час пролітає непомітно. Завданням викладача є контролювання термінів виконання завдання, дотримання етапів і нагадування, скільки залишається часу до завершення заняття. Студенти повинні знати, який термін відведено на кожний етап виконання завдання, що своєю чергою сприяє активності й продуктивності.

Слід звернути увагу на те, що метод мозкового штурму має певні недоліки, а саме домінування лідерів у групах або зациклення студентів на однотипних варіантах вирішення завдання.

Для того, щоб уникнути таких ситуацій, викладач повинен постійно контролювати напрями пошуку варіантів вирішення завдання. Також викладач повинен регулювати процес мозкового штурму, здійснювати загальну організацію заняття, формувати завдання для вирішення, контролювати час виконання етапів завдання.

Можна сказати, що під час проведення мозкового штурму викладач є спостерігачем і координатором виконання завдання. Для досягнення найбільшої результативності вирішення завдання викладач повинен чітко сформулювати суть завдання разом із правилами проведення мозкового штурму, постійно фіксувати всі варіанти вирішення завдання, думки студентів на поставлену проблематику, дотримуватись нейтралітету під час дискусій.

Також викладачу необхідно уникнути критики будь-яких варіантів вирішення завдання, не втручатися в роботу груп генераторів або аналітиків ідей для того, щоб не зменшити активність студентів. Тільки в тому випадку, коли студенти порушують правила мозкового штурму (наприклад, починають обговорювати або негативно оцінювати варіанти вирішення завдання, що були запропоновані їх одногрупниками), викладач повинен у тактовній і доброзичливій формі зробити зауваження та повернути групу до роботи. Для дотримання принципів взаємоповаги викладач повинен по черзі надавати слово студентам із групи генераторів ідей (для того, щоб вони не вигукували всі одночасно), стежити за тим, щоб усі студенти під час проведення мозкового штурму мали однакову можливість на висловлення своїх думок. Проявлення тактовності й доброзичливості зі сторони викладача сприяє формуванню нових варіантів вирішення завдання в студентів. Але викладачу також слід уникнути активного схвалення навіть явно вдалих варіантів вирішення завдання для того, щоб не порушити рівність студентів під час проведення мозкового штурму. Основним завданням викладача є сприяння активності студентів, креативності мислення.

Отже, навчальний процес, що здійснюється за допомогою методу мозкового штурму, організовується з урахуванням зацікавленості студентів до завдання, їх активності й креативності. Спільне вирішення завдання студентами дозволяє кожному з них зробити свій особливий індивідуальний внесок, в процесі обговорення та висловлення ідей здійснюється обмін знаннями, в результаті чого стимулюється бажання подальшого навчання.

**Висновки.** Таким чином, метод мозкового штурму сприяє подоланню стереотипів мислення в студентів, зменшує комунікативні бар'єри, сприяє активності, толерантному відношенню до інших варіантів вирішення завдання. Тобто забезпечує процес генерування нових ідей без занадто критичного аналізу й негативного чи упередженого ставлення.

Принцип застосування методу мозкового штурму під час викладання іноземної мови ґрунтується на активізації генерування нових ідей і варіантів вирішення завдання, унеможлиблює суб'єктивне ставлення студентів один до одного. Відповідно до методики мозкового штурму такі етапи розподілені, і на першому етапі завжди реалізується тільки перша функція. Оскільки, якщо запропонований студентом варіант вирішення завдання відразу ж зіткнеться з негативним оцінюванням, то студент, який є автором варіанту, може замкнутися у собі й надалі зменшити активність під час виконання завдання.

Застосування методу мозкового штурму може стати вагомою частиною процесу пошуку вирішення варіантів завдань, прийняття рішень у групі студентів, процесу генерації нових ідей, розвитку комунікабельності, сприятиме активності в роботі, креативності мислення, взаємоповазі до одногрупників і самовдосконаленню. Такий метод також дозволяє студентам не тільки брати участь в інтелектуальній конкуренції, але й зблизитися з колективом у навчальній групі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Voloshyna O.V., Bilous O.S. Some aspects of the essence of intercultural communicative competence with the future specialist of higher education. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 3 (102). С. 15–26.
2. Voloshyna O.V., Ivashchenko A.V., Vlasenko I.V. Навчальний посібник для студентів, магістрів спеціальності «Туризм». *Recreational and tourism activity and its modern aspects of development University of Tourism and Foreign Languages in Warsaw Al. Prymasa Tysiaclecia 38, 01 – 242 Warszawa, 2018. 409 p.*
3. Волошина О.В., Попенко Ю.В. Ігрові методи, як засіб вивчення іноземної мови. *WorldJournal*. 2020. № 4. Болгарія. Р. 31–39.
4. Волошина О.В. Використання інтерактивних технологій для формування естетичного смаку у студентів ВНЗ із засобами іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 151. Том 1. С. 30–33.
5. Волошина О.В. Використання мультимедійних технологій у вивченні іноземних мов у закладах вищої освіти. *Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук* : матеріали Міжн. наук.-практ. конф., м. Чернігів, 23–24 квітня 2020 р. Чернігів, 2020. С. 338–340.
6. Волошина О.В. Іншомовна комунікативна компетентність студентів-аграріїв у незалежній Україні. *Збірник наукових праць «Сільське господарство та лісівництво»*. 2017. № 6. Том 2. С. 204–212.
7. Волошина О.В. Кравчук Л.В. Актуальність вивчення іноземної мови в умовах глобалізації освітнього простору. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мільтилінгвальному просторі* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 22 листопада 2018 р. Вінниця, 2018. С. 22–24.
8. Гріщенко І.В. Формування самооцінки як необхідної умови досягнення професійної компетентності. *Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців* : збірник наукових праць. Вінниця : ВНТ. 2016. С. 53–55.
9. Гріщенко І.В. Цілі та завдання кейс-методу при викладанні курсу «Державний фінансовий контроль». *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія* : матеріали міжвузівського вебінару, м. Вінниця, 31 березня 2017 р. Вінниця, 2017. С. 76–78.
10. Гулько І.В., Волошина О.В. Практичне застосування ділової гри при вивченні іноземної мови в умовах навчально-науково-виробничого комплексу «Всеукраїнський науково-навчальний консорціум». *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2021. Вип. 35. С. 17–21.
11. Довгань Л.І. Інноваційні технології навчання в освітньому процесі вищої школи. *Роль інновацій в трансформації сучасної науки*. 2017. № 1. С. 19.
12. Довгань Л.І. Сучасний стан проблеми формування педагогічної майстерності викладача іноземної мови вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. № 50. С. 90–93.
13. Довгань Л.І. Сучасні трансформаційні процеси в освітньому процесі вищої школи в умовах інформаційного суспільства. *Інтеграція світових наукових процесів як основа суспільного прогресу*. 2018. № 1. С. 23.
14. Ковальова К.В. Комунікативна компетентність інженерів-аграрників: сутність та структурні компоненти. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. 2013. Вип. 113. С. 99–106.
15. Ковальова К.В. Особистісно-орієнтоване навчання, як складова процесу фахової підготовки спеціалістів інженерного профілю. *Техніка, енергетика, транспорт АПК*. 2017. № 4. С. 46–50.
16. Кравець Р.А. Педагогічна технологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. *Молодий вчений*. 2017. № 1. С. 444–447.
17. Кравець Р.А. Впровадження інтерактивних методів навчання у полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. *Людознавчі студії. Педагогіка*. 2017. № 4. С. 135–145.
18. Кравець Р.А. Культурна компетентність та міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутніх аграрників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. 2013. № 1. С. 112–115.
19. Кравець Р.А. Культурологічна парадигма освіти у професійній підготовці майбутнього фахівця аграрної галузі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. № 39. С. 187–192.
20. Кравець Р.А. Педагогічне проектування технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. *Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі*. 2020. № 3. С. 209–212.



21.Кравець Р.А. Практична реалізація специфічних принципів полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2015. № 4–5. С. 26–38.

22.Кравець Р.А. Структурні компоненти полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. № 1–2. С. 80–86.

23.Кравець Р.А. Типи комунікативних ситуацій у контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2016. № 71. С. 102–106.

24.Кравець Р.А., Романишина Л.М. Лінгвокраїнознавчий підхід до викладання іноземної мови в аграрному ВНЗ. *Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки*. 2013. № 2. С. 154–166.

25.Мазур В.А. Порівняльна характеристика моделі організації корпоративного управління в умовах України і за кордоном. *Вісник ТАНГ*. 2002. № 1. С. 61–66.

26.Мазур В.А., Томчук О.Ф., Браніцький Ю.Ю. Методика аналізу фінансового стану підприємства відповідно до вимог внутрішніх і зовнішніх користувачів. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*. 2017. № 3. С. 7–20.

27.Мазур В.С. Вдосконалення системи мотивації праці. *Вісник ТАНГ*. 2002. № 7/4. С. 43–46.

28.Можаровська О.Е. Готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців технічного профілю як педагогічна проблема. *Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації* : матеріали Всеукр. наук. конф., м. Дніпропетровськ, 4–5 грудня 2015 р. Ч. I. Дніпропетровськ : Роял Принт, 2016. С. 96–98.

29.Можаровська О.Е. Інтерактивні методи формування іншомовної професійної комунікативної компетентності фахівців автомобільного профілю. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Вип. 41. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2015. С. 408–413.

## РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN INDEPENDENT WORK OF ZVO STUDENTS

У статті висвітлено сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність студента», «самостійність», «самостійна робота». Наведено основні принципи, на яких будується компетентнісний підхід та які складають його основу. Визначено, що організація самостійної роботи студентів є одним із найважливіших питань в умовах реалізації компетентнісного підходу. Представлено топологізації поглядів зарубіжних вчених на проблему самостійної роботи студентів. Зазначено про внесок вітчизняних науковців у дефініцію поняття «самостійна робота студентів». Виокремлено принципи управління самостійною роботою студентів (поділ навчального матеріалу дисципліни на навчальні одиниці). Визначено дидактичні цілі навчальних одиниць за допомогою термінів, що виражають контрольовану діяльність студентів; управління самостійною роботою за допомогою методичних інструкцій; систематичний зворотний зв'язок у вигляді самоконтролю та контролю з боку викладача; досягнення відповідних дидактичних цілей. Розглянуто види навчальних стратегій, опанування яких необхідно для ефективного виконання самостійної роботи (когнітивні, в яких навчальні дії спрямовані на обробку й засвоєння навчальної інформації, і метакогнітивні, що організують і керують навчальною діяльністю). Розглянуто умови реалізації компетентнісного підходу під час організації самостійної роботи студентів (забезпечення мотивації ставлення студентів до самостійної роботи за допомогою розвитку їх внутрішньої, зовнішньої та процесуальної мотивації; проектування навчальних курсів як системи професійно орієнтованих завдань, вирішення яких дозволяє здійснити перехід від навчальної діяльності студента до професійної; методичне оснащення навчальної діяльності студентів із використанням можливостей телекомунікаційних технологій; забезпечення контролю за самостійною роботою студентів на основі моніторингу процесу професійного становлення особистості майбутнього фахівця). Сформовано диференціацію студентів за рівнями професійної навченості під час організації самостійної роботи в межах компетентнісного підходу. Запропоновано шляхи підвищення ефективності реалізації компетентнісного підходу під час самостійної роботи студентів закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетентність студента, самостійність,

самостійна робота, самоосвіта, самоконтроль.

The article highlights the essence of the concepts "competence approach", "student competence", "independence", "independent work". The basic principles on which the competency approach is based and which form its basis are given. It is determined that the organization of independent work of students is one of the most important issues in the implementation of the competency approach. Topologizations of views of foreign scientists on the problem of independence are presented. The contribution of domestic scientists to the definition of "independent work of students" is noted. The principles of management of independent work of students (division of educational material of discipline on educational units; definition of the didactic purposes of educational units by means of the terms expressing controlled activity of students; management of independent work by means of methodical instructions; systematic feedback in the form of self-control and control from teacher; achievement of relevant didactic goals), its goals and results. The types of educational strategies that are necessary for effective performance of independent work (cognitive, in which educational activities are aimed at processing and assimilation of educational information, and metacognitive, organizing and managing educational activities) are noted. The conditions of realization of the competence approach at the organization of independent work of students (maintenance of motivation of the relation of students to independent work by means of development of their internal, external and procedural motivation; design of training courses as system of professionally-oriented tasks which solution allows to carry out transition from educational activity to student ; methodical equipment of educational activity of students with use of possibilities of telecommunication technologies; maintenance of the control over independent work of students on the basis of monitoring of process of professional formation of the person of the future expert). Differentiation of students by levels of professional training at the organization of independent work within the limits of the competence approach is formed. The ways of increase of efficiency of realization of the competence approach at independent work of students of establishments of higher education are offered.

**Key words:** competence approach, student competence, independence, independent work, self-education, self-control.

УДК 378.14  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.6>

**Демченко В.А.,**  
канд. психол. наук,  
доцент кафедри мовної підготовки  
Харківського національного  
університету радіоелектроніки

**Балабанова К.С.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри видавничої справи  
Київського університету імені Бориса  
Грінченка

**Смельянова Є.С.,**  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри мовної підготовки  
Харківського національного технічного  
університету сільського господарства  
імені Петра Василенка

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Закінчуючи заклад вищої освіти (далі – ЗВО), кожна молода людина постає перед вибором професійного шляху. Водночас вона орієнтується на свій потенціал, розвиток якого отримала в процесі навчання у вищій школі. Очевидно, що для успішної професійної діяльності натеper не досить лише отримання теоретичних знань і практичних

умінь і навичок, важлива також міждисциплінарна підготовка, яка передбачає, зокрема, особистісне становлення та розвиток молоді людини. Виходячи із цього, можна відзначити, що головною метою сучасної вищої освіти є розвиток студента як компетентної особистості шляхом включення його в різні види людської діяльності. Саме цим зумовлена орієнтація на трансформацію навчаль-

ного процесу у сфері інновацій, що дозволяє забезпечити створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу студентів, на формування умінь здійснювати навчальну й експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види самостійної роботи з обробки інформації. Однак важливо не тільки дотриматися вимоги модернізації змісту освіти й застосування інноваційних педагогічних технологій, але й забезпечити виконання ряду умов, що визначають саму можливість успішної реалізації компетентнісного підходу під час самостійної роботи студентів сучасної вищої школи.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

В останні роки зріс дослідницький інтерес до проблеми самостійної роботи студентів серед педагогів і психологів. Дотепер відомі дослідження самостійної роботи студентів у контексті вивчення психолого-педагогічних умов оптимізації самостійної роботи / діяльності студентів, що зумовлюють їх професійно-особистісне становлення та розвиток (С. Корабльов, Н. Підшва, Н. Ткаченко, А. Штейнмец, Ф. Саглам та інші); розвитку суб'єктності студентів, мотивації до самостійної роботи, комунікативної компетентності (А. Березін, М. Шехтер, Г. Артамонова й інші); розширення інформаційно-технологічних складових частин навчальної діяльності студентів як ресурсного забезпечення самостійної діяльності студентів (С. Белобородова, Н. Муравйова й інші); розробки дидактичних засобів, моделей організації та управління самостійною роботою студентів (Т. Рудіна, В. Усманов та інші); оцінки особистісних досягнень у самостійній роботі студентів (Г. Ахметжанова, Д. Писаренко й інші); використання дистанційних форм організації самостійної роботи студентів (Є. Дворнікова, М. Кутепов та інші); впливу особистісних особливостей студентів на результативність їх самостійної діяльності (Б. Айсмонтас, П. Лебедчук, Мд.А. Уддін). Розглядом питань щодо застосування сучасною системою освіти компетентнісного підходу займалися І. Бабіна, П. Бачинський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Н. Дворнікова, І. Драч, І. Зимня, С. Клепко, Л. Коваль, А. Маркова, Л. Мітіна, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, С. Сисоєва, О. Ситник, Г. Терещук, Н. Фоменко, А. Хуторський, В. Хутмаєр та інші.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, якій присвячується стаття.** Хоча вивчення забезпечення самостійної роботи в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) є актуальним напрямом у педагогіці, але варто більше уваги приділяти саме компетентнісному підходу в її організації.

**Метою статті** є визначення основних аспектів компетентнісного підходу під час самостійної роботи студентів ЗВО.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** На відміну від традиційного навчання, спрямованого на засвоєння правил діяльності в повторюваних ситуаціях, інноваційні технології в підготовці фахівців орієнтовані на розвиток здібностей студентів до спільних дій у нових ситуаціях. У зв'язку із цим здійснюється перехід до нового принципу організації навчального процесу як цілісної навчально-виховної ситуації, в структурі якої виділяються такі компоненти:

- 1) навчально-пізнавальний;
- 2) навчально-організаційний;
- 3) соціально-комунікативний;
- 4) особистісно-ціннісний;
- 5) просторово-часовий.

Взаємозв'язок таких компонентів забезпечує створення особливого професійно-освітнього простору, що характеризується багаторівневістю, системною організацією навчального процесу, в тому числі на основі організації самостійної роботи студентів.

Спробу топологізації поглядів зарубіжних вчених на проблему самостійності дає у своєму дослідженні Г. Холек [12]. Одні вчені (Дж. Пун, М. Сломан) розуміють під самостійністю «незалежність» тих, хто навчається. Їм надаються навчальні матеріали, які вони можуть використовувати на свій розсуд. Це означає, що студенти, отримавши «пакет матеріалів», використовують їх без фізичної присутності викладача. Сюди належить і поширена практика диктування домашнього завдання, і більш сучасна форма навчання за допомогою комп'ютера [14; 16].

Для дослідників С. Гонора, Р. Доннелі, А. Мітчела самостійність означає «активне усвідомлення відповідальності самого студента». На відміну від першої думки студент розглядається не як пасивний об'єкт, який все розуміє, слухняно виконує навчальну програму й визнає вірним все, що йому пропонують, а як активний учасник такого процесу. Він здатний самостійно або разом з іншими приймати рішення, що стосуються його навчання. Під час опрацювання матеріалу він не тільки бере, але й сам здатний до віддачі. Тут йдеться не про незалежність того, хто отримує знання, а про незалежність активного учасника процесу з отримання знань. Отримані таким чином знання є частково й продуктом самого студента [11; 13].

Для третьої групи вчених – Дж. Єна, С. Лі, Т. Сінгх – самостійність означає «здатність до навчання». У такому випадку поняття «самостійність» описує не характеристики навчального процесу, а більшою мірою властивість студентів. «Самостійним» можна назвати того, хто навчається, хто «здатний учитися» [15; 17].

У вітчизняній педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття самостій-

ної роботи студентів. Певний внесок у дефініцію поняття зробила Є. Бунтова. Розглядаючи організацію самостійної роботи студентів, нею були сформульовані основні принципи управління самостійною роботою студентів [3]: поділ навчального матеріалу дисципліни на навчальні одиниці; визначення дидактичних цілей навчальних одиниць за допомогою термінів, що виражають контрольовану діяльність студентів; управління самостійною роботою за допомогою методичних інструкцій; систематична зворотний зв'язок у вигляді самоконтролю та контролю з боку викладача; досягнення відповідних дидактичних цілей.

Дослідник С. Архангельський визначає самостійну роботу як самостійний пошук необхідної інформації, придбання знань та їх використання для вирішення навчальних і наукових завдань [2, с. 57].

Таким чином, аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури дає підстави стверджувати, що самостійна робота студентів розглядається, з одного боку, як вид діяльності, з іншого, – як система заходів або педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів.

Необхідно зазначити, що індивідуалізація самостійної роботи студентів тісно пов'язана з мотиваційним аспектом проблеми. Пізнавальна мотивація, що лежить в основі самостійної роботи студента, повинна забезпечити вищу результативність його діяльності.

Студент, володіючи вмінням організувати свою навчальну діяльність, може самостійно вибрати власну освітню траєкторію, індивідуалізуючи процес навчання відповідно до особистісних особливостей.

Самостійну роботу студентів можна оцінити трьома вимірами:

- 1) вид діяльності;
- 2) провідна компетенція;
- 3) форма організації.

Сучасне розуміння самостійної роботи як виду навчально-пізнавальної діяльності з освоєння професійної освітньої програми, що здійснюється в певній системі, за партнерської участі викладача в її плануванні й оцінці досягнення конкретного результату з необхідністю вимагає від викладача вищої школи переосмислення підходів до організації самостійної роботи студентів [1, с. 32].

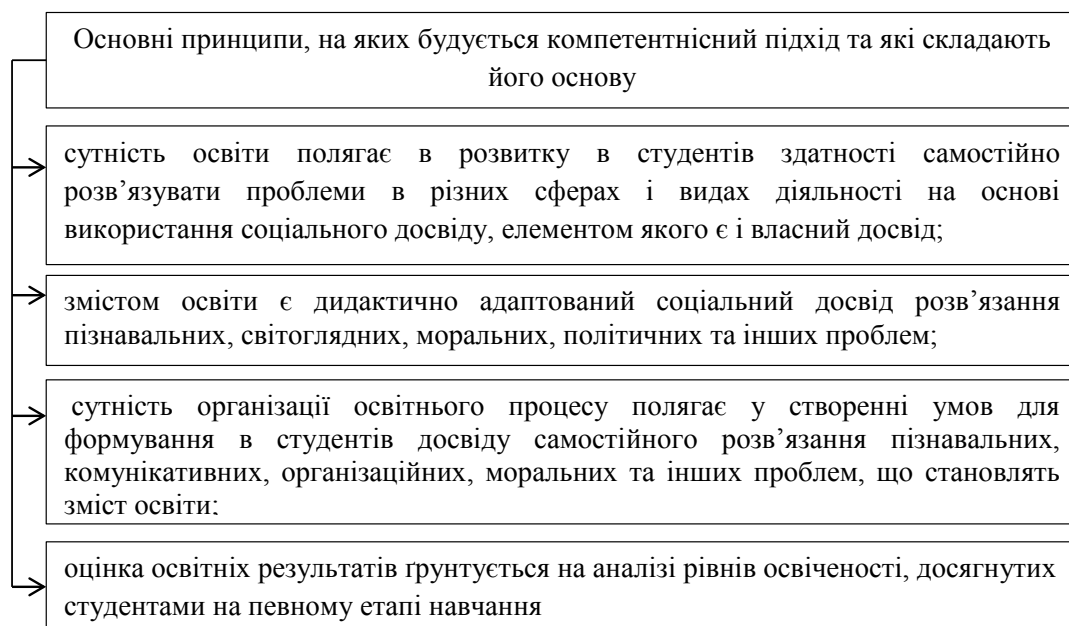
Орієнтиром у плануванні самостійної роботи студентів виступає компетентнісний підхід в освіті. Однією з особливостей компетентнісного підходу у вищій освіті є формування здібностей до самостійної роботи. Таких здібностей, за допомогою яких з'являється можливість розв'язувати проблеми в різних сферах і видах діяльності. Організаційною основою освітнього процесу в межах такого підходу є самостійна робота, тобто створення умов для формування в студентів досвіду самостійного розв'язання різних проблем.

У ЗВО існують дві загальноприйняті форми самостійної роботи: аудиторна й позааудиторна. Аудиторна самостійна робота здійснюється під контролем викладача, де під час виконання завдання можна отримати консультацію. Дедалі більшого значення набуває позааудиторна самостійна робота – планована навчальна, навчально-дослідницька, науково-дослідницька робота студентів, яка виконується в позааудиторний час за завданням і за методичного керівництва викладача, але без його безпосередньої участі. Основне завдання викладача зводиться до організації навчальної діяльності студента й конструювання освітнього середовища [7].

Натепер базовим критерієм оцінки якості освіти прийнято компетентнісний підхід, який знайшов своє відбиття в державних освітніх стандартах третього покоління. Він прийшов на зміну кваліфікаційному підходу, що домінував у багатьох національних системах освіти у ХХ столітті [6]. Вчені О. Микитюк, А. Зачепа й Г. Никитюк під компетентнісним підходом розуміють такий підхід до підготовки майбутнього здобувача вищої освіти, який спрямовано на реалізацію особистісно зорієнтованого навчання, формування готовності й здатності ефективно здійснювати професійну діяльність у мінливих умовах освітнього ринку. Компетентнісний підхід сприяє формуванню та розвитку ключових, професійних і спеціальних компетентностей особистості [8, с. 8]. Тому компетентнісний підхід – це підхід, який акцентує не на змісті, а на результатах освіти, виражених у формі компетенцій. Компетентнісний підхід широко використовується під час проектування системи самостійної роботи студентів. У межах такого підходу прийнято говорити про розвиток у студентів самоосвітньої компетентності, визнаної однією з ключових компетентностей, що становить нову якість освіти [10, с. 34]. Компетентність є цільовою основою самостійної роботи студентів. Самостійна робота стає провідною формою організації навчального процесу у вищій школі. Перед викладачами ЗВО постає завдання підвищення ефективності самостійної роботи студентів у процесі опанування ними професійними компетенціями.

Під компетентністю студента, сформованої в ході освоєння освітнього модуля, ми розуміємо якість особистості, що виражається в її здатності й готовності приймати рішення в реалізованій діяльності, освоювати новий зміст відповідної предметної сфери, форми й способи вдосконалення майбутньої професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Таким чином, у професійній підготовці сприяє успіху реалізація компетентнісного підходу до організації самостійної роботи студентів закладів вищої освіти (ЗВО). Це пов'язано з тим, що на сучасному етапі пріоритетна тенденція зміни



**Рис. 1. Основні принципи, на яких будується компетентнісний підхід**

*Джерело: складено автором на основі [6]*

освітньої парадигми – «від освіти на все життя до освіти протягом всього життя». У межах сучасної парадигми метою вищої освіти є підготовка компетентного фахівця, що володіє методами самостійного поповнення професійних знань.

Основні принципи, на яких будується компетентнісний підхід та які складають його основу, представлені О. Лебедевим (рис. 1).

Як видно з рис. 1, компетентнісний підхід в освіті реалізується значною мірою в змісті, організації та контролі самостійної роботи студентів. Дійсно, одним з основних значень компетентнісного підходу в освіті є формування здатності до самостійної роботи (здатності самостійно розв'язувати проблеми в різних сферах і видах діяльності), а організаційною основою освітнього процесу в межах такого підходу є самостійна робота (створення умов для формування в студентів досвіду самостійного розв'язання різних проблем). Однак якщо мета й освітній процес безпосередньо пов'язані із самостійною роботою, то й результат такого процесу повинен мати її специфіку. З позицій компетентнісного підходу основним безпосереднім результатом освітньої діяльності є формування професійних компетенцій.

За нашою думкою, організація самостійної роботи студентів є одним із найважливіших питань в умовах реалізації компетентнісного підходу. Це пов'язано не тільки зі збільшенням частки самостійної роботи під час освоєння навчальних дисциплін, але насамперед із сучасним розумінням освіти як життєвої стратегії особистості. Мотивація до неперервної освіти, загальнокультурні й професійні компетенції стають необхідним ресур-

сом особистості для успішного включення в трудову діяльність і реалізації своїх життєвих планів. Основне завдання вищої освіти полягає у формуванні творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності.

Активізація самостійної роботи в освітньому процесі означає значне підвищення її ролі в досягненні нових освітніх цілей, надаючи їй проблемного характеру, що мотивує суб'єктів на ставлення до неї як до провідного засобу формування навчальних і професійних компетенцій.

На основі аналізу робіт вчених виділимо цілі й результати самостійної роботи (О. Сушко, О. Колодій, О. Малихін, І.О. Зимня та інші). Цілями самостійної роботи студентів є:

- 1) формування в студента необхідного обсягу й рівня знань, умінь і навичок для вирішення певного класу пізнавальних завдань;
- 2) вироблення психологічної установки на самостійне систематичне поповнення своїх знань та умінь орієнтуватися в потоці наукової інформації;
- 3) формування навичок саморегуляції, особистісних якостей, підвищення предметної компетенції [7; 9].

Науковець І. Зимня визначає результатом самостійної роботи вдосконалення особистісних якостей – високого рівня самосвідомості, адекватної самооцінки, рефлексивного мислення, самостійності, організованості, сформованості вольових якостей [5, с. 15].

Важливо, що для ефективного виконання самостійної роботи необхідно володіти навчальними стратегіями – стійким комплексом дій, цілеспрямовано організованим суб'єктом для вирі-

шення різних навчальних завдань [4]. Навчальні стратегії визначають зміст і технологію виконання самостійної роботи й складаються з навичок, до складу яких входять сформовані способи обробки інформації, оцінки, контролю та регуляції власної діяльності. Основними компонентами навчальних стратегій є:

1) довготривалі навчальні цілі (образ результату), що визначають організацію навчальної діяльності;

2) технології – способи, прийоми, методи й форми, за допомогою яких реалізується досягнення навчальних цілей;

3) ресурси, щоб забезпечити досягнення навчальних цілей та управління навчальною діяльністю.

Учені Є. Гончарова, Т. Акулова й І. Андреева поділяють навчальні стратегії на дві групи: когнітивні, в яких навчальні дії спрямовані на обробку й засвоєння навчальної інформації, і метакогнітивні, що організують і керують навчальною діяльністю (табл. 1).

Таким чином, самостійна робота не тільки сприяє формуванню професійної компетентності, а й навичок самоорганізації та самоконтролю та передбачає становлення майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, здатного до саморозвитку.

Так, розглядаючи організацію самостійної роботи студентів із позицій компетентнісного підходу, Е. Трущенко визначає основною ціллю системи аудиторної-позааудиторної самостійної роботи студентів формування компетенції самоосвіти [10].

Реалізація компетентнісного підходу до організації самостійної роботи студентів, на думку Т. Акулової, Т. Іваненко, Е. Трущенко, може бути здійснена під час дотримання певних умов [1; 10]: забезпечення мотивації ставлення студентів до самостійної роботи за допомогою розвитку їх

внутрішньої, зовнішньої та процесуальної мотивації; проектування навчальних курсів як системи професійно-орієнтованих завдань, вирішення яких дозволяє здійснити перехід від навчальної діяльності студента до професійної; методичне оснащення навчальної діяльності студентів із використанням можливостей телекомунікаційних технологій; забезпечення контролю за самостійною роботою студентів на основі моніторингу процесу професійного становлення особистості майбутнього фахівця.

Організація самостійної роботи в межах компетентнісного підходу вимагає умов диференціації студентів за рівнями професійної навченості. У педагогічній практиці вищої школи виділяють такі рівні професійної навченості:

1. Високий рівень професійної навченості студентів із високою мотивацією до навчання, сформованими навичками самоорганізації та наявністю творчих здібностей.

2. Рівень професійної навченості вище середнього, з необхідністю підвищення мотивації навчання за допомогою виконання творчих завдань.

3. Середній рівень професійної навченості з проблемами самоорганізації та розвитку інтелектуальних здібностей, комунікативної активності.

4. Знижений рівень професійної навченості з відсутністю пізнавальної мотивації та комунікативної активності.

У результаті в контексті компетентнісного підходу під самостійною роботою студентів ми розуміємо діяльність, яка передбачає: чітке уявлення моделі своєї професії з її нормами й правилами; наявність умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності, таких як самопізнання, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка; вміння самостійно будувати індивідуальну освітню траєкторію, керуючись компетенціями.

Таблиця 1

**Види навчальних стратегій, котрими необхідно володіти для ефективного виконання самостійної роботи**

Види навчальних стратегій	Зміст
1. Когнітивні	повторення – заучування, переписування, підкреслення, виділення, позначення та інші;
	деталізація та вдосконалення – конспектування, підбір прикладів, порівняння, встановлення міжпредметних зв'язків, використання додаткової літератури, перефразування, складання понятійного дерева й інші;
	організація – групування за темами, складання класифікацій, таблиць, схем, написання резюме й інші
2. Метакогнітивні	планування – складання плану, логіка побудови змісту, постановка мети, реалізація мети й інше;
	спостереження – оцінка досягнутого, відповіді на питання для самоконтролю, застосування теорії на практиці, складання тез за темою, звернення до інших наукових джерел та інші;
	регуляція – самоконтроль, самооцінка, використання додаткових ресурсів, вольова регуляція та інші

Джерело: складено автором на основі [1; 4]

Також, узагальнюючи наші дослідження, можемо виділити такі шляхи підвищення ефективності реалізації компетентнісного підходу під час самостійної роботи студентів:

1) наукова організація та планування самостійної навчальної діяльності студентів;

2) раціоналізація режиму дня, естетичних умов самостійної роботи;

3) удосконалення індивідуальної техніки пізнавальної діяльності в різних видах навчальних занять;

4) активізація роботи студентів із самовдосконалення;

5) під час виконання будь-якого виду самостійної роботи студент повинен уміти алгоритмізувати свої дії, проходячи такі етапи: визначення мети самостійної роботи; конкретизація пізнавальної задачі; самооцінка готовності до самостійної роботи з вирішення поставленого або обраного завдання; вибір адекватного способу дій, що веде до вирішення завдання; планування (самостійно або за допомогою викладача) своїх дій; реалізація плану виконання самостійної роботи.

Ураховуючи вищезазначене, самостійна робота є основою освітнього процесу в межах компетентнісного підходу, тому що формуються рефлексивні знання, вміння та виробляються якості особистості, необхідні для вирішення професійних завдань. Перехід до компетентнісної освіти вимагає переосмислення та розробки нових цінностей, цілей, змісту, методів, засобів, форм навчання, організаційних основ процесу освіти в цілому та його складових частин зокрема. Тому розгляд самостійної роботи студентів як однієї зі складових частин процесу освіти з позицій компетентнісного підходу, на наш погляд, доцільний, і мало того, сутнісні характеристики компетентнісного підходу дозволяють надати самостійній роботі вагоме дидактичне призначення в новій освітній парадигмі.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Таким чином, у межах компетентнісного підходу підготовки фахівців у ЗВО самостійну роботу студентів варто розглядати як внутрішньо вмотивовану діяльність, що сприяє поступовому переходу від навчання до професійної діяльності. Реалізація компетентнісного підходу під час самостійної роботи студентів вищої школи – складний процес, особливості якого зумовлені тим, що нині вже не досить забезпечити опанування студентами суми знань, велике значення надається завданню формування мотиваційно-ціннісного ставлення їх до обраної професії. Це допоможе успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, що сприятиме швидкій адаптації до умов праці й подальшого професійного вдосконалення. Тому як ключову умову успішності діяльності можна вважати готовність як студентів, так і представників професорсько-викладаць-

кого складу й навчально-допоміжного персоналу, які повинні розуміти, що всі їхні дії повинні бути спрямовані на формування компетенцій майбутніх професіоналів, які користуються попитом на ринку праці. Для цього необхідно постійно вдосконалювати застосовувані освітні технології в організації самостійної роботи, приводячи їх у відповідність до актуальних тенденцій розвитку науки й суспільства.

Застосування компетентнісного підходу в процесі організації самостійної роботи студентів передбачає особистісне включення студента в освоєння професійної діяльності. Отже, врахування в діяльності ЗВО детермінантів реалізації компетентнісного підходу можна вважати фактором успіху здійснення освітньої діяльності в сучасних умовах.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Акулова Т.Н., Андреева И.Г. Организация самостоятельной работы студентов педагогического факультета в структуре компетентностного подхода. *Компетентностный подход как концептуальная основа современного образования* : сборник научных статей. Саратов : ИЦ «Наука», 2010. С. 31–33.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
3. Бунтова Е.В., Макаров С.И. Организация самостоятельной работы студентов в рамках компетентностного подхода обучения. *Самарский научный вестник*. 2017. Том 6. № 4 (21). С. 231–234.
4. Гончарова Є.Є. Роль самостійної роботи у процесі формування фахово орієнтованих компетентностей студентів ЗВО України. *Педагогічні науки*. 2019. № 73. С. 67–71.
5. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Высшее образование сегодня*. 2005. № 11. С. 14–20.
6. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. № 5. С. 3–12.
7. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.
8. Микитюк О.М., Зачепа А.М., Никитюк Г.П. Шляхи використання компетентнісного підходу у процесі навчання студентів-магістрів у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2019. № 7 (174). С. 6–10.
9. Сушко О.В., Колодій О.С. Організація самостійної роботи студентів ЗВО та її роль у процесі професійної підготовки. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в вищому навчальному закладі: збірник науково-методичних праць*. ТДАТУ, 2018. Вип. 21. С. 27–36.
10. Трущенко Е.Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2009. 168 с.
11. Donnelly R. Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning. *Computers & Education*. 2010. № 54. P. 350–359.

12. Holec H. Einleitung von Henry Holec zu Autonomy and self-direkted learning: Present Fields of Application, Strabbourg, 1998.

13. Mitchell A., Honore S. Criteria for successful blended learning. *Industrial and Commercial Training*. 2007. № 39 (3). P. 143–149.

14. Poon J. Blended learning: an institutional approach for enhancing students' learning experiences. *Journal of online learning and teaching*. 2013. № 2. P. 271–288.

15. Singh T. Creating opportunities for students in large cohorts to reflect in and on practice: lessons learnt

from a formative evaluation of students' experiences of a technology-enhanced blended learning design. *British Journal of Educational Technology*. 2010. № 41 (2). P. 271–286.

16. Sloman M. Making sense of blended learning. *Industrial and Commercial Training*. 2007. № 39 (6). P. 315–318.

17. Yen J.-C., Lee C.-Y. Exploring problem solving patterns and their impact on learning achievement in a blended learning environment. *Computers & Education*. 2011. № 56 (1). P. 138–145.



## РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

### THE ROLE OF SOCIAL INTELLIGENCE IN THE CONTEXT OF CHOIRMASTER TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF MUSIC EDUCATION

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної мистецької педагогіки – розвитку соціального інтелекту майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти. Зокрема, розглядається хормейстерська підготовка як така, що потребує від фахівців розвинених адаптивних, емоційних і комунікативних якостей. Важливість соціального інтелекту для хормейстерської діяльності (виду колективної творчості) пояснюється тим, що хормейстерська підготовка передбачає формування навичок міжособистісної і художньої комунікації, вербальної та невербальної. Соціальний інтелект майбутніх фахівців у галузі музичної освіти в контексті хормейстерської підготовки визначається як особистісно-професійне утворення. Цей конструкт уможливує здатність особистості до ефективної комунікації на основі сприймання, інтерпретації та розуміння емоцій, мотивів і стратегій соціальної взаємодії інших. Соціальний інтелект у такому розумінні спрямований на проєктування ефективної взаємодії між хормейстером і учасниками хорового колективу на засадах художньо-педагогічної комунікації, рефлексії, світогляду та духовно-естетичних ціннісних орієнтацій. Мета розвитку соціального інтелекту – досягнення бажаних виконавських результатів хору і творчої самореалізації всіх його учасників. Роль соціального інтелекту в діяльності хормейстера визначається тим, що ця якість забезпечує здійснення ефективної художньо-педагогічної комунікації між усіма учасниками хорового колективу. Він дозволяє прогнозувати комунікативні ситуації, запобігати конфліктам, налагоджувати позитивну атмосферу в процесі хорової роботи. Розглянуто мотиваційну, комунікативну, адаптаційну, стимулюючу та регуляційну функції соціального інтелекту майбутніх фахівців у галузі музичної освіти. Подальше дослідження окресленої проблеми вимагає розробки теоретичної моделі соціального інтелекту хормейстерів.

**Ключові слова:** інтелект, соціальний інтелект, музичне мистецтво, фахівці у

галузі музичної освіти, хор, хормейстерська підготовка.

The article is devoted to one of the current problems of modern art pedagogy – the development of future professionals in the field of art education social intelligence. In particular, choir training is considered as one that requires specialists to develop adaptive, emotional and communicative qualities. The importance of social intelligence for choir work (a type of collective creativity) is explained by the fact that choir training involves the formation of skills of interpersonal and artistic communication, verbal and nonverbal. The social intelligence of future professionals in the field of music education in the context of choir training is defined as a personal and professional formation. This construct enables the individual's ability to communicate effectively, that based on the perception, interpretation and understanding of the emotions, motives and strategies of social interaction of others. Social intelligence in this sense is aimed at designing effective interaction between the choirmaster and members of the choir on the basis of artistic and pedagogical communication, reflection, worldview, spiritual and aesthetic value orientations. The purpose of the development of social intelligence is to achieve the desired performance results of the choir and the creative self-realization of all its members. The role of social intelligence in the activities of the choirmaster is determined by the fact that this quality provides the design of effective artistic and pedagogical communication between all members of the choir. It allows to choirmaster to predict communicative situations, prevent conflicts, establish a positive atmosphere in the process of choral work. The motivational, communicative, adaptive, stimulating and regulatory functions of social intelligence of future specialists in the field of music education are considered. Further study of the outlined problem requires the development of a theoretical model of social intelligence of choirmasters.

**Key words:** intellect, social intelligence, musical art, specialists in the field of music education, choir, choir training.

УДК 378:159  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.7>

**Новська О.Р.,**

канд. пед. наук, доцент,  
завідувач кафедри диригентсько-хорової підготовки  
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

**Клубкова С.А.,**

старший викладач кафедри  
диригентсько-хорової підготовки  
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному суспільстві однією з нагальних проблем є проблема соціалізації, налагодження гармонійної і продуктивної взаємодії між людьми у відкритому, мультикультурному, мінливому середовищі. Необхідність знайти своє місце в соціумі, налагодити контакти, знайти спільну мову та порозумітися з багатьма представниками різного віку, різних культур, національностей, професій нерідко викликають утруднення, зокрема у молодих людей, які тільки знаходяться на шляху до особистісної та професійної самореалізації. Однак для представників соціономічних професій, тобто таких, які передбачають взаємодію в системі

«людина – людина», необхідним є володіння на високому рівні якостями, які уможливають успішність та ефективність міжособистісної взаємодії. Комплекс таких якостей у науковому полі прийнято визначати як соціальний інтелект. Науковий конструкт «соціальний інтелект» достатньо суперечливий у контексті психологічних досліджень, однак вивчення цього виду інтелекту є надзвичайно актуальним, адже він зумовлює здатність особистості до ефективної комунікації, до розуміння і регуляції власної поведінки і поведінки інших людей у соціумі, до оптимізації міжособистісної взаємодії з власним оточенням. Також соціальний інтелект відіграє значну роль в адаптаційних про-

цесах і є чинником самореалізації особистості в соціумі. Існують дослідження, в яких зазначається, що соціальний інтелект значно частіше корелює з життєвою успішністю, ніж високі показники креативності або загального інтелекту.

Діяльність фахівців у галузі музичної освіти відбувається у площині художньої комунікації і вимагає від педагога здатності будувати зі здобувачами освіти демократичні стосунки, у яких перше місце посідає розвиток і реалізація творчого потенціалу, залучання до світу мистецтва і художньої культури. Такі орієнтири вимагають від фахівців здатності створювати в процесі занять доброзичливу, толерантну атмосферу, яка відходить від традицій директивного педагогічного впливу: атмосферу захоплення мистецтвом, у якій пануватиме натхнення і творча енергія всіх учасників художньо-комунікативного простору.

Хормейстерська підготовка майбутніх фахівців у галузі музичної освіти, на відміну від індивідуальних занять з вокалу або гри на музичному інструменті, передбачає постійну взаємодію в колективі, учасниками якого є люди з різними характеристиками, темпераментами, інтересами, особливостями сприймання, творчими інтенціями тощо. Такі відмінності, з одного боку, дозволяють сформувати цікавий, яскравий і динамічний хоролий колектив, а з іншого, нерідко стають передумовою виникнення конфліктів, непорозуміння через розбіжність думок, уявлень або ставлень, що викликає певний негативний емоційний резонанс. У такому випадку хормейстер може подолати конфліктну ситуацію через авторитарну імперативну комунікацію з учасниками хору, що поступово приведе до зниження їхньої мотивації і творчої ініціативи. Але набагато більш ефективним стане проєктування ефективної взаємодії за допомогою розвиненого соціального інтелекту, який дозволяє проявляти усвідомлену емпатію, розуміти зворотний зв'язок, передбачати перспективу розвитку певних комунікативних ситуацій, демонструвати здатність донести власну думку через знаходження загального ціннісно-смислового орієнтиру, який допоможе досягти бажаного виконавського результату і отримати задоволення від художньо-комунікативного процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти соціального інтелекту розглядаються в контексті різних наукових підходів: поведінкового (праці Г. Айзенка, Е. Торндайка та інших вчених), когнітивного (підхід Дж. Гілфорда, М. Саллівана тощо), комунікативно-особистісного (дослідження О. Лобанова та інших) та системного (В. Мерліт тощо). Вперше термін «соціальний інтелект» висвітлений у роботі Е. Торндайка, американського психолога і педагога, який тлумачив його як здатність розуміти інших людей і налагоджувати взаємодію з ними [11]. За більш ніж восьмидесятирічну

історію існування означеної дефініції, вчені, здебільшого психологи, приділяли йому значну увагу. Одним з авторів, які присвятили багато часу дослідженням соціального інтелекту, є Д. Гоулман. Психолог розглядав його у зв'язку з нейробіологічними процесами та визначав як здатність до співпереживання і впливу, метою якого є формування здорових і позитивних міжособистісних стосунків [9; 10].

Серед вітчизняних психологічних досліджень соціального інтелекту актуальними є дослідження Г. Любочкіної, яка окреслила особливості сучасних тенденцій дослідження соціального інтелекту [5]. Авторка зазначає, що «соціальний інтелект – це спеціальна здібність, яка визначає здатність до розуміння самого себе, інших людей, їхніх взаємин, а також ефективність прогнозування перебігу міжособистісних взаємин» [5, с. 57]. Е. Івашкевич висвітлив структуру та основні складові соціального інтелекту, зазначивши, що «проблема соціального інтелекту є недостатньо вивченою в психологічній літературі» [2, с. 60]. Також автор здійснив ґрунтовне дослідження соціального інтелекту педагога [3]. О. Науменко пропонує розглядати соціальний інтелект як інтегральну здатність особистості, яка уможливує ефективну комунікацію та поряд з емоційним інтелектом входить до структури обдарованості [6, с. 154]. Актуальність соціального інтелекту в діяльності представників соціономічних професій підтверджує Я. Каплуненко, яка присвятила своє дослідження вивченню особистісних чинників розвитку соціального інтелекту [4]. Важливість соціального інтелекту для педагогів підкреслює О. Варецька. Авторка зазначає, що розвинений соціальний інтелект є передумовою успішної кар'єри педагога, адже саме вони «кожного дня вирішують складні питання міжособистісного спілкування і соціального змісту» [1].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Наявність ґрунтовних психолого-педагогічних досліджень соціального інтелекту підтверджують теоретичну і практичну значущість окресленої проблематики. Однак, необхідно зазначити, що в сучасних вітчизняних дослідженнях феномен соціального інтелекту майже не знайшов відображення в контексті мистецької педагогіки, зокрема в контексті хормейстерської підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти, що зумовлює мету статті.

**Мета статті.** Визначити сутність і роль емоційного інтелекту в контексті хормейстерської підготовки майбутніх фахівців у галузі музичної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Встановлено, що соціальний інтелект особистості визначається як здатність «приймати рішення щодо поведінки у конкретній міжособистісній ситуації, спираючись на сприйняту раніше інтерпретовану інформацію» [5, с. 58]. На основі усвідомлених і відрефлексованих соціальних ситуацій індивід накопичує

певну базу соціальної поведінки. Тобто соціальний інтелект не є «відокремленим» від життєвого досвіду особистості, а, навпаки, ґрунтується на її соціальній комунікації. Ефективне (доцільне і обґрунтоване) використання такої бази є передумовою ефективності особистості в соціумі, однак це стає можливим лише у тому випадку, якщо людина здатна інтерпретувати і систематизувати свій досвід соціальної взаємодії, будуючи власну стратегію поведінки і реалізуючи її у соціумі. Близької думки дотримується Г. Любочкіна, яка зазначає, що соціальний інтелект – це «певний набір стереотипних способів, прийомів, засобів, які дають змогу контактувати з іншими людьми та оптимально взаємодіяти» [5, с. 58]. Таким самим чином формується комплекс уявлень, на основі яких здійснюється розуміння та інтерпретація поведінки інших людей.

Також важливою є думка, що соціальний інтелект розвивається в межах певного соціокультурного простору, у якому існують конкретні норми соціальної взаємодії. Е. Івашкевич слушно зауважує, що такі норми стають «кристалізованими фреймами у структурі соціального інтелекту». Автор зазначає, що структурні одиниці соціального інтелекту мають відображати пріоритетні в сучасному соціумі ціннісні орієнтації учасників комунікації, які повинні ґрунтуватися на культурних національних і цивілізаційних інтересах [2, с. 62].

Такі характеристики соціального інтелекту дозволяють розглядати його як явище динамічне, яке постійно модифікується в процесі соціального обміну з іншими людьми думками, ідеями, ставленнями і новими соціальними фреймами. При цьому динамічний процес розвитку соціального інтелекту залежить від того, наскільки особистість є активним і усвідомленим учасником його розвитку, наскільки активно і усвідомлено індивід рефлексує, інтерпретує і систематизує соціально-поведінкові та когнітивні паттерни інших. І навпаки, пасивне сприймання соціальної інформації досить слабо впливає на розвиток соціального інтелекту. Адже, як зазначає Е. Івашкевич, «соціальний обмін стає недосконалим тоді, коли індивід лише пасивно, імпліцитно включає інформацію про іншу особу у свій звичний арсенал думок» [2, с. 63]. Також автор вказує, що ще одним фактором зниження ефективності соціального обміну є занадто глибоке і повне сприйняття соціальних паттернів іншої особистості, заміна власної соціальної Я-концепції, що значно знижує об'єктивність розуміння накопиченої соціальної інформації. Таким чином, єдиним доцільним засобом розвитку соціального інтелекту автор вважає часткове проникнення в соціальні фрейми інших з метою їх узагальнення і систематизації у процесі рівноцінного обміну між людьми, які існують у єдиному соціокультурному просторі [2, с. 63].

Взаємодія хормейстера з хором в умовах фахової підготовки у закладі вищої освіти – це унікальний за своїми характеристиками соціокультурний простір, спрямований на актуалізацію і творчу самореалізацію здобувачів освіти. Техніка диригування – це не єдина складова фахової компетентності хормейстера, адже вона не зможе компенсувати відсутність комунікативної ефективності майбутнього фахівця. Невід'ємною якістю успішного хормейстера є здатність до формування навичок емоційно-психологічного впливу на хоровий колектив [7, с. 250]. Тому хормейстерська підготовка майбутніх фахівців у галузі музичної освіти передбачає формування навичок міжособистісної і художньої комунікації, вербальної та невербальної, які необхідні як для повсякденної роботи з хоровим колективом, так і для репетиційної та концертної роботи. При цьому в різних формах діяльності буде превалювати або невербальна форма комунікації – диригентський жест, міміка, емоційно-енергетичний імпульс, або вербальна – емоційне пояснення, коментарі, вираз художньо-образного змісту музичного твору, організаційно-управлінські зауваження тощо. Також надзвичайно вагомим умінням для роботи диригента-хормейстера є володіння здатністю швидкого читування емоцій, реакцій, рівня включеності всіх учасників хорового колективу під час виконання музичного твору для своєчасного отримання зворотного зв'язку і корекції емоційно-інтонаційного наповнення виконання. Все означене зумовлює обґрунтування сутності поняття «соціальний інтелект майбутніх фахівців у галузі музичної освіти в контексті хормейстерської підготовки» як особистісно-професійного утворення, яке уможливорює здатність особистості до ефективної комунікації на основі сприймання, інтерпретації та розуміння емоцій, мотивів і стратегій соціальної взаємодії інших. Соціальний інтелект у такому розумінні спрямований на проектування ефективної взаємодії між хормейстером і учасниками хорового колективу на засадах художньо-педагогічної комунікації, рефлексії, світогляду та духовно-естетичних ціннісних орієнтацій з метою досягнення бажаних виконавських результатів хору і творчої самореалізації всіх його учасників.

Розвиток соціального інтелекту майбутніх хормейстерів необхідний для розвитку їхньої здатності до адаптації в мінливих і непередбачуваних умовах, а також для допомоги учасникам колективу адаптуватися до таких умов. Соціальний інтелект хормейстера забезпечує проектування ефективної художньо-педагогічної комунікації між усіма учасниками хорового колективу, адже він дозволяє прогнозувати комунікативні ситуації, запобігати конфліктам, налагоджувати позитивну атмосферу тощо. На основі розвиненого соціального інтелекту хормейстер може активізувати мотива-

цію учасників хорового колективу через актуалізацію загального ціннісно-смиислового поля, і через це перетворити процес вокально-хорової роботи на чинник їхнього саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення.

**Висновки.** Таким чином, теоретичне узагальнення окресленої проблематики дає змогу зробити висновок, що соціальний інтелект є запорукою життєвої успішності людини, відіграє значну роль в адаптаційних процесах і є чинником самореалізації особистості в соціумі. Соціальний інтелект майбутніх фахівців у галузі музичної освіти в контексті хормейстерської підготовки розглядається як особистісно-професійне утворення, яке уможливорює здатність особистості до ефективної комунікації на основі сприймання, інтерпретації та розуміння емоцій, мотивів і стратегій соціальної взаємодії інших. Він спрямований на проєктування ефективної взаємодії між хормейстером і учасниками хорового колективу на засадах художньо-педагогічної комунікації, рефлексії, світогляду та духовно-естетичних ціннісних орієнтацій з метою досягнення бажаних виконавських результатів хору і творчої самореалізації всіх його учасників. Соціальний інтелект у такому контексті має мотиваційну, комунікативну, адаптаційну, стимулюючу та регуляційну функції. Усвідомлення ролі соціального інтелекту у вимірі хормейстерської підготовки зумовлює необхідність подальших наукових розвідок з визначеної проблематики, які включатимуть визначення компонентної структури та розробку методологічної стратегії розвитку соціального інтелекту майбутніх фахівців у галузі музичної освіти в процесі хормейстерської підготовки.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Варецька О. Розвиток соціального інтелекту педагога як умова успішної професійної кар'єри. *Електронний збірник наукових праць Запорізького*

*обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2012. № 4. URL: [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp10/VareckaJa.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/VareckaJa.pdf)

2. Івашкевич Е. Структура соціального інтелекту особистості та характеристика його базових складових. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія і педагогіка*. 2014. Вип. 26. С. 60–65.

3. Івашкевич Е. *Психологія соціального інтелекту педагога*. Дис. ... докт. псих. наук 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Київ, 2018. 431 с.

4. Каплуненко Я. *Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій*. Дис. ... канд. псих. наук 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Київ, 2016. 262 с.

5. Любочкіна Г. Розуміння соціального інтелекту в науці. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Юридичні науки : зб. наук. пр.* 2017. № 884. С. 52–58.

6. Науменко О. Соціальний та емоційний інтелект як складові соціальної обдарованості. *Актуальні проблеми психології*. 2012. № 8. С. 147–155.

7. Софроній З., Чурікова-Кушнір О. Методичні засади хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2020. № 97. С. 245–258.

8. Стрілецька І. Соціальний інтелект як чинник професійного становлення особистості. *Науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал «Психологія особистості»*. 2015. № 1 (6). С. 285–292.

9. Goleman D. Social Intelligence and Biology of Leadership. *Harvard Business Review*. 2008. № 9. P. 74–81.

10. Goleman D. *Social Intelligence: the new science of leadership*. New York : Bantam Books, 2006. 416 p.

11. Thorndike E. L. Factor analysis of social and abstract intelligence. *Journal of Educational Psychology*. 1936. № 27. P. 231–233.

## СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

### CONTENT AND STRUCTURE OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS' EMOTIONAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF CHOIRMASTER TRAINING

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню проблеми емоційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як важливої складової їхнього професійного становлення. У якості мети статті визначено обґрунтування сутності, змісту і компонентної структури емоційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті хормейстерської підготовки. Реалізація мети дослідження здійснюється за допомогою методів теоретичного дослідження: аналізу, синтезу, узагальнення, концептуалізації та моделювання. Компетентність розглядається як складний комплекс знань, умінь, навичок, досвіду і ставлення. Емоційна компетентність у контексті мистецько-педагогічної діяльності плується як чинник забезпечення ефективної комунікації фахівця, який уможливує здатність налагоджувати взаєморозуміння з іншими, творчо і глибоко осягати художньо-образний зміст творів мистецтва та створювати певний емоційно-інтерпретаційний зв'язок у процесі художньо-педагогічної комунікації. Емоційна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті хормейстерської підготовки визначається як інтегральна якість, комплекс знань, умінь, навичок і практичного досвіду усвідомленого оперування емоційною інформацією та вольової регуляції емоційної поведінки у процесі роботи з хором. Складовими емоційної компетентності визначено такі компоненти: особистісно-пізнавальний (здатність до пізнавальної діяльності в галузі емоційної інформації), аналітико-інтерпретаційний (здатність до аналізу та інтерпретації емоційної інформації), чуттєво-експресивний (здатність створювати емоційно-резонансний музичний простір засобами диригентської експресії) та рефлексивно-регулятивний компонент (здатність до контролю і своєчасної регуляції емоційного резонансу).

**Ключові слова:** емоції, компетентність, емоційна компетентність, хормейстерська

підготовка, майбутні учителі музичного мистецтва, компонентна структура емоційної компетентності.

The article is devoted to the theoretical substantiation of the future music teacher's emotional competence problem as an important component of their professional development. The purpose of the article is to substantiate the essence, content and component structure of emotional competence of future music teachers in the context of choir training. Realization of the purpose of research is carried out by means of methods of theoretical research: the analysis, synthesis, generalization, conceptualization and modeling. Competence is seen as a complex set of knowledge, skills, abilities, experience and attitude. Emotional competence in the context of artistic and pedagogical activities is interpreted as a factor in ensuring effective communication of the specialist, which enables the ability to establish mutual understanding with others, creatively and deeply comprehend the artistic and figurative content of works of art and create certain emotional and interpretive connections in artistic and pedagogical communication. Emotional competence of future music teachers in the context of choir training is defined as an integral quality, a set of knowledge, skills, abilities and practical experience of conscious handling of emotional information and volitional regulation of emotional behavior in the process of working with the choir. The components of emotional competence are: personal and cognitive component (ability to cognitive activity in the field of emotional information), analytical and interpretive component (ability to analyze and interpret emotional information), sensory and expressive component (ability to create emotional-resonant musical space by means of conducting expression) and reflexive and regulatory component (ability to control and timely regulation of emotional resonance).

**Key words:** emotions, competence, emotional competence, choir training, future teachers of music art, component structure of emotional competence.

УДК 378.147:371.124:78  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.8>

**Радюшина С.А.,**  
старший викладач кафедри  
диригентсько-хорової підготовки  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

**Ткаченко М.Ю.,**  
старший викладач кафедри  
диригентсько-хорової підготовки  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Швидкоплинні зміни у соціокультурному просторі України вимагають від представників соціономічних професій значного оновлення їхнього професійного профілю. Фахові вміння і навички педагогічних працівників мають бути, безумовно, на високому рівні, але професійна діяльність вчителя вимагає значної розвиненості соціальної, емоційної та комунікативної компетентності, як така, що здійснюється в системі «людина-людина». Виконання професійних функцій має доповнюватися здатністю до ефективної комунікації, вміннями діяти в конфліктних і стресових ситуаціях, запо-

бігати професійному самовигоранню, бути для здобувачів освіти тьютором, коучем, успішним фахівцем, який надихає, здійснює емоційну підтримку. Особливо високого значення це набуває в контексті діяльності вчителя музичного мистецтва, яка здійснюється на основі багатовекторної та емоційно насиченої художньої комунікації. Така діяльність вимагає від учителів здатності залучити учнів до свідомого, емоційного і вмотивованого осягнення творів мистецтва. Відповідно, вчитель музичного мистецтва не може бути емоційно пасивним. Усі аспекти музично-педагогічної діяльності потребують від фахівців значної емоційної

регуляції – як власного емоційного стану, так і емоційного сприймання і емоційної поведінки учнів. Усвідомлене і успішне сприймання, інтерпретація та трансляція емоційної інформації є важливою складовою професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Дослідження емоційної складової в контексті хормейстерської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва також має надзвичайно високу актуальність. Майбутні хормейстери мають опанувати здатність транслювати емоційно-образний зміст музичного твору виконавцям хору в режимі протягом його виконання жестом, мімікою, здійснювати емоційно-вольовий вплив для об'єднання всіх виконавців одним художньо-емоційним станом. З огляду на це, наукова проблема емоційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки вимагає ґрунтовного і ретельного вивчення як така, вирішення якої сприятиме підвищенню ефективності їхньої фахової підготовки.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У контексті обраної теми дослідження актуальними є наукові роботи педагогів, психологів і музикантів, які вивчали різні аспекти емоційної компетентності. Результати вивчення емоційності, емоційної культури, емоційного інтелекту, емоційної зрілості та емоційної компетентності як чиннику успішності, ефективності, професіоналізму, самореалізації висвітлені в роботах психологів І. Андрєєвої [1], Д. Гоулмана [2], Дж. Мейєра [12], М. Рейнолдса [8], О. Саннікової [10] та інших науковців. Вітчизняні сучасні дослідники в галузі педагогіки і психології вивчали емоційну компетентність у контексті забезпечення психологічного здоров'я. Емоційна компетентність визначається як важливий чинник «у досягненні успіху в житті людини та відчутті щастя, як шлях до гармонійного функціонування особистості» [5]. О. Льошенко здійснює вивчення емоційної компетентності на основі порівняльного аналізу та визначення кореляції з соціальним інтелектом. Авторка зазначає, що емоційна компетентність – це «перетворення та прогресивний розвиток емоційної сфери суб'єкта з метою самовдосконалення, самореалізації, становлення суб'єкту зрілою особистістю, яка творить себе та сприяє творенню інших» [4, с. 161]. Різні аспекти розвитку емоційної сфери особистості досліджуються як чинники підвищення ефективності діяльності вчителя музичного мистецтва. В якості однієї з необхідних складових професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва О. Просіна визначає емоційний інтелект [7]. Слушною є думка С. Крамської, яка підкреслює, що емоційна культура вчителя музичного мистецтва є передумовою успішного здійснення фахової діяльності [3, с. 257].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Досить висока актуальність зазначеної проблематики та певний брак розробленості феномену емоційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема в контексті хормейстерської підготовки, зумовлює визначення теми і мети статті.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні сутності, змісту і компонентної структури емоційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті хормейстерської підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентнісний підхід до освітнього процесу є таким, що відповідає динамічним процесам концептуальних змін у суспільстві. Ідеї цього підходу порушують обмеження знанневоорієнтованої парадигми освітнього простору, спрямовуючи методи і технології викладання до траєкторій творчого пошуку. У контексті компетентнісного підходу освіта орієнтується не на трансляцію і запам'ятовування інформації, а на опанування здатності до прийняття варіативних і конструктивних рішень. Основною рисою компетентності можна визначити усвідомленість ставлення до діяльності, яка перетворює професійний досвід на інтегральну особистісну характеристику.

Діяльність вчителя музичного мистецтва передбачає одночасне вирішення непередбачуваних різноаспектних (мистецьких, педагогічних, психологічних, комунікативних та інших) проблем. Вказується, що професійна компетентність вчителя музичного мистецтва перетинається з його світоглядом та є чинником фахової самореалізації [9].

Емоційна компетентність вивчається вченими як складне інтегральне утворення. І. Матійків визначає емоційну компетентність як «готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються» [6, с. 145]. Крім того, автор додає, що емоційна компетентність особистості має у підґрунті світоглядну позицію як сукупність ціннісних орієнтацій і настанов, ставлення до дійсності – до соціуму і до власної особистості [6, с. 150].

Емоційну компетентність доцільно тлумачити як чинник забезпечення ефективної комунікації фахівця. Також вона має певний перетин з феноменом емоційного інтелекту, який уможливорює інтелектуальне осягнення емоцій та чуттєве сприйняття інтелектуальної інформації. Це підтверджується в дослідженні І. Андрєєвої, де вказується, що емоційна компетентність – це «сукупність знань, умінь і навиків, що дозволяють приймати адекватні рішення й діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої і внутрішньої емоційної інформації» [1, с. 85].

Емоційна компетентність відіграє значну роль в аутокомунікації особистості як здатності налагоджувати зв'язок із власним внутрішнім світом,

усвідомлювати власні думки, емоції, почуття, рефлексувати власне мислення і поведінку. На основі емоційної компетентності особистість відкривається власним емоційним переживанням і набуває здатності регулювати власну емоційну поведінку. Це є запорукою гармонізації психоемоційного стану особистості, особливо у стресових умовах публічних виступів. В умовах браку емоційної компетентності фахівець під час виконання музичного твору або під час організації художньої комунікації з учнями втрачає щирість і, швидше за все, відіграє роль, а не передає живі почуття, що значно зменшує позитивний виховний емоційний вплив через мистецтво на інших.

Розвинена і усвідомлена емоційна сфера особистості є важливою складовою хормейстерської майстерності, яка уможлиблює успішний музично-виконавський процес у хорі. На основі узагальнення теоретичних і методичних положень ґрунтовних робіт, присвячених диригентсько-хормейстерській підготовці, З. Софроній зазначає, що для здійснення професійної хормейстерської діяльності майбутнім учителям музичного мистецтва ще у процесі навчання необхідно оволодіти «емоційно-психологічним впливом на хоровий колектив, що є важливим складником хормейстерських умінь і навичок» [11, с.251]. Емоційно-творча складова професійної комунікації хормейстера здатна забезпечити психологічний комфорт і духовну єдність диригента зі всіма учасниками хорового колективу. Емоційна взаємодія в хоровому колективі відбувається постійно.

На тлі таких міркувань доцільно обґрунтувати особистісно-професійний конструкт «емоційна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті хормейстерської підготовки» як інтегральну якість, комплекс знань, умінь, навичок і практичного досвіду усвідомленого оперування емоційною інформацією та вольової регуляції емоційної поведінки в процесі роботи з хором із метою оптимізації емоційного аспекту художньої комунікації з учасниками хорового колективу через рефлексивність, емпатію та доцільну диригентську експресію. Структура емоційної компетентності передбачає виокремлення чотирьох компонентів, кожен з яких реалізує певні компетенції.

Перший компонент визначається як «*особистісно-пізнавальний*». Виокремлення такого компоненту зумовлюється тим, що майбутні учителів музичного мистецтва – хормейстери мають володіти здатністю до активної, самостійної та особистісно вмотивованої пізнавальної діяльності. У контексті емоційної компетентності особистісно-пізнавальний компонент відповідає за усвідомлене та цілеспрямоване пізнання майбутніми фахівцями власних емоцій та їхнього впливу на хормейстерську діяльність, емоцій, закладених композиторами в музичний текст, емоцій інших

людей – членів хорового колективу. Така складна пізнавальна діяльність спирається на мотивацію, тобто на особистісну потребу в оптимізації емоційної взаємодії, яка, у свою чергу, ґрунтується на розумінні емоційної інформації як професійної та особистісної цінності. Особистісно-пізнавальний компонент забезпечує функціонування всіх інших складових емоційної компетентності. Він є каталізатором виникнення інтересу до емоційної інформації, який мобілізує механізми пізнання.

*Аналітико-інтерпретаційний* компонент емоційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті хормейстерської підготовки забезпечує здатність до ретельного, ґрунтовного і об'єктивного аналізу та інтерпретації емоційної інформації у двох напрямках:

1) міжособистісний – реалізується у взаємодії хормейстера з учасниками хорового колективу та уможлиблює ефективне тлумачення зворотного емоційного зв'язку від виконавців і через нього – оцінку ефективності власного експресивно-емоційного впливу на виконавців;

2) мистецький – реалізується у роботі над музичним текстом, яка передбачає осягнення емоційно-образного наповнення музичного твору, тлумачення семантичного виразу смислового повідомлення автора, вироблення власної виконавської концепції музичного твору та планування роботи щодо її реалізації.

Виокремлення *чуттєво-експресивного* компоненту емоційної компетентності майбутніх хормейстерів зумовлюється тим, що весь спектр емоцій та почуттів, закладених у музичний твір, диригент може передати хору в процесі виконання засобами диригентської експресії. До таких засобів відносяться диригентський жест, пантоміміка, погляд диригента-хормейстера. Усі вказані елементи в комплексі дозволяють не лише досягти бажаного звучання, інтонування, але й викликати у виконавців необхідний емоційний відгук, завдяки якому буде втілений емоційно-образний зміст музичного твору. Для формування емоційного відгуку хормейстер, перш за все, має згенерувати у собі певний відповідний емоційний стан, який у результаті вольового зусилля буде транслюватися хору, внаслідок чого виникне необхідний художньо-емоційний резонанс між хормейстером, хором і слухачами. Цей компонент дозволяє обирати найдоцільніші засоби диригентської експресії, конгруентно і щиро реалізувати емоційний посил, а також створювати у процесі виконання музичного твору емоційно-резонансний музичний простір.

Останній компонент емоційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва – *рефлексивно-регулятивний*. Рефлексивні механізми уможлиблюють здатність особистості до критичної оцінки власних дій з метою їх оптимізації. У контексті емоційної компетентності рефлексивно-регу-

лятивний компонент відповідає за відстеження, спостереження і оцінку власних емоцій і дій щодо доцільності їх трансляції в процесі роботи з хором колективом. Така критична оцінка зумовлює активізацію регулятивних механізмів, які забезпечують швидке і ефективне виправлення звучання хору через регуляцію власних емоцій та емоцій учасників хорового колективу. Рефлексивно-регулятивний компонент емоційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва – це передумова професійного зростання індивіду, чинник спрямування особистості на власний розвиток та професійне самовдосконалення.

**Висновки.** Отже, емоційна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва є важливою складовою фахового становлення в контексті хормейстерської підготовки. Емоційна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті хормейстерської підготовки визначається як інтегральна якість, комплекс знань, умінь, навичок і практичного досвіду усвідомленого оперування емоційною інформацією та вольової регуляції емоційної поведінки в процесі роботи з хором. Складовими емоційної компетентності визначено особистісно-пізнавальний, аналітико-інтерпретаційний, чуттєво-експресивний та рефлексивно-регулятивний компоненти. На наступному етапі дослідження означеної проблематики доцільно обґрунтувати методологічні засади формування емоційної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі хормейстерської підготовки.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреева И. Азбука эмоционального интеллекта. Санкт-Петербург : «БХВ-Петербург», 2012. 288 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва : АСТ, 2008. 478 с.
3. Крамська С. Методичні аспекти формування емоційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5. С. 255–265.
4. Льошенко О. Соціальна та емоційна компетентність: порівняльний аналіз. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 16. С. 157–162.
5. Любіна Л. Емоційна компетентність як показник психологічного здоров'я особистості майбутніх лікарів. *Психологічний часопис*. 2018. № 5. С. 81–97.
6. Матійків І. Емоційна компетентність як психологічний об'єкт виховання особистості майбутнього фахівця професій типу «людина – людина». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 2. С. 144–153.
7. Просіна О. Розвиток емоційного інтелекту як основа формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. № 18.
8. Рейнолдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность: Направьте свои эмоции (EQ) на успех в работе. Москва : Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. 103 с.
9. Савченко Р. Поетапна методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти : матер. Міжн. конференції «Україна – ЄС. Сучасні технології, економіка та право». Київ, 2017. С. 27–31.
10. Саннікова О. Континуально-ієрархічна модель емоційності. *Наука і освіта*. 2014. № 1. С. 44–50.
11. Софроній З., Чурікова-Кушнір О. Методичні засади хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2020. № 97. С. 245–258.
12. Mayer, J. D. A field guide to emotional intelligence. *Emotional intelligence in everyday life*. Philadelphia, P. A.: Psychology Press, 2001. pp. 3–24.



## МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ ВОЛІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

### METHODOLOGY OF THE FUTURE MUSICAL ART TEACHERS' PERFORMING WILL DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF CHOIRMASTER TRAINING

*У статті відображено формувальний етап дослідження, присвячено розвитку виконавської волі майбутніх фахівців-хормейстерів. Мета статті – обґрунтування етапів методики і відповідних методів розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки. Розробка методики здійснювалась на основі теоретичних (узагальнення, моделювання, концептуалізація) та експериментальних методів дослідження (педагогічне спостереження, інтерв'ю, аналіз результатів освітньо-творчої діяльності тощо). Висвітлено методологічні аспекти розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва. Окреслено наукові підходи (ноологічний, художньо-ідентифікаційний, полікомунікативний та емерджентний) і художньо-педагогічні принципи, імплементація яких у хормейстерську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє розвитку виконавської волі здобувачів. Перелічено педагогічні умови, на основі яких розроблено авторську методику розвитку виконавської волі: стимулювання особистісно-ціннісного ставлення, реалізація лідерських інтенцій студентів на засадах упровадження елементів театральної педагогіки, а також активізація свідомої рефлексивної позиції студентів. Структура і зміст методики зумовлюються результатами діагностувального експерименту з урахуванням розробленого критеріального апарату дослідження. Перший етап методики визначається як етап консолідації, спрямований на згуртування знань, умінь, досвіду хормейстерської діяльності для акумуляції ресурсу розвитку виконавської волі. В якості другого етапу визначено етап модернізації, спрямований на оновлення і трансформацію знань, умінь, навичок і досвіду студентів у контексті виконавсько-вольових якостей хормейстера. Третій етап визначається як етап верифікації, спрямований на перевірку і підтвердження набутих знань та реалізацію їх у виконавській практиці.*

**Ключові слова:** воля, виконавська воля, майбутні учителі музичного мистецтва, методика, хормейстерська підготовка.

*The article reflects the molding stage of the study on the development of the future choirmasters' performing will. The purpose of the article is to substantiate the stages of the methodology and appropriate methods of performing will development in future musical art teachers in the process of choirmaster training. The methodology was developed on the basis of theoretical (generalization, modeling, conceptualization) and experimental research methods (pedagogical observation, interviews, analysis of the results of educational and creative activities, etc.). Methodological aspects of the performing will development in the future musical art teachers are highlighted. Scientific approaches (noological, artistic-identification, poly-communicative and emergent) and artistic-pedagogical principles are outlined, implementation of which in the choirmaster training of future musical art teachers will help to develop their performing will. The pedagogical conditions, on the basis of which the author's methodology of performing will development has been created, are outlined: stimulation of personal and value attitude, realization of students' leadership intentions on the basis of introduction of the elements of theatrical pedagogics, and also activation of students' conscious reflexive position. The structure and content of the methodology are determined by the results of the diagnostic experiment, taking into account the selected criteria of the study. The first stage of the methodology is defined as the stage of consolidation, aimed at uniting knowledge, skills, experience of the choirmaster's work for the accumulation of resources for the development of performing will. The second stage is the stage of modernization, aimed at updating and transforming the knowledge, skills, abilities and experience of students in the context of the performing-volitional qualities of the choirmaster. The third stage is defined as the stage of verification, aimed at verifying and confirming the acquired knowledge and its implementation in performance practice.*

**Key words:** will, performing will, future teachers of musical art, methodology, choirmaster training.

УДК 371.124:78  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.9>

**Сє Ліфен,**

аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії  
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Наукова категорія «воля» має значну історію дослідження у різних наукових галузях. Починаючи з античних часів, філософи, зокрема Сократ, розглядали волю в контексті пізнання, спрямування людиною себе до моральності, що дало змогу розуміти волю як чинник самовдосконалення особистості. У сучасному науковому полі воля вивчається в дослідженнях у галузі психології, медицині, соціології, педагогіки, медицини тощо.

У контексті діяльності музиканта воля має велике значення. Вона виступає чинником досягнення високих художньо-виконавських результатів. Саме завдяки волі уможлиблюється досяг-

нення ідеальної реалізації звукового образу, який існує у свідомості та у слуховій уяві музиканта як його інтерпретаційно-виконавської концепції. Також неможливо перебільшити значення вольових якостей у діяльності вчителя музичного мистецтва, яка передбачає більш різноманітні форми і види комунікації, які здійснює педагог, на відміну від музиканта-виконавця. Спілкування з учнями потребує здатності до здійснення на них доцільного позитивного впливу, що вимагає від вчителя витримки, ініціативи, вмотивованості. Це має певний перетин з вольовими механізмами психіки, відтак воля проявляється у всіх видах фахової активності вчителя музичного мистецтва.

Одним із значних видів діяльності вчителів музичного мистецтва є організація вокально-хорової роботи, що зумовлює приділення значної уваги саме хормейстерській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Усі вміння і навички хормейстера, такі як розвиненість диригентської техніки, здатність до емоційного «зараження», вміння контролювати звучання хору в режимі реального часу, відстежуючи найменші огріхи інтонування виконавців з метою ефективною корекції, потребують значного вольового зусилля, без якого неможливий вплив на складний, живий, нетемперований «музичний інструмент» – хор. Активний цілеспрямований розвиток виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва уможливорює набуття ними здатності до трансляції хоровому колективу власного художньо-інтерпретаційних уявлень. Це уможливорює залучення кожного виконавця до єдиного образно-емоційного естетично-ціннісного поля, що є запорукою досягнення високого виконавського результату і водночас всебічного особистісно-професійного розвитку учасників хору і власне хормейстера.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Серед досліджень сутності, структури і функцій волі переважають, безумовно, психологічні дослідження (таких авторів, як Л. Виготський, В. Вундт, Л. Божович та інших). Вчені відмічають наявність кореляції між вольовими механізмами психіки і успішністю саморозвитку людини, що зумовлює обґрунтування конструкту «воля» в якості передумови активної соціальної поведінки, внутрішнього локусу контролю, здатності до подолання перешкод і досягнення успіху [3].

Учені досліджували особливості вольових механізмів психіки також у контексті музичної психології (А. Гостдінер, Я. Мільштейн, В. Петрушин, В. Ражніков та інші). Вивчаючи різні аспекти музично-виконавської діяльності А. Гостдінер у роботі «Музична психологія» визначав такі прояви волі особистості, як рішучість, ініціатива, наполегливість, самостійність та самоконтроль. Автор зазначив, що означені якості допомагають долати перешкоди, які виникають на шляху музиканта в процесі роботи над твором і його сценічної презентації [2]. Надзвичайно актуальною у вимірі музично-виконавської діяльності є наукова праця К. Мартінсена, в якій розглядається звукотворча воля музиканта як основа його виконавської техніки [4].

Розробка методичного забезпечення розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки вимагає ґрунтовного вивчення актуальних робіт, присвячених діяльності диригента-хормейстера. Серед праць сучасних дослідників доцільно звернути увагу на роботу Чжан Лу, яку авторка присвятила дослідженню методів організації дири-

гентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Означені методи ефективні для розвитку в здобувачів вищої освіти таких особистісно-професійних якостей, як ініціативність, артистична енергія, відповідальність [10]. На увагу заслуговує й дисертаційне дослідження Цао Хунка, присвячене підготовці майбутніх фахівців до керування хором. Одним з концептуальних положень роботи є синергетичне поєднання творчих зусиль хормейстера і хорового колективу [9]. Також актуальні питання оновлення хормейстерської підготовки засобами художньо-стильового синтезу в контексті сучасного хорового мистецтва, а також особистісні якості диригента-хормейстера у вимірі феноменологічного підходу розглядаються в монографії Є. Бондар [1]. Цікавою в контексті нашого дослідження вдається робота Ся Цзюань, у якій автор досліджує емоційно-вольову надійність підлітків у виконанні вокально-хорових творів. При цьому емоційно-вольова надійність визначається як «системно-інтегративна властивість, що стабілізує регулятивні психологічні процеси та музично-виконавські дії, спрямовані на переборення певних труднощів у самостійному вирішенні музично-виконавських завдань» [8]. У роботі Л. Ярошевської розроблено методику диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі традицій одеської хорової школи [11]. Актуальною і сучасною є робота С. Савенко, який дослідив інноваційну форму організації хорової діяльності – конкурсно-фестивальний рух. Автор розкриває провідні конкурсно-фестивальні форми та специфіку явища конкурсно-фестивального руху в сучасній хоровій творчості [6]. Крім того, доцільно спиратися на теоретичні положення щодо вивчення шляхів формування вольових якостей майбутніх учителів-хормейстерів у процесі фахової підготовки [5].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Проблематика волі не є новою і малодослідженою в контексті психолого-педагогічних наук, зокрема у контексті музичної психології. Однак існує певний брак систематизованого і організованого методичного забезпечення розвитку виконавської волі саме в контексті хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Мета статті** – обґрунтування авторської етапної методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення і узагальнення теоретичних наукових розвідок з проблеми виконавської волі дозволяє обґрунтувати дефініцію «виконавська воля майбутніх учителів музичного мистецтва» в контексті хормейстерської підготовки як «індивідуальну базову особис-

тісно-професійну властивість, яка проявляється у процесі хормейстерської діяльності і уможливорює здійснення психоемоційного впливу диригента на учасників хорового колективу з метою їхнього об'єднання на основі емоційно-духовного резонансу, а також регулювання власної інтелектуально-творчої активності з метою досягнення високого художнього рівня інтерпретації емоційно-образного змісту музичного твору і підвищення ефективності функціонування як колективу, так і власне хормейстера» [7, с. 135]. З огляду на те, що це складний інтегрований особистісно-професійний конструкт, вважається за доцільне умовно виокремлювати в ньому певну структурні компоненти, які знаходяться у динамічному зв'язку один з одним: мотиваційно-інтенціональний, інтонаційно-проектувальний, комунікативно-сугестивний та рефлексивно-регулятивний компоненти.

Розвиток виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає розробки покрокової стратегії, яка базується на певних методологічних засадах. У якості методологічної основи авторської методики запропоновано чотири наукових підходи, кожен з яких певним чином впливає на розвиток виконавської волі, а разом вони утворюють складно функціонуючу методологічну систему. Такими підходами є: ноологічний (на основі якого хормейстерська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається як феномен з високим культуротворчим і духовно-розвиваючим потенціалом, здатним поєднувати людей на основі загального духовного світосприйняття); художньо-ідентифікаційний (є передумовою осягнення семантичної та емоційно-образної палітри музичного твору з метою залучання виконавців хорового колективу до спільного духовно-естетичного переживання); полікомунікативний підхід (зумовлює сприймання взаємодії хормейстера з хором як полікомунікативного акту через взаємне включення і збагачення художніх смислів); емерджентний підхід (дозволяє розбудовувати еволюційно нове методичне вирішення проблем хормейстерської підготовки, хорового виконавства за рахунок уведення випадкових (обумовлених ситуативно) варіацій та відхилень від звичних, традиційних методів художньо-педагогічного впливу).

Також в основу методики покладено ряд художньо-педагогічних принципів: принцип індивідуальної конгруентності (особистісна узгодженість вибору форм художньо-педагогічного впливу); принцип художньо-образного резонансу (усвідомлене якісне збільшення емоційно-образного резонансу в процесі художньої полікомунікації); принцип синергійної інтеграції (стратегія ефективного співробітництва з метою взаємопроникнення всіх учасників хору в художньо-образний зміст музики), принцип інтонаційно-слухового моніторингу (акту-

алізація активної і усвідомленої аналітичної роботи в режимі реального часу звучання хору з метою відстеження її якості).

На основі вказаних наукових підходів і художньо-педагогічних принципів будуються педагогічні умови розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва, які визначають будову методики і перебіг формувального експерименту, в процесі якого означена методика перевірятиметься. До таких умов належать: стимулювання особистісно-ціннісного ставлення студентів до хормейстерської діяльності на основі сучасних хорових фестивально-конкурсних тенденцій; моделювання інтонаційно-стильових уявлень студентів через залучання до діалогічної інтерпретації та реінтерпретації хорових текстів; реалізація лідерських інтенцій студентів на засадах упровадження елементів театральної педагогіки у процес хормейстерської підготовки та активізація свідомої рефлексивної позиції студентів на основі осягнення стратегій мистецько-педагогічного менеджменту.

З урахуванням усіх викладених вище концептуальних засад, доцільно виокремити в методиці певні умовні етапи, організовані за принципом поступовості, кожен з яких доповнює інші та вирішує власні завдання. Такими етапами методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки є: етап консолідації, етап модернізації та етап верифікації.

Перший етап визначається як «консолідаційно-імпульсний». Цей етап передбачає актуалізацію, згуртування знань, умінь, досвіду хормейстерської діяльності, які є в здобувачів. Таке згуртування супроводжується активним аксіологічним впливом на студентів, що зумовлює виникнення емоційно-ціннісного імпульсу, який налаштовує їх на усвідомлений, цілеспрямований і внутрішньо вмотивований розвиток виконавської волі в процесі хормейстерської підготовки.

На першому етапі методики використовуються методи, спрямовані на визначення значущих хормейстерських умінь, самооцінку, пошук і аналіз важливих в контексті розвитку виконавської волі особистісних і професійних якостей фахівців. Відповідно, використовуються такі методи: рефлексивний диспут, метод художньо-інтерпретаційного фреймінгу, метод імпаکت-моніторингу, метод виконавського самоаналізу.

Другий етап авторської методики – «продуктивно-модернізаційний». Мета зазначеного етапу – оновлення та вдосконалення наявних знань, умінь і навичок хормейстерської роботи з урахуванням вектора на розвиток і прояв виконавської волі. Протягом продуктивно-модернізаційного етапу реалізуються методи, спрямовані на залучення студентів до продуктивної виконавської

діяльності та її критичного аналізу з метою підвищення рівня виконавської волі.

На другому етапі використовується низка творчо-дидактичних ігор та творчо-виконавських практик, спрямованих на розвиток вольових якостей, уміння швидко адаптуватися, здатність до ефективного самонавчання. Серед таких методів – творчо-дидактичні ігри «Емоційні варіації», «Руйнування міфу», «Піаніно», «Лови мить». Також використовуються творчі практики: інтонаційне моделювання, художньо-пластична імпровізація, вокальне коло.

Третій етап методики розвитку виконавської волі визначено як «творчо-верифікаційний». Це етап самостійної творчої роботи, протягом якого відбувається процес верифікації, спрямований на перевірку і підтвердження набутих знань та реалізацію їх у виконавській практиці. На останньому етапі студенти отримують особистісне підтвердження, що рівень розвитку виконавської волі впливає на виконавсько-творчу результативність.

Означений етап передбачає реалізацію набутих умінь, їх закріплення. Виконавська воля хормейстера проявляється в самостійній творчій діяльності, у разі, коли необхідно проявити наполегливість, ініціативу, відповідальність. Відтак, на творчо-верифікаційному етапі використовується метод творчого виклику і метод художнього проєкту, за умовами якого кожен учасник готує свій хоровий видовищний проєкт.

**Висновки.** Отже, методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки передбачає проходження студентами трьох етапів (консолідаційно-імпульсний, продуктивно-модернізаційний, творчо-верифікаційний), кожен з яких має відповідні мету, завдання і методи. На наступному етапі дослідження передбачається експериментальна перевірка й аналіз результатів авторської методики розвитку виконавської волі в процесі хормейстерської підготовки.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар Є. Художньо-стильовий синтез як феномен сучасної хорової творчості : монографія. Одеса : Астропринт, 2019. 388 с.
2. Гостдинер А. Музыкальная психология. Москва : Проспект. 1993. 193 с.
3. Кирпенко Т. Функція волі в процесі саморозвитку особистості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2014. № 7. С. 120–127.
4. Мартинсен К. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. Москва : Музыка, 1966. 220 с.
5. Осадча Т. Шляхи формування вольових якостей майбутніх учителів-хормейстерів у процесі фахової підготовки. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 23. Т. 2. С. 70–74.
6. Савенко С. Особенности функционирования фестивально-конкурсного движения в хоровом жанре. *Проблеми сучасності: мистецтво, культура, педагогіка*. Луганськ : Вид-во ЛДАКМ, 2014. Вип. 29. С. 121–129.
7. Сє Ліфен Зміст і структура виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті хормейстерської підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2020. № 2 (131). С. 131–138.
8. Ся Цзюай. Формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокальнохорових творів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання. Київ, 2017. 266 с.
9. Цао Хункай. Методика формування здатності майбутніх учителів музики до керування хором: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання. Київ, 2017. 220 с.
10. Чжан Лу. Сутність, зміст і структура диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. *Наукові записки : Зб. наук. статей*. 2015. Вип. 126. С. 147–155.
11. Ярошевська Л. Методичні принципи диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на традиціях одеської хорової школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2016. № 21. С. 38–42.

## ОБҐРУНТУВАННЯ РОЛІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ІНТЕРЕСУ ДО МУЗИКИ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

### SUBSTANTIATION OF THE ROLE OF GAME ACTIVITIES IN THE FORMATION OF INTEREST IN MUSIC AT OLDER PRESCHOOL AGE

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх керівників музичних закладів дошкільної освіти – ролі ігрової діяльності у формуванні інтересу до музики у дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, тут розкривається сутність таких понять, як ігрова діяльність, творчість, музично-естетичний інтерес, формування інтересу до музики. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах даної проблеми. У статті зазначено, що роль ігрової діяльності у формуванні інтересу до музики у дітей старшого дошкільного віку є важливою і незамінною. З'ясовано сутність поняття «ігрова діяльність», прослідковано і проаналізовано її спрямованість. Акцентовано, що особлива роль у цьому процесі належить дошкільній освіті, оскільки саме вона закладає фундамент становлення кожної окремої особистості. Зазначено, що саме старший дошкільний вік – період інтенсивного емоційного, творчого, інтелектуального розвитку дитини, і завдання наставників – створити всі необхідні умови для її гармонійного розвитку. Виділено напрямки, якими потрібно рухатись у майбутній роботі. На основі аналізу теоретичних джерел зроблено висновки, що педагогічний вплив музичного керівника є найважливішим у цьому процесі. Зазначено, що формування інтересу до музики є тривалим, непростим і, можливо, непередбачуваним, а також таким, що розпочинається власне в родині: адже діти приходять з тим багажем музичних знань і творчих навиків, який вони почули і отримали від батьків, сестер, братів. У статті узагальнено, що складність сутності процесу формування музичних інтересів зумовлюється функціональною спрямованістю, а також діями музичного керівника в різних ситуаціях, прийомами та засобами впливу, якими він володіє. З'ясовано, що у творчих пошуках завдання й характер дії музичного керівника будуть залежати від аудиторії та здебільшого матимуть інтуїтивно-фаховий характер.

**Ключові слова:** музично-ігрова діяльність, музичний керівник, інтерес до музики, старший дошкільний вік, музичні ігри, творчість.

The article is devoted to one of the actual problems of training future heads of music institutions of preschool education – the role of game activities in the formation of interest in music at older preschool age. In particular, the essence of such concepts as game activity, creativity, musical and aesthetic interest, formation of interest in music is revealed. The main attention is focused on the theoretical and methodological principles of this problem. The article states that the role of game activities in the formation of interest in music at older preschool age is important and indispensable. The essence of the concept of "game activity" is clarified, its orientation is traced and analyzed. It is emphasized that a special role in this process belongs to preschool education, as it lays the foundation for the formation of each individual. It is noted that it is the senior preschool age – a period of intense emotional, creative, intellectual development of the child, and the task of mentors is to create all the necessary conditions for its harmonious development. The directions should be followed in future work are highlighted. Based on the analysis of theoretical sources, it is concluded that the pedagogical influence of the music director is the most important in this process. It is noted that the formation of interest in music is long, difficult and perhaps unpredictable, as well as that which begins in the family: after all children come with the baggage of musical knowledge and creative skills that have heard and get from parents, sisters, brothers. The article generalizes that the complexity of the essence of the process of formation of musical interests is determined by the functional orientation, as well as the actions of the music director in different situations, techniques and means of influence that he has. It was found that the task and nature of the actions of the music director will depend on the audience in the creative search and, mostly, will be intuitive and professional.

**Key words:** musical-game activity, music director, interest in music, senior preschool age, musical games, creativity.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.10>

**Толочко Р.М.,**

викладач методики музичного виховання та фортепіано  
Луцького педагогічного коледжу

**Шахрай О.М.,**

викладач фортепіано, концертмейстер  
Луцького педагогічного коледжу

**Павлюк Н.М.,**

викладач постановки голосу  
Луцького педагогічного коледжу

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Виховати нове покоління, яке володіє ініціативою, самостійністю і творчим мисленням можна, створивши необхідні умови для цілісного і гармонійного розвитку особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, якостей, потреб та інтересів. Дитинство, особливо старший дошкільний вік – найінтенсивніший період інтелектуального, морального, духовного, емоційного та творчого життя дитини, коли складаються надзвичайно сприятливі умови для виховання у неї любові до мистецтва, розвитку її творчих здібностей і пізнавальної активності. І завдання музичних керівників, вихователів, наставників – докласти максимальних зусиль, щоб надати можливість

кожній дитині максимально розвивати свої вміння, навички, таланти.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Музично-творчому вихованню присвячені роботи А. Козир, А. Кречківського, М. Лазарева, Н. Фоломєєвої. Музично-ігрова діяльність знайшла своє втілення у роботах В. Верховинця, О. Кононко, Т. Науменко, С. Русової, В. Шацької, А. Шевчук. Проблема розвитку музичних інтересів у дітей є однією з актуальних як у педагогіці, так і у психології. Різні аспекти творчого виховання та освіти (сутність, компоненти, методики, засоби, прийоми навчання) досліджували Н. Ветлугіна, Л. Богоявленська, Л. Венгер, Л. Виготський, Т. Григор'єва, В. Давидов, А. Запорожець, В. Левін, О. Лук,

О. Матюшкін, В. Моляко, О. Нікіфорова, Л. Парамонова, Я. Пономарьов, Б. Теплов, П. Якобсон. Окремі аспекти досліджуваної проблеми втілені у працях Е. Абдулліна, О. Апраксіної, Г. Падалки, О. Рудницької, Т. Танько, Г. Тарасенко.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Старший дошкільний вік – період становлення особистості, який характеризується підвищеною чутливістю до подій її життя, зацікавленістю всім, що відбувається навколо. Головне завдання, яке стоїть перед музичним керівником у цей період розвитку особистості – збудити цікавість у дітей, активізувати їхні природні бажання пізнавати навколишній світ та допомогти закріпити необхідні знання, уміння і навички, а також разом із урізноманітненням змісту музичного навчання і виховання закласти основу для розвитку музичних здібностей старших дошкільників та формування інтересу до музичного мистецтва у процесі музично-ігрової діяльності.

Процес формування інтересу до музики є тривалим і непростим, і у дітей дошкільного віку він починається з родини: діти зазвичай знають ту музику, яку слухають батьки, старші брати та сестри. Подальший розвиток музичної культури відбувається у дитини завдяки музичним заняттям у закладі дошкільної освіти, адже саме на них діти вчаться сприймати музичні твори, танцювати та співати, грати на дитячих музичних інструментах, брати участь у різноманітних музичних іграх.

**Мета статті.** Узагальнити наукові пошуки щодо ефективності використання музичних ігор у формуванні інтересу до музики у дітей старшого дошкільного віку, виявити оптимальні умови цього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Прийнято вважати, що інтерес до музичного мистецтва, захоплення музикою – неодмінні умови для того, щоб це унікальне явище розкрило дітям всю глибину своєї краси і могутності, виконало свою розвиваючу, пізнавальну і виховну функції. Той, хто по-справжньому захопився музикою, зацікавився і полюбив її, неодмінно перебуватиме під її владою і відчує на собі її могутню силу, незалежно від того, усвідомлює він це чи ні.

Музичний інтерес формується в процесі сприйняття музики, виконавської діяльності, надбання знань з музичного мистецтва, а також завдяки різноманітній та активній творчій діяльності. Музично-естетичний інтерес є структурним елементом естетичного ставлення до об'єктів і явищ навколишньої дійсності, має суспільний характер, а тому відіграє одну з найважливіших ролей у формуванні світогляду дітей старшого дошкільного віку.

Як свідчать дослідження науковців, під впливом мистецтва за допомогою системи естетичних оцінок і цінностей малюки починають розуміти принципи побудови людських взаємовідносин, піз-

нають суспільні процеси, життєві закономірності. Потрібно враховувати, що формування свідомості засобами мистецтва залежить від музично-естетичного та життєвого досвіду дітей, рівня розвитку їхніх умінь, знань і навичок.

Якщо врахувати всі зазначені теоретичні узагальнення, ми можемо визначити, що музично-естетичний інтерес має вибіркочну спрямованість особистості на пізнання мистецтва саме під впливом його унікальної емоційної привабливості, що знаходить відображення в активному прагненні до музично-творчої діяльності.

Щодо освітньої діяльності, то слід зазначити, що інтерес відіграє дуже важливу роль. Якщо є інтерес, то знання будуть засвоюватись ґрунтовно, легко, швидко, природньо, якщо ж його немає, то весь процес засвоєння знань не тільки перетворюється на формальність, а й вимагає великих зусиль і, як правило, швидко забувається, так і не знаходячи застосування в житті.

Як свідчать дані досліджень, характер і зміст інтересів людини істотно змінюються протягом життя, а починають формуватися вони саме в процесі ігрової, навчальної, трудової, громадської, суспільної діяльності людини і істотно залежать від того, якими є її виховання, навчання та якість життя загалом.

Загальновідомо, що дитина пізнає світ, починаючи зі свого народження. Далі життя в родині скеровує її майбутні інтереси, початкові вміння, навички, знання. Коли ж дитина приходить у заклад дошкільної освіти, то прагнення пізнати щось нове, досі не відоме, набуває інших форм та змістів. Прагнення здобути нові знання, пізнати цей новий світ характеризується особливою активністю, цікавістю до всього, здатністю розрізняти причинно-наслідкові зв'язки, певні закономірності побудови міжособистісних відносин [4].

Для розвитку творчої особистості, для успішного старту закладених природою здібностей перш за все необхідно сформувати глибокий та стійкий інтерес до музики та музичної діяльності. І тут особлива роль покладається на музичного керівника, який завдяки своїм професійним умінням зможе в кожній дитині відкрити творця [9, с.31].

Можна виділити і наголосити, що найсприятливішим періодом для розвитку інтересу до музики є саме дошкільний вік – це саме той час, коли в дитини активно розвиваються сміливе, нестримне фантазування, творче мислення, яскрава уява, вміння спостерігати і порівнювати, бажання справедливо та критично оцінювати свої дії та дії інших. Діти в цей період починають активно відкривати для себе новий світ.

Хоча творчість є найвищим проявом феномену людини, проте вивчена вона недостатньо. У психології завжди викликали гострі дискусії питання творчості, обдарованості, здібностей, і думки вче-

них та мислителів з цих питань були дуже різноманітними [1, с.5].

Сучасна теорія і практика музичної освіти дітей, провідні методичні системи музичного виховання та навчання розглядають проблему формування і розвитку музичних інтересів як одну з найважливіших. Значна увага в сучасній дидактиці приділена побудові особливих взаємовідносин, що ведуть до плідної, ефективної співпраці між вихованцями та педагогами, і провідна роль надається саме ігровій діяльності з елементами творчості, розкриттям особистісних якостей дітей, відвертості, унікальної дитячої безпосередності, щирої зацікавленості дитини. Саме в процесі гри діти починають відкриватись навколишньому світу, навчаються будувати взаємовідносини, розмірковують над різними життєвими ситуаціями, вивчають принципи взаємодії один з одним, розвивають увагу та пам'ять. До гри залучаються всі, і навіть ті, хто здебільшого є пасивними глядачами, докладають зусиль, щоб бути активними учасниками дійства.

Що стосується старшого дошкільного віку, то маємо виділити гру як унікальний вид діяльності. У чому ж її феномен? Перш за все, гра – не просто відпочинок чи розвага, вона активно, проте ненав'язливо, переростає у творчість та навчання. Будь-яка гра є змаганням з певними правилами та умовами взаємодії між гравцями, і спрямована вона на досягнення поставлених цілей. Сучасна педагогіка не виділяє у грі перемогу чи виграш як неодмінний результат, а скеровує весь процес швидше до активної участі всіх учасників та розкриття творчих здібностей.

Слід зазначити, що оскільки гра є основним видом діяльності дітей старшого дошкільного віку, то музично-ігрова діяльність може використовуватись як дієвий засіб формування музичних інтересів дошкільнят. Вона є певною формою знайомства з навколишнім середовищем, музичним мистецтвом, і тому має поглиблено вивчатись, щоб педагог мав змогу прогнозувати і скеровувати її результативність.

Як свідчать дані, одним із основних у дидактиці був і залишається принцип активності і творчого розкриття дитини у процесі гри. На сьогодні у закладах дошкільної освіти використовують ігрову діяльність як виокремлену форму проведення як частин музичного заняття, так і заняття загалом; як форму проведення дитячих свят, ранків, анімаційних програм; як самостійну творчо-педагогічну технологію.

Проаналізувавши попередні дослідження, можемо виділити такі основні принципи організації гри: поступовий, наростаючий перехід від простих ігор до складних, який супроводжується поступовим ускладненням змісту і правил ігрових занять; принцип взаємодії та зв'язку неігрової та ігрової діяльності; принцип розвитку ігрової динаміки;

виключення будь-якого тиску чи примусу при залученні дітей у гру; принцип включення реальних емоцій дітей; принцип руху від найпростіших ігор до складних [11].

Музичні ігри виховують у дітей старшого дошкільного віку виконавські навички, вміння емоційно реагувати та не соромитись своїх реакцій при сприйманні музичних творів, розвивають здатність створювати музично-ігровий образ, здатність образно-емоційно відчувати музику і відповідно пластично та ритмічно відтворювати її в завданнях типу «Знайди рух сам» (поважна хода великого ведмеда, лагідні рухи котиків, стрибкоподібні рухи зайчиків), в танцях-імпровізаціях на кшталт «Я маленька квіточка», «Море хвилюється», «Танець легенького вітерця», «Танок пташечки», «Ліс шумить», «Лісові звірі», «Я маленький зайчик» [6, с.135].

На практиці роботи із дітьми старшої групи дуже важливо навчати розрізняти регістри (високий, середній, низький), темпи (повільний, помірний, швидкий), динаміку (голосно, тихо), лад. Важливо також ці знання реалізовувати у музично-творчій діяльності.

Старші дошкільники вже мають певний досвід в музично-ігровій діяльності: у них з'являються улюблені музичні твори, на які вони емоційно реагують; вони вже досить гарно вміють створювати різноманітні за характерами музичні образи під музику, причому точно знаходять необхідну виразну пластику та міміку, тобто володіють танцювально-образною імпровізацією; вміють вигадувати нові танцювальні рухи, використовуючи знайомі життєві ситуації та враження; з повагою, ввічливо ставитись до товаришів; вони знайомі з елементами українського танцю, з етикетом бального танцю, рухами в характері польки.

Оскільки музичні ігри є дуже розмаїтими за своїм характером, то й інтерес у дітей вони завжди викликать своєю різноманітністю, творчими пошуками, сприятимуть музично-творчій активності, їхньому художньо-естетичному вихованню. З їхньою допомогою розв'язуються такі завдання: навчання прийомам самостійної та колективної роботи, закріплення знань з різних жанрів мистецтва, динамічних співвідношень музичних звуків, уміння самостійно користуватись набутими знаннями.

Під час ігрової діяльності у старших дошкільників складаються умови для збагачення художньо-естетичного та емоційного досвіду, розвиваються вміння та навички у практичній діяльності для розвитку уваги, сприйняття, фантазії, спостережливості, волі, пам'яті, швидкості реакції та мислення, кмітливості, мови. А найважливішим завданням, яке виконують музичні ігри, є формування природнього, справжнього і стійкого інтересу до музики.

**Висновки.** На основі детального аналізу наукових праць науковців – педагогів, психологів, мистецтвознавців, які працювали над даною темою, можемо зробити такі висновки та узагальнення.

Проблема формування музичних інтересів, діагностики творчих здібностей дитини на різних вікових етапах її розвитку розглядається, вивчається і активно моніториться вченими та педагогами-практиками як у вітчизняній, так і у зарубіжній теорії та практиці.

Слід зазначити, що формування музичних інтересів є процесом складним і багатограним, а також наділеним далекими перспективами. Він є результатом досить тривалого, розпланованого творчого науково-педагогічного впливу та відповідної організації.

Для стимуляції розвитку пізнавальних та емоційно-мотиваційних функцій дітей старшого дошкільного віку та їхніх творчих здібностей необхідно забезпечити розвиток стійкого інтересу до музичного мистецтва.

Проаналізувавши дослідження за темою, можемо підсумувати, що музично-ігрова діяльність – це освітньо-виховний феномен, який потребує подальших спостережень, досліджень, розробок, практичних застосувань, оскільки має колосальний вплив на творчий розвиток та є дієвим засобом формування й розвитку музичних інтересів дітей старшого дошкільного віку. Саме зміст музично-ігрової діяльності лежить в основі реалізації основних планових завдань з формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Завданнями музично-ігрової діяльності є розвиток пісенних навичок, творчої уяви, художнього мислення, фантазії, артистизму; розвиток музичних здібностей (слуху, пам'яті, почуття метро ритму); розвиток активності та самостійності спілкування, навичок імпровізації; ознайомлення

з дитячими музичними інструментами, інструментальними та вокальними творами різних жанрів; виховувати смаки, духовно-моральні орієнтири, потребу у творчій самореалізації; формувати загальну культуру особистості, почуття відповідальності та вміння працювати в колективі; виховувати здатність не тільки сприймати музичні твори, а й уміти аргументовано висловлювати своє розуміння і ставлення до них.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біла І. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 137 с.
2. Виноградова А. Формування інноваційного простору дошкільної освіти : наук.-метод. посіб. Ун-т менедж. освіти НАПН України. Київ, 2012. Ч. 1. 112 с.
3. Завалішина Д. Психологічна структура здібностей. Розвиток і діагностика здібностей. Москва : Наука. 2011.
4. Каратаєва М. Розвиток творчої особистості дошкільника. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2008. С. 159–196.
5. Кошель А. Розвиток творчої особистості дошкільника в умовах ДНЗ. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2004. Вип. 24. 163 с. (Педагогічні науки Чернігів) С. 66–68.
6. Крутій К. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма / автор. колектив : наук. керівник К. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2016. 160 с.
7. Моляко В. Психологічна теорія творчості. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. 2017. С. 221–229.
8. Нечипорук Н. Розвивальні ігри для дошкільників. Харків : Основа, 2007. 192 с.
9. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
10. Пакша Л. Розвиток творчої уяви дітей. *Початкова школа*. 2015. № 12. С. 40–44.
11. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка. Київ : Академвидав, 2004. 356 с.



## СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ ТА СВІТУ

## MODERN TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING SOCIAL AND ECONOMIC GEOGRAPHY OF UKRAINE AND THE WORLD

У статті розглядаються різні види ігрових, проєктних та комп'ютерних технологій, що застосовуються у процесі навчання соціальної та економічної географії України та світу, у дев'ятому та десятому класах, в закладах загальної середньої освіти. Проаналізовано їх вплив на формування пізнавальної самостійності учнів. Доведено, що ігри справляють сильний емоційний вплив на школярів, сприяють формуванню значущих умінь і навичок, насамперед, комунікативних, а також розвивають уміння працювати в групі, брати відповідальність за прийняті рішення, а групова навчально-пізнавальна діяльність успішно реалізується розкриваючи цілі навчання. Виокремлено та проаналізовано особливості головних компонентів навчальної гри, такі як: ігровий задум, правила гри, ігрові дії, пізнавальний зміст гри, необхідне обладнання гри, результат гри, з'ясовано, що у процесі навчально-пізнавальної гри розвивається пізнавальна активність учнів. Обґрунтовано технологію організації проведення навчальних ігор та проєктних методик під час навчання соціальної та економічної географії України та світу. Особлива увага, в статті, звертається на такі методики як дискусія та проєктні технології, які виконують роль каталізатора власних думок і суджень учнів під час вивчення соціальної та економічної географії України та світу. Проаналізовано найпопулярніші сервіси та платформи, серед них домінують різноманітні Google-сервіси, інтерактивні мапи mozaMap на планшетах mozaBook, віртуальні інтерактивні дошки Padlet, для перевірки знань – онлайн-тести з автоматичним зворотнім зв'язком (Quizlet, Google Forms, Pear Deck тощо), для використання ігрових методів застосовують освітні платформи LearningApps.org, Kahoot, Seterra; популярна технологія «Перевернутого класу» з використанням Zoom, Class Meet, Google Meet за допомогою якої відбувається обговорення матеріалу, виконання вправ.

**Ключові слова:** ігрові, проєктні, комп'ютерні технології навчання, соціальна

та економічна географія України та світу, дискусія, проєкт, учні, Інтернет сайти.

The article considers different types of game, design and computer technologies used in the process of teaching social and economic geography of Ukraine, in the ninth and tenth grades, in general secondary schools. It is analyzed their influence on the formation of students' cognitive independence. It is proved that games have a strong emotional impact on students, contribute to the formation of significant skills and abilities, especially communication, and develop the ability to work in a group, take responsibility for decisions, and group learning activities are successfully disclosing learning objectives. It is found that in the process of educational cognitive development the features of the main components of the educational game are: game design, game rules, game actions, cognitive content of the game, the necessary equipment of the game, the result of the game. It is substantiated the technology of organizing educational games and project methods during the study of social and economic geography of Ukraine and the world. Special attention, in the article, is paid to such methods as discussion and practical technologies, that act as a catalyst for students' own opinions and judgments during the study of social and economic geography of Ukraine and the world. It is analyzed the popularity of services and platforms, among them are various Google-services, interactive maps mozaMap on the mozaBook platform and virtual boards Padlet, for checking knowledge – online tests with automatic feedback (Quizlet, Google Forms, Pear Deck, etc.) that are used more often than others. They also use such platforms as the educational one LearningApps.org, Kahoot, Seterra, a popular technology "Inverted class" using Zoom, Class Meet, Google Meet, which is used to discuss the material, perform exercises.

**Key words:** game, project, computer technologies of training, social and economic geography of Ukraine and the world, discussion, project, students, Internet sites.

УДК 373.11

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.11>

**Яковлева В.А.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри екології та географії  
Житомирського державного  
університету імені Івана Франка

**Власенко Р.П.,**

канд. біол. наук,  
доцент кафедри екології та географії  
Житомирського державного  
університету імені Івана Франка

**Андрійчук Т.В.,**

канд. біол. наук,  
старший викладач кафедри екології  
та географії  
Житомирського державного  
університету імені Івана Франка

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі відбувається активне оновлення та реалізація концепції географічної освіти у Новій українській школі. Це дає змогу переглянути і переосмислити зміст, удосконалити форми і методи навчання, які сприятимуть навичкам самостійного здобування знань учнів. Самостійне наукове пізнання сьогодні визначене одним з пріоритетів удосконалювання освітньої системи в Україні й закріплене в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. Навчальна ігрова діяльність на уроках – один із методів активізації самостійної пізнавальної діяльності школярів. Особливе місце у формуванні пізнавальної само-

стійності належить соціально-економічній географії України та світу, яка є наукою комплексною, інтегрованою, природничою і суспільною водночас.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему розвитку пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення географії розглядають вітчизняні учені-методисти і педагоги-практики – В. Андреева, О. Варакута, П.Вірченко, Л. Вішнікіна, М. Врублевська, Л. Гарус, Т. Герасим'юк, В. Гудима, Т. Довгань, Г. Ісаєва, С. Капіруліна, С. Кобернік, В. Корнєєв, Л. Круглик, Т. Назаренко, О. Стадник, А. Сиротенко, О. Топузов, Л. Тименко, С. Чернякова, Л. Шилова, А. Шуканова, В. Яковлева та інші дослідники.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз науково-педагогічної, психологічної літератури показує, що поза детальним науковим аналізом поки що залишаються такі аспекти проблеми, як інформаційно-технологічне забезпечення процесу формування пізнавальної самостійності, використання сучасних технологій навчання для розвитку пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення соціально-економічної географії України та світу.

**Мета статті** – висвітлення інноваційних форм навчально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти на прикладі сучасних технологій навчання в процесі вивчення соціально-економічної географії України та світу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Гра – явище багатогранне, її можна розглядати як особливу форму існування усіх без винятку сторін життєдіяльності дитини, колективу. Гра є ефективним засобом формування особистості дитини, її морально-вольових якостей. У грі реалізується потреба впливу на світ. Вона сприяє розвиткові пам'яті, уяви, позитивних емоцій та вольових якостей особистості, вчить дитину керувати своїми емоціями, організовувати свою діяльність, працювати в команді.

Сучасна методика викладання окремих навчальних дисциплін цілком обґрунтовано звертається до методичного і дидактичного потенціалу навчальних ігор як можливості ефективної організації взаємодії педагога й учнів з елементами змагання та співробітництва. Ставлення учителів географії до ігрових технологій неоднозначне: деякі наполягають на їхній результативності, інші віддають перевагу традиційним методам навчання [4]. Серед переваг ігрових технологій педагоги виділяють насамперед зростання пізнавального інтересу і пізнавальної активності, ефективніше засвоєння навчального матеріалу, об'єднання учнівського колективу, розвиток мислення; до недоліків – складність в організації, тривалість у часі, складність в оцінюванні учнів. Головними компонентами навчальної гри, як свідчить аналіз наукових джерел, є ігровий задум, правила гри, ігрові дії, пізнавальний зміст гри, необхідне обладнання гри, результат гри. Ігровий задум окреслюється її назвою і головним завданням гри, яке виступає у ролі навчально-пізнавального завдання. Правила гри розробляються з урахуванням загальної мети (у цьому випадку – пізнавальної мети проєкту з соціально-економічної географії України та світу) та індивідуальних особливостей старшокласників. Це забезпечує вияв пізнавальної активності, творчості, самостійності учнів і реалізується в ігрових діях. Результатом навчальної гри у цьому випадку є виконане навчально-пізнавальне завдання – завершений проєкт і його презентація для усього

класу [2]. Вплив ігрових методик на формування пізнавальної самостійності у процесі вивчення соціально-економічної географії України та світу полягає у тому, що школярів загальної середньої освіти залучають до уявної життєвої (економічної чи соціальної) ситуації; вони актуалізують свій суб'єктний досвід; учні мають змогу знайти практичне застосування для засвоєних у ході вивчення соціально-економічної географії України та світу знань; у процесі навчально-пізнавальної гри розвивається пізнавальна активність. Пропонуємо розглянути деякі види ігрових технологій, такі як дискусія, проєктні методи навчання. Дискусія як форма і метод розвитку пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення соціально-економічної географії України та світу, на нашу думку, виконує роль каталізатора власних думок і суджень учня під час вивчення певного навчального предмета. О. Герман вважає навчальну дискусію на уроках географії, побудовану на засадах компетентнісного підходу, «однією з найефективніших форм, що допомагає підростаючому поколінню в пошуку нових знань та орієнтирів для наступного самостійного дорослого життя». Науковець вбачає у дискусії форму реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин, оскільки для успішного її проведення з метою розвитку пізнавальної самостійності школярів певні функції має реалізувати і вчитель (вибір теми відповідно до дидактичних завдань, підготовка джерел інформації та інструктивного матеріалу, прогнозування вирішення проблеми, консультування учнів, здійснення мотивації, корекція, моніторинг), і учні (оволодіння прийомами роботи з додатковими джерелами інформації; обмін знаннями, що здобуті самостійно; розвиток комунікативних навичок; усвідомлення емоційно-вольових характеристик; розвиток уміння відстоювати власну точку зору; набуття толерантності до думки інших учасників дискусії; рефлексія).

Особливої уваги заслуговують проєктні методи. Метод проєктів знайшов широке застосування у вітчизняній педагогічній науці, починаючи з початку ХХ ст. Тому можемо погодитися з В. Корнеєвим стосовно того, що вважати його повністю інноваційним і новим не можна, однак характеристики його реалізації завжди вимагають інноваційних підходів. Суттєва відмінність застосовування методу проєктів у нинішніх умовах полягає у тому, що він реалізується у принципово іншому інформаційному середовищі, оснащеному комп'ютерною технікою. Формування пізнавальної самостійності учнів є одним з головних завдань методу проєктів. Він покликаний розвивати у школярів уміння самостійно здобувати знання і поєднувати їх у єдину систему. Не випадково В. Корнеєв вважає, що у межах використання методу проєктів «вчитель спрямовує діяльність учнів на самостійне перене-

сення знань для опрацювання нової інформації, здатність передбачати можливі наслідки рішень, що приймаються, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

У психолого-педагогічній науці проєкт – це деякий конкретний напрям роботи дітей для створення реального практичного чи теоретичного продукту. Метод проєктів реалізується у навчально-пізнавальних ситуаціях, коли необхідним є розв'язування проблеми із залученням різноманітних методів, засобів навчання з різних галузей знань. Завданням і результатом методу проєктів є розвиток пізнавальної активності й самостійності учнів.

Перевага проєктної методики у процесі формування пізнавальної самостійності школярів полягає ще й у тому, що проєкт створюється у мікрогрупах. Завдяки ж груповій навчально-пізнавальній діяльності успішно реалізуються розвиваючі цілі навчання. Діяльність у групі справляє найефективніший вплив на мислення школярів, тим самим – і на їхню пізнавальну самостійність. Прискорюються асоціативні процеси, розширюються пізнавальні інтереси учасників групового проєкту, узагальнюються і систематизуються уявлення, стимулюється аналітико-синтетична навчально-пізнавальна діяльність. У науково-педагогічній літературі виділено такі головні типи проєктів: за домінуючою діяльністю – інформаційні, дослідницько-творчі, прикладні; за часом їхнього розроблення та виконання – короткотермінові (планування, реалізація і рефлексія проєкту здійснюються у межах одного уроку) й тривалі (від кількох уроків до кількох місяців); за кількістю учасників проєкту – індивідуальні, групові й колективні; за ступенем пізнавальної самостійності учнів – під повним управлінням учителя; на правах партнерства з учителем; повністю самостійні. Проєкт, який ми пропонуємо покласти в основу вивчення соціально-економічної географії України та світу, є груповим тривалим проєктом, що здійснюється на правах партнерства і суб'єкт-суб'єктних відносин з учителем. Крім того, проєкт може поєднувати інформаційні й творчі характеристики, або ж дослідницькі й практико-орієнтовані. Розглянемо детальніше названі нами основні типи проєктів [6]. Інформаційний проєкт – це вид проєктного продукту, спрямованого на збирання нової пізнавальної інформації з наступним її аналізом, узагальненням і можливою мультимедійною презентацією. Для планування цього проєкту необхідно визначити: об'єкт збирання інформації можливі джерела одержання навчальної інформації (підручники, посібники, відеоматеріали, Інтернет тощо); форми представлення результату (комп'ютерна презентація, як це передбачено нашою технологією). У контексті проблеми нашого дослідження завданням інформаційного проєкту є формування умінь самостійно знаходити, опрацю-

увати і подавати навчальну інформацію у заданому вигляді. Інформаційний проєкт може стати творчим, дослідницьким чи практико-орієнтованим. Дослідницький проєкт вимагає визначення об'єкта і предмета дослідження, обґрунтування теми, висунення гіпотези, визначення джерел одержування необхідної інформації тощо. Дослідницький проєкт може бути конкурсним, поданим до участі на регіональному чи загальноукраїнському рівнях. Практико-орієнтований проєкт має на меті одержання реальних результатів роботи (наприклад, оформлення кабінету соціальної та економічної географії). У ході виконання цей проєкт може стати дослідницьким чи перетворитися на творчий. Прикладами практико-орієнтованих проєктів можуть бути такі: проєкт вивчення наслідків господарської діяльності людини в економічному і соціальному просторі у різних регіонах України; проєкт створення національних парків у різних куточках країни; проєкт створення науково-дослідницької станції в умовах екстремальної природної ситуації.

Науковці вважають, що в старших класах пізнавальні проєкти мають бути практико-орієнтованими, а головними вимогами до їх розроблення та презентації мають бути такі: орієнтація на чинну програму і навчальний план з соціально-економічної географії світу; зміст проєкту має бути логічним, доступним, з формулюванням практичних цілей і завдань для школярів; у груповому проєкті має бути узгоджена практико-орієнтована роль кожного з учасників; використання у проєкті відповідної наукової термінології, яка має практичне спрямування; вияв знань, практичних умінь і навичок учасників проєкту на достатньо високому рівні; високий ступінь самостійності виконання практико-орієнтованого проєкту. На значущості методу проєктів для розвитку пізнавальної самостійності на уроках географії наголошує і М. Чанова, зазначаючи, що проєктування уможливорює посилити дослідницькі здібності учнів, мотивацію до здобування нових знань самостійно, актуалізувати групові форми роботи на уроках географії. Для визначення тематики проєктної діяльності вчителів географії необхідно провести таку підготовчу методичну діяльність: проаналізувати зміст навчального матеріалу з соціальної та економічної географії України та світу, визначити базовий перелік знань і вмінь здобувачів освіти, які мають бути сформовані під час вивчення курсу; визначитися з вибором структурних компонентів проєкту та алгоритмом виконання їх здобувачами освіти; визначити комплекс необхідного обладнання, навчально-методичних і програмних матеріалів; окреслити види і типи оцінювання проєктної діяльності здобувачів освіти. Для реалізації зазначеного алгоритму мають бути виконані й такі методичні вимоги: знання внутрішньої структури класу, вікових та індивідуальних характеристик учнів 9–10 класів; високий рівень знання

змісту та методики викладання соціальної та економічної географії України та світу; знання спеціфіки групової навчально-пізнавальної діяльності; вміння забезпечувати групову проектну діяльність необхідними методичними матеріалами. Використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі вивчення соціальної та економічної географії України та світу нині відбувається у площині нової освітньої парадигми, що передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини учасників освітнього процесу, побудовані на засадах особистісно орієнтованої педагогіки [5]. На необхідності застосовування інформаційно-комп'ютерних технологій у вивченні соціально-економічної географії України та світу наголошують і педагоги-практики. Так, учитель географії з Волинської області Л. Сушик вважає, що використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі розвиває пізнавальні здатності школяра, необхідні йому протягом усього подальшого життя. Глобалізація інформаційно-освітнього середовища викликала проникнення сучасних інформаційних технологій в усі сфери людського життя, тому мультимедійні технології швидко впроваджуються і в освіту. У контексті проблеми цього дослідження сучасні комп'ютерні технології сприяють: самостійному засвоєнню учнями і педагогами нових знань, умінь і навичок, що сприяють вивченню географії; самоосвіті й самовдосконаленню особистості учасників освітнього процесу; розвитку позаурочної самостійної пізнавальної діяльності. Комп'ютерні технології у географічній освіті мають суттєві переваги, якщо співставляти традиційні та інноваційні методи викладання: комп'ютерні технології уможливають інтенсифікацію всього навчального процесу; при цьому поєднуються всі організаційні форми навчально-пізнавальної діяльності – навчальні, контрольні-оцінювальні й самостійна робота; відбувається активізація пізнавальної діяльності, у зв'язку з чим зростає рівень пізнавальної самостійності; здобуті з використанням комп'ютера знання перетворюються на власні переконання; змінюється методика викладання географії, яка стає демократичнішою, послаблюється суб'єктивний чинник у контролі та оцінюванні знань учнів; у комп'ютерних технологіях закладено значні мотиваційні можливості до вивчення географії, оскільки з'являється доступ до новітньої свіжої інформації, який може реалізуватися в ігровій формі; розширюються можливості самостійного вивчення географії; частка самостійної роботи серед інших форм навчання значно зростає, особливо в умовах дистанційного навчання [3].

Значущим методом формування пізнавальної самостійності учнів під час вивчення соціально-економічної географії України та світу є використання комп'ютерних технологій [2]. Така інформаційно-технологічна форма навчання не суперечить головним закономірностям навчального процесу, в

тому числі й дидактичним принципам. У викладанні соціальної та економічної географії України та світу можна виділити кілька основних напрямів використання комп'ютерних технологій та мультимедіа: демонстрація наочних матеріалів; показ географічних процесів; геоінформаційне навчання; контроль і перевірка засвоєння; комплекс завдань для розвитку пізнавальної самостійності учнів. Демонстрація навчального матеріалу в курсі соціально-економічної географії України та світу відбувається переважно у формі показу настінних демонстраційних карт, які за допомогою комп'ютерної техніки можуть бути перетворені на медіапродукти, запозичені з мережі Інтернет або ж самостійно створені старшокласниками на підставі засвоєних ними навичок роботи в різних редакторах. Показ географічних процесів із застосуванням комп'ютерної техніки може відбуватися у вигляді показу картографічних проєкцій, побудови ізоліній і статистичних поверхонь, комп'ютерної побудови географічних карт, співставлення географічних явищ тощо [1]. Контроль і перевірка знань школярів із залученням комп'ютерної техніки є важливим інструментом розвитку їхньої пізнавальної самостійності й може відбуватися у вигляді комп'ютерних тестів, індивідуальних самостійних завдань тощо. Як свідчать наукові дослідження, сучасні мультимедійні технології виконують у процесі вивчення курсу географії таку роль: демонстраційну – показ наочних посібників і карт, процесів та явищ; стимулюючу (контрольно-оцінювальну): перевірка і закріплення знань з географії; пізнавально-мотиваційну – розвиток самостійної роботи в старших класах. Проблема використання комп'ютерних технологій у ході вивчення соціальної та економічної географії України та світу не є абсолютно новою для методики викладання географії. Так, у навчальному процесі вже використовуються комп'ютерні навчальні продукти: комп'ютерні підручники – програмно-методичні комплекси, за допомогою яких відбувається самостійне засвоєння елементів навчального курсу або дисципліни загалом; комп'ютерні тестуючі програми з географії; ігрові пізнавальні комп'ютерні продукти, які стимулюють пізнавальну активність і тому сприяють розвитку пізнавальної самостійності [2]. Найвідомішими навчальними комп'ютерними продуктами, які використовуються у вивченні соціально-економічної географії України та світу, є електронний атлас, електронний методичний посібник для вчителів та інтегрований електронний комплекс – «Соціальна та економічна географія України». Проте це вже готові комп'ютерні продукти. Відмінність же такої технології вивчення соціально-економічної географії України та світу полягає у тому, що в ній поряд із готовими комп'ютерними продуктами ми прагнемо створити власний авторський учнівський комп'ютерний продукт, який сприятиме розвитку їхньої пізнавальної самостійності. Цей продукт роз-

робляється у вигляді групового пізнавального проєкту (який створюється частково або повністю за допомогою комп'ютерної техніки), а також у вигляді комп'ютерної презентації результатів проєкту [4]. Найдоступнішими сервісами та платформами, які використовуються для вивчення соціально-економічної географії України та світу, є різноманітні Google-сервіси, інтерактивні мапи mozaMap на платформі mozaBook ([https://www.mozaweb.com/uk/shop.php?cmd=software\\_details&type=mozamap](https://www.mozaweb.com/uk/shop.php?cmd=software_details&type=mozamap)), віртуальні інтерактивні дошки Padlet (<http://ru.padlet.com/>), для перевірки знань – онлайн-тести та вікторини з автоматичним зворотнім зв'язком (Quizlet, Google Forms, Pear Deck тощо), для використання ігрових методів застосовують освітні платформи LearningApps.org (<https://learningapps.org/>), Kahhot (<https://kahoot.com/>), Seterra (<https://online.seterra.com/uk>); популярна технологія «Перевернутого класу» з використанням Zoom, Class Meet, Google Meet, за допомогою якої відбувається обговорення матеріалу, виконання вправ.

Таким чином, використання сучасних інформаційних технологій відкриває безмежні можливості для пізнання України і світу на уроках соціально-економічної географії України та світу. З кожним днем міжнародна мережа Інтернет набуває все нових можливостей, наповнюється новою та цікавою інформацією, що для викладача та вчителя закладів освіти – велика допомога у викладанні предметів. Мультимедійні презентації виконаних самостійно учнями проєктів із соціально-економічної географії України та світу дають змогу учневі ставати рівноправним активним учасником навчального процесу і підтверджують суб'єкт-суб'єктну парадигму сучасної освіти. На нашу думку, презентація результатів проєктної діяльності входить до загального процесу формування пізнавальної самостійності старшокласників, куди ми включаємо також створення плану проєкту за обраною самими здобувачами темою та ігровим завданням; розподіл функцій між учасниками проєкту, узгодження їхніх дій; створення відповідних дидактичних матеріалів; розроблення кожного з компонентів проєкту і взаємна демонстрація результатів між учасниками проєкту; розроблення підсумкової презентації проєкту; демонстрація мультимедійної презентації та її обговорення в класі; взаємне і спільне оцінювання проєктної діяльності старшокласників; рефлексія виконаного проєкту. Враховуючи вікову специфіку здобувачів освіти, презентації можуть вміщувати діаграми, графіки, схеми, картограми, відеоконтенти, результати статистичного обробки даних тощо. У процесі розробки та реалізації проєктів використовують усі елементи інноваційних тех-

нологій: ігрові методики, метод проєктів і розроблення підсумкової презентації. Наведений вище аналіз науково-методичних основ формування пізнавальної самостійності здобувачів загальної середньої освіти під час вивчення соціально-економічної географії України та світу свідчить, що реалізація розробленої нами технології вивчення буде успішною за умов чіткої постановки ігрового проєктного завдання перед старшокласниками з боку вчителя географії; відповідності сформульованого завдання віковим учнів і рівневі розвитку їхнього пізнавального інтересу до курсу географії; дотримання принципу систематичності й послідовності в ході формулювання завдання та його виконання; взаємозв'язку різних видів самостійної пізнавальної діяльності; використання можливостей зв'язку урочної й позаурочної самостійної пізнавальної діяльності.

**Висновки.** Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що головними детермінантами формування пізнавальної самостійності в ході вивчення соціально-економічної географії України та світу, на нашу думку, є такі: зміст навчального курсу з соціально-економічної географії України та світу, який має характеризуватися новизною, залученням сучасних досягнень географічної науки, практичним значенням навчального матеріалу; організація навчальної діяльності школярів, насамперед, використання новітніх технологій, серед яких ми виділили технологію поєднання ігрових методик, метод проєктів і використання комп'ютерних презентацій; залучення максимально можливої самостійної пізнавальної діяльності школярів тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко В. Географія : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів : підручники і посібники. Тернопіль, 2017. 272 с.
2. Кобернік С., Коваленко Р. Сучасний стан і перспективи комп'ютерного навчання географії. *Географія і основи економіки в школі*. 2002. № 3. С. 10.
3. Романюк Р., Власенко Р., Яковлева В., Костюк В. Формування готовності майбутніх учителів біології і географії до впровадження дистанційного та змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 30 (1). С. 129–137.
4. Топузов О. Метод проєктів у системі проблемного навчання з географії. *Географія та основи економіки в школі*. 2007. № 1. С. 38–41.
5. Шуканова А. Методика формування економічних знань в учнів 9–10 класів у процесі навчання географії : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 261 с.
6. Яковлева В. Формування пізнавальної самостійності учнів у процесі навчання соціальної та економічної географії світу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 228 с.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ІСТОРІЇ В ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО

### PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DESIGN-RESEARCH ACTIVITY OF FUTURE MASTERS OF HISTORY IN THE INFORMATION-COMMUNICATION ENVIRONMENT OF ZVO

У статті проаналізовано проєктно-дослідницьку діяльність здобувачів вищої освіти, які навчаються в магістратурі за спеціальністю 013 «Середня освіта (Історія)».

У дослідженні доведено актуальність впровадження в освітній процес підготовки майбутніх магістрів історії проєктно-дослідницької діяльності. Визначено, що проєктно-дослідницька діяльність магістрів історії – це системна самостійна діяльність з пошуку та дослідження нової професійно значущої інформації зі створенням на основі такої інформації наукових проєктів з подальшим представленням цієї наукової роботи.

Для більш ефективного формування проєктно-дослідницьких умінь майбутніх магістрів історії ми визначили послідовні етапи навчальної діяльності у закладі вищої освіти. На першому етапі майбутні магістри історії вчилися визначати проблему майбутнього дослідження, мету та завдання, що допомагало їм у майбутньому бачити перспективу своєї проєктно-дослідницької діяльності. Визначалася пізнавальна, практична та теоретична значущість дослідження. Відповідно до поставленої мети та завдання на другому етапі магістранти складали план самостійної або групової роботи, обговорюючи шляхи реалізації проєктно-дослідницького завдання, та визначали, які знання їм знадобляться з інших галузей. Далі здобувачі переходили до четвертого етапу, під час якого визначали і впроваджували в дію методи, засоби та прийоми реалізації дослідницької діяльності, структурували змістову частину проєктно-дослідницького завдання. Заключним етапом проєктно-дослідницької діяльності магістрів історії було проведення аналізу виконаної роботи та оформлення результатів діяльності визначеним способом. Наступним кроком в організації проєктно-дослідницької діяльності було визначення педагогічних умов, як-от: 1) мотивація майбутніх магістрів історії до оволодіння засобами тривалої самостійної роботи в рамках проєктно-дослідницької діяльності; 2) стимулювання майбутніх магістрів історії до роботи з різними (суперечливими) джерелами історичної інформації; 3) створення методичних ресурсів для проєктно-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти.

Важливою умовою для застосування визначених нами педагогічних умов було створення в закладі вищої освіти відповідного інформаційно-комунікаційного середовища, яке сприяло взаємодії між викладачами і здобувачами вищої освіти, в якому здобувачі змогли отримати кваліфіковану методичну допомогу проєктно-дослідницької діяльності. Нами було визначено, що інформаційно-комунікаційне середовище – це система організаційно-методичного забезпечення, що сприяє взаємодії між суб'єктами освітнього процесу засобами інформаційно-комунікаційних технологій у процесі проєктно-дослідницької діяльності.

**Ключові слова:** проєктно-дослідницька діяльність, наукова діяльність, магістратура, педагогічні умови, інформаційно-комунікаційне середовище.

The article analyzes the project and research activities of higher education applicants studying in the magistracy in the specialty 013 "Secondary education (History)".

The study proved the relevance of implementation in the educational process of preparing future masters of history design and research activities. It is determined that the design and research activities of masters of history are systematic independent activities for the search and research of new, professionally significant information with the creation of scientific projects based on this information, followed by the presentation of this scientific work.

For more effective formation of project and research skills of future masters of history, we have identified consistent stages of educational activities in a higher education institution. At the first stage, future masters of history learned to determine the problem of future research, purpose and objectives, which helped them in the future to see the prospect of their project-research activities. The cognitive, practical and theoretical significance of the study was determined. In accordance with the goal and objectives at the second stage, the masters made a plan of independent or group work, discussing ways to implement the project-research task and determine what knowledge they will need from other industries. Then the applicants proceeded to the fourth stage during which they determined and implemented methods, means and techniques for the implementation of research activities, structured the meaningful part of the project-research task. The final stage of the design and research activities of masters of history was the analysis of the work performed and the execution of the results of activities in a certain way.

The next step in the organization of project and research activities was the definition of pedagogical conditions, such as: 1) motivation of future masters of history to master the means of long-term independent work within the framework of project and research activities; 2) stimulation of future masters of history to work with various (contradictory) sources of historical information; 3) creation of methodological resources for design and research activities of higher education applicants.

An important condition for the application of the pedagogical conditions defined by us was the creation of an appropriate information and communication environment in the institution of higher education, which contributed to the interaction between teachers and applicants of higher education, in which applicants were able to receive qualified methodological assistance in design and research activities. We're determined, that the information and communication environment is a system of organizational and methodological support that promotes interaction between the subjects of the educational process by means of information and communication technologies in the process of design and research activities.

**Key words:** project and research activities, scientific activity, master's degree program, pedagogical conditions, information and communication environment.

УДК 378.013

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.12>

Яновська Л.Г.,

канд. пед. наук,  
доцент кафедри всесвітньої історії та методології науки  
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Основною метою сучасної вищої освіти є забезпечення розвитку творчої особистості, набуття здобувачами знань з певної галузі науки, формування професійних компетентностей, що допоможе фахівцю реалізувати себе в професії.

Випусник магістратури закладу вищої освіти за спец. 013 «Середня освіта (Історія)» має бути готовим до соціальної мобільності, самоосвіти, до науково-дослідницької роботи, діяльності у суміжних галузях тощо.

У Законі України «Про вищу освіту» наголошено, що освітній процес у вищих навчальних закладах має бути спрямований на студентоцентризоване навчання. Це означає, що освітній процес будується на засадах формування індивідуальної освітньої траєкторії, взаємної поваги між учасниками освітнього процесу та заохочення здобувачів до самостійної роботи [2].

Організація освітнього середовища у закладах вищої освіти передбачає впровадження прийомів та методів, які формують у майбутніх магістрів історії уміння самостійно здобувати нову наукову інформацію, аналізувати її, висувувати гіпотези щодо реалізації поставленої мети дослідження, оформляти здобуту інформацію в наукові проекти, презентації цих проектів тощо. Цю проблему, на нашу думку, в магістратурі можна реалізувати, зокрема, через упровадження в освітній процес проектно-дослідницької діяльності, що є складником наукової діяльності.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових досліджень із зазначеної проблеми показує, що над проектною діяльністю у вищій школі працювали В. Алексюк, Л. Колеснікова, Г. Ковальчук, З. Курлянд, О. Саган, А. Терещук, Р. Хмельюк та ін. Проблема дослідницької роботи в освітньому процесі ЗВО розкривалася в наукових дослідженнях О. Глузман, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Князян, Н. Кузьміної, В. Лугового, О. Пехоти, І. Підласого, В. Слатьоніна, В. Шадрікова та ін.

Аналіз робіт цих авторів дозволяє зробити висновок, що проектно-дослідницька діяльність є значущою в професійному становленні майбутнього магістра історії, що і зумовило вибір теми нашого дослідження «Педагогічні умови проектно-дослідницької діяльності майбутніх магістрів історії в інформаційно-комунікаційному середовищі ЗВО».

**Мета статті** – дослідити значущість проектно-дослідницької діяльності в освітньому процесі підготовки майбутніх магістрів історії, визначити етапи та педагогічні умови задля ефективного формування проектно-дослідницьких умінь.

**Виклад основного матеріалу.** Проектно-дослідницька діяльність майбутніх магістрів історії складається з двох рівнозначних етапів – проектною та дослідницькою діяльності. Проектна

діяльність – це самостійна науково-пізнавальна, творча діяльність, що передбачає заздалегідь створену уяву про кінцевий результат, етапи проектування, методи реалізації проекту та форму звіту. Дослідницька діяльність – це «особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, яка виникає в результаті функціонування механізмів пошукової активності й ґрунтується на основі дослідницької поведінки» [4, с. 47], «специфічний вид пізнавальної діяльності, який використовує навчальне дослідження як головний спосіб досягнення освітнього результату під час вивчення будь-якої теми або предмета в різних ланках освіти» [6, с. 6]. Дослідницька діяльність – це самостійне вирішення здобувачами вищої освіти дослідницьких завдань із залученням творчих підходів з класичними етапами наукового дослідження (постановка проблеми, вивчення теоретичних основ вибраної теми, висунення гіпотези дослідження, відбір методів і засобів задля реалізації поставлених цілей дослідження, аналіз і узагальнення, висновки та представлення виконаної роботи).

Отже, об'єднавши ці два поняття, ми можемо зробити висновок, що проектно-дослідницька діяльність магістрів історії – це системна самостійна, творча діяльність з пошуку та дослідження нової професійно значущої інформації зі створенням на основі цієї інформації наукових проектів з подальшим представленням наукової роботи.

У дослідженні ми визначили основні вимоги до організації проектно-дослідницької діяльності, що допомогло нам структурувати освітній процес підготовки майбутніх магістрів історії. До цих вимог ми віднесли: 1) визначення значущої дослідницької проблеми викладачем разом зі здобувачами; 2) складання плану самостійної діяльності здобувачів, визначення форми цієї діяльності (індивідуальної, групової, парної); 3) визначення способу оформлення проектно-дослідницької діяльності (презентації, щоденника мандрівника, соціального проекту тощо); 4) структурування тематичної частини з виділенням поетапних результатів; 5) відбір та використання дослідницьких методів; 6) представлення проекту.

Кожне наукове дослідження має свої методологічні підходи. Основними методологічними підходами в організації проектно-дослідницької діяльності майбутніх магістрів історії в освітньому середовищі ЗВО нами визначено: діяльнісний, компетентнісний, системний та аксіологічний підходи.

Застосування діяльнісного підходу в освітньому процесі майбутніх магістрів історії дає змогу формувати у них уміння самостійно планувати свою проектно-дослідницьку діяльність.

Компетентнісний підхід – це «спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є

сформованість загальної компетентності людини як сукупності ключових компетентностей, інтегрованої характеристики особистості» [3, с. 66]. Погоджуючись з визначенням компетентнісного підходу О. Пометун, наше дослідження ми зорієнтували на зміну форм навчального процесу з традиційних на використання методів пошуку, проєктування та дослідження.

Системний підхід у нашому дослідженні передбачає визначення елементів формування умінь проєктно-дослідницької діяльності майбутніх магістрів історії та введення їх у єдину систему задля цілісності освітнього процесу у ЗВО. Значущість системного підходу в дослідженні проєктно-дослідницької діяльності виражається в тому, що ця діяльність не є ізольованою від інших педагогічних систем ЗВО, а передбачає єдність системи навчання, системи виховання, діяльності студентського колективу тощо.

За визначенням дослідниці Н. Асташової, аксіологічний підхід в освіті – це перспектива вдосконалення системи освіти, педагогічної майстерності та використання педагогічних ресурсів для формування та розвитку особистості в ЗВО. [1] Саме аксіологічний підхід в освітньому процесі підготовки майбутніх магістрів історії через застосування проєктно-дослідницької діяльності вдосконалює систему освіти у закладах вищої освіти, стимулює самостійну роботу здобувачів у формуванні педагогічної майстерності та саморозвитку особистості здобувача.

Задля упорядкування діяльності в освітньому процесі майбутніх магістрів історії нами було визначено такі основні етапи проєктно-дослідницької діяльності, як: постановка проблеми дослідження, планування дослідження, реалізація дослідницьких методів, аналіз результатів дослідження.

На першому етапі майбутні магістри історії формулюють проблему наукового дослідження, визначають об'єкт і предмет дослідження. На другому етапі – висувають гіпотезу дослідження. Наслідком реалізації висунутої гіпотези є третій етап, який передбачає складання плану дослідження, пошук теоретичних та емпіричних методів дослідження, засобів, прийомів застосування цих методів у практичній роботі. Заключним етапом проєктно-дослідницької роботи є оцінювання і аналіз результатів дослідження.

Задля досягнення поставлених дидактичних цілей нами було здійснено цілеспрямований відбір педагогічних умов, які допоможуть нам організувати освітній процес підготовки майбутніх магістрів історії до проєктно-дослідницької діяльності. Отже, ми пропонуємо такі педагогічні умови, як: 1) мотивація здобувачів вищої освіти до оволодіння засобами тривалої самостійної роботи в рамках проєктно-дослідницької діяльності; 2) стимулювання майбутніх магістрів історії до роботи з

різними (суперечливими) джерелами історичної інформації; 3) створення методичних ресурсів для проєктно-дослідницької діяльності здобувачів.

Будь-який вид діяльності залежить від мотивації до цієї діяльності. Мотивація – це сукупність умов, що спонукають суб'єкта до активності та визначають його спрямованість [7], а самостійність – це феномен, який сприяє розвитку особистості через формування самоосвіти, самоуправління, самовизначення. Отже, першою педагогічною умовою в покращенні проєктно-дослідницької діяльності майбутніх магістрів історії ми запропонували стимулювання мотивації здобувачів вищої освіти до оволодіння засобами тривалої самостійної роботи в рамках проєктно-дослідницької діяльності. Науковці у своїх дослідженнях доводять, що мотивація навчальної діяльності залежить від особистісних якостей здобувачів освіти, рівня їхньої професійної підготовки, ціннісних орієнтацій особистості тощо. [5] Нами було визначено основні напрями мотивації майбутніх магістрів історії до тривалої самостійної роботи, без якої проєктно-дослідницька діяльність неможлива. Ми запропонували залучати здобувачів вищої освіти до проєктно-дослідницької діяльності на першому курсі навчання у закладах вищої освіти, щоб сформувати у майбутніх магістрів історії готовність до розширення свого світогляду через самоосвіту, саморозвиток, самореалізацію, розкриття свого професійного таланту, здатність виконувати професійні завдання з використанням інноваційних технологій в освіті. Другий напрям передбачав залучення здобувачів до створення проєктів нагальних проблем у сучасній освіті. На третьому – ми створювали об'єднання задля спільної роботи здобувачів різних років навчання, що допомагало здобувачам першого року навчання, не володіючи базовими знаннями проєктно-дослідницької діяльності, запропонувати нестандартне вирішення певної проблеми, а здобувачам старших курсів здобувати нові знання через інтерактивний метод «навчаючи – учусь». І четвертий напрям був спрямований на стимулювання наукового мислення під час вивчення базових предметів магістратури.

Одним із ключових завдань у підготовці майбутніх магістрів історії передбачено підготовку їх до оволодіння новими технологіями пошуку і обробки історичної інформації з різних історичних джерел та формування умінь критично оцінювати цю інформацію. Це і стало другою педагогічною умовою в покращенні ефективності проєктно-дослідницької діяльності. У рамках реалізації цієї педагогічної умови нами було запропоновано впровадження в освітній процес підготовки майбутніх магістрів історії дискусійних, проблемних, дослідницьких, евристичних, інтерактивних, нетрадиційних методів навчання. Використання саме таких методів спонукало здобувачів до роботи з архівними доку-



ментами, дослідження різних наукових точок зору окресленої проблеми, формувалося вміння проводити дискусії на основі здобутих знань тощо.

Третя педагогічна умова передбачала створення комплексу методичних ресурсів для ефективно-самостійної роботи майбутніх магістрів історії. Викладачами були розроблені методичні рекомендації для проектно-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти. Зокрема, в освітню програму курсу «Методика викладання історії та історичних дисциплін у ЗВО» було розроблено і впроваджено тему «Дидактична система підготовки майбутніх магістрів історії до проектно-дослідницької діяльності».

Основою для успішної реалізації визначених педагогічних умов було створення у ЗВО інформаційно-комунікаційного середовища. Проаналізувавши науково-педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що інформаційно-комунікаційне середовище – це система організаційно-методичного забезпечення у ЗВО, що сприяє взаємодії між суб'єктами освітнього процесу засобами інформаційно-комунікаційних технологій у процесі проектно-дослідницької діяльності.

Інформаційно-комунікаційне середовище у закладах вищої освіти сприяє мотивації майбутніх магістрів історії до самостійного споживання контенту, який існує у ЗВО та регіональних центрах інформаційних технологій, у зручний для нього час; допомагає знайти різні історичні джерела інформації, дані з історії, педагогіки, методики викладання історії та історичних дисциплін у ЗВО з наступним обговоренням цієї інформації з різними групами; забезпечує доступність отримання інформації в рівних умовах усіх учасників освітнього процесу ЗВО. Інформаційно-комунікаційне середовище комплексно сприяє процесу професійної підготовки майбутніх магістрів історії із застосуванням мультимедійних, інноваційних та педагогічних технологій навчання. Значущим у формуванні інформаційно-комунікаційного середовища ЗВО є дистанційне навчання, що дало можливість викладачеві створювати електронні навчальні курси, наповнюючи їх методичними рекомендаціями, презентаціями, наочністю. Магістри мали можливість краще сприймати навчальну інформацію через онлайн-ресурси, отримувати чіткі завдання для проектно-дослід-

ницької діяльності, отримувати індивідуальні професійні консультації у викладача, брати участь в онлайн-дискусіях тощо. Дистанційне навчання на корпоративній платформі Microsoft Teams Office 365 дало можливість здобувачам викладати матеріал дослідження, обговорювати проектно-дослідницьку роботу з викладачем, послухати аналіз викладача щодо виконаного дослідження, оцінку інших здобувачів.

Отже, кінцевим результатом проектно-дослідницької діяльності, на нашу думку, стали сформовані проектно-дослідницькі вміння. Це спеціальні уміння, які дають можливість майбутнім магістрам історії самостійно виявляти проблему дослідження, визначати мету, гіпотезу та відбирати методи, засоби та прийоми її реалізації, самостійно планувати проектно-дослідницьку діяльність, здійснювати діяльність, аналізувати, оцінювати та представляти цю діяльність у визначених формах. Також у майбутніх магістрів історії розвивалися вміння публічного виступу, вміння знаходити спільну мову зі здобувачами, які відстоювали іншу точку із зазначеної проблеми, формувалися навички співробітництва та комунікації. Надалі ми плануємо працювати над дослідженням застосування набутих проектно-дослідницьких умінь майбутніми магістрами історії під час проходження асистентської практики.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии. *Педагогика*. 2002. № 8. С. 8–13.
2. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
4. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учебное пособие. Москва : «Ось-89», 2006. 480 с.
5. Савчин М.В. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. С. 234–264.
6. Святохо О.А. Дослідницька діяльність як засіб реалізації особистісного потенціалу старших підлітків : навчально-методичний посібник для педагогів. Київ : ТОВ «СІТІПРІНТ», 2013. 95 с.
7. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : «Прапор», 2004. 604 с.

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ  
ДО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИTHE CURRENT STATE OF TRAINING SPECIALISTS  
FOR TEACHING IN AN INCLUSIVE SPACE

Стаття присвячена одній з актуальних проблем – підготовці фахівців до навчання в інклюзивному просторі. Зокрема, розкривається сутність освітньої інклюзії, яка має глибоке концептуальне коріння, що відображене у теоріях соціальної справедливості, прав людини, рівноправності в освіті психологічного розвитку особистості.

Аналізується сучасний міжнародний і вітчизняний досвід, що дозволяє визначити основні чинники впливу на становлення і розвиток інклюзії в Україні.

Характеризується актуальність удосконалення змісту підготовки психолого-педагогічних фахівців у закладах вищої освіти. Наголошується на запровадженні нових спеціальностей, інклюзивно зорієнтованих модулів. Розкрито визначальну роль індивідуальної траєкторії розвитку для аргументації необхідності створення гнучкого освітнього середовища.

На основі нових концептуальних засад сучасного суспільного розвитку сформульовано шляхи реформування системи освіти. Визначено введення курсів, які спрямовані на засвоєння нових професійних навичок, зміною установок щодо дітей з особливими освітніми потребами.

Розкриваються основні питання щодо готовності майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, зокрема, диференційованого викладання для задоволення освітніх потреб усіх учнів, у тому числі з особливими освітніми потребами; інноваційних педагогічних, психологічних технологій, організації командної діяльності, професійної співпраці, професійної зрілості, сформованості світоглядної сфери та культури професійного спілкування.

Детально висвітлюються проблеми спеціальної професійної підготовки висококваліфікованих педагогів інклюзивної освіти. Особлива увага звертається на важливість удосконалення системи спеціальної підготовки фахівців для інклюзивної освіти. Зазначається, що першочерговою стає професійна компетентність, яка являє собою системну, інтегративну єдність соціально-громадської, комунікативно-інформаційної, психолого-педагогічної і предметно-спеціальної компетенцій, що визначаються наявністю мотиваційних, пізнавальних і діяльнісних компонентів.

Узагальнюється, що сучасні освітні реформи вимагають зміни підходів до організації змісту інклюзивної освіти. Для забезпечення ефективності інклюзивної освіти необхідною умовою є підготовка психолого-педагогічних фахівців, які відповідають вимогам законодавчих та нормативно-правових документів. Це все потребує підготовки вчителів, які володіють різними сучасними методиками викладання та методами навчання і виховання.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами, професійна підготовка педа-

гогічних працівників, соціально-педагогічна підтримка.

The article is devoted to one of the current issues – training specialists for teaching in an inclusive space. In particular, it reveals the essence of educational inclusion, which has deep conceptual roots, which is reflected in the theories of social justice, human rights, equality in the education of psychological development of an individual.

It is analyzed the modern international and domestic experience, which allows determining the main factors influencing the formation and development of inclusion in Ukraine.

It is characterized the urgency of improving the content of training psychological and pedagogical specialists in higher education institutions. It is emphasized the introduction of new specialties, inclusively oriented modules. The defining role of individual development trajectory for argumentation of the need to create a flexible educational environment is revealed. The ways of reforming the education system which are based on the new conceptual framework of modern social development are determined.

The introduction of courses aimed at acquiring new professional skills, changing attitudes towards children with special educational needs is determined.

The main issues of the future teacher's readiness to work in an inclusive education, in particular, differentiated teaching to meet the educational needs of all students, including those with special educational needs, innovative pedagogical, psychological technologies, teamwork, professional cooperation, professional maturity, formation worldview and culture of professional communication are covered.

The problems of special professional training of highly qualified teachers of inclusive education are covered in detail. Particular attention is paid to the importance of improving the system of special training of specialists for inclusive education. It is noted that the priority is professional competence, which is a systemic, integrative unity: socio-civic, communicative-informational, psychological-pedagogical and subject-specific competencies, which are determined by the presence of motivational, cognitive and activity components.

It is generalized that modern educational reforms require a change in approaches to the organization of the content of inclusive education. To ensure the effectiveness of inclusive education, the training of psychological and pedagogical specialists who comply with legislative and regulatory documents is a necessary condition. All this requires the training of teachers who have a variety of modern teaching methods and methods of teaching and education.

**Key words:** inclusive education, special education, children with special educational needs, professional training of teaching staff, social and pedagogical support.

УДК 373-056.2/3  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.13>

**Баранець Я.Ю.,**  
аспірант  
Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України

**Мотуз Т.В.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки  
КЗВО «Дніпровська академія  
неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Широке коло ґрунтовних здобутків і наукових пошуків відзначається переосмисленням та активною участю науковців у здійсненні реформування державної освіти осіб з особливими освітніми потребами.

Останні роки характеризуються розробкою та впровадженням теоретико-методологічної бази інклюзивної освіти в Україні, а також змінами в нормативно-законодавчому полі.

До основних здобутків у сфері інклюзивної та спеціальної освіти великий вклад зроблено науковцями А.А. Колупаєвою, О.М. Таранченко, Е.А. Данілавічюте, В.М. Синьовим.

Система інклюзивної освіти є ефективною у поєднанні з навчально-виховною та корекційною роботою, а одне з головних завдань інклюзії полягає у відгуку на широкий спектр освітніх потреб у шкільному середовищі та поза його межами.

Інклюзія є соціальною концепцією і відображає одну з головних демократичних ідей, що всі діти є активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах є позитивним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку і передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Інклюзивна освіта – це не просто включення дитини з особливими освітніми потребами до звичайної школи. Це створення в спільному просторі особливого підходу до навчання такої дитини, якій потрібно розробити додаткові елементи навчального процесу, а саме: індивідуальну програму розвитку, індивідуальний план, спеціально облаштоване місце і незалежні умови для неї. Навчання передбачає і психолого-педагогічну корекцію. Заняття проводяться в окремому приміщенні з навчальною, ігровою, сенсорною, а також зоною релаксації [3, с. 7].

Вчитель повинен максимально допомагати дітям здобувати знання, розвивати індивідуальність, налагоджувати дружні стосунки з іншими дітьми, створювати навчальні цілі згідно з індивідуальними можливостями кожної дитини, підтримувати виважене ставлення до батьків.

Це все потребує підготовки вчителів, які володіють різними сучасними методиками викладання та методами навчання і виховання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Специфіка організації інклюзивного навчання дітей окремих категорій розглядається в дослідженнях А.А. Колупаєвої, В.М. Синьова, Т.В. Сак, Л.А. Калініної, І.М. Гілевич, М.М. Малофєєва та інших.

У наукових працях В.А. Кан-Каліка, Н.В. Кузьміної, О.О. Леонтьєва та інших розглядаються комунікативні уміння учителів.

Окремі види підтримки дітей з особливими освітніми потребами вивчали закордонні і вітчизняні дослідники, а саме Л. Дмитревич, В.І. Коваль, Т. Шкуринська та інші. Психологічною підтримкою вчителів займались Г.В. Афузова, І.М. Богульська, І.І. Мамайчук та інші.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Наразі відсутні результати наукових досліджень, в яких вивчались професійно-комунікативна педагогічна діяльність учителя в контексті патріотичного виховання учнів, методологічне обґрунтування психолого-педагогічних засад, які забезпечують взаємодію в навчанні.

До однієї з основних проблем кадрового забезпечення інклюзивної освіти можна віднести низький рівень професійної підготовки майбутніх викладачів. А це зумовлює ослаблення в закладах дошкільної та загальної середньої освіти психологічної і соціальної підготовки дітей.

**Мета статті** полягає в узагальненні накопичених наукових досліджень в діяльності вчителів, з підготовки різнопрофільних фахівців, саморозвитку особистості в системі інклюзивної освіти через окреслення їхніх змістовних характеристик.

**Виклад основного матеріалу.** В останні десятиліття відбулись суттєві зміни у розумінні і ставленні щодо забезпечення осіб з особливими освітніми потребами якісною освітою. У багатьох країнах світу модернізація системи спеціальної освіти набула вигляду нової форми навчання – інклюзивної.

Відповідно до зазначених ідей та теорій освіта розглядається як суспільне благо, що надає особам з особливими освітніми потребами можливість доступу до неї як соціальної цінності.

Базис освітньої інклюзії має глибоке концептуальне коріння, яке відображене у теоріях соціальної справедливості, прав людини, рівноправності в освіті психологічного розвитку особистості.

Варто також зазначити, що міжнародна освітня система ґрунтується на ідеях індивідуального вдосконалення, зростання та підвищення самореалізації кожної особистості. Саме таке навчання і є інклюзивним.

Слід враховувати, що аналіз сучасного міжнародного і вітчизняного досвіду дозволяє визначити основні чинники впливу на становлення і розвиток інклюзії в Україні: понятійно-термінологічний, громадський, організаційний, кадровий, науково-методологічний, нормативно-правовий, законодавчий, фінансово-економічний, навчально-методичний, матеріально-технічний тощо.

Розвиток інклюзивної освіти, законодавчі та нормативно-правові документи, наукова та науково-методична література характеризують загальну тенденцію державної політики щодо реалізації інклюзії на усіх рівнях освіти. Головне

в цьому – удосконалення системи підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзії.

Проблему професійної підготовки педагогічних працівників до роботи розглядали американські та канадські науковці, зокрема, Л. Айдол, А. Беле, Т. Галладет, Р. Джордж, Д. Чемберс, А. Мур, Р. Осгуд. В наукових працях викладаються різноманітні підходи до проблем підготовки та підвищення кваліфікації вчителів даного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Нова освітня практика інклюзивного навчання зумовлює актуалізацію удосконалення змісту підготовки психолого-педагогічних фахівців у закладах вищої освіти.

Постало питання запровадження нових спеціальностей (вихователі, вчителі початкової школи, соціальні педагоги, психологи); введення інклюзивно зорієнтованих модулів тим, що потребує введення фахових дисциплін спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Психологія», введення до навчальних планів навчальних курсів «Вступ до інклюзивної освіти» (А.А. Колупаєва, С.М. Єфімова), «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» (Є.А. Данілавичюте, А.А. Колупаєва, С.В. Литовченко), «Диференційоване викладання в інклюзивному класі» (Ю.М. Найда, О.М. Таранченко), «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП» (Т.В. Сак).

Запровадження та вивчення цих курсів спрямоване і пов'язане із засвоєнням нових професійних навичок, зміною установок щодо дітей з особливими освітніми потребами, які будуть навчатися в умовах інклюзії.

Під час навчання студентів, перепідготовки вчителів початкових класів, психологів та соціальних педагогів проводилось анкетування, яке виявило недостатню обізнаність в інклюзивній освіті та проблемах її впровадження, знаннях окремих понять та інклюзивних підходів. У більшості респондентів відсутнє перспективне бачення командної діяльності.

Сьогодні мова йде про наявні проблеми спеціальної професійної підготовки висококваліфікованих педагогів інклюзивної освіти, які здатні створити комфортні, розвивальні умови для дітей з особливими освітніми потребами відповідно до завдань, визначених у Концепції розвитку інклюзивної освіти, нової філософії державної політики та Професійного стандарту вчителя (інклюзивна компетентність) щодо дітей з особливими освітніми потребами. Конструктивною нам видається позиція А.А. Колупаєвої про те, що багато педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, не мають спеціальної підготовки, вчителям бракує знань у площині професійної діяль-

ності, відповідних методик у роботі з даною категорією дітей [4, с. 14].

У науковій літературі порушується питання про готовність майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, зокрема, О.В. Мартинчук виокремлює такі компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього вихователя до роботи: «Кожен фахівець у процесі професійної співпраці основну увагу повинен спрямувати на втілення ідей особистісно зорієнтованої освіти, диференційованого викладання для задоволення освітніх потреб усіх учнів, зокрема з особливими освітніми потребами, на втілення інноваційних педагогічних, психологічних технологій, на організацію командної діяльності, професійної співпраці, на професійну зрілість, сформованість світоглядної сфери та культуру професійного спілкування».

Традиційна система фахової підготовки майбутніх педагогів спрямована на формування професійної компетентності у сфері навчання і виховання дітей з типовим розвитком. Але науковці відзначають, що для забезпечення наскрізної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі необхідно чітко визначити перелік тих дисциплін навчального плану, вивчення яких дасть можливість набуття студентами педагогічних спеціальностей інклюзивної компетентності, реалізувати положення та ідеї інклюзивної педагогіки в курсі психолого-педагогічного циклу [2, с. 45].

Потребує удосконалення система спеціальної підготовки фахівців для інклюзивної освіти спеціальностей 012 «Дошкільна освіта»; 013 «Початкова освіта»; існує також проблема набуття студентами інклюзивної компетентності, формування в майбутніх педагогів необхідних особистісно професійних якостей.

Сьогодні першочерговою стає професійна компетентність, яка являє собою системну, інтегративну єдність соціально-громадської, комунікативно-інформаційної, психолого-педагогічної та предметно-спеціальної компетенцій, що визначаються наявністю мотиваційних, пізнавальних і діяльнісних компонентів [1, с. 75].

Всі вищезазвані компетенції формують «вертикаль» потенційного розвитку фахівця для інклюзивної освіти, й оволодіння ними гарантує досить високі результати у професійній діяльності. Але мова повинна йти і про «горизонтальний» розвиток, який характеризує рівень їхньої сформованості.

В умовах реалізації технологічного підходу в системі фахової підготовки кадрів методична професійна підготовка інтегрує в собі проектування методичної системи навчання і педагогічних умов. Складник цієї комплексної структури потребує курикулуму, тобто основного курсу навчання,

який забезпечує відповідний рівень професійних компетенцій в умовах інклюзивної освіти.

Курикулум позитивно впливатиме на забезпечення національних освітніх стандартів, постійне оновлення й удосконалення змісту навчальних дисциплін, технологічність, гнучкість навчального процесу. Ефективній підготовці різнопрофільних кадрів для освітнього процесу сприятиме спрямованість навчального процесу у вищих навчальних закладах на формування професійно-зорієнтованої мотивації, а також на формування у майбутніх фахівців особистісних якостей, установок і компетенцій, необхідних для роботи у вищезазначених умовах. Особливого значення набуває створення позитивного мікроклімату, побудова індивідуальних освітніх траєкторій для кожного майбутнього викладача, трансформація навчальних курсів з метою їхньої інтеграції до вимог змісту інклюзивного навчання [6, с. 71].

**Висновки.** Необхідною умовою забезпечення ефективності інклюзивної освіти є підготовка психолого-педагогічних фахівців, які відповідають вимогам законодавчих та нормативно-правових документів. Сучасні освітні реформи вимагають зміни підходів до організації змісту інклюзивної освіти. Запровадження провідних наукових положень в освітній процес, проведення експериментальної роботи у ВНЗ із майбутніми викладачами інклюзивної освіти збагатили інноваційний потенціал, який використовується в інклюзивному навчальному просторі.

Професійна компетентність майбутнього викладача інклюзивної освіти формується у процесі фахової підготовки, виявляється та удосконалюється під час практичної діяльності.

В результаті експерименту, проведеного І.А. Малишевською, розроблена методика підго-

товки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивної освіти та апробовано інклюзивні навчальні курси.

Ефективною виявилася методика організації командної професійної діяльності різнопрофільних фахівців в умовах інклюзивної освіти [5, с. 85].

Ця стаття дає можливість визначити перспективні напрями проблеми, а саме вивчення теоретичних та методологічних підходів закордонного і вітчизняного досвіду підготовки кадрів для повної загальної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гладуш В.А., Баранець Я.Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2015. № 1 (9). С. 73–79.
2. Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / за ред. А.А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
4. Колупаєва А.А. Стратегічні вектори змін та трансформацій в освіті дітей з особливими потребами за часів незалежності в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2017. Вип. 13. С. 13–19.
5. Малишевська І.А. Стан підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки».* 2017. Вип. 10. С. 83–87.
6. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.

## ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ ІЗРАЇЛЮ ЩОДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

### STUDY OF ISRAEL'S EXPERIENCE IN TEACHING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

*У статті описано основні психолого-педагогічні й терапевтичні підходи до навчання дітей із розладами спектру аутизму в різні вікові періоди розвитку. Обґрунтовано важливість ранніх корекційних втручань у психологічний, соціальний і мовленнєвий розвиток дітей із розладами аутизму. Представлено типи навчальних закладів для такої категорії дітей в Ізраїлі та їх підпорядкування Міністерствам соціального забезпечення та освіти. Подано опис навчальних закладів дошкільної та шкільної освіти, закладів для дітей раннього віку. Описано основні напрями навчально-виховного процесу в кожному з типів навчальних закладів. Ознайомлено з діяльністю реабілітаційних дитячих садків і специфікою практики національних сімейних центрів «Алут». Представлено терапевтичні напрями й основні методики щодо корекції розладів аутизму, які застосовуються в перерахованих навчальних закладах. Розглянуто особливості застосування методики прикладного аналізу поведінки (Applied Behavioral Analysis) на різних вікових етапах навчання дітей, а також описано основні його методи, такі як: метод покрокових проб (DTT – Discrete Trail Treatment), метод випадкового навчіння (Incidental teaching), метод природного середовища в навчанні (Naturalistic environment teaching), метод навчання комунікації в безпосередній взаємодії з однолітками (Peer mediated teaching). Досліджено особливості застосування Денверської моделі корекції (The Early Start Denver Model (ESDM)) на ранніх етапах розвитку дитини. Простежено основні цілі навчання дітей із розладами спектру аутизму за методикою корекційної педагогіки й терапії для дітей з обмеженими комунікативними здібностями (TEACCH). Подано Модель DIR (Developmental Individual Difference Relationship), на основі якої розробляється комплексна програма корекції особливостей психічного розвитку дитини.*

**Ключові слова:** корекційна освіта, розлади спектру аутизму, терапевтичні підходи й методи навчання.

*The article describes the main psychological, pedagogical and therapeutic approaches to teaching children with autism spectrum disorders at different ages. The importance of early corrective interventions in the psychological, social and speech development of children with autism disorders is substantiated. The types of educational institutions for this category of children in Israel and their subordination to the Ministries of Social Security and Education are presented. The description of educational institutions of preschool and school education, institutions for young children is given. The main directions of the educational process in each of the types of educational institutions are described. Acquainted with the activities of rehabilitation kindergartens and the specifics of the national family centers "Alut". Therapeutic directions and basic methods for the correction of autism disorders used in these educational institutions are presented. Peculiarities of application of the method of applied analysis of behavior (Applied Behavioral Analysis) at different age stages of children's education are presented, as well as its main methods are described, such as: method of step tests (DTT – Discrete Trail Treatment), method of random learning (Incidental teaching), method of natural learning environment (Naturalistic environment teaching), a method of teaching communication in direct interaction with peers (Peer mediated teaching). The peculiarities of using the Denver Correction Model (ESDM) in the early stages of a child's development are described, as well as the main goals of teaching children with PCA by the method of correctional pedagogy and therapy for children with disabilities (TEACCH). The Model DIR (Developmental Individual Difference Relationship) is presented, on the basis of which a complex program of correction of peculiarities of a child's mental development is developed.*

**Key words:** correctional education, autism spectrum disorder, therapeutic approaches and teaching methods.

УДК 376-056.34:616.896  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.14>

**Марціновська І.П.,**  
канд. пед. наук,  
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Розлади спектру аутизму (далі – PCA) – це група різних станів, для яких характерні певні труднощі із соціальною взаємодією та спілкуванням. Ознаки аутизму можуть бути виявлені в ранньому дитинстві, проте цей стан часто діагностується вже після трьох річного віку [1]. За статистикою Всесвітньої організації здоров'я, приблизно одна дитина зі 160 страждає від PCA. Здібності й потреби людей з аутизмом різняться та можуть із часом змінюватися [2]. Деякі люди з аутизмом здатні жити самостійно й продуктивно, інші ж страждають від важких порушень і потребують постійного догляду й підтримки. Науково-обґрунтовані соціально-психологічні заходи, як показують наукові дослідження,

ранні корекційні втручання можуть суттєво покращити якість життя дітей із PCA, розвинути навички спілкування, навички конструктивної соціальної поведінки, когнітивні здібності [2].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** З введенням в Україні інклюзивного навчання в систему освіти розширились можливості для навчання та розвитку дітей із PCA, проте ця сфера корекційної освіти ще розвивається та вдосконалюється, тому досвід інших країн, які мають ефективну корекційну педагогіку, може бути корисним для українських фахівців.

**Метою дослідження** є висвітлення ефективних напрямів психолого-педагогічної роботи з дітьми з PCA в Ізраїлі й презентація типів

навчальних закладів для такої категорії дітей. Для досягнення мети були поставлені такі завдання: ознайомлення вітчизняних фахівців спеціальної освіти, педагогів, студентів і батьків дітей із РСА з формами й методами навчання дітей із розладами спектру аутизму; розширення можливостей вдосконалення системи вітчизняної спеціальної педагогіки.

У статті використано теоретичні й практичні матеріали, розміщені на офіційних сайтах Міністерства освіти Ізраїлю, Міністерства охорони здоров'я Ізраїлю; проведено аналіз навчальних посібників для дітей із РСА, інформаційних брошур для батьків і педагогів, що розроблені центрами ранніх втручань «Алут» [3; 4; 5].

**Виклад основного матеріалу.** У системі допомоги дітям і підліткам зі спектром аутизму в країні Ізраїль використовуються терапевтичні підходи й методики: біхевіоральний підхід, у рамках якого використовується прикладний аналіз поведінки (далі – АВА – Applied Behavioral Analysis); методика корекційної педагогіки й терапії для дітей із РСА, що мають обмежені комунікативні здібності (далі – ТЕАССН – Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children); інтерактивна розвиваюча терапія (далі – DIR – Developmental Individual Difference Relationship); еклектичний підхід [4; 5]. Доцільність раннього поведінкового втручання для дітей із РСА в рамках біхевіорального підходу ґрунтується на таких факторах: стимули й подразники зовнішнього середовища, природня цікавість до світу дитини мають важливу роль у розвитку головного мозку, нервової системи в комплексі з нейронними мережами й синапсами; у процесі розвитку головного мозку існують сензитивні формування нових форм поведінки [5; 6].

З огляду на знання про взаємозв'язок між стимулюванням розвитку й безпосереднім розвитком головного мозку й виходячи з розуміння того, що перші роки життя мають вирішальне значення для розвитку головного мозку дитини, слід починати програми втручання якомога раніше. Програма втручання повинна бути цілеспрямованою та інтенсивною, поділеною на велику кількість годин і містити різноманітні природні ситуації та умови, щоб надати дитині можливість відчувати широкий спектр стимулів і ситуацій, адаптованих до її здібностей. Мотивацію до навчання в рамках такого підходу можна підвищити за допомогою значущої для дитини нагороди за правильне виконання певних вправ. Такі втручання можуть сприяти навчанню та розумінню взаємозв'язку між стимулом (предмет навчання), реакцією (виконання завдання) і винагородою. Навчання, зосереджене на стимулюванні побудови зв'язку між ініціюванням соціальної взаємодії зі сторони дитини з РСА й позитивними результатами, які відбуваються після

такого спілкування, підвищує мотивацію дитини розпочати конструктивну соціальну взаємодію.

У рамках прикладного аналізу поведінки (АВА) використовують такі техніки навчання: метод покрокових проб (далі – DTT – Discrete Trail Treatment); метод випадкового навчання (Incidental teaching); метод природного середовища в навчанні (Naturalistic environment teaching); методи навчання комунікації в безпосередній взаємодії з однолітками (Peer mediated teaching).

Розглянемо детально перераховані техніки навчання дітей із РСА.

Метод покрокових проб – техніка навчання, заснована на розділенні всіх засвоєних у процесі навчання навичок на основні елементи, які демонструються дитині в короткій, послідовній, зрозумілій та однаковій в усіх педагогів формі, щоб поліпшити концентрацію уваги й створити мотивацію шляхом винагород (закріплення). Кожна послідовність повторюється велику кількість раз, поки навичка не буде сформованою; це відбувається шляхом використання підказок, які поступово витісняються, аж до досягнення самостійного функціонування.

Метод випадкового навчання. Навички й здібності, які є предметом навчання, визначаються заздалегідь, але вони засновані на перевагах дитини й вбудовуються в природні ситуації шляхом структурування, планування, використання підказок і підкріплення мотивації, деякі з яких природні в системі навчання. Оскільки навички набуваються в природному середовищі, тому важливо, щоб було досить «природніх» можливостей для такого навчання, а якщо ці «природні» ситуації не можливо забезпечити, то навчальні ситуації створюються та плануються заздалегідь.

Метод природного середовища в навчанні – зустріч із дитиною вибудовується на основі її улюбленого заняття, а процес навчання ґрунтується на зацікавленості й мотивації самої дитини.

Методи навчання комунікації в безпосередній взаємодії з однолітками. Методика навчання, заснована на поєднанні технік методу покрокових проб (DDT) із зустрічами з товаришем із групи однолітків, який попередньо отримав вказівки щодо того, як взаємодіяти й навчати товариша з РСА.

Використання в роботі з дітьми з РСА описаних методів забезпечують структурну інтеграцію дитини в середовище звичайного дитячого садка. Структурна інтеграція досягається шляхом навчання персоналу дитячого садка щодо навичок роботи з дітьми з РСА, підготовки й просвітницької роботи з батьками дітей; визначення цілей і завдань процесу інтеграції відповідно до здібностей дитини; інструктажу вихованців і вихователів дитячого садка, в який інтегрується дитина, визначення умов інтеграції від часткової до повної; документальної фіксації фахівцями прогресу.

Результати дослідження корекційних впливів методом АВА серед дітей із РСА свідчать про значний прогрес у розвитку дитини, а саме: у навчанні основним життєвим навичкам, у розвитку когнітивних здібностей, у розвитку комунікативних навичок; значно скорочуються прояви небажаних форм поведінки. Згідно з основними висновками найбільш вираженим позитивним впливом є поліпшення когнітивних здібностей дітей відповідно до стандартизованих тестів IQ. Оскільки програма навчання структурована, реалізовується покроково й інтенсивно, це дає можливість побудови нейронних мереж, необхідних для розвитку мовлення, когнітивних здібностей і конструктивних форм поведінки. За результатами висновків ізраїльських науковців, від 30% до 67% дітей, які пройшли терапію за допомогою технік і методів АВА, були інтегровані в навчально-виховні заклади, а також доведено, що ранні поведінкові втручання зменшують ступінь важкості симптомів аутизму, а поведінка дітей більш адаптивна в багатьох сферах життєдіяльності [5; 7].

Дослідження, пов'язані з методом корекції АВА, підтверджують три основних моменти: у групах дітей, які мали інтенсивну терапію, а саме отримували більше годин терапії (кожен день по декілька годин), спостерігався суттєвий прогрес у розвитку; у групах дітей, які мали терапевтичні втручання, що були короткостроковими й містили мало занять, показали набагато нижчі результати в розвитку комунікативних і когнітивних функцій; порівняння груп дітей, що розпочали терапію АВА в різні вікові періоди, показало, що ранні втручання мають найвищий рівень ефективності в порівнянні з іншими віковими групами. Це дослідження вказує на те, що інтенсивна й тривала стимуляція здатна підвищити навчальні можливості щодо формування необхідних форм поведінки та їх відпрацювання в природних, соціальних середовищах [7].

Денверська модель корекції РСА «Ранній старт» (Саллі Роджерс, Джеральдін Доусон, The Early Start Denver Model (ESDM)) [5; 8]. Модель передбачає комплексний поведінковий підхід раннього втручання для дітей у віці від 12 до 48 місяців. Основу моделі складають стратегії, що трансформують будь-які повсякденні справи, процедури й режимні моменти в ефективні техніки ігрової взаємодії, спілкування та навчання. Модель поєднує в собі прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis) із розвиваючими методиками, в основі яких міжособистісна комунікація. Основні характеристики моделі: натуралістичне застосування поведінкової аналітичної стратегії; орієнтація на нормативну послідовність у розвитку, активну й всебічну участь батьків; фокус на міжособистісному обміні позитивними емоціями; загальні заняття спільною діяльністю; навчання мови й комунікації в рамках позитив-

них взаємин. Короткострокові цілі розвитку навичок і здібностей визначають загальний характер індивідуальної програми навчання для кожної дитини, відбувається інтенсивне навчання навичкам у рамках невеликої групи протягом дня. Серед основних особливостей роботи в рамках моделі є: наявність багатопрофільної команди супроводу, яка забезпечує реалізацію навчальної програми, що стосується всіх галузей життєдіяльності дитини; зосередження уваги на міжособистісному залученні; розвиток у дітей здібностей до наслідування, взаємності, спонтанності в жестах, рухах, виразах обличчя, навичках використання предметів і речей; акцент на розвитку вербальних і невербальних форм спілкування; концентрація уваги на когнітивних аспектах гри, що виникають у заданих формах діадної ігрової взаємодії; співпраця та навчання батьків дітей із РСА самостійної ефективної взаємодії зі своїми дітьми. Клінічне дослідження, опубліковане в журналі *Pediatrics*, показало, що діти, які отримували терапію за Денверською Моделлю протягом 20 годин на тиждень (15 годин із фахівцями й 5 годин із батьками) протягом 2-річного періоду продемонстрували більш суттєве поліпшення когнітивних, мовних здібностей та адаптивної поведінки, зниження симптомів аутизму в порівнянні з дітьми, які брали участь у стандартних програмах втручання [7].

Методики корекційної педагогіки й терапії для дітей із РСА й дітей з обмеженими комунікативними здібностями (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children TEACCH) [9]. Це методика структурованого навчання з особливою увагою до середовища. Основні цілі навчання: максимальний розвиток самостійності дитини; формування навичок ефективної взаємодії з іншими; розвиток інтелектуальних здібностей, загальних навчальних вмінь та індивідуальних здібностей; стимулювання генералізованих навичок (усі нові навички, які дитина може максимально часто й ефективно використовувати в різних ситуаціях вдома, в садку, школі); розвиток навичок відчувати свої потреби, розуміти себе (розвиток емоційної сфери). Робота з дітьми проводиться в таких сферах: імітація; сприйняття; велика моторика; дрібна моторика; координація очей і рук; елементарна пізнавальна діяльність; мова; самообслуговування; соціальні відносини. Основна вікова група – 3–14 років (із мовним розвитком, який відповідає 5-річному віку) [5].

Методика TEACCH була підготовлена на початку 70-х років минулого століття Е. Шоплером. Автори методики розробили концепцію «культури аутизму». Термін містить розуміння того, як люди з діагнозом «аутизм» сприймають світ та обробляють інформацію, що надходить через органи сприйняття, а саме: відносна інтенсивність і перевага візуальної форми обробки інформації;



велика увага до деталей, але труднощі в розумінні змісту й значення того, яким чином деталі поєднуються один з одним; труднощі з комбінуванням і поєднанням ідей, матеріалів і занять; труднощі з концентрацією уваги; проблеми зі спілкуванням, які змінюються відповідно до рівня розвитку, але завжди містять порушення використання мови в соціальному контексті («прагматичне мовлення»); труднощі з розумінням тимчасових понять і рамок, у тому числі занадто швидкий або занадто повільний діяльнісний рух і наявність проблем із визначенням початку, середини й закінчення діяльності; схильність до стабільності й звичного режиму настільки, що це може створювати труднощі під час внесення змін у започатковані режимні моменти діяльності; зміна звичного режиму й розпорядку дій може дезорганізувати дитину й викликати в неї стрес і дискомфорт; зацікавленість і сильне бажання займатися улюбленою діяльністю поряд із труднощами, що виникають під час припинення заняття після того, як воно вже було розпочато; сенсорні переваги й відрази. Довгострокові цілі методики TEACCH – підвищення рівня навичок і здібностей, задоволення основних потреб людини, таких як потреба в повазі, в продуктивному й особисто-значущому занятті, у відчутті безпеки, власної ефективності й упевненості в собі. Основні принципи структурованого підходу містять: розуміння культури аутизму; розробку індивідуальної програми навчання, центром якої є дитина й сім'я; пристосування навколишнього середовища; використання візуальної підтримки з метою формування очікуваної та зрозумілої послідовності дій протягом дня; використання візуальних засобів допомоги для створення структурованих індивідуальних завдань [9].

Інтерактивна розвивальна терапія – методика розвитку різних форм міжособистісної взаємодії (DIR – Developmental Individual Difference Relationship), описана С. Грінспенем і С. Уідер [5]. Модель DIR (інша назва – модель Floortime) ґрунтується на припущенні, що можна успішно вплинути на головні засади розвитку, що стосуються особливостей уваги, мислення, комунікації, навіть у дітей із важкими проблемами розвитку шляхом корекції емоцій і відчуттів. Модель DIR не є окремою програмою терапії, а є підґрунтям розуміння особливостей дитини, на основі чого розробляється комплексна програма терапії, що заснована на потребах дитини. Три ключових ідей, що формують напрями роботи з немовлятами й дітьми:

– мова, когнітивні, емоційні й соціальні навички й здібності, що формуються в міжособистісній комунікації та пов'язані з емоційними зв'язками, адже інтенсивний розвиток відбувається в перші роки життя у взаємодії та контакті з близьким оточенням дитини;

– діти відрізняються один від одного основними здібностями в таких сферах, як моторика й сенсорна адаптація; розуміння того, як працює особистісний профіль адаптації дитини в її повсякденній діяльності, може допомогти батькам і фахівцям адаптувати навколишнє середовище до аспектів особистісного профілю з метою найкращого навчання;

– прогрес в усіх сферах розвитку залежить від взаємозв'язків, адже шляхи й напрями раннього розвитку взаємопов'язані між собою.

Floortime є основою методики DIR – комплексної програми, що містить терапію з дитиною на стадіях емоційного розвитку шляхом створення навчальних зв'язків, які відповідають індивідуальним відмінностям дитини в адаптації та обробці інформації. Програма містить не тільки метод Floortime, а й інші різноманітні методи терапії, навчальні програми, консультування та підтримку батьків, також інтенсивну навчальну програму для занять вдома й у школі, інші розвивальні заняття, такі як групові ігри, уроки музики, творчі гуртки. Методика Floortime є основою елементів домашнього навчання, її поєднують з іншими частинами програми.

Еклектичний підхід поєднує в програмі терапії елементи різних підходів і методик, що описувались вище. Цей підхід переважальний у центрах терапії для дітей у немовлячому й молодшому дошкільному віці.

Американська академія педіатрії (American Academy of Pediatrics), рекомендаціями якої користується ізраїльська корекційна педагогіка, рекомендує раннє, інтенсивне й індивідуальне втручання у віці до 3-х років для терапії дітей, які мають РСА. Такі втручання повинні містити поведінкові підходи й методики, розвиваючі втручання, розвиток комунікативних навичок, терапію працею, розвиток соціальних навичок, обов'язкове навчання та інструктаж батьків дитини з РСА. Слід підкреслити, що поведінкові втручання відіграють важливу роль у розв'язанні поведінкових проблем, у поліпшенні здатності до адаптації та засвоєнні соціально-прийнятних форм поведінки [7].

Дамо короткий опис навчальних закладів і форм навчання для дітей молодшого віку в країні Ізраїль [4; 7]. Для дітей до 3 років усі виховні установи знаходяться у відомстві Міністерства соціального забезпечення. Існує 2 варіанти освіти – реабілітаційний і типовий дитячий садок-ясла за підтримки й участі відповідних фахівців. Реабілітаційний дитячий садок – це виховний заклад денного типу, в якому надаються реабілітаційні, освітні, виховні й парамедичні послуги, такі як фізіотерапія, логопедичні заняття, трудотерапія для малюків, в яких був діагностований РАС. Крім цього, в такому садку надаються послуги з психолого-педагогічної підтримки батьків. Такі садки функціонують при національних сімейних центрах «Алут» [5].

У рамках звичайного дитячого садка дітям надається допомога й підтримка необхідних фахівців. Метою послуг фахівців є забезпечення можливості інтеграції дітей аутизмом у звичайну нормативну структуру спільноти шляхом поліпшення їх рівня повсякденного функціонування, спілкування та розвитку соціальних навичок, а також поліпшення взаємодії між ними й іншими дітьми. Фахівець інтегрується в освітню програму дитячого садка, організовуючи й адаптуючи для дитини всю навчальну діяльність і заходи, що проводяться в дитячому садку, з метою поліпшення та корегування навичок і здібностей дитини. Така послуга надається тільки в дитячих садках, які визнані Міністерством промисловості, торгівлі й праці (Віцо Наамат Емуна), і не надається в рамках приватних дитячих садків. Від 3 до 6 років усі установи знаходяться у відомстві Міністерства освіти. Закон про освітньо-виховні спецзаклади передбачає 3 типи дитячих садків: спеціалізований дитсадок, логопедичний, інтеграційний дитячий садок [4; 7].

Спеціалізований дитячий садок визначений законодавством для спеціалізованого навчально-виховного процесу, тобто там навчаються діти, які пройшли комісію з розподілу й отримали право на спеціальну навчально-виховну освіту. У спеціалізованому дитячому садку, як правило, знаходяться від 8 до 12 дітей із порушеннями психофізичного розвитку. У такому дитячому садку можуть виховуватися діти з різними порушеннями, або він може бути спеціалізованим для дітей з якимись певними порушеннями.

Логопедичний дитячий садок призначений для дітей із РСА. У такому дитячому садку невелика кількість дітей, до 8 осіб. У кожному спеціалізованому дитячому садку (мовні й логопедичні дитячі садки визначаються як спеціалізовані дитсадки) працюють педагоги, що мають освіту в галузі спеціальної педагогіки, помічник вихователя також має пройти відповідні навчальні курси. До персоналу такого дитячого садка входять фахівці: логопед, працетерапевт, фахівці з арт-терапії (музика, малювання, драма). У кожному спеціалізованому дитячому садку виділяються години для занять дитини з психологом, який є фахівцем психологічної служби муніципалітету міста.

Інтеграційний дитячий садок – це навчальний заклад, в якому є звичайні групи й групи для дітей, що потребують спеціального навчання. Третина вихованців інтеграційного дитячого садка є вихованцями, які мають право на спеціальне навчання, і дві третини вихованців – це діти, що займаються за звичайною програмою навчання для дитячих садків. Загальна кількість дітей в інтеграційному дитячому садку знаходиться в межах від 18 до 20 осіб, персонал складається з двох вихователів – звичайний вихователь і вихователь спеціалізованого дитсадка. Багато дитячих садків (які не є інтегра-

ційними дитячими садами) вводять у свою програму навчання інтеграційні групи. Інтеграція може відбуватися декількома шляхами: дитина інтегрується індивідуально у звичайний дитячий садок і знаходиться там по кілька годин вдень, або один-два дні на тиждень; вихованці спеціалізованого дитсадка приходять в інший, типовий дитсадок для спільних заходів та ігор, або вихованці типового дитсадка приходять у спеціалізований дитсадок.

Від 6 до 18 років усі навчальні заклади знаходяться у відомстві Міністерства освіти. Школа для дітей із РАС має від чотирьох класів, і в кожному класі навчаються до 8 учнів. Педагогічні фахівці, що працюють у класі – спеціальний педагог та асистент педагога. У деяких школах такого типу навчаються діти від 6 років до 21 року, а деякі з них надають лише початкову й середню освіту. Навчальний рік у школах починається 27 серпня і триває до 10 серпня наступного року, навчальний день триває до 16:45. Учні мають право на додаткові пільги й умови, такі як харчування, підвезення до навчального закладу, супровід особи для підвезення, парамедичні процедури в обсязі до трьох годин на тиждень від Міністерства освіти.

Логопедичний спеціалізований клас – спеціалізований клас у звичайній школі для навчання учнів із діагностованим розладом аутистичного спектра. У класі навчаються до 8 учнів. Педагогічний персонал складається зі спеціального педагога й асистента. Тривалість навчального дня та пільги, якими користуються діти в цих класах, є такими ж, що і в спеціальних навчальних закладах. На початку навчального року для кожного учня логопедичного класу складається індивідуальна програма навчання.

Індивідуальна інтеграція у звичайний дитсадок чи школу за сприяння асистента дитини. Діти й підлітки з РАС мають право включення в програму інтеграції, в рамках якої дитина навчається у звичайному класі школи (дитсадка) і відвідує заняття в супроводі асистента визначену кількість годин на тиждень. Завданням асистента є посередництво між дитиною та іншими дітьми в соціальних ситуаціях, підтримка дитини у вирішенні завдань, пов'язаних з організацією життєдіяльності в класі й навчанням.

Домашнє навчання. Повноваження щодо задоволення прохання про домашнє навчання дитини дошкільного віку належать Головному управлінню Міністерства освіти й Районним управлінням. У випадках, коли йдеться про дитину з особливими потребами, засідання комісії та відвідування місця проведення занять будуть проводитися за участю інспектора зі спеціального навчання. Батьки дітей з особливими освітніми потребами, які хочуть забезпечити дитину домашньою освітою, повинні звернутися з обґрунтованим листом до відповідних органів, а також представити детальний план

навчання, заснований на критеріях, викладених у циркулярі Головного управління. Батьки, які отримали звільнення від обов'язкової освіти, зобов'язані подавати звіти, що описують прогрес дитини за затвердженою програмою навчання, у встановлений заздалегідь інспектором-референтом термін. Слід зазначити, що Міністерство освіти не бере участь у вартості програми домашньої освіти.

Усі питання щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами вирішуються Комісією з розподілу. Комісія з розподілу керується у своїй діяльності Законом про освітньо-виховні спеціальні заклади, виконує дві основні функції: визначення права на отримання спеціального навчання та визначення типу навчального закладу; оскарження рішень інституційних комісій з інтеграції [4; 10].

Важливо зупинитись на описі ранньої діагностики особливостей психофізичного розвитку всіх дітей першого року життя, що містить щомісячний скринінг стану здоров'я. Огляд дітей проводить спеціальна комісія, що складається з декількох фахівців: педіатра, психіатра, психолога, фахівця з розвитку мовлення. Комісія, як правило, знаходиться в центрах раннього розвитку за місцем проживання. Спрямування на проходження комісії видається педіатром. У разі виявлення проблем психофізичного розвитку дитина до трьох років отримує допомогу необхідних фахівців у центрах розвитку, це стосується й дітей із РСА. Надалі дитина може навчатись у спеціалізованому дитячому садку або відвідувати типовий дитячий садок за інклюзивною програмою. Рішення із цього питання приймають батьки спільно з фахівцями на основі всебічного вивчення стану дитини й наявних можливостей для її кращої адаптації.

За рік до навчання в школі всі діти зобов'язані відвідувати дитячий садок, де з п'ятирічного віку вони проходять обов'язкову психологічну діагностику, тому кожен садок має договір із психологом. Для дітей після інтенсивної корекції, яка була проведена в дошкільний період, у загальноосвітніх школах працює програма «Транзитний перший клас». Це спеціалізований клас, діти в якому навчаються у своєму власному темпі, отримують допомогу психолога, дефектолога й логопеда. Після закінчення програми діти йдуть або в 2-й клас, або знову в 1-й, а деякі діти спрямовуються в спеціальні школи. Наповнюваність таких класів – до 12 школярів. Для роботи з дітьми, що мають розлади спектру аутизму, застосовуються такі корекційні стратегії: попереджаюча – інтервенція, що попереджає небажану поведінку (стереотипії, самостимуляцію, самоагресію); комп'ютерні технології, в тому числі й для ефективної комунікації; диференційоване переспрямування: бажане поведінка підкріплюється, а небажана – ігнорується; дискретне навчання: темп навчання плавний, на системній основі, поділяється на невеликі

кроки; відмирання – техніка, спрямована на елімінацію небажаної поведінки; функціональна поведінкова діагностика; функціональна комунікативна діагностика; натуралістичне втручання – набір практик з облаштування довкілля; батьківські втручання – індивідуальні практики, що виконуються батьками разом зі своєю дитиною, спрямовані на збільшення можливостей навчання та розвитку важливих навичок (існує структурована програма навчання батьків); залучення однолітків – інтервенції, які здійснюються за допомогою однокласників: дітей навчають взаємодії з дитиною, яка має РСА, і мотивуванню її до спільної діяльності; система обміну картками "PECS" – використання картинок, знаків, схем; поведінковий аналіз "ABA" – опора на реагування, систематичне застосування принципів АВА; прицільний огляд – допомога в застосуванні конкретних навичок; підсилення, яке спрямоване на взаємозв'язок між поведінкою учня та її наслідками, причому обов'язковим є підкріплення продуктивної поведінки; селф-менеджмент; соціально-наративні практики; відеомоделювання; візуальна підтримка; затримка в часі – перерва між першою та подальшими інструкціями.

Для розв'язання поведінкових проблем використовується методи: виявлення специфіки проблеми та її причин (стабілізатори й дестабілізатори); модифікація навчального процесу з метою зниження ризику виникнення не конструктивних поведінкових реакцій; навчання дитини соціальним навичкам і типовій поведінці, допомога в розумінні, де й коли використовуються набуті навички; співпраця з батьками дитини. Усі фахівці, які працюють із дітьми цієї категорії, мають спеціальну освіту, усі дорослі, які дотичні до взаємодії з дітьми з РАС, проходять спеціальний тренінг, на якому вивчають особливості психічної організації дітей із РАС.

**Висновки.** Розглянута в статті система типів навчальних закладів для дітей із РСА в Ізраїлі й основні напрями спеціальної освіти в них дають повне уявлення про особливості надання освітніх послуг для такої категорії дітей.

Поданий аналіз системи освіти й особливостей навчання дітей із РАС розширює можливості для вдосконалення вітчизняних освітніх послуг, оскільки: представлено короткий опис навчальних закладів для дітей із РСА на різних вікових етапах дитини та їх підпорядкування різним міністерствам, описано основні напрями роботи фахівців у цих закладах; ознайомлено з центрами розвитку, які надають послуги щодо ранніх втручань для дітей з особливими освітніми потребами (до трьох років); представлено особливості реалізації заходів програми ранньої діагностики дітей при дитячих медичних центрах; розглянуто основні навчальні й корекційні стратегії роботи з дітьми з РСА й особливості їх застосування в усіх типах закладів.

## БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Скрипник Т. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
2. Сайт Всесвітньої організації здоров'я. URL: <https://bit.ly/3yr71Ph> (дата звернення: 03.07.2020).
3. Сайт Міністерства охорони здоров'я Ізраїлю. URL: <https://bit.ly/3jmbEEf> (дата звернення: 03.07.2020).
4. Сайт міністерства освіти Ізраїлю. URL: <https://bit.ly/3AdpOOu> веб-сайт. (дата звернення: 01.07. 2020).
5. Цахор Д., Шефер Л. Первые шаги. Брошюра для родителей с диагностированным расстройством аутического спектра. Тель-Авив, 2019. 95 с. URL: <https://bit.ly/37mvc5y> (дата звернення: 16.07.2020).
6. Шрамм Р. АВА (Applied Behavior Analysis). Терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. с англ. З. Измайловой-Камар ; науч. ред. С. Анисимова. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. 208 с.
7. Odom S.L. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. 114 p. URL: <https://unc.live/3AeTrPN> (дата звернення: 18.07.2020).
8. Роджерс С.Дж., Доусон Дж., Висмара Л. А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. 416 с.
9. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет) : сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACH. Минск : Издательство БелАПДИ «Открытые двери», 1997. 215 с. URL: <https://bit.ly/3Cfqjtp> (дата звернення: 23.07.2020).
10. Майзель О. Инклюзивное образование в Израиле. *Клиническая и специальная психология*. 2013. № 2. Том 2. URL: <https://psyjournals.ru/psyclin/2013/n2/62063> (дата звернення: 26.07.2020).

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДО УМОВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION OF A CHILD WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT TO THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Стаття присвячена проблемі дослідження адаптації дитини з порушеннями інтелектуального розвитку до умов інклюзивного навчання. Увага зосереджена на психолого-педагогічних аспектах адаптації: пристосуванні до нової системи соціальних умов, нових вимог, відносин, режиму життєдіяльності та видів діяльності. Водночас автори публікації зазначають, що важливе не лише успішне функціонування в шкільному середовищі, а й здатність учня особистісно, соціально та психологічно розвиватися в ньому. На основі аналізу теоретико-практичного досвіду вітчизняних і зарубіжних здобутків щодо створення інклюзивного освітнього простору в середовищі загальноосвітньої установи визначено умови психолого-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: залучення батьків до процесу інтеграції дитини у загальноосвітній простір; формування адекватної самооцінки дитини, виховання впевненості у собі, своїх діях; постановка посильних навчальних цілей і завдань, спираючись на збережені функції та індивідуальні можливості учня; зорієнтованість педагогічного процесу на розвиток самоорганізації дитини. Авторами статті підкреслено, що ключовими показниками ефективності процесу психолого-педагогічної адаптації учня з порушеннями інтелектуального розвитку до загальноосвітнього середовища слід вважати такі ознаки: його задоволеність; успішність виконання індивідуального навчального плану; участь у побутових і виховних заходах школи; комунікацію з колективом. Спираючись на представлені психолого-педагогічні аспекти адаптації, визначено ключові рекомендації щодо оптимізації процесу інтеграції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до загальноосвітнього простору: відсутність маніпуляцій дитиною; формування пізнавальних мотивів до отримання знань та вмінь; створення в класі та вдома атмосфери довіри, підтримка впевненості дитини у своїх силах; збереження звичних ритуалів учня, особливо пов'язаних з іграми.

**Ключові слова:** дитина з порушеннями інтелектуального розвитку, загальноосвітнє середовище, інклюзивне навчання, психолого-педагогічна адаптація, учень з особливими освітніми потребами.

The article is devoted to the problem of studying the adaptation of a child with intellectual disabilities to the conditions of inclusive education. The main focus is on the psychological and pedagogical aspects of adaptation: adaptation to a new system of social conditions, new requirements, relationships, lifestyle, and types of activities. At the same time, the authors of the publication note that it is important not only to function successfully in the school environment but also the pupil's ability to develop personally, socially, and psychologically in it. Based on the analysis of the theoretical and practical experience of domestic and foreign achievements in creating an inclusive educational space in the environment of the educational institution, the conditions of psychological and pedagogical adaptation of pupils with intellectual disabilities are determined: involving parents in the process of integration of the child into the general educational space; forming the adequate self-esteem of the child, upbringing self-confidence, confidence in the actions; setting feasible learning goals and objectives; relying on the preserved functions and individual capabilities of the pupil; orienting the pedagogical process on the development of the child's self-organization. The authors of the article emphasize that the key indicators of the effectiveness of the process of psychological and pedagogical adaptation of a pupil with intellectual disabilities to the general educational environment should be considered: his/her satisfaction; success of the fulfillment of the individual curriculum; participation in household and educational activities of the school; communication with the team. Based on the presented psychological and pedagogical aspects of adaptation, the key recommendations for optimizing the process of integration of children with intellectual disabilities into the general educational space are identified: lack of manipulations of the child; formation of cognitive motives for obtaining knowledge and skills; creating an atmosphere of trust in the classroom and at home; supporting the child's self-confidence in his/her abilities; maintaining the pupil's usual rituals, especially those related to games.

**Key words:** child with intellectual disabilities, general educational environment, inclusive education, psychological and pedagogical adaptation, pupil with special educational needs.

УДК 373-056.36:364-787.522  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.15>

**Омельченко М.С.,**  
докт. психол. наук,  
доцент кафедри спеціальної педагогіки  
та інклюзії  
Донбаського державного педагогічного  
університету

**Кузнецова Т.Г.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри спеціальної педагогіки  
та інклюзії  
Донбаського державного педагогічного  
університету

**Егольнікова С.І.,**  
вчитель вищої категорії,  
вчитель початкових класів  
Слов'янської загальноосвітньої школи  
I–III ступенів № 17 Слов'янської міської  
ради Донецької області

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Трансформації уявлень держави і суспільства щодо прав і можливостей дитини з інвалідністю призвело до постановки практичної мети максимального охоплення освітою всіх дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП).

Основною проблемою дітей з ООП є труднощі, пов'язані з їхньою адаптацією до умов навчання: соціального середовища, норм та правил поведінки, шкільного режиму тощо. Тому найважливі-

шою умовою організації успішного навчання даної категорії учнів у загальноосвітніх закладах є створення адаптивного середовища, що дасть змогу забезпечити їхню особистісну самореалізацію в умовах інклюзивної освіти.

Освітній процес при інклюзивному підході дозволяє дітям з ООП набути необхідних компетенцій згідно з освітніми стандартами і вимагає спеціальної підготовки від усіх педагогів, які працюють з особливими учнями. При цьому інтегра-

ція таких дітей у загальноосвітній простір має два ключових напрями: психолого-педагогічна адаптація самої дитини до умов навчання і зміна самого середовища для забезпечення рівних можливостей всім членам суспільства.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема психолого-педагогічної адаптації дітей з ООП до навчання у школі має високу популярність у вітчизняних та зарубіжних дослідників галузей загальної та спеціальної освіти. Зокрема, процес організації інклюзивного навчання вивчали А. Колупаєва, В. Бондар, Е. Деніелс, В. Засенко, В. Синьов, О. Таранченко та інші науковці. Проблема встановлення міжособистісних стосунків особливих учнів у загальноосвітньому закладі знайшла відображення у дослідженнях Н. Анастасова, Р. Коззюла, А. Конопльової, З. Лютфійя, В. Олешкевича, В. Трофімової, Р. Фріз, О. Чопіка, П. Пеццолі, Ф. Стауба тощо.

Окремі аспекти психолого-педагогічної адаптації дітей з ООП, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку, мають місце у працях А. Воробця, Н. Максимової, М. Матвеевої, К. Мілютіної, А. Обухівської, В. Піскун, В. Синьова, В. Сорочинської, О. Хохліної. Зазначені автори роблять акцент на тому, що успішність інтеграції у загальноосвітній простір прямо залежить від досягнення дитиною ідентичності із соціальним оточенням, усвідомлення себе його органічною частиною. Водночас для дітей цієї категорії таке завдання часто стає значною мірою складним.

На сьогодні в Україні проблема психолого-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до умов інклюзивного навчання постає надзвичайно гостро і продовжує викликати багато суперечок у педагогів-практиків та дослідників.

**Мета статті.** Представити психолого-педагогічні аспекти здійснення адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до умов інклюзивного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Серед осіб з ООП діти з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняються уповільненим і ускладненим протіканням процесу адаптації до умов навчання в загальноосвітньому закладі, що суттєво заважає їхній повноцінній інтеграції до загальноосвітнього простору (Л. Виготський, А. Запорожець, О. Леонтьєв, І. Мещерякова, А. Обухівська, В. Синьов тощо.). Основними причинами цьому є:

- слабка критичність мислення, нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків, труднощі сприйняття простору і часу, порушення всіх компонент мовлення, обмежений запас знань і уявлень про світ тощо;

- специфічні особливості емоційно-вольової сфери, що проявляється в ейфорійних поглядах і поведінці, емоційній нестійкості, відсутності складних емоцій тощо;

- суттєві порушення загальної та дрібної моторики: дискоординована хода та рухи, слабкість тонких рухів пальців;

- невмотивованість та механічність діяльності, відсутність планування й передбачення результатів, безконтрольність і хаотичність дій [6].

Утім, одним з пріоритетів сучасної Концепції розвитку освіти в Україні є забезпечення рівного доступу до якісної освіти усім громадянам України та перетворення освіти на соціальний ліфт [1, с. 8; 4, с. 13]. Це означає, що за бажанням батьків діти з порушеннями інтелектуального розвитку можуть отримувати освітні послуги у закладах середньої освіти за місцем проживання. У цьому випадку поряд із питаннями створення інклюзивного середовища постає необхідність ужиття заходів щодо психолого-педагогічної адаптації дитини [2, с. 15].

Психолого-педагогічну адаптацію учня в школі ми трактуємо як пристосування дитини до нової системи соціальних умов, нових вимог, відносин, режиму життєдіяльності та видів діяльності. Водночас, процес адаптації тлумачимо не лише як пристосування до успішного функціонування в шкільному середовищі, а й як здатність учня особистісно, соціально та психологічно розвиватися в ньому [9].

Першокласнику з порушеннями інтелекту, як і його одноліткам з нормотиповим розвитком, належить опанувати нову соціальну роль – учня. Цей процес супроводжується пристосуванням до нового виду діяльності – інклюзивного навчання. Оточення дитини значно розшириться: у ньому з'являться однокласники, вчителі, інші працівники школи. Щоб дитина могла повноцінно адаптуватися до змін у своєму житті, їй необхідно вчитися дисципліні й дотриманню шкільного розкладу.

Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, як правило, виявляються психологічно не готовими до таких змін, тому без підтримки дорослих процес адаптації у них може суттєво затягнутися. Якщо батьки та педагоги не готові прийняти цього факту і вимагають суцільної слухняності, посидючості й відповідальності від такої дитини, це може серйозно психологічно травмувати її [3, с. 12].

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку майже завжди гостро відчують осуд і невдачі, водночас їх можна мотивувати схваленням і доброзичливим ставленням дорослого [7, с. 22].

Аналіз теоретико-практичного досвіду вітчизняних і зарубіжних здобутків щодо створення інклюзивного освітнього простору у середовищі загальноосвітньої установи дає змогу визначити такі умови психолого-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку:

- 1) залучення батьків до процесу інтеграції дитини у загальноосвітній простір: дотримуватися єдності вимог у школі та вдома;

- 2) формування адекватної самооцінки дитини, виховання впевненості в собі, своїх діях. Така

робота мусить супроводжуватися формуванням в однокласників та їхніх батьків позитивного ставлення до учня з ООП, установки на його прийняття до колективу й колективну підтримку;

3) дитина з порушеннями інтелектуального розвитку не може повною мірою засвоювати навчальний матеріал, тому варто ставити посилені навчальні цілі й завдання, не зупинятися на невдачах і промахах, а навпаки, спиратися на збережені функції та індивідуальні можливості учня (все це має відобразитися в індивідуальному навчальному плані й планомірно реалізуватися на практиці);

4) зорієнтованість педагогічного процесу на розвиток самоорганізації дитини. Ці навички варто цілеспрямовано формувати як у школі, так і вдома. У школі цьому процесу сприяє сама система навчання: урок – перерва – відпочинок. Вдома слід привчати дитину до режиму дня, що не лише позитивно позначиться на її функціональних можливостях, але й суттєво посприяє адаптації дитини до шкільного укладу життя.

Для того, щоб зрозуміти, чи успішно протікає процес психолого-педагогічної адаптації учня з порушеннями інтелектуального розвитку до загальноосвітнього середовища, слід орієнтуватися на такі показники:

– задоволеність дитини: вона спокійно йде до школи, повертається із позитивним настроєм, не влаштовує істерик упродовж дня;

– успішність роботи учня за індивідуальним навчальним планом (невиконання цілей та завдань плану може свідчити не лише про проблеми адаптації дитини у школі, але й про недоцільне його складання та необхідність перероблення);

– участь у побутових і виховних заходах школи: дитина бере посильну участь у всіх заходах класу, поряється із завданнями педагога, проявляє самостійність;

– комунікація з колективом: учень проявляє довіру до педагога, залучений до усіх колективних справ класу, товаришує з однокласниками, що проявляється у позитивному ставленні один до одного, отриманні задоволення від спільно проведеного часу.

Навіть якщо набуття навчальних компетенцій у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається із суттєвими труднощами, але залучення до колективу однолітків має успіх, можна говорити про те, що психолого-педагогічна адаптація протікає відмінно.

Спостереження за протіканням процесу адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання в умовах інклюзивної освіти дозволяють визначити наступні психолого-педагогічні рекомендації:

– не варто намагатися маніпулювати дитиною, постійно посилятися на те, що вона стала учнем. Все це може призвести лише до того, що процес навчання у школі буде сприйматися як життєві

труднощі, з якими пов'язані почуття відторгнення, дискомфорту;

– слід формувати у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку пізнавальні мотиви до отримання знань та вмінь, що можна здійснити лише шляхом дотримання спеціальних дидактичних принципів та прийомів навчання й інших ключових аспектів корекційно-розвивальної діяльності (ні в якому разі оцінка не має бути мотивом);

– важливо працювати з дитиною в атмосфері довіри, підтримувати її впевненість у своїх силах: не ігнорувати негативні емоції, виконувати обіцянки, бути її «адвокатом» в усіх випадках;

– у зв'язку з новим статусом учня, ні в якому разі не варто різко позбавляти дитину звичних ритуалів, особливо пов'язаних з іграми; нехай домашня обстановка залишається звичною.

**Висновки.** Розглянуті у статті психолого-педагогічні аспекти адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання в умовах інклюзивної освіти сприятимуть оптимізації процесу їхньої інтеграції до загальноосвітнього простору. У перспективі експериментальні розроблення практичних заходів залучення молодших школярів з ООП до колективу однокласників.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Нова українська школа: порадник для вчителів / Під заг. ред. Н. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім "Плєяди"», 2017. 206 с.
2. Єфімова С. Налагодження партнерських стосунків з родинами. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : Навчально-методичний посібник / За заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
3. Ілляшенко Т. Чому їм важко вчитися: діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ : Початкова школа, 2003. 128 с.
4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : Самміт-книга, 2009. 272 с.
5. Максим О. Вплив психічних станів учнів на процес адаптації першокласників. *Нові технології навчання* : Наук. зб. / Кол. авт. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. МОН України. 2012. Вип. 72. С. 34–40.
6. Мещерякова И. Особенности школьной адаптации детей с сумственной отсталостью. *Современные научные исследования и инновации*. 2017. № 1. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/01/77265>.
7. Обухівська А., Ілляшенко Т., Жук Т. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. Київ : Редакції загальнопед. газет, 2012. 128 с.
8. Сварник М., Николаєв М. Діти з особливими потребами в українському суспільстві: крок до реалізації та інтеграції. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. 336 с.
9. Томчук С. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання у школі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : Зб. наукових праць. Київ : Університет «Україна», 2004. 448 с.

## ОСОБЛИВОСТІ РЕСУРСНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

### THE PECULIARITIES OF THE RESOURCE COMPONENT OF SOCIALIZATION IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

У статті виявлено особливості ресурсного компонента соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Виявлено відсутність у таких дітей у зіткненні з виникаючими труднощами наполегливості під час виконання завдання, неможливості довго утримувати зосередженість на заданій роботі, низькі прояви самостійності.

Констатовано, що діти із загальним недорозвитком мовлення виявляють більшу активність у побуті та в ігровій діяльності тоді, коли немає потреби застосовувати мовлення або можна повністю чи частково замінювати мовлення знайомими жестами, мімікою обличчя. Вони ніколи не висловлювали свою думку на виконання будь-яких дій. Якщо у них виникали труднощі при говорінні, вони здебільшого намагалися уникати його, замінюючи жестами, поглядом, мімікою обличчя. Визначено, що вони розуміють свій недолік і соромляться його.

Експериментально перевірено, якщо дитині із загальним недорозвитком мовлення доручали виконати будь-яку справу, навіть якщо вона для неї нова, невідома, то, як правило, діти бралися за її виконання. Здійснено підрахунок показників виявів самостійності у таких дітей, відповідно, можемо зробити висновок про те, що рівень самостійності у них ще недостатньо розвинений.

Дуже невелика кількість дітей має свою точку зору, вони дуже рідко звертаються за допомогою до своїх однолітків, що і приводить до їхньої замкнутості у собі, відчуження від колективу однолітків. Такі діти не вміють вирішувати конфліктні ситуації, вони уникають їх, проте із задоволенням приймають допомогу від дорослих, зважаючи на це, тільки невелика кількість таких дітей може гратися самостійно, така ж кількість дітей може самостійно знайти собі справу. Цей факт свідчить про недостатню соціалізованість дитини у її мікросоціумі та, відповідно, про несформованість ресурсного компонента соціалізованості у старших

дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

**Ключові слова:** соціалізованість, старші дошкільники, загальний недорозвиток мовлення, ресурсний компонент.

The article examines the resource component of socialization in senior preschoolers with general speech underdevelopment (hereinafter GSU). When faced with difficulties, such children do not show persistence in task performing, they are unable to focus on a given task for a long time and their independence is low.

Children with general speech underdevelopment were more active in everyday life activities and games when they did not need to use speech or could completely or partially replace speech with familiar gestures, facial expressions. They never expressed their opinion as for any action. If they had difficulties at speaking, they mostly tried to avoid it, replacing it with gestures, looks, facial expressions. It was determined that they understood their shortcoming and were ashamed of it.

The experimental test showed that if children with GSU was instructed to perform any task, even if a new one, unknown for them, the children, as a rule, started to perform it. The indicators of independence for children with GSU were calculated, and we concluded that these children's independence was underdeveloped. Very few children had their own point of view, they very rarely sought help from their peers; this led to their introversion, alienation from peers. Such children did not know how to resolve conflict situations and tried to avoid them, but they gladly accepted help from adults. So, only several such children could play independently, the same number of children was able to find what to do independently. This fact indicates insufficient socialization in their micro-society and, accordingly, an underdeveloped resource component of socialization in senior preschoolers with GSU.

**Key words:** socialization, senior preschoolers, general speech underdevelopment, resource component.

УДК 376-056.34

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.16>

**Піканова Н.В.,**

аспірантка відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України

**Омельченко І.М.,**

докт. психол. наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України

**Кобильченко В.В.,**

докт. психол. наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Проблема соціалізації особистості сягає глибинних і давніх досліджень науковців Західної Європи, Америки, Канади тощо. Актуальність її дослідження зумовлюється необхідністю проходження індивідом шести стадій соціалізації (за Л. Колбергом) [5]: доморальний стан, який у майбутньому має наповнюватися моральною свідомістю; пасивно-адаптивна поведінка, яка забезпечує суб'єкту знаходження шляхів до злагоді співіснування з іншими; пасивне прийняття самим суб'єктом тих норм і цінностей, які йому пропонує оточення; орієнтація суб'єкта на закон та встановлений порядок; спрямованість суб'єкта на соці-

альний договір та закон; визнання, прийняття та орієнтованість на загальнолюдські, визнані суспільством, норми та принципи поведінки в соціумі. Вочевидь, проходження цих стадій забезпечує дитині в умовах типового та порушеного розвитку, в нашому випадку загального недорозвитку мовлення (далі – ЗНМ), сформованість соціалізованості як результату сукупності соціальних процесів, які дають змогу індивіду засвоїти і відтворити необхідні для його повноправного функціонування систему знань, цінностей і норм людського буття. Соціалізованість трактується нами як сформованість рис, що задаються статусом і необхідні суспільству; досягнення особистістю певного балансу



адаптованості і відокремлення в суспільстві. Структура соціалізованості включає функціонування двох компонентів: ресурсного та рефлексійного (за В. Кобильченком) [1; 2]. *Рефлексійний* компонент має забезпечити дитині загальну готовність до адаптації, як в умовах кожної конкретної ситуації, так і в цілому загалом – до умов соціального мікросередовища, тоді як *ресурсний* компонент має забезпечити для цього певний необхідний інструментарій, який визначатиме, як і яким чином буде відбуватися процес соціальної адаптації.

Отже, проаналізувавши наукову, психолого-педагогічну літературу, можемо зробити висновок про те, що соціалізованість дитини із ЗНМ визначається процесом соціалізації, який детермінований станом загального недорозвитку мовлення, і, як наслідок, формування соціалізованості дитини має значну затримку в часі. Однак на сьогодні у спеціальній освіті не розглядалось питання сформованості соціалізованості у дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У сучасному освітньому просторі проблема соціалізації та соціалізованості таких дітей у соціумі, що оточує їх, є досить актуальною. Цю проблему розглядали у різний час науковці багатьох країн (Т. Бут, Ч. Вебер, Б. Вульфсон, Е. Деніелс, Д. Деппелр, Е. Дюркгейм, М. Ейнскоу, Т. Жулковська, Л. Колберг, Г. Лефрансуа, Д. Лупарт, Т. Лорман, А. Маслоу, Д. Мітчелл, К. Стаффорд, Д. Харві та інші), а також українські дослідники (І. Бех, А. Висоцька, І. Гладченко, М. Головатий, Е. Данилавичук, В. Кобильченко, А. Колупаєва, Т. Кравченко, С. Литовченко, А. Мерсіянова, А. Міненко, І. Омельченко, Ю. Рібцун, Т. Сак, О. Таранченко, І. Татьянчикова, Л. Трофименко, А. Чобанян, О. Хохліна тощо).

**Мета статті** – визначити особливості функціонування ресурсного компонента соціалізованості у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Підбираючи контингент дітей для констатувального експерименту, ми враховували вік – це були діти старшого дошкільного віку (5–6 років) та стан загального недорозвитку мовлення II, III рівня. Стосовно інтелектуальних можливостей – це діти з нормою в інтелектуальному розвитку. Отже, нами було відібрано дві групи старших дошкільників: старші дошкільники з нормотиповим розвитком (далі – НР) та із ЗНМ. В експериментальному дослідженні взяли участь всього 26 старших дошкільників із ЗНМ та 74 старших дошкільників із НР. Методики та показники діагностування ресурсного компонента соціалізованості відображені в таблиці 1.

Ресурсний компонент ми розглядаємо як ставлення дитини до виконання та дотримання моральних і соціальних норм, способів її діяльності, можливості робити за необхідності вибір своєї поведінкової моделі.

За показники ресурсного компонента обиралися нами наступні здатності:

- стосунки з однолітками та дорослими в інклюзивній групі;
- здатність давати адекватну оцінку різноманітним негативним або позитивним життєвим обставинам;
- вміння поводитися у відповідності з ситуацією яка виникла у даних обставинах та відчувати за неї відповідальність;
- здатність вирішувати конфлікти в ході своєї діяльності.

Для діагностики можливостей дитини із загальним недорозвитком мовлення виявів наполегли-

Таблиця 1

**Методики та показники діагностування ресурсного компонента соціалізованості**

Назва компонента	Показники	Назва діагностичних методик
РЕСУРСНИЙ КОМПОНЕНТ	Ініціювання, підтримання, прогнозування та завершення діяльності взаємодії. Здатність слухати і чути співрозмовника та адекватна реакція на міжособистісну взаємодію. Влучний вибір комфортного виду комунікації (вербальний, невербальний, альтернативний) та доречне застосування під час спільної діяльності. Активна взаємодія під час спільної діяльності або комунікативного акту, вміння вибирати собі партнера з гри, співрозмовника та контролювати свою поведінку. Вміння долучатись до спільної діяльності з дорослим та однолітками, об'єднуватись задля спільного результату. Вміння долати бар'єри під час складної життєвої ситуації. Вміння оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших, узгоджувати свої дії. Навички соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватись у людських взаєминах, виконувати певні соціальні ролі. Знання мовного етикету. Адекватне використання різних способів взаємодії.	1. Карта виявів самостійності (А. Щетиніна) [4]. Ця карта спрямована на виявлення психічних особливостей активності, ініціативності, самоконтролю. 2. Карта виявів ініціативності (А. Щетиніна) [4]. Спрямована на виявлення особливостей під час спільної діяльності з дітьми та дорослими (під час навчання, в ігровій діяльності, побуті тощо). 3. Вивчення довільності і контролю у дітей (Ю. Афонькіна, Г. Урунтаєва) [3]. Методика спрямована на виявлення наполегливості і цілеспрямованості, подоланні дитиною складних життєвих ситуацій.

вості і цілеспрямованості у досягненні результатів у своїй діяльності, подоланні дитиною складних життєвих ситуацій нами була застосована методика Ю. Афонькіної та Г. Урунтаєвої «Вивчення довільності і контролю у дітей». Мета цієї діагностики полягає у визначенні у дитини рівня вміння зберігати ціль в умовах утруднення успіху, виявляти наполегливість, цілеспрямованість, самостійність.

Проводилася діагностика індивідуально з кожною дитиною і складалася з 4 серій. Завдання в кожній наступній серії дещо ускладнювались. В усіх серіях у випадку виникнення утруднень при виконанні завдання демонстрували його рішення, час виконання завдання не обмежувався.

Так з першою серією експериментального дослідження впоралася більшість дітей із ЗНМ (82%). Діти з НР виконали це завдання всі 100%. Всім дітям подобалося виконувати це завдання, воно не викликало у них особливих утруднень. Тобто дітям у даній ситуації було не важко зберігати ціль виконання завдання.

У другій частині завдання ми дещо ускладнювали роботу дитини з приводу виконання. На цьому етапі роботи багато дітей із ЗНМ мали утруднення у виконанні, з завданням справлялися значно повільніше, просили допомоги у дорослого. Проте більша частина дітей із ЗНМ виконали поставлене перед ними завдання (64%). Але їм було важко довго зосереджуватися на завданні, вони не завжди виявляли наполегливість у досягненні цілей, не постійно приймали допомогу дорослого. Діти з НР, якщо мали утруднення, зверталися за допомогою до дорослого або однолітків і доводили справу до кінця (100% досягли поставленої цілі).

Третя серія завдання складалася із складання листівки з того самого матеріалу, що і в другій серії, але зразка листівки не давали і способу дії не демонстрували. З цим завданням справилася трохи менша частина дітей із ЗНМ, загалом, 52%, хоча це завдання виконали також досить багато дітей. Більшість з них залучала до виконання допомогу дорослих. Інша частина дітей частково відмовлялася від виконання цього завдання, відразу або після першої спроби його виконати. Це свідчить про відсутність у таких дітей наполегливості при зіткненні з виниклими труднощами під час виконання завдання, неможливість довго утримувати зосередженість на заданій роботі, низькі прояви самостійності. Діти з НР виконували це завдання із зацікавленістю, хоч воно й забирало у них більше часу, якщо у них щось не виходило, зверталися за допомогою до дорослих або однолітків 83%. Невелика кількість дітей із НР, після кількох невдалих спроб, відмовилися від виконання цього завдання.

У четвертій серії завдання дітям знову дали той самий матеріал, що і раніше, але пропонували скласти з цих частин якомога більше листівок,

при цьому їм не надавалося ніяких зразків. З цим завданням впоралася значно менша частина дітей із загальним недорозвитком мовлення, всі вони більшою або меншою мірою вдавалися до допомоги дорослих (37%), але не залучали допомогу дітей. Діти з НР також мали утруднення у виконанні цього завдання, вони більше зверталися до допомоги дорослих, більше часу витратили на виконання завдання, але виконала його майже та сама кількість дітей, що і раніше – 78%. Це свідчить про прояви зацікавленості у роботі.

За цією методикою нам важливо було прослідкувати, як дитина зберігає ціль виконання завдання у ситуації напруженої уваги, зосередженості. Діяльність дитини аналізували з точки зору присутності у дитини цілеспрямованості: наскільки дитина цілеспрямована, чи залучає (і як часто) допомогу дорослого, чи припиняє намагання виконати завдання, зіткнувшись із труднощами. Результатом методик для нас стали відомості про неналежний розвиток ресурсного компонента (ставлення до виконання заданої діяльності, способів діяльності, можливості працювати при необхідності в умовах утруднених ситуацій, вибору своєї поведінкової моделі тощо), що має негативний вплив на формування організаційних складників дитячої соціалізованості.

Спостереження за дітьми під час навчання, в ігровій діяльності та побуті дали нам можливість апробувати «Карту проявів ініціативності» (А. Щетиніна), яка була спрямована на:

- вияви розвитку ініціативності дитини;
- встановлення та підтримання комунікаційних відношень;
- володіння взаємодією з дітьми і дорослими;
- вивчення мотивації та спрямованості на спільну діяльність;
- виявлення наявності потреб, бажання та інтересу до спільної взаємодії.

За нашими спостереженнями, діти із ЗНМ старшого дошкільного віку дуже рідко, майже ніколи самостійно не беруть на себе головні ролі в ігровій діяльності, тільки 12% дітей намагалися стати ведучими у грі, але при цьому значно більша кількість дітей могли виступати ініціаторами в побутовій діяльності 38%. (Наведемо приклад. Катя Б., 5 років, загальний недорозвиток мовлення. Стоїть осторонь, грає переважно маніпулятивно, повторює за однолітками певні рухи, сама гру не ініціює. В основному поводить себе відсторонено. Під час гри дівчат ляльками тримала поні та маніпулювала нею, сиділа у колі, проте не приймала участі в діалогах).

Діти з НР проявляли більшу ініціативу під час ігор, виконання завдань у побуті (її проявили 74% дітей). Тому, порівнюючи ці дані, ми маємо можливість стверджувати, що ініціативність дітей із ЗНМ розвинена дуже слабо і проявляється насамперед у побутовій діяльності, де вони можуть діяти

самостійно, без залучення інших дітей, спираючись на допомогу дорослого.

*Прояви ініціативності в ігровій діяльності – 12% у дітей із ЗНМ і 74% у дітей із НР.*

*Прояви ініціативності у побутовій діяльності – 38% у дітей із ЗНМ і 74% у дітей із НР.*

Діти із ЗНМ, за нашими спостереженнями, проявляють більшу активність у побуті та в ігровій діяльності тоді, коли немає потреби застосувати мовлення або можна повністю чи частково замінювати мовлення знайомими жестами, мімікою обличчя (38%). Вони ніколи не висловлювали свою думку на виконання будь-яких дій (0%). Якщо у них виникали труднощі при говорінні, вони здебільшого намагалися уникати його, замінюючи жестами, поглядом, мімікою обличчя. Вони розуміють свій недолік і соромляться його. Були випадки, коли діти групи під час гри або виконання завдання не давали такій дитині домовитися, переривали її. На відміну від дітей із ЗНМ, діти з НР були більш активні у самостійному висловлюванні (77,5%), більшість дітей не соромилася і ніколи не відмовлялася від наданої можливості висловити свою точку зору на дії, які виконують (68%).

*Мовленнєве спілкування під час спільної діяльності – 38% у дітей із ЗНМ і 77,5% у дітей із НР.*

*Діти, які мають свою точку зору і можуть її висловити – 0% у дітей із ЗНМ і 68% у дітей із НР.*

Прагнення до лідерства дітей із ЗНМ у групі однолітків, яка займається спільною діяльністю, нами спостерігалось також у дуже малій кількості (18%). На відміну від цих дітей, діти з НР були дуже активними, намагалися якомога частіше виявляти лідерство у своїй групі (73%).

*Прояви лідерських спрямувань – 18% у дітей із ЗНМ і 73% у дітей із НР.*

Проте, якщо дитині із ЗНМ доручали виконати будь-яку справу, навіть якщо вона для неї нова, невідома, то, як правило, діти бралися за її виконання у 48%. Вони дуже раділи, якщо отримували від дорослого або дітей схвалення виконаної роботи. Такі дії дітей виявляють їхнє прагнення, інтерес до спільної діяльності. Діти з НР виявляли велику активність, зацікавленість часто емоційну збудженість при виконанні невідомої справи та у комунікативно-діяльнiсному спілкуванні (94%).

*Вияви наявності потреб до спільної діяльності – 48% у дітей із ЗНМ і 94% у дітей із НР.*

Аналіз спостережень за дітьми із ЗНМ свідчить про необхідність розвитку зацікавленості у дітей, збільшенні їхніх потреб і можливостей у комунікативно-діяльнiсному та комунікативномовленнєвому спілкуванні, тобто встановлень взаємин з оточуючими. Потрібно виховувати у них необхідність задовольняти пізнавальні, когнітивні потреби – найбільш значущі для таких дітей, хоча

вони мають великі утруднення на шляху їх усвідомлення і реалізації.

Для діагностування проявів розвитку самостійності та самоконтролю у дітей із загальним недорозвитком мовлення ми апробували методику «Карта проявів самостійності» (А. Щетиніна). Ці прояви мають дуже вагоме значення при визначенні змісту ресурсного компонента соціалізованості дитини.

При заповненні цієї карти спостереження проводилися за кожною дитиною окремо, потім вони зводилися у загальну карту спостережень, де виставлялися результати. Загалом за цими результатами підраховувалися показники виявів самостійності та самоконтролю дітей із загальним недорозвитком мовлення в інклюзивних групах.

Ця методика дала нам можливість діагностувати прояви ресурсного компонента у дітей із ЗНМ за такими показниками:

- може сам знайти собі справу;
- має свою точку зору;
- звертається за допомогою до однолітків та дорослих;
- прагне все робити самостійно;
- намагається доводити розпочату справу до кінця;
- без вказівки дорослого прибирає посуд, іграшки, речі;
- самостійно вирішує конфліктні ситуації з однолітками;
- виявляє стурбованість про те, щоб завжди знаходитися у згоді з більшістю;
- виявляє ставлення до будь-якої допомоги з боку дорослих або однолітків;
- вміє самостійно гратися.

За підрахунками показників проявів самостійності у дітей із ЗНМ нами були зроблені висновки про те, що рівень самостійності у цих дітей ще недостатньо розвинений. Дуже невелика кількість дітей має свою точку зору (4,6%), вони дуже рідко звертаються за допомогою до своїх однолітків (22%), що і приводить до їхньої замкнутості у собі, відсторонення від колективу однолітків. Такі діти не вміють вирішувати конфліктні ситуації, вони уникають їх, проте із задоволенням приймають допомогу від дорослих (83%), зважаючи на це, тільки невелика кількість таких дітей може гратися самостійно (15%), така ж кількість дітей може самостійно знайти собі справу (15%). Цей факт свідчить про недостатню соціалізованість дитини у її мікросоціумі. 43% дітей знають, що після себе потрібно прибирати іграшки, посуд тощо. 36% намагаються довести розпочату справу до кінця. Невелика кількість дітей (6,8%) намагалася самостійно вирішувати конфліктні ситуації з однолітками. Значна більшість дітей при виникненні конфліктної ситуації відверталася від однолітків або кидала роз-

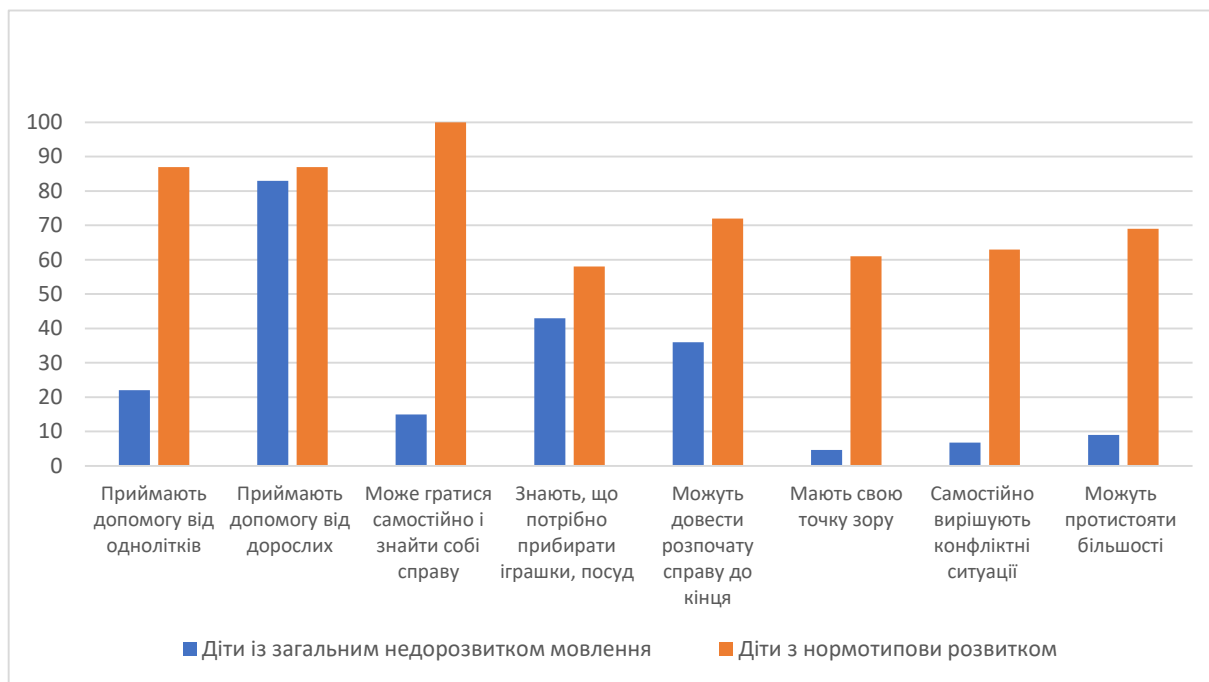


Рис. 1. Вияви самостійності старших дошкільників із ЗНМ та НР

почату справу. Дуже невелика кількість дітей із загальним недорозвитком мовлення (9%) знаходять в собі сили, щоб протистояти більшості, всі інші намагаються завжди знаходитися у згоді з більшістю. Вияви самостійності дошкільників відображені на рис. 1.

Водночас діти з НР більшою мірою спираються на свою точку зору (61%), часто і з задоволенням звертаються за допомогою до своїх однолітків та дорослих (87%), намагаються доводити розпочату справу до кінця (72%), знають, що після себе потрібно прибрати посуд, іграшки, речі (58%), намагаються самостійно вирішувати конфліктні ситуації з однолітками (63%). Багато дітей (69%) не турбуються про те, щоб завжди знаходитися у згоді з більшістю однолітків. Усі діти можуть самостійно гратися та самі знаходити собі справу (100%).

Істотним показником ресурсного компонента дитини при визначенні розвитку її самостійності є присутність потреби в ній, яку можна визначити за виявами дитячої активності й ініціативності, виявами зацікавленості до якої-небудь діяльності та бажанням займатися цією діяльністю, по досягненню результатів мети цієї діяльності. Так у дітей із ЗНМ ця потреба складає 26%, а у дітей з НР – 73%.

*Потреба у самостійній діяльності – 26% у дітей із ЗНМ і 73% у дітей із НР.*

Бажання дитини самостійно виконувати різні види діяльності, як правило, залежить від її можливостей досягнення результату, якого вона прагне, від міри володіння потрібними вміннями, навичками, способами дії. Присутність у дитини необхідних можливостей при здійсненні самостій-

ної діяльності дає дитині віру у свої сили, дає поштовх до активності і наполегливості у досягненні мети в роботі, яку вона виконує, самостійність при виборі способів її реалізації.

Саме роботі в такому напрямі педагогам дошкільних закладів освіти необхідно приділяти велику увагу, запроваджуючи нові методи виховної діяльності.

**Висновки.** Виявлено особливості ресурсного компонента соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ. У переважній більшості дошкільників із ЗНМ присутні утруднення у виконанні завдання, з ним справлялися значно повільніше, просили допомоги у дорослого. Інша частина дітей частково відмовлялася від виконання завдання, відразу або після першої спроби виконати його. Це свідчить про відсутність у таких дітей наполегливості при зіткненні з виникаючими труднощами під час виконання завдання, неможливість довго утримувати зосередженість на заданій роботі, низькі прояви самостійності.

Виявлено, що діти із ЗНМ виявляють більшу активність у побуті та в ігровій діяльності тоді, коли немає потреби застосовувати мовлення або можна повністю чи частково замінювати мовлення знайомими жестами, мімікою обличчя.

Експериментально перевірено: якщо дитині із ЗНМ доручали виконати будь-яку справу, навіть якщо вона для неї нова, невідома, то, як правило, діти бралися за її виконання.

Здійснено підрахунок показників виявів самостійності у дітей із ЗНМ, відповідно, можемо зробити висновок про те, що рівень самостійності у цих дітей ще недостатньо розвинений. Дуже

невелика кількість дітей має свою точку зору, вони дуже рідко звертаються за допомогою до своїх однолітків, що і приводить до їхньої замкнутості в собі, відчуження від колективу однолітків. Такі діти не вміють вирішувати конфліктні ситуації, вони уникають їх, проте із задоволенням приймають допомогу від дорослих, зважаючи на це, тільки невелика кількість таких дітей може гратися самостійно, така ж кількість дітей може самостійно знайти собі справу. Цей факт свідчить про недостатню соціалізованість дитини у її мікросоціумі та, відповідно, про несформованість ресурсного компонента соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ. Перспективи майбутніх наукових розвідок будуть спрямовані на дослідження рефлексійного компонента соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кобильченко В. Адаптаційний потенціал особистості як внутрішній чинник успішної адаптації молодших школярів із порушеннями зору. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 3. С. 64–75.
2. Кобильченко В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма “Техсервіс”», 2015 206 с.
3. Урунтаева Г., Афонькина Ю. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г. А. Урунтаевой. Москва : Просвещение : Владос, 1995. 291 с.
4. Щетинина А. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
5. Kohlberg L. «Education, Moral Development and Faith». *Journal of Moral Education*. 1974. № 4 (1). P. 5–16. DOI: 10.1080/0305724740040102.

## СТАТИСТИЧНА ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

### STATISTICAL PROCESSING OF RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH OF EFFICIENCY OF THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS FOR ORGANIZING OF INDIVIDUAL WORK WITH PUPILS

Здійснено загальну характеристику логіки статистичного обґрунтування результатів впровадження в практику закладів вищої освіти (ЗВО) експериментальної системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Узагальнено, що дослідно-експериментальна перевірка результативності реалізації системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями відбувалася за допомогою верифікації. Результати підсумкового зрізу сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями довели, що за всіма визначеними критеріями й показниками в експериментальних групах (ЕГ), порівняно з контрольними групами (КГ), спостерігалася інтенсивніша динаміка формування виокремлених компонентів досліджуваної готовності за всіма рівнями, що свідчить про ефективність використання в професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури запропонованої педагогічної системи, педагогічних умов та авторської структурно-функціональної моделі, що базуються на комплексному застосуванні концептуальних положень та сукупності методологічних підходів.

Для перевірки вірогідності отриманих результатів і визначення достовірності експериментального дослідження використовувалися статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту за допомогою порівняння середніх показників, дисперсій і визначення критерію Фішера (F-критерію). Порівняльний аналіз емпіричного показника критерію Фішера в контрольних та експериментальних групах за всіма компонентами підтверджує достовірність отриманих результатів. Аналіз результатів експериментального дослідження підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями відображає зміст підсумкового етапу експериментальної роботи (2021 р.). Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в обґрунтуванні методики оновлення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

**Ключові слова:** майбутні учителі фізичної культури, студенти, експериментальна перевірка, система, компоненти, готовність до організації індивідуальної роботи з учнями.

A general characteristic of logic of statistical substantiation of results of introducing into practice of institutions of higher education (IHE) the experimental system of training of future physical culture teachers for organizing individual work with pupils has been done. It has been generalized that research and experimental checking of the effectiveness of implementation of the system training of future physical culture teachers for organizing individual work with pupils occurred by verification. The results of the final section of the formation of readiness of future physical culture teachers for organizing individual work have proved that according to all the defined criteria and indicators in the experimental groups (EG), compared with the control groups (CG), there was a more intense dynamics of the formation of isolated components of the studied readiness by all levels indicating the efficiency of use in vocational training of future physical culture teachers of the proposed pedagogical system, pedagogical conditions and author's structural-functional model that are based on the complex application of conceptual provisions and a set of methodological approaches.

To verify the probability of the results and determine the reliability of the experimental study, the statistical methods of data processing of the pedagogical experiment by comparing the average indicators, dispersions and determining the Fisher criterion (F-criterion) have been used. A comparative analysis of the empirical indicator of F-criterion in the CG and the EG by all components prove the probability of the obtained results. Analysis of results of the experimental study of training of future physical culture teachers for organizing individual work with pupils reflects the content of the final stage of experimental work (year 2021). The prospects of further scientific studies we see in the substantiation of the method of updating vocational training of future physical culture teachers for organizing individual work with pupils.

**Key words:** future physical culture teachers, students, experimental checking, system, components, readiness for organizing individual work with pupils.

УДК 378:567:23;5/45  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.17>

**Алексєєв О.О.,**  
канд. пед. наук,  
старший викладач кафедри спорту  
і спортивних ігор  
Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Дослідно-експериментальна перевірка результативності реалізації системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями відбувалася за допомогою верифікації. Верифікація (від латинського «verificatio» – підтвердження, доказ) – це процес з'ясування істинності наукових тверджень за допомогою їхньої емпіричної перевірки. Вважається, що для будь-якої педагогічної системи верифікація є одним з основних критеріїв науковості. Адже кількість і різноманітність емпіричних даних, що свідчать про істинність концептуальних положень, характеризують ступінь правдоподібності системи. На відміну від дисциплін, які мають формалізовану аксіоматичну будову (наприклад, математика), педагогіка є наукою, для якої характерний високий рівень теоретизації змісту. З огляду на це авторські педагогічні системи потребують математично-статистичної верифікації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В науковій літературі знаходимо напрацювання сучасних авторів, котрі здійснювали спроби статистичного доведення ефективності реалізації експериментальних ідей щодо різноманітних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності [1, с. 89]; реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності [2, с. 201]; адаптації професійної діяльності [4, с. 289]; подальшої фахової діяльності [5, с. 240]; організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу середньої освіти [6, с. 38]; професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи [7, с. 214] у вищих навчальних закладах [8]; підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту засобами міжпредметної інтеграції [12] тощо. Науковці досліджують різні аспекти проблеми формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я [9]; формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи [10]; самовдосконалення та формування основ здорового способу життя [11]. Отже, в педагогічній думці існує необхідність статистично-математичного доведення ефективності тих чи інших експериментальних оновлень процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Тому **метою статті** є висвітлення логіки статистичного обґрунтування результатів впровадження в практику закладів вищої освіти (далі – ЗВО) експериментальної системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

**Виклад основного матеріалу.** Перевірка аналізу результатів експериментального дослідження підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями

відображає зміст підсумкового етапу експериментального дослідження (2021 р.), впродовж якого використовувалися такі методи:

1. Описової та індуктивної статистики (параметричні методи – дисперсійний аналіз, або обчислення критерію Фішера). Для кожного статистичного методу цей рівень визначається з таблиць розподілу критичних значень відповідних критеріїв. Для виявлення типу розподілу даних був використаний метод Shapiro-Wilk's (W-Тест). Статистичні розрахунки проводилися з використанням пакета прикладних програм статистичної обробки інформації STATISTICA. Застосування статистичних методів аналізу даних дало змогу здійснити систематизацію та узагальнення матеріалів, забезпечити перехід від якісних характеристик до їх кількісного (числового) виразу, що дозволило більш точно діагностувати результати педагогічного експерименту.

2. Візуальні, або графічні методи надали синтезоване уявлення про об'єкт дослідження і водночас наочно показали його складники, їх питому вагу, причинно-наслідкові зв'язки, інтенсивність розподілу кількісних значень компонентів у заданому обсязі даних тощо. Такі методи тісно пов'язані з комп'ютерними технологіями. Завдяки ним дослідження збагатилося схемами, гістограмами, круговими діаграмами, графіками тощо.

Підсумковий рівень сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями визначався на останньому занятті з дисципліни «Фізична культура». Уточнення цифрових показників рівнів сформованості всіх компонентів готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями на етапі підсумкового контролю здійснювалося після вивчення студентами обраних для експериментального дослідження дисциплін. Майбутні учителі фізичної культури експериментальної групи (ЕГ) навчалися за розробленою експериментальною методикою, тоді як учасники контрольних груп (КГ) здобували фах в умовах традиційного навчання.

Для аналізу результатів експериментального дослідження порівнювалися кількісні дані, що відображали сформованість кожного з компонентів готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, за чотирма рівнями на початковому та підсумковому етапах оцінювання, одержані у студентів контрольних та експериментальних груп.

Узагальнені результати професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями відображають результативність формувального етапу експериментального дослідження і дозволяють відзначити ефективність використання авторської експериментальної системи (рис. 1).

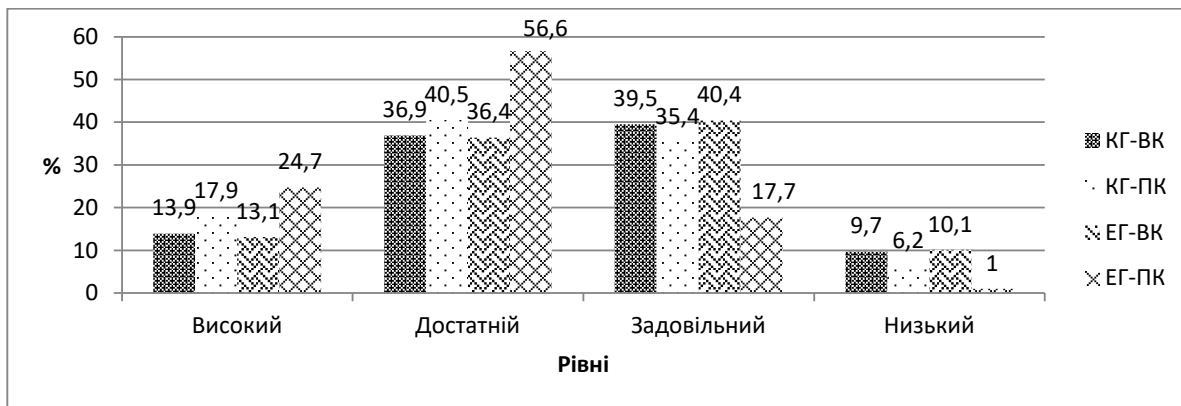


Рис. 1. Динаміка результатів виконавчого (формульованого) етапу експериментального дослідження

Так, за показниками *високого* рівня в КГ відбулося зростання кількості студентів з 13,9% до 17,9% (на 4,0%), а в ЕГ – з 13,1% до 24,7% (на 11,6%), що на 7,6% більше, ніж у КГ;

– за показниками *достатнього* рівня кількість майбутніх учителів фізичної культури КГ зростає з 36,9% до 40,5% (на 3,6%), а в ЕГ – з 36,4% до 56,6% (на 20,2%), що на 16,6% більше, ніж у КГ;

– за показниками *задовільного* рівня в КГ відзначалося зменшення кількості студентів з 39,5% до 35,4% (на 4,1%), а в ЕГ – з 40,4% до 17,7% (на 22,7%), що на 18,6% більше, ніж у майбутніх учителів фізичної культури, котрі були учасниками КГ;

– за показниками *низького* рівня в КГ кількість студентів зменшилася з 9,7% до 6,2% (на 3,5%), а в ЕГ – з 10,1% до 1,0% (на 9,1%), що на 5,6% більше, ніж у майбутніх учителів КГ;

– середній показник у студентів КГ зріс з 3,5 до 3,7 балів (на 0,2 бали), а в ЕГ – з 3,5 до 4,1 (на 0,6 бали), що на 0,4 бали більше, ніж у студентів КГ.

З метою доведення вірогідності отриманих результатів і визначення достовірності експериментального дослідження застосовувалися статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту.

Для перевірки гіпотези дослідження засобами математичної статистики використовувалося порівняння дисперсій для визначення критерію Фішера (F-критерію). Ця величина визначалася за формулою 1 [3, с. 277]:

$$F = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2} \quad (1)$$

Основними складниками цієї формули є:

$F_{emp}$  – емпіричне (обчислене за результатами експериментальних даних) значення F-критерію для контрольних та експериментальних груп, величина якого порівнювалася з показниками теоретичного F-критерію ( $F_{crit}$ );

$\sigma_1^2$  – цифровий показник більшої дисперсії;

$\sigma_2^2$  – цифровий показник меншої дисперсії.

Значення дисперсії обчислювалися під час початкового та підсумкового контролю з визна-

чення рівнів готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями за формулою 2:

$$F_{emp} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2} \quad (2)$$

де  $f$  – кількість студентів, які виявили певний рівень готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, що має цифровий вираз для математичних розрахунків у п'ятибальній системі (високий – 5 балів; достатній – 4 бали; задовільний – 3 бали; низький – 2 бали);

$(x_i - \bar{x})$  – різниця між цифровими значеннями кожного рівня та величиною середнього показника (СП);

$N$  – загальна кількість студентів у тих категоріях груп (контрольних чи експериментальних), де обчислюється дисперсія.

Для перевірки достовірності отриманих результатів порівнювалися обчислені та визначені показники емпіричного F-критерію в контрольних ( $F_{emp}$ -КГ) та експериментальних ( $F_{emp}$ -ЕГ) групах з показниками теоретичного F-критерію ( $F_{crit}$ ), числові значення якого відображені у стандартній таблиці за А.А. Киверялом [3, с. 278].

Порівняльний аналіз емпіричного показника F-критерію контрольних і експериментальних груп з визначеними межами  $F_{crit}$  здійснювався для кожного компонента готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

**Висновки.** Результати підсумкового аналізу готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями довели, що за всіма визначеними критеріями та показниками в експериментальних групах, порівняно з контрольними, спостерігалася інтенсивніша динаміка формування виокремлених компонентів досліджуваної готовності за всіма рівнями, що свідчить про ефективність використання в професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури запропонованої педагогічної системи,



педагогічних умов та авторської структурно-функціональної моделі, що базуються на комплексному застосуванні концептуальних положень і сукупності методологічних підходів.

Для перевірки вірогідності отриманих результатів і визначення достовірності експериментального дослідження використовувалися статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту за допомогою порівняння середніх показників, дисперсій і визначення критерію Фішера. Порівняльний аналіз емпіричного показника F-критерію в КГ та ЕГ з визначеними межами  $F_{krit}$  підтверджує достовірність одержаних результатів. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в обґрунтуванні методики оновлення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балашов Д.І. Обґрунтування моделі процесу підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 12 (55). С. 89–93.
2. Бермудес Д.В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2016. Вип. 137. С. 200–203.
3. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 334 с.
4. Павлишинець К.Ю. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 56–57 (109–110). С. 289–296.
5. Рибалко П.Ф. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до

подальшої фахової діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 9 (93). С. 235–245.

6. Рибалко П.Ф. Проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу середньої освіти. *Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology*. 2020. № 4. С. 38–42.

7. Стасенко О.А. Теорія і практика визначення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». Фізичне виховання та спорт*. Чернігів, 2014. Вип. 118. Т. 2. С. 213–216.

8. Степанченко Н.І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2017. 629 с

9. Танасійчук Ю.М. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я : дис. ... докт. філософії : 01 «Освіта/педагогіка». Умань, 2021. 416 с.

10. Тітова Г.В. Зміст методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 4 (59). С. 523–528.

11. Шаповалова І.В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до самовдосконалення та формування основ здорового способу життя: теоретичний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 36. С. 427–437.

12. Яворська Т.Є. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту засобами міжпредметної інтеграції. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова : збірник наук. праць*. 2016. Вип. 2 (71). С. 365–368.

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ НАПРЯМ ІНТЕГРАЦІЇ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ У СВІТОВИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІРINTERNATIONALIZATION AS A KEY DIRECTION INTEGRATION  
OF HIGHER EDUCATION INTO THE WORLD EDUCATIONAL SPACE

У статті визначено сучасні тенденції інтернаціоналізації, які притаманні світовому освітньому простору. Сформовано позитивну роль процесу інтернаціоналізації вищої освіти на рівні університетів. Охарактеризовано заходи, що сприяють посиленню процесу інтернаціоналізації в закладах вищої освіти. Обґрунтовано доцільність розроблення стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, яка адаптована до умов кожної країни та побудована на системі національних пріоритетів, з урахуванням стратегії розвитку університетів. Вищезазначений процес є своєрідною реакцією на потреби розвитку сучасної вищої освіти та відповідає вимогам міжнародної економічної, соціальної та культурної інтеграції, котра посідає чільне місце в умовах глобалізації. Сучасні глобальні політичні та економічні виклики можна розв'язати за умови продуктивної міжнародної співпраці, що сприяє формуванню та розвитку в молодого покоління міжкультурної компетентності, сучасного нестандартного мислення, вміння співіснувати та взаємозростати. Саме міжнародна співпраця є одним із головних критеріїв при визначенні рівня якості в освіті і водночас ключовим інструментом для її підвищення. Представлено необхідність створення в університеті системних інституційних інструментів, що підтримують процес інтернаціоналізації. Адже такий інструментарій є відповідною реакцією університету на запити здобувачів освіти, науково-педагогічних працівників, які є безпосередніми учасниками міжнародної академічної мобільності.

Наведена стаття розкриває поняття «міжнародна академічна мобільність». У дослідженні представлено досвід Херсонського державного університету з означеного напрямку освітнього процесу. Цей заклад вищої освіти пов'язаний багаторічною міжнародною співпрацею з такими європейськими освітніми установами: Поморської Академією в м. Слупськ (Польща), Університетом імені Адама Міцкевича в м. Познань (Польща), Університетом Альпен-Адрія в м. Клагенфурт (Австрія), Євангельським Фребельським семінаром у м. Кассель (Німеччина).

**Ключові слова:** інтернаціоналізація, міжнародна академічна мобільність, міжнародні освітні програми, заклади вищої освіти.

The article identifies current trends in internationalization, which are inherent in the modern world educational space. The positive role of the process of internationalization of higher education at the university level is determined. The key measures that strengthen the process of internationalization at the university are described. Also, the article substantiates the feasibility of developing a strategy for the internationalization of higher education, which will be adapted to our country and built on a system of national priorities, taking into account the strategy of university development. After all, the process of internationalization is a kind of appropriate response to the needs of modern higher education, and also meets the requirements of international economic, social and cultural integration, which occupies a prominent place in the context of globalization. The process of internationalization is a response to modern global challenges that can be addressed through productive international cooperation, which contributes to the development and formation of the young generation of modern thinking, significant responsibility, coexistence and intercultural competence. International cooperation is one of the main criteria in determining the level of quality in education and, at the same time, is a key tool for improving it and ensuring the appropriate level, compared to other countries.

The necessity of creating systemic institutional tools in the university that support the process of internationalization is also substantiated. After all, such tools are an appropriate response of the university management to requests from students, teachers and staff who are direct participants in international mobility.

This article reveals the concept of "international academic mobility". The article presents the experience of Kherson State University in this area of the educational process. This institution of higher education is connected with long-term international cooperation with European educational institutions: Pomeranian Academy in Slupsk (Republic of Poland), Adam Mickiewicz University in Poznan (Republic of Poland), Alpen-Adria University in Klagenfurt (Austria), Evangelical Frebel Seminar in Kassel (Germany).

**Key words:** internationalization, international academic mobility, international educational programs, institutions of higher education.

УДК 378.014

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.18>

**Анісімова О.Е.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки і психології  
дошкільної та початкової освіти  
Херсонського державного університету

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

З початком нового тисячоліття для системи вищої освіти значним викликом стала соціальна трансформація та глобалізація, наслідком яких є інтернаціоналізація. У суспільстві наразі досить актуальні питання підтримки зв'язку з представниками різноманітних культур, адекватної реакції на мінливість ринку праці.

Інтернаціоналізація вищої освіти розглядається в контексті глобального співробітництва, де значне

місце посідає кадрова конкуренція. Так, відповідаючи на виклики глобалізації, процес інтернаціоналізації має на меті посилити конкурентоспроможність вітчизняної системи вищої освіти на світовому просторі освітніх послуг і в результаті – активно залучати здобувачів освіти з різних країн та науково-педагогічних працівників до національних закладів вищої освіти. Підвищення рівня міжнародної академічної мобільності визначено як першочергове завдання всієї університетської освітньої системи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

В наукових розвідках у контексті інтернаціоналізації вищої освіти представлені питання формування європейського освітнього простору. Серед дослідників цього питання – вітчизняні вчені: Л. Гурч, С. Курбатов, Н. Мешко, І. Сікорська, М. Дебич, А. Сбруєва, І. Степаненко, та закордонні: Ф. Альтбах, Б. Вульфсон, Дж. Найт, Л. Ризберг, К. Тремблей.

Суттєвий аналіз європейського підходу до процесу інтернаціоналізації вищої освіти здійснено М. Дебич. Питання врегулювання процесу академічної мобільності зі сторони держави активно досліджувала О. Козієвська.

Дж. Найт сформулювала загальноприйняте визначення процесу інтернаціоналізації. Згідно з дослідженнями Р. Кулен під час розвитку «навичок XXI століття» додатковим заохоченням є підвищення рівня міжнародної академічної мобільності.

Значної уваги щодо цього питання заслуговують погляди вітчизняних та закордонних науковців. Так, А. Сбруєва [13, с. 89–95] визначила суть поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», охарактеризувала цільові пріоритети, засади та шляхи реалізації європейської стратегії щодо інтернаціоналізації вищої освіти. Також дослідниця проаналізувала та визначила пріоритетні напрями розробки державної стратегії процесу інтернаціоналізації. Ґрунтовне дослідження вищезазначеного процесу та міжнародних національних стратегій здійснила М. Дебич [6].

Ханс де Віт [3] висловив думку про те, що «інтернаціоналізацію слід розглядати не як результат, а як засіб досягнення якості вищої освіти для суспільства». Дослідник Дж. Гудзік [4, с. 5] охарактеризував основні критерії успішності інтернаціоналізації. Вивченням впливу даного процесу на фахову підготовку майбутніх спеціалістів займався відомий вчений Р. Кулен [2].

Таким чином, актуальність проблеми інтернаціоналізації вищої освіти зумовила появу значної кількості не лише вітчизняних, але і закордонних наукових праць у цій сфері. Тому важливого значення набуває питання більш детального вивчення національного процесу інтернаціоналізації вищої освіти (за допомогою якісної характеристики діяльності університету за цим напрямом) та аналізу кращого досвіду міжнародної академічної мобільності як ключових напрямів діяльності закладів вищої освіти.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Процес інтернаціоналізації вищої освіти наразі є порівняно новим феноменом, що набуває стрімкого розвитку завдяки багатьом факторам, котрі залежать від регіону, країни, закладів вищої освіти та певної освітньо-професійної програми. Єдиної моделі реалізації процесу інтернаціоналізації не існує, адже міждержавні погляди

на цей процес постійно змінюються. Також трансформуються і підходи до нього в кожному закладі вищої освіти. З огляду на вищевказане можемо говорити про відсутність єдиного підходу до систематичного функціонування процесу інтернаціоналізації. Отже, в межах міжнародного співробітництва системі вищої освіти притаманні об'єктивність, конкурентоспроможність та прозорість, а функція українських університетів передбачає забезпечення належного рівня навчання здобувачів освіти та максимальне використання їхнього потенціалу. Тож зазначені питання вимагають ширшого дослідження та обґрунтування на різних рівнях.

**Мета статті** полягає в уточненні поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», а також у визначенні та оцінюванні його місця в офіційних документах, програмах та проєктах. На прикладі процесу інтернаціоналізації в Херсонському державному університеті розглянуто кращі практики міжнародної академічної мобільності, котрій надано пріоритетне значення в загальній стратегії розвитку університету, як позитивного аспекту інтернаціоналізації загалом.

**Виклад основного матеріалу.** Вища освіта України як провідна галузь суспільного розвитку та локомотив знань характеризується значними трансформаціями в сфері її інтернаціоналізації. Переваги цього процесу є економічно обґрунтованими як для економіки загалом, так і для закладів вищої освіти зокрема. Адже відбувається постійний експорт освітньо-наукових послуг, залучення провідних викладачів та науковців, здобуття грантів на навчання або дослідження [14, с. 169].

Ф. Альтбах розглядає поняття «інтернаціоналізація» як «різноманітність політик і програм, котрі університети та уряди реалізують у відповідь на глобалізацію. Це зазвичай включає в себе відправлення студентів на навчання за кордон, створення філії кампуса за кордоном або залучення до певного типу міжінституційного партнерства» [1, с. 4].

І. Степаненко, аналізуючи ключові документи, що регулюють процес інтернаціоналізації вищої освіти у країнах Європи, стверджує, що цей процес займає пріоритетну позицію та є показником успішності закладу вищої освіти, адже кожен член академічної спільноти здобуває й адаптує конкретні освітні форми та інструменти [14, с. 165].

Визначення поняття «інтернаціоналізація» вперше в Україні було сформульовано та викладено у «Національному освітньому глосарії: вища освіта». У виданні інтернаціоналізація трактується як «процес інтеграції освітньої, дослідницької та адміністративної діяльності закладу вищої освіти чи наукової установи з міжнародним складником:

- індивідуальна мобільність (студентів, науковців, викладачів, адміністративного персоналу);
- створення спільних міжнародних освітніх і дослідницьких програм;

– формування міжнародних освітніх стандартів з метою забезпечення якості;

– інституційне партнерство, створення освітніх і дослідницьких консорціумів, об'єднань» [8, с. 25].

Аналіз цього поняття дає змогу визначити його ключовий аспект, а саме перспективу глобальної міжнародної освітньої співпраці.

Відома дослідниця Дж. Найт це поняття тлумачить як «процес цілеспрямованого надання вищої освіти міжнародного, міжкультурного або глобального виміру з метою підвищення якості освіти і науки для всіх студентів і співробітників університетів, а також як вагомий внесок в життя суспільства» [5, с. 2]. Це визначення акцентує увагу на пріоритетному значенні інтернаціоналізації освітніх програм та самого освітнього процесу. Дж. Найт називає інтернаціоналізацію головним рушієм підвищення якості вищої освіти.

Для задоволення потреб та запитів здобувачів освіти, викладачів, співробітників сучасний заклад вищої освіти має знаходити нові шляхи для міжнародного розвитку, розширення кола європейських партнерів та залучення різноманітних ресурсів. В результаті цього постає питання про розробку системи інструментів для підтримки даного процесу. Розвиток інтернаціоналізації закладів вищої освіти обумовлюється багатьма факторами. Одним із них є доступ до інноваційних наукових джерел, інформаційно-комунікаційних технологій, перспективних можливостей для розвитку партнерства, міжкультурних комунікацій, підвищення іміджу закладу вищої освіти.

Потенційними бенефіціарами інтернаціоналізації можуть бути учасники академічного загалу, котрі мають свої вимоги до цього процесу. Так, наприклад, викладачі прагнуть до відкриття нових можливостей для наукових досліджень, здобувачі освіти зацікавлені в активній міжнародній академічній мобільності та стипендіальній підтримці, керівництво університету мріє про підвищення статусу закладу вищої освіти, залучення додаткового фінансування [5, с. 5].

З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що процес інтернаціоналізації – досить багатогранне поняття. З одного боку, він спрямований на інтеграцію міжнародного складника у вітчизняні наукові здобутки, освітні послуги, а з іншого – даний процес має бути націленим на експорт вітчизняних освітніх послуг та наукових доробків. Процес інтернаціоналізації є одним із чинників становлення світового простору вищої освіти й поділяється на зовнішню (міжнародна академічна мобільність) і внутрішню інтернаціоналізацію (запровадження світових стандартів, освітніх курсів, міжнародних програм).

Розглянемо детальніше ці види інтернаціоналізації на прикладі досвіду Херсонського державного університету.

Вже понад 10 років студенти цього закладу беруть участь у семестровому обміні із закордонними ЗВО-партнерами. Адже університет співпрацює з різними освітніми закладами та має близько 30 чинних угод про міжнародну співпрацю з закладами вищої освіти різних країн: Польщі, Австрії, Болгарії, Німеччини, Румунії, Туреччини, Чехії тощо [7].

З метою виконання Меморандумів про співробітництво між Університетом Альпен-Адрія у м. Клагенфурт (Австрія) і Херсонським державним університетом з 2016 р. студенти мають змогу навчатись в межах програми Erasmus+ [11]. Із 2017 р. в межах цієї програми до активної міжнародної академічної мобільності долучились і науково-педагогічні працівники закладу, котрі проходили стажування за кордоном та здійснювали активну викладацьку діяльність.

З 2017 р. активно розпочався процес міжнародної мобільності з університетом ім. Адама Міцкевича в м. Познань (Польща) в межах програми Erasmus+ як для студентів, так і для викладачів ХДУ [12].

Співробітництво за програмою Erasmus+ розпочато також і з німецькими партнерами. З 2018 р. студенти Херсонського державного університету в межах програми Erasmus+ навчались на базі Університету Отто Фрідріха в м. Бамберг (Німеччина).

Активну роботу освітній заклад здійснює у форматі Програми «Подвійні дипломи». Це спільні освітні програми вітчизняних і закордонних закладів вищої освіти, які дають можливість студентам одночасно навчатись за інтегрованими освітніми програмами одразу в двох закладах вищої освіти різних країн. По закінченню навчання кожен учасник Програми отримує два дипломи.

Так, Програма «Подвійні дипломи» функціонує в ХДУ вже понад 7 років та реалізується спільно з Поморською Академією в м. Слупськ (Польща). Ця Програма розроблена представниками університетів відповідно до чинного законодавства України та Республіки Польщі, європейських законодавчих норм у сфері освіти [9].

Головною метою реалізації цієї Програми є надання можливості студентам не лише отримати досвід навчання в європейському університеті, але і покращити власну фахову підготовку, підвищити рівень своєї конкурентоспроможності. За Програмою «Подвійні дипломи» вже здобули освіту понад 120 студентів Херсонського державного університету.

Значною подією для вітчизняної наукової спільноти стало відкриття першого та єдиного в Україні Освітнього центру Фрідріха Фребеля, який функціонує вже понад 15 років при педагогічному факультеті [10, с. 61].

Основними напрямками його діяльності є:  
а) організація семінарів-тренінгів «Інтеграція

сучасних освітніх систем Європи та світу в контексті впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля»; б) введення до навчальних планів здобувачів освіти спецкурсу «Фребель-педагогіка», проведення онлайн-курсів німецькими та українськими науковцями для підвищення фахової майстерності представників освітніх установ України; в) пошук, опрацювання та запровадження найкращих методик виховання і навчання дітей за системою німецького педагога; г) розширення співпраці з громадськими об'єднаннями та європейськими освітніми закладами.

Аналіз питання інтернаціоналізації вищої освіти засвідчує такі позитивні сторони цього процесу:

– оновлення освітніх програм, обмін професорсько-викладацьким складом, що сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців, котрі можуть взаємодіяти у міжкультурному фаховому середовищі;

– сприяння підвищенню рівня наукових досліджень та спонукання до пошуку нових відкриттів для забезпечення конкурентоспроможності студентів на ринку праці після закінчення навчання;

– сприяння формуванню та підвищенню позитивного іміджу закладу вищої освіти.

**Висновки.** Таким чином, враховуючи вищезазначене, ми можемо говорити про те, що в контексті інтернаціоналізації вищої освіти вагомим значення набуває міжнародна академічна мобільність здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників. Академічна мобільність як найбільш розвинена форма інтернаціоналізації сприяє інтеграції вітчизняної академічної спільноти до світового освітнього простору. Саме академічна мобільність позитивно впливає на розвиток інтеркультурних компетентностей, надає широкий доступ до наукових здобутків провідних країн світу та відкриває нові горизонти для професійної самореалізації здобувачів освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Altbach P. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris : UNESCO, 2009. 278 p. URL: <http://www.cep.edu.rs/>

public/Altbach,\_Reisberg,\_RumbleyTracking\_an\_Academic\_Revolution,\_UNESCO\_2009.pdf.

2. Coelen R. A Learner-Centred Internationalisation of Higher Education. In Global and Local Internationalization. Sense Publishers. P. 35–42.

3. De Wit H. Rethinking the concept of internationalisation. In Stiasny M. & Gore T. (Eds.). Going Global: Identifying Trends and Drivers of International Education. London : Emerald Group Publishing. P. 213–218.

4. Hudzik J. Integrating Institutional Policies and Leadership for 21st Century Internationalization. *International Higher Education*. P. 83.

5. Knight J. Updated definition of internationalization. *International higher education*. 2015. P. 33.

6. Дебич М. Інтернаціоналізація вищої освіти: світовий досвід : монографія. Суми : Університетська книга, 2017. 291 с.

7. Міжнародні партнери ХДУ. URL: [http://www.kspu.edu/InternationalActivities/DInternatRelations/international\\_partners.aspx](http://www.kspu.edu/InternationalActivities/DInternatRelations/international_partners.aspx) (дата звернення: 29.07.2021).

8. Національний освітній глосарій: вища освіта. 2-ге вид., перероб. і допов. / авт.-уклад. В. Захарченко та ін. ; за ред. В. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

9. Освітня Програма «Подвійні дипломи». URL: <http://www.kspu.edu/InternationalActivities/DInternatRelations/forstudents/opportunities.aspx> (дата звернення: 05.08.2021).

10. Петухова Л., Анісімова О. Основні ідеї педагогічної системи Фрідріха Фребеля : інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка. Київ : РА «Освіта України», 2019. 1 (89). С. 57–65.

11. Сайт Університету Альпен-Адрія в Клагенфурті. URL: <https://www.aau.at/> (дата звернення: 04.08.2021).

12. Сайт Університету імені Адама Міцкевича в Познані. URL: <https://amu.edu.pl/> (дата звернення: 13.08.2021).

13. Сбруєва А. Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 89–95.

14. Степаненко І. Ключові питання інтернаціоналізації колізії інструментального і культурно-гуманітарного вимірів. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій: аналітичний огляд. *Вища освіта України*. 2015. № 3. С. 154–280.

## КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ДІАГНОСТУВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

### CRITERIA AND INDICATORS OF DIAGNOSIS OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL COMPETENCE IN FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Стаття присвячена проблемі формування організаційної компетентності в майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України. Обґрунтовано зміст понять «критерій», «показник», «рівні сформованості», викладено загальні вимоги до критеріїв. У даному дослідженні здійснено аналіз наукових праць щодо діагностування сформованості організаційної компетентності у спеціалістів, зокрема фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України, інформацію узагальнено. Вибір відповідних критеріїв і показників здійснено з урахуванням специфіки їхніх військово-професійних та управлінських функцій, а також дослідницьких завдань, які поставлені в науковому дослідженні. Розглянуто особливості впливу організаційної компетентності на якість професійної діяльності та її результативність. Зазначено специфічні риси проведення діагностичного дослідження організаційної компетентності в майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України. Враховуючи зміст і специфіку їхньої військово-професійної та фахової діяльності, виокремлено ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, менеджерський, індивідуально-психічний (професійно важливі якості) і суб'єктивний критерії діагностування організаційної компетентності. Для кожного критерію підбрано відповідні показники – емпірично визначені якості досліджуваних для більш деталізованого оцінювання їхньої організаційної компетентності. Обґрунтовані критерії та показники дадуть змогу визначити сучасний стан сформованості організаційної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України. Проведена наукова розвідка актуального стану рівнів сформованості організаційної компетентності у фахівців різного напрямку. Охарактеризовано чотири рівні сформованості організаційної компетентності в майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України – низький, задовільний, достатній і високий. Доведено, що виокремлені критерії та показники надають можливість якісно реалізувати діагностичний етап дослідження і конкретизувати основні педагогічні умови формування в них організаційної компетентності.

**Ключові слова:** організаційна компетентність, критерії, показник, рівні, фахівець з

фізичної культури і спорту, сформованість, діагностування.

The article is devoted to the problem of formation of organizational competence in future specialists in physical culture and sports of the Armed Forces of Ukraine. The content of the concepts "criterion", "indicator", "levels of formation" is substantiated, the general requirements to the criteria are stated. In this study, an analysis of scientific works on diagnosing the formation of organizational competence of specialists, including specialists in physical culture and sports of the Armed Forces of Ukraine, the information is summarized. The selection of appropriate criteria and indicators is made taking into account the specifics of their military-professional and managerial functions, as well as research tasks set in the research. The peculiarities of the influence of organizational competence on the quality of professional activity and on its effectiveness are considered. Specific features of the diagnostic study of organizational competence of future specialists in physical culture and sports in the Armed Forces of Ukraine (hereinafter – IFC) are indicated. Taking into account the content and specifics of their military-professional and professional activities, the value-motivational, cognitive, activity, managerial, individual-mental (professionally important qualities) and subjective criteria for diagnosing their organizational competence are distinguished. For each criterion, appropriate indicators are selected – empirically determined qualities of the subjects for a more detailed assessment of their organizational competence. Substantiated criteria and indicators will allow to determine the current state of formation of their organizational competence. Scientific research of the current state of the levels of formation of organizational competence of specialists in various fields has been carried out. Four levels of formation of organizational competence of future specialists in physical culture and sports of the Armed Forces of Ukraine are characterized – low, satisfactory, sufficient and high. It is shown that the selected criteria and indicators provide an opportunity to qualitatively implement the diagnostic stage of the study and specify the basic pedagogical conditions for the formation of organizational competence.

**Key words:** organizational competence, criteria, indicator, levels, specialist in physical culture and sports, formation, diagnosis.

УДК 377

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.19>

**Беліков І.О.,**

ад'юнкт кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Українському суспільству потрібні офіцери, які є справжніми військовими професіоналами загалом та професіоналами вузького спрямування, зокрема, наприклад, офіцер у сфері фізичної підготовки та спорту, оскільки на нього покладається відповідне коло повноважень щодо фізичної під-

готовки військовослужбовців і водночас конкретне коло обов'язків як командира та начальника, менеджера і військовослужбовця, тобто організатора фізичної підготовки і спорту у військовій частині. Якість їхньої організаторської діяльності визначається сформованістю організаційної компетентності. Від його організаційної підготовле-

ності, вміння приймати відповідальні рішення, організувати не лише власну діяльність, а й службову діяльність підлеглих, координувати та управляти фізичним вихованням усього військового підрозділу (частини). Отже, виникає необхідність обґрунтування критеріїв і показників діагностування організаційної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України (далі – МФФК). Проблема її діагностування в контексті організації фізичної підготовки військовослужбовців виникає в спеціально професійно зумовлених ситуаціях, спрямованих на покращення їх фізичної підготовленості як суб'єктів екстремального виду діяльності. Обґрунтування критеріїв і показників оцінювання її сформованості для покращення якості їх організаційної підготовленості як менеджерів фізичної підготовки та спорту в ЗС України.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аналіз результатів наукових досліджень дав зрозуміти, що зазначеній проблемі присвячена чимала кількість напрацювань. Тож серед усіх варто відзначити таких авторів та їхні роботи: І.О. Беліков приділяє увагу проблемі організаційної компетентності у військових фахівців та її формуванню в педагогічній науці [1]; Д.О. Переплютчиков – підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ [12]; Д.В. Погребняк, В.В. Ягупов й Є.В. Малахов обґрунтували систему критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності у начальників фізичної підготовки і спорту військових частин [2]; В.І. Свистун зі співавторами розглянув роль фізичного виховання в професійній діяльності науково-педагогічного складу [3]; Н.Б. Вербин розробив конкретні критерії та показники діагностування професійно-прикладної фізичної підготовленості майбутніх магістрів військового управління [7]; Р.Г. Шостак дослідив діагностування сформованості управлінської компетентності в майбутніх начальників фізичної підготовки і спорту військової частини [13].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Педагогічне дослідження проводиться в межах дисертаційного дослідження на тему «Формування організаційної компетентності в майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України» в Національному університеті оборони України імені Івана Черняховського.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні системи критеріїв діагностування сформованості організаційної компетентності у фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України (далі – ЗС України) та визначенні їхніх показників.

**Виклад основного матеріалу.** В процесі військово-професійної діяльності реалізація функціональних обов'язків будь-якого військового фахівця,

зокрема фахівця з фізичної культури і спорту, залежить від різних чинників. Одним із головних є сформованість їхньої організаційної компетентності. Погоджуємося з думкою В.В. Ягупова та В.Ю. Киви, що однією з методологічних вимог до організації педагогічного експерименту є виокремлення й обґрунтування критеріїв та показників діагностування його результатів, а також з'ясування рівнів вияву тих якостей, які формуються і розвиваються в респондентів під час проведення педагогічного експерименту [10, с. 252]. Згідно з цим успішність організаторської діяльності МФФК значною мірою залежить від їхньої організаційної компетентності. Тож цей напрям є орієнтиром для подальшої експериментальної роботи з МФФК, що спонукає нас до чіткого визначення критеріїв і показників, за якими можна діагностувати результати сформованості організаційної компетентності.

Вважаємо, що критерії і показники діагностування сформованості організаційної компетентності у МФФК мають бути пов'язані зі змістом їхньої організаторської діяльності та реалізацією управлінської функції як менеджерами фізичної підготовки та спорту у військовій частині. Відповідно до обґрунтованих нами компонентів їхньої організаційної компетентності – ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, менеджерського, індивідуально-психічного та суб'єктного, доцільно визначити відповідні критерії діагностування її сформованості на основі використання багатоврівневого аналізу та з урахуванням провідних ідей і положень компетентнісного, діяльнісного, суб'єктного та контекстного підходів до військово-професійної підготовки в системі військової освіти.

Отже, необхідно діагностувати організаційну компетентність в МФФК на основі дотримання вимог компетентнісного підходу до її формування як фахівців фізичної підготовки та спорту (дотримуємося вимог діяльнісного та контекстного підходів до формування організаційної компетентності), які є професіоналами екстремального виду діяльності в ЗС України (дотримуємося вимог суб'єктно-діяльнісного підходу до формування організаційної компетентності).

Насамперед необхідно визначити поняття «критерії» і «показник». Вважаємо, що наукове визначення критеріїв і показників діагностування сформованості організаційної компетентності в МФФК з урахуванням специфіки їхньої організаторської діяльності у військовій частині є важливим дослідницьким завданням як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Слід зазначити, що до критеріїв необхідно сформулювати чіткі вимоги, зокрема такі: «об'єктивність, тобто відображення ознак, притаманних предмету, який досліджується, незалежно від свідомості та волі суб'єкта дослідження; відображення суттєвих ознак предмета діагностування; стійкість і постійність досліджува-

них ознак; зв'язок із цілями, завданнями, функціями та змістом конкретного дослідження; безпосередній зв'язок між метою і кінцевим результатом досліджуваного явища» [14, с. 117].

Поняття «критерій» як основна вимога до оцінювання управлінців почало вживатися досить недавно. Ще в 20–30 рр. ХХ ст. основними вимогами до управлінця були «ознаки» та «якості», «групи якостей», «умови» тощо [5, с. 144]. Критерій (в перекладі з грецької – засіб судження, переконання, мірило) – це «мірило для визначення, оцінювання предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікації»; «підстава для оцінювання чогось» [6, с. 241].

У тлумачному словнику української мови критерій розглядається як «засіб судження, підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось; мірило» [8, с. 588]. С.У. Гончаренко трактує критерій як «показники, що об'єднують в собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» [9, с. 181].

Отже, в загальному розумінні критерій – це важлива й визначальна ознака досліджуваного явища чи процесу, що характеризує основні якісні аспекти явища та, найголовніше, сутність, оскільки він у загальному вигляді є більш стабільним і стійким, тобто наділений властивістю багаторазового використання. Н.Б. Вербин слушно вважає, що «вибір критерію оцінювання педагогічного явища одночасно має припускати вибір найбільш оптимальних (раціональних) показників, які повинні досить повно характеризувати рівень розвиненості професійної витривалості» [7, с. 136].

На думку науковців, критерій – це мірило, ознака, за допомогою якої визначається, наприклад, компетентність викладачів, що безпосередньо дає можливість з'ясувати ступінь її сформованості та розвиненості за різними показниками на основних етапах педагогічного експерименту [10, с. 253].

Таким чином, критерій – це мірило, за допомогою якого можна визначити ступінь відповідності кількісної або якісної міри заданим вимогам (шкалі, рівням) згідно з методикою конкретного педагогічного дослідження. У дослідженні критерії дають змогу як визначити зміст та актуальний стан сформованості організаційної компетентності на різних етапах педагогічного експерименту, так і з'ясувати динаміку її сформованості/розвиненості. З огляду на це можемо вважати, що обрані критерії мають бути об'єктивними, включати суттєві ознаки досліджуваного явища – організаційну компетентність МФФК, і відображати динаміку її сформованості в процесі педагогічного експерименту. Проведена наукова розвідка дала зрозуміти, що поняття «критерій» і «показник» тісно пов'язані між собою.

Організаційна компетентність МФФК є сукупністю організаційних цінностей і мотивацій, знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей

щодо збору та аналізу інформації, прийняття організаційних рішень, організації комунікації та взаємодії з військовослужбовцями насамперед в екстремальних умовах діяльності. Кінцевою метою організаційної діяльності є ефективне вирішення різноманітних повсякденних, навчальних, навчально-бойових і бойових завдань військовим підрозділом (частиною) [1]. Сформованість організаційної компетентності утворює основу організаційної культури МФФК, сприяє створенню позитивного психологічного клімату в військовій частині, що забезпечує високу та якісну продуктивність фізичної підготовки військовослужбовців у військових підрозділах, підвищення позитивного іміджу ЗС України в цілому [4].

Діагностичне дослідження сформованості організаційної компетентності МФФК має бути спрямоване на з'ясування її дійсного стану. Водночас, як свідчить військовий досвід, реорганізація ЗС України викликає, на жаль, в офіцерів втрату впевненості у майбутньому, у службовому професійному зростанні.

Для визначення стану сформованості організаційної компетентності МФФК доцільно проводити констатувальний експеримент, основним завданням якого є виявлення сучасного стану її сформованості та перспектив проведення формувального експерименту. Більшість МФФК, здобуваючи професійну освіту, не можуть відповідати вищим рівням професійної готовності, а це означає, що потрібна шкала, яка має досить дрібну градацію, щоб точно диференціювати стан сформованості їхньої організаційної компетентності. Зважаючи на це, зупинимось на 6 критеріях і 4 рівнях сформованості організаційної компетентності. З огляду на структуру їхньої професійної діяльності та вимоги діяльнісного підходу до розуміння цілей, змісту та структури будь-якої професійної діяльності основними компонентами організаційної компетентності МФФК вважаємо ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, менеджерський, індивідуально-психічний, рефлексивно-оцінний, або суб'єктний [5, с. 687].

Отже, враховуючи завдання, цілі, зміст, специфіку, особливості та результати військово-професійної і фахової діяльності МФФК, сучасні методологічні вимоги до змісту їхньої організаційної компетентності, визначаємо критерії та показники діагностування її сформованості.

**Ціннісно-мотиваційний критерій** вкрай необхідний, оскільки «...смісл цінностей в освіті полягає насамперед у тому, що вони формують систему значень, принципів, норм, канонів та ідеалів, які визначають важливість освіти в суспільстві, регулюють взаємодію суб'єктів в освітній сфері і формують ціннісний компонент у структурі навчальної діяльності тих, хто здобуває певну освіту, педагогічної діяльності викладачів. Це пов'язано з тим



фактом, що цінності, по-перше, формують найголовніше для кожної особи та фахівця – їхнє ставлення до світу, речей, діяльності, інших людей і до самого себе; по-друге, визначають в освіті поведінку і суть діяльності її суб'єктів, зокрема ставлення педагогів до педагогічної діяльності, її смислу і результатів та ставлення учнів (студентів, слухачів) до здобуття освіти, навчальної діяльності та її смислу й основного результату. З огляду на це в педагогічних дослідженнях однією з основних цілей має бути з'ясування ціннісної сфери суб'єктів освіти: педагогів і тих, хто здобуває певну освіту – учнів (студентів, слухачів)» [11, с. 52]. Ціннісно-мотиваційний критерій дає можливість з'ясувати: усвідомлення МФФК професійних і фахових цінностей, настанов та їх сприйняття як орієнтирів майбутньої діяльності; позитивне ставлення до обраного фаху та майбутньої військово-професійної і фахової діяльності; внутрішню вмотивованість до цієї діяльності та потребу в реалізації власного потенціалу у сфері фізичної культури і спорту як суб'єкта військово-професійної та фахової діяльності; потребу в набутті військово-професійних і фахових знань, систематизації раніше набутих професійних (організаторських) умінь і навичок. Система цінностей і мотивації реалізує аксіологічну, стимуляційну та регулятивну функції в процесі формування організаційної компетентності. Зміст цього критерію складають такі показники: фахові потреби, мотиви та цінності.

**Когнітивний критерій** дає можливість з'ясувати обізнаність і пізнання МФФК військово-професійної та фахової дійсності, володіння певною сукупністю теоретичних і практичних знань, на яких ґрунтуються основи організаторської діяльності й практичне мислення як фахівця, та способи оволодіння знаннями. У своєму дослідженні виокремлюємо дві групи показників – діяльнісні та менеджерські, які складаються з військово-професійних організаторських (знання, які необхідні кожному офіцеру для виконання військово-професійних завдань), фахових (знання організації процесу фізичної підготовки та вдосконалення військовослужбовців; знання теорії і методики фізичного виховання, теорії та методики підготовки спортсменів; знання теорії та організації фізичної підготовки військ; володіння поняттєвим апаратом фізичної культури і спорту; знання провідних напрямів фізкультурно-спортивної діяльності, основ фізичної реабілітації і першої медичної допомоги) і педагогічних (знання принципів і закономірностей навчання, засобів, методів, форм організації фізичної підготовки особового складу; здатність співвідносити педагогічні цілі з засобами і методами фізичної підготовки та виховання особового складу; знання основних педагогічних підходів, методик і технологій щодо реалізації своїх посадових компетенцій як менеджера фізичної

підготовки та спорту у військах, вміння реалізувати їх у своїй організаторській діяльності) знань.

**Діяльнісний критерій** дає можливість з'ясувати здатність МФФК використовувати військово-професійні і фахові знання під час вирішення ними організаційних завдань та успішно застосовувати набуті військово-професійні і фахові (організаційні) знання в процесі реалізації посадових компетенцій як офіцера. Цей критерій дозволяє з'ясувати опанування МФФК військово-професійних і фахових знань про сучасні технології управління й менеджменту в військах, готовність до самостійного планування й організації своєї діяльності як офіцера, здатність організувати діяльність інших суб'єктів військового середовища, можливість успішного делегування своїх повноважень підлеглим.

Отже, показниками діяльнісного критерію є: праксеологічні вміння та навички успішно вирішувати практичні військово-професійні завдання, вміння оцінювати обстановку, приймати рішення і домагатися їх виконання; організаторські навички та вміння як офіцера щодо діяльності в екстремальних ситуаціях; вміння організувати діяльність особового складу та власну діяльність; вміння своєчасно й якісно виконувати накази та розпорядження старшого начальника, приймати рішення, чітко та якісно доводити їх до відповідних посадових осіб; навички та вміння вирішувати конфліктні ситуації.

**Менеджерський критерій** дає можливість з'ясувати здатність МФФК організувати свою діяльність у сфері фізичної підготовки та спорту у військовій частині. Потреба в менеджменті у військовому середовищі зумовлена необхідністю мотивування, управління, організації, координації та контролю діяльності особового складу у сфері фізичної підготовки та спорту. Саме планування (прогнозування), організація, координація, мотивування та контролювання процесів фізичної підготовки і спорту у військовій частині вимагають сформованості організаційних навичок і вмінь.

Показники менеджерського критерію такі: мотивування військовослужбовців військової частини до занять фізичним вихованням та спортом; планування (прогнозування) заходів фізичного виховання та спорту за участю особового складу військової частини; організація заходів фізичного виховання та спорту за участю особового складу військової частини; координація заходів фізичного виховання та спорту за участю особового складу військової частини; контрольовання заходів фізичного виховання та спорту за участю особового складу військової частини.

**Індивідуально-психічний критерій** – це поєднання професійно важливих індивідуально-психічних якостей, що зумовлюють результативність виконання МФФК організаторської діяльності у сфері фізичної культури і спорту в військовій час-

тині, роблять їх оптимально придатними до вимог фаху, сприяють реалізації власного потенціалу, забезпечують незалежність, гнучкість й оперативність у прийнятті та ухваленні менеджерських рішень в стандартних і нестандартних ситуаціях діяльності особового складу військової частини та дозволяють брати на себе відповідальність за результати.

Цей критерій містить такі показники: домінантність (лідерство), комунікативність, відповідальність, організованість, професійна витривалість.

**Суб'єктний критерій** – це здатність МФФК діяти з чітким усвідомленням своєї відповідальності за дії; досягнення фахових цілей організаторської діяльності, автономності та самостійності як організатора фізичної підготовки і спорту, тобто усвідомлення самого себе як фахівця з фізичної культури і спорту та суб'єкта організаційно-управлінської діяльності в військовій частині, що демонструє їх суб'єктне ставлення до себе як до професійного суб'єкта–організатора фізичної підготовки та спорту.

Організаторська діяльність МФФК включає взаємодію з іншими суб'єктами військово-професійної діяльності та сприяє актуалізації суб'єктності в різ-

них видах військово-професійної і фахової діяльності загалом та організаційній, зокрема. Зміст цього критерію розкривається за допомогою таких показників: активності, автономності, об'єктивної самооцінки, відповідальності, рефлексії та само-рефлексії, тобто бути суб'єктом організаторської діяльності в військовій частині чи об'єктом професійної суб'єктності.

Вищезазначені критерії та відповідні їм показники є основою для оцінювання рівнів сформованості організаційної компетентності в майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту ЗС України (табл. 1).

Наступним етапом дослідження є визначення рівнів сформованості організаційної компетентності у МФФК. Аналіз наукових доробків вітчизняних і закордонних вчених демонструє, що переважна більшість виокремлює 4 рівні сформованості організаційної компетентності фахівця: низький, задовільний, середній і високий. Вищезазначене дало змогу визначити в межах цієї статті такі рівні сформованості організаційної компетентності МФФК – низький, задовільний, достатній і високий.

Таблиця 1

**Критерії та показники діагностування сформованості організаційної компетентності МФФК**

Критерій	Показник	Методика	Числові вираження (бали за показник)
Ціннісно-мотиваційний	Фахові цінності	Анкетування, тестування	100
	Фахові мотиви		100
Когнітивний	Діяльнісні знання як офіцера	Анкетування, тестування	100
	Менеджерські знання як менеджера в сфері фізичної підготовки та спорту в ЗС України		100
	Педагогічні знання як педагога-менеджера		100
Діяльнісний	Праксеологічні знання як офіцера	Анкетування, тестування, опитування	100
	Організаційні навички та вміння як офіцера		100
Менеджерський	Мотивування військовослужбовців до участі в заходах фізичного виховання і спорту та зайняття фізичним вихованням і спортом	Анкетування, тестування	100
	Планування (прогнозування) заходів фізичного виховання та спорту особового складу військової частини		100
	Організація заходів фізичної підготовки та спорту з конкретними категоріями особового складу		100
	Координація організаційних заходів з фізичної підготовки та спорту військовослужбовців		100
	Контролювання заходів фізичного виховання та спорту особового складу військової частини		100
Індивідуально-психічний (професійно важливі якості)	Домінантність (лідерство)	Анкетування, тестування, спостереження, психологічна діагностика	100
	Комунікативність		100
	Відповідальність		100
	Організованість		100
	Професійна витривалість		100
Суб'єктний	Самооцінка як організатора	Анкетування, тестування	100
	Рефлексивність		100
	Автономність		100
	Відповідальність		100
	Професійна суб'єктність		100

Таблиця 2

**Характеристика рівнів сформованості організаційної компетентності у МФФК**

Рівні	Вияви
Низький	<ul style="list-style-type: none"> <li>– недостатня сформованість фахових цінностей, відсутність позитивного ставлення до обраного фаху та прагнення реалізувати власний організаторський потенціал, відсутність внутрішньої мотивації, інтересу до організаторської діяльності як менеджера фізичної підготовки і спорту в військовій частині, низька активність у самоформуванні як професійного суб'єкта у сфері фізичної культури і спорту в ЗС України, недостатня вираженість військово-професійної спрямованості або її відсутність;</li> <li>– недостатня орієнтація в цілях і завданнях своєї діяльності як менеджера фізичної підготовки і спорту в військовій частині, нерозуміння її сутності, поверхневий і несистематизований характер організаційних знань, низький рівень засвоєння навчального матеріалу щодо організаційної діяльності в сфері військово-професійної та фізичної підготовки особового складу;</li> <li>– недостатня сформованість діяльнісних навичок і вмінь як офіцера, слабкорозвинена здатність до виконання службових завдань за посадовим призначенням, до прийняття організаційних рішень, слабка сформованість комунікативних навичок і вмінь міжособистісної взаємодії як менеджера;</li> <li>– слабка сформованість менеджерських навичок і вмінь як організатора фізичної підготовки та спорту в військовій частині;</li> <li>– недостатня сформованість індивідуально-психічних якостей як менеджера фізичної підготовки та спорту в військовій частині;</li> <li>– низька здатність до об'єктивного самооцінювання як офіцера та організатора фізичної підготовки і спорту в військовій частині та результативності власної навчальної та майбутньої організаторської діяльності.</li> </ul>
Задовільний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– задовільний рівень сформованості організаційних та організаторських цінностей, часткове позитивне ставлення до фаху та прагнення реалізувати власний організаторський потенціал, наявність внутрішньої мотивації, інтересу до організаторської діяльності як менеджера фізичної підготовки та спорту в військовій частині, слабка активність у самоформуванні як професійного суб'єкта у сфері фізичної культури і спорту в ЗС України, наявність військово-професійної спрямованості;</li> <li>– орієнтація у цілях і завданнях своєї організаторської діяльності як менеджера фізичної підготовки та спорту в військовій частині, часткове розуміння її сутності, наявність організаційних знань, задовільний рівень засвоєння навчального матеріалу щодо організаційної діяльності в сфері військово-професійної та фізичної підготовки особового складу;</li> <li>– сформованість діяльнісних навичок і вмінь як офіцера, навичок і вмінь щодо виконання службових завдань за посадовим призначенням, щодо прийняття організаційних рішень, сформованість комунікативних навичок і вмінь міжособистісної взаємодії як менеджера;</li> <li>– сформованість менеджерських навичок і вмінь як організатора фізичної підготовки та спорту в військовій частині;</li> <li>– сформованість індивідуально-психічних якостей як менеджера фізичної підготовки та спорту в військовій частині;</li> <li>– наявність навичок і вмінь об'єктивного самооцінювання як офіцера та організатора фізичної підготовки і спорту в військовій частині та результативності власної навчальної і майбутньої організаторської діяльності.</li> </ul>
Достатній	<ul style="list-style-type: none"> <li>– гарна сформованість фахових цінностей, позитивного ставлення до обраного фаху та прагнення реалізувати власний організаторський потенціал, наявність внутрішньої мотивації, інтересу до організаторської діяльності як менеджера фізичної підготовки та спорту в військовій частині, достатня активність у самоформуванні як професійного суб'єкта у сфері фізичної культури та спорту в ЗС України, гарна вираженість військово-професійної спрямованості або її відсутність;</li> <li>– добра орієнтація у цілях і завданнях своєї діяльності як менеджера фізичної підготовки та спорту в військовій частині, чітке розуміння її сутності, системний і систематизований характер організаційних знань, гарний рівень засвоєння навчального матеріалу щодо організаційної діяльності в сфері військово-професійної та фізичної підготовки особового складу;</li> <li>– гарна сформованість діяльнісних навичок і вмінь як офіцера, розвинена здатність до виконання службових завдань за посадовим призначенням, до прийняття організаційних рішень, гарна сформованість комунікативних навичок і вмінь міжособистісної взаємодії як менеджера;</li> <li>– сформованість менеджерських навичок і вмінь як організатора фізичної підготовки та спорту в військовій частині;</li> <li>– сформованість індивідуально-психічних якостей як менеджера фізичної підготовки та спорту в військовій частині та їх чіткий вияв;</li> <li>– здатність до об'єктивного самооцінювання як офіцера та організатора фізичної підготовки і спорту в військовій частині та результативності власної навчальної і майбутньої організаторської діяльності.</li> </ul>
Високий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– чітка та стійка сформованість фахових цінностей, стійке позитивне ставлення до обраного фаху та прагнення реалізувати власний організаторський потенціал, сформованість внутрішньої мотивації, інтересу до організаторської діяльності як менеджера фізичної підготовки та спорту в військовій частині, стійка активність у самоформуванні як професійного суб'єкта у сфері фізичної культури та спорту в ЗС України, яскрава вираженість військово-професійної спрямованості;</li> <li>– чітка та стійка орієнтація у цілях і завданнях своєї діяльності як менеджера фізичної підготовки та спорту в військовій частині, творче розуміння її сутності, системний і контекстний характер організаційних знань, системний рівень засвоєння навчального матеріалу щодо організаційної діяльності в сфері військово-професійної та фізичної підготовки особового складу;</li> <li>– стійка сформованість діяльнісних навичок і вмінь як офіцера, творча здатність до виконання службових завдань за посадовим призначенням, до прийняття організаційних рішень, сформованість комунікативних навичок і вмінь міжособистісної взаємодії як менеджера;</li> <li>– стійка сформованість менеджерських навичок і вмінь як організатора фізичної підготовки та спорту в військовій частині;</li> <li>– стійка сформованість індивідуально-психічних якостей як менеджера фізичної підготовки та спорту в військовій частині;</li> <li>– здатність до об'єктивного самооцінювання як офіцера й організатора фізичної підготовки та спорту в військовій частині і результативності власної навчальної та майбутньої організаторської діяльності.</li> </ul>

У нашому дослідженні рівень – це ступінь сформованості організаційної компетентності МФФК. Під рівнем її сформованості будемо розуміти стан досягнутих МФФК результатів в формуванні організаційної компетентності. Рівні її сформованості дають змогу трансформувати якісні показники у кількісні та дозволяють досить об'єктивно оцінювати ступінь сформованості досліджуваного психолого-педагогічного явища за кожним компонентом із наступним узагальненням середньостатистичних величин для визначення сформованості конкретного компонента організаційної компетентності. Відповідно, доцільно виокремити рівні та основні вияви її сформованості – низький, задовільний, достатній і високий (табл. 2).

Низький рівень співвідноситься з недостатнім рівнем сформованості основних складників організаційної компетентності МФФК, а їх організаційна діяльність за посадовим призначенням буде характеризуватися домінуванням репродуктивних організаційних дій, що виконуються виключно за встановленим шаблоном за стандартних ситуацій, і нездатністю до організаційної діяльності в нетипових і нестандартних ситуаціях.

МФФК з низьким рівнем сформованості організаційної компетентності характеризуються неглибокими та поверховими знаннями про організаційну діяльність як організатора фізичної підготовки та спорту в військовій частині; недостатнім засвоєнням теоретичних і практичних основ організаційної діяльності в сфері фізичної підготовки та спорту в військовій частині та їх шаблонним застосуванням у процесі фахової діяльності; майже байдужим ставленням до самовдосконалення у сфері фізичної підготовки і спорту.

Задовільний рівень демонструє опосередковану обізнаність МФФК у сфері організації фізичної підготовки та спорту в військовій частині і наявність зацікавленості в теоретичних основах її забезпечення, шаблонне прийняття рішень в екстремальних умовах у військовій сфері; на задовільному рівні відзначається їх самостійність щодо вибору доцільних організаційних дій, які потребують значного контролю керівного складу тощо; частково вміють обирати адекватний організаційний стиль, оптимальну стратегію та лінію поведінки відповідно до ситуації організаційної діяльності в шаблонних ситуаціях.

МФФК з задовільним рівнем сформованості організаційної компетентності мають несистемні та несистематизовані знання про засоби, методи і прийоми організаційної діяльності в професійно-фахово-орієнтованому середовищі; посередні знання морально-етичних норм і правил професійного спілкування; фрагментарні знання щодо організаційної діяльності.

Середній рівень характеризується в цілому доволі сформованими складниками організаційної

компетентності МФФК, що потребує їх часткового покращення. Вони визначаються самостійністю при виборі доцільних дій в організаторській діяльності, що потребують незначного за обсягом корегування під керівництвом наставників, мають досить широкий діапазон дій і стабільність їх демонстрації.

МФФК з середнім рівнем сформованості організаційної компетентності мають стійкі, систематизовані знання про засоби, методи та прийоми організаційної діяльності у військово-професійному та фаховому середовищі; системні знання морально-етичних норм і правил професійної взаємодії.

Високий рівень визначає в цілому високу сформованість компонентів організаційної компетентності у МФФК, що не потребує їх суттєвого вдосконалення. На цьому рівні спостерігається їх цілковита обізнаність у виборі необхідних дій, широкий діапазон та стійкість вияву. МФФК з високим рівнем сформованості є взірцем для інших в організаційній діяльності.

На високому рівні на прояви їхньої організаційної компетентності суттєвий вплив здійснює рівень стресостійкості. Це потрібно враховувати в процесі планування дослідження. Оптимізація стресостійкості професійної діяльності досягається насамперед формуванням у кожного з МФФК певних психічних якостей та функціональних можливостей, мотивації; підвищенням загальної й спеціальної тренуваності, спрямованих на розвиток професійних, психічних і фізичних функціональних можливостей; розвитком здатності до оптимальної мобілізації особистих можливостей та самоконтролю організму [15]. Прогнозування їхньої стресостійкості має значне наукове і практичне значення. Своєчасний прогноз стресостійкості, виявлення можливих відхилень у нормальному функціональному стані в окремих МФФК і своєчасна реалізація корекційних заходів допоможуть їм зберегти здоров'я, оптимізувати функціональний стан і підвищити ефективність професійної діяльності у стресогенних умовах.

Основними проявами творчого рівня є креативність і нешаблонність МФФК в організаційній діяльності, творче ставлення до організаційної діяльності за посадовим призначенням.

**Висновки.** Обґрунтування критеріїв і показників діагностування організаційної компетентності МФФК на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту є актуальною науково-педагогічною проблемою, над вирішенням якої працюють вітчизняні й закордонні науковці. Аналіз наукових джерел уможливив з'ясування змісту основних понять педагогічного дослідження – «критерію», «показника» і «рівня сформованості». Виокремлені критерії та показники для проведення комплексного діагностичного вивчення сформованості організаційної компетентності МФФК охоплюють всі аспекти її прояву –

ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, менеджерський, індивідуально-психічний (професійно важливі якості) і суб'єктний. Доцільно враховувати їх при плануванні діагностичного дослідження, щоб отримати повне уявлення про рівень її сформованості та в подальшому спланувати заходи з її цілеспрямованого формування, розвитку та вдосконалення.

Крім того, визначено та охарактеризовано 4 рівні сформованості організаційної компетентності у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту ЗС України – низький, задовільний, достатній, високий, та надано їхні якісні вияви.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у визначенні методів, методик і засобів діагностування кожного показника сформованості організаційної компетентності у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Беліков І.О. Проблема організаційної компетентності військових фахівців та її формування у педагогічній науці. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2021. № 9. Р. 17–23.
- Погребняк Д.В., Ягупов В.В., Малахов Є.В. Система критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. Sept. VII (82). Issue: 202, S. 45–51.
- Griban, G., etc. The role of physical education in the professional activity of teaching staff. *International Journal of Applied Exercise Physiology : Asian Exercise and Sport Science Association*. 2020. Том 9. Вип. 5. Р. 56–65.
- Yahupov V., Bielikov I. Organizational competence of specialists in physical culture and sports of the armed forces of Ukraine: concept, content and structure. Role of science and education for sustainable development : Monograph 44 / Edited by Magdalena Wierzbik-Strońska and Iryna Ostopolets. Katowice : Publishing House of University of Technology, 2021. P. 682–690. <http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/f8b2328a3dbf8d510300259fb8a101.pdf> (дата звернення: 21.04.2021).
- Бойко О.В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 244 с.
- Шемчук В.А. Розвиток управлінського мислення у майбутніх магістрів військового управління в оперативно-тактичній ланці управління: критерії та показники. *Нові технології навчання* : наук.-метод. збірник. 2010. Вип. 66, ч. 2. С. 238–250.
- Вербин Н.Б. Розвиток професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління у процесі оперативно-тактичної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. Київ, 2019. 299 с.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
- Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
- Ягупов В.В., Кива В.Ю. Критерії та показники діагностування розвиненості інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів системи військової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 71. № 3. С. 248–266.
- Ягупов В.В. Аксіологічний вимір європейського освітнього простору та методологічні проблеми українських дослідників у педагогіці. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції* : матер. міжнар. наук.-метод. конф., м. Суми, 29–30 травня 2020 р. / ред. колегія: В.М. Завгородня, А.М. Куліш та ін. Суми : Сумський державний університет, 2020. С. 51–53. [https://drive.google.com/file/d/1ri7rvY\\_i7d-gk9xPHYi5BWZlqrq-ldmX/view](https://drive.google.com/file/d/1ri7rvY_i7d-gk9xPHYi5BWZlqrq-ldmX/view) (дата звернення: 21.04.2021).
- Переплотчиков Д.О. Підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2011. 20 с.
- Шостак Р.Г. Діагностування сформованості управлінської компетентності майбутніх начальників фізичної підготовки і спорту військової частини. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2021. № 9. Р. 54–61.
- Ягупов В.В., Фурс О.Й. Особливості діагностування психічної саморегуляції в майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2018. № 1 (12). С. 116–123. [Електронний ресурс]. URL: <http://orgpsyjournal.in.ua/userfiles/issues/i12/n12/14.pdf> (дата звернення: 21.04.2021).
- Свистун В.І. Стресостійкість військовослужбовців як необхідний чинник їхньої успішної військово-професійної діяльності в екстремальних умовах. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 29–30 листопада 2017 р. ; Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського ; за заг. ред. В.І. Свистун, О.В. Петрачкової. Київ : НУОУ, 2017. С. 136–139.

## ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЧАСИ ПАНДЕМІЇ: КРИЗА ЧИ ШАНС

### LEARNING A FOREIGN LANGUAGE UNDER PANDEMIC CONDITIONS: A CRISIS OR A CHANCE

У науковій статті розкрито теоретико-практичні засади вивчення іноземної мови в часи пандемії, виходячи з того, чи ця ситуація зумовила кризу, чи надала унікальний шанс в освітньому процесі. Встановлено, що умови, створені пандемією COVID-19, дали поштовх до розвитку дистанційної форми вивчення іноземної мови. З'ясовано, що заклади вищої освіти та заклади загальної середньої освіти під впливом обмежень в умовах пандемії перейшли від традиційної форми навчання до віртуального навчання. Виявлено, що, з одного боку, дистанційна форма вивчення іноземної мови забезпечує підвищену доступність до більшої кількості навчального матеріалу, а з іншого – визначає неготовність як вчителів, так і учнів до такої форми навчання, а також неготовність викладачів і студентів до інтеграції в навчальний процес, основу якого становить використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Визначено, що дистанційна форма навчання іноземної мови під впливом пандемії COVID-19 значно удосконалилась, оскільки викладання перейшло у форму онлайн-спілкування та онлайн-навчання. Встановлено, що у закладах загальної середньої освіти вчителі в умовах дистанційного навчання можуть використовувати 20 онлайн-платформ для вивчення англійської мови, 6 онлайн-платформ для вивчення французької мови та 20 онлайн-платформ для вивчення німецької мови відповідно до інформації Міністерства освіти і науки України. З'ясовано, що для вивчення англійської мови як іноземної у закладах загальної середньої освіти та у закладах вищої освіти використовують такі сучасні онлайн-платформи, як 24 Easy Steps, ClassDojo, Classroom Screen, Google Classroom, Zoom, Iscollective, British Council Materials. Визначено, що для вивчення англійської мови профільні заклади вищої освіти найчастіше використовують такі онлайн-платформи та онлайн-ресурси, як E-learn, ZOOM, Google Classroom, Quizlet, British Council і BBC Learning English.

**Ключові слова:** дистанційна форма навчання, вивчення іноземної мови, ІКТ, онлайн-ресурс, онлайн-платформа, заклад вищої освіти, заклад загальної середньої освіти.

The theoretical and practical principles of learning a foreign language during a pandemic have been disclosed in the academic paper, based on whether this situation has caused a crisis or provided a unique chance in the educational process. It has been established that the conditions created by the COVID-19 pandemic have given impetus to the development of distance form of learning a foreign language. It has been revealed that higher educational institutions as well as institutions of general secondary education have transferred from the traditional form of education to virtual learning under the influence of restrictions in the context of a pandemic. It has been found that, on the one hand, the distance form of learning a foreign language provides increased access to a greater amount of educational material, however, on the other hand, it has revealed the unpreparedness of both teachers and pupils for this form of education, as well as both educators and students for integration into the educational process, which is based on the application of modern ICT. It has been determined that the distance form of foreign language learning under the influence of the COVID-19 pandemic has significantly improved, forasmuch as learning has become a form of online communication and online learning. It has been established that within the conditions of providing distance form of education teachers can use 20 online platforms for learning English at general secondary education institutions, as well as 6 online platforms for learning French and 20 online platforms for learning German according to the information of the Ministry of Education and Science of Ukraine. It has been revealed that teachers use the following modern online platforms for learning English as a foreign language at both institutions of general secondary education and higher educational institutions, namely: 24 Easy Steps, ClassDojo, Classroom Screen, Google Classroom, Zoom, Iscollective, and British Council Materials. It has been determined that specialized higher educational institutions most often use the following online platforms and online resources for learning English, namely: E-learn, ZOOM, Google Classroom, Quizlet, British Council and BBC Learning English.

**Key words:** distance form of education, foreign language learning, ICT, online-resource, online-platform, higher educational institution, institution of general secondary education.

УДК 378.147.018.43(477)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.20>

**Близнак Л.М.,**  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри німецької філології  
Волинського національного  
університету імені Лесі Українки

**Козак А.В.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
та перекладу  
Волинського національного  
університету імені Лесі Українки

**Шостак У.В.,**  
канд. психол. наук,  
старший викладач кафедри іноземної  
філології та перекладу  
Вінницького торговельно-економічного  
інституту  
Київського національного торговельно-  
економічного університету

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах карантинних обмежень, спричинених пандемією COVID-19, усі освітні заклади змушені були перейти на дистанційну форму навчання. З однієї сторони, дистанційна форма навчання дозволила здобувачам освіти навчатись незалежно від місцезнаходження, а з іншої сторони – спровокувала виникнення нових проблем у сфері освіти, серед яких визначальним є питання розроблення нових підходів до такої форми навчання. Особливо відчутно пандемія вплинула на особливості вивчення іноземної мови (іноземних мов) як у

зкладах загальної середньої освіти, так і в закладах вищої освіти. Перехід на дистанційну форму вивчення іноземної мови зумовив розроблення та впровадження на практиці різних навчальних онлайн-платформ та онлайн-ресурсів, без використання яких в умовах карантинних обмежень неможливо успішно оволодіти іноземною мовою.

Зважаючи на особливості дистанційного вивчення іноземної мови, актуальність тематики цього дослідження буде зумовлена виокремленням переваг та недоліків такої форми навчання, виходячи з умов, які диктує пандемія COVID-19.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблематика вивчення іноземної мови в умовах пандемії є предметом досліджень багатьох науковців і вчених, зокрема, ґрунтовні дослідження в цьому напрямі проводять А.І. Браєвська [1], О.М. Єфімова [1], С.А. Жицька [1], А.В. Коваленко [2], Т.В. Колбіна [3], Н.В. Краснова [4], О.О. Олексенко [3], Т.К. Полонська [5; 6], В.Г. Редько [6], Л.І. Русанова [7], Л.С. Сазанова [7], Г.М. Сорокіна [4], Н.І. Химай [1] та інші.

Так, Л.І. Русанова та Л.С. Сазанова [7] у своєму дослідженні розкривають переваги і недоліки впровадження дистанційного навчання для вивчення іноземної мови у неможливих закладах вищої освіти, виходячи з умов, які диктує пандемія COVID-19. За результатами напрацювань науковці зауважують, що дистанційна форма навчання іноземної мови під впливом пандемії COVID-19 значно удосконалилась, оскільки навчання перейшло у форму онлайн-спілкування та онлайн-навчання.

Т.В. Колбіна та О.О. Олексенко [3] розглядають особливості вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) професійного спрямування в умовах впливу пандемії COVID-19. Вчені зазначають, що наразі вивчення іноземної мови у профільних закладах вищої освіти проходить на базі платформи MOODLE. В основу цієї платформи покладено поєднання офлайн-навчання із навчанням у формі онлайн.

А.В. Коваленко [2] стверджує, що умови, створені пандемією COVID-19, дали поштовх до розвитку дистанційної форми вивчення іноземної мови. Завдяки їй заняття проходять у режимі онлайн на базі освітніх платформ з залученням цілої групи студентів до навчального процесу.

О.М. Єфімова, С.А. Жицька, Н.І. Химай та А.І. Браєвська [1] розглядають і виокремлюють зміни, що сталися у формі онлайн-навчання у вивченні іноземної мови, виходячи з умов, які диктує пандемія. Науковці зазначають, що ЗВО під впливом обмежень в умовах пандемії перейшли від традиційного навчання до віртуального. Однак, на думку дослідників, вивчення іноземної мови у формі віртуального навчання є не дуже ефективним, тому вони пропонують для оволодіння теоретичними основами проводити навчання у віртуальному середовищі, а набуття практичних вмінь та навичок все-таки має проходити у формі реального спілкування з використанням традиційних методів навчання.

Г.М. Сорокіна та Н.В. Краснова [4] розглядають особливості вивчення іноземної мови в умовах дистанційної форми навчання. На основі проведених досліджень науковці зауважують, що така форма вивчення іноземної мови, як дистанційна, утворює новий тип реальності як для викладачів закладів вищої освіти, так і для студентів, що здобувають вищу освіту в цих закладах. Виходячи

з переваг дистанційної форми вивчення іноземної мови, серед яких, наприклад, є доступ до наявності більшої кількості навчального матеріалу, науковці зауважують, що головним недоліком цієї форми навчання є неготовність як викладачів, так і студентів до інтеграції в навчальний процес, основу якого становить використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

Що стосується ситуації вивчення іноземних мов у закладах загальної середньої освіти в умовах пандемії, то Т.К. Полонська [5] виокремлює переваги та недоліки впровадження дистанційної форми навчання іноземної мови у таких закладах. Серед переваг цього процесу науковець виділяє те, що на проведення онлайн-уроку не впливає ані місце розташування, ані час, головне – щоб були у наявності необхідні ІКТ та доступ до інтернету. Водночас головними недоліками дистанційної форми вивчення іноземної мови виступають: 1) наявність ситуацій, які відволікають учнів; 2) обмежений час спілкування; 3) залучення батьків до навчального процесу, зокрема, якщо мова йде про учнів молодших класів, адже вони ще не вміють самостійно та впевнено користуватись сучасними ІКТ.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** В результаті аналізу наукових праць [1–7] встановлено, що проблематика вивчення іноземної мови в умовах, які диктує пандемія COVID-19, є не до кінця розкритою, зокрема, в напрямі виокремлення переваг та недоліків дистанційної форми навчання, за якої відбувається вивчення іноземної мови.

**Мета статті.** Метою наукової статті є розкриття теоретико-практичних засад вивчення іноземної мови в часи пандемії, виходячи з того, чи ця ситуація зумовила кризу, чи надала унікальний шанс в освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідно відзначити, що під час з'ясування наслідків впровадження дистанційної форми вивчення іноземної мови в освітніх закладах розглянемо сучасні освітні онлайн-платформи, які активно використовуються як у закладах загальної середньої освіти, так і в закладах вищої освіти.

Так, для вивчення іноземної мови у школах відповідно до інформації, поданої на офіційному вебсайті Міністерства освіти і науки України, вчителі в умовах дистанційної форми навчання можуть використовувати 20 онлайн-платформ для вивчення англійської мови, 6 онлайн-платформ для вивчення французької мови та 20 онлайн-платформ для вивчення німецької мови.

Наприклад, для вивчення англійської мови можуть бути використані такі онлайн-платформи [8]: 1) The Remote Teaching Tips; 2) Keeping your learners safe online; 3) Teaching different age groups; 4) Online training page; 5) Teacher blogs for the period April – June 2020; 6) Publication Innovations in

Education: Remote Teaching; 7) Word on the street; 8) Britain is great; 9) Big City Small World; 10) Shakespeare videos; 11) Developing skills: listening, reading, writing, speaking; 12) Practicing grammar; 13) Practicing vocabulary; 14) Video zone; 15) Audio zone; 16) Magazine articles; 17) Entertaining short stories; 18) Vocabulary, spelling and grammar games; 19) How to ... section; 20) Podcasts.

Окрім пропонованих Міністерством освіти і науки України онлайн-платформ для вивчення англійської мови, треба виокремити ще такі (згідно з інформацією, наданою у джерелі [9]), як: 24 Easy Steps, ClassDojo, Classroom Screen, Google Classroom, Zoom, Iscollective, British Council Materials.

За результатами опитування, проведеного В.Г. Редьком та Т.К. Полонською [6], щодо готовності вивчення іноземних мов у закладах загальної середньої освіти за умов, які диктує пандемія, тобто у формі дистанційного навчання, з'ясовано, що найбільш популярною у використанні онлайн-платформою для вивчення іноземної мови є платформа Google Classroom, а найчастіше онлайн-уроки та індивідуальні консультації вчителями проводяться з використанням платформи ZOOM.

Що стосується особливостей вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти, то деякі з онлайн-платформ, які використовуються вчителями у закладах загальної середньої освіти, можуть бути використані викладачами для викладення навчального матеріалу з вивчення іноземної мови студентами в умовах дистанційної форми навчання.

Так, наприклад, в Національному університеті біоресурсів і природокористування України [10] для вивчення англійської мови як іноземної студентами в умовах дистанційної форми навчання активно використовується онлайн-платформа E-learn. Основною особливістю цієї платформи є те, що в ній розміщено інформацію про курси англійської мови як іноземної, надано завдання для виконання лабораторних робіт. Забезпечення навчального процесу в цьому ЗВО проходить на базі платформи ZOOM, завдяки якій відбуваються очні онлайн-заняття. Формування тестових завдань, а також оцінювання рівня знань студентів під час проходження ними курсу відбувається через використання онлайн-платформи Google Classroom. Забезпечення студентів необхідним лексичним матеріалом для вивчення англійської мови як іноземної проходить на базі програми Quizlet. Окрім того, викладачі англійської мови як іноземної для викладення навчального матеріалу студентам у дистанційній формі навчання використовують матеріали онлайн-платформ British Council і BBC Learning English, в яких наявні матеріали для вивчення англійської мови як іноземної, виходячи з різних рівнів оволодіння цією мовою.

Щодо особливостей вивчення іноземної мови у непрофільних закладах вищої освіти, то, напри-

клад, у Харківському національному медичному університеті [11], на кафедрі іноземних мов, вже давно існувала потреба у впровадженні дистанційної форми вивчення іноземної мови. Поштовхом до цього процесу стали карантинні обмеження, зумовлені пандемією COVID-19. Так, враховуючи перехід на дистанційну форму навчання, ця кафедра в період карантинних обмежень та й сьогодні активно використовує такі сучасні онлайн-платформи, як Moodle та Zoom.

Для успішного вивчення іноземної мови за дистанційної форми навчання, посилаючись на дослідження, представлені у роботі В.Г. Редька та Т.К. Полонської [6], необхідно:

- насамперед розробити і реалізувати на практиці єдину цілісну та водночас комплексну державну програму, яка визначить єдиний перелік освітніх онлайн-ресурсів, онлайн-платформ, онлайн-курсів для вивчення конкретної іноземної мови;
- зробити доступними як для вчителів, так і для учнів та їхніх батьків засоби навчання, що використовуються у дистанційній формі навчання;
- конкретно до кожного уроку розробити положення та методичні рекомендації про перебіг уроку у формі дистанційного навчання і стежити за їхньою реалізацією;

- забезпечити вчителів усіма необхідними ІКТ, що можуть бути використані ними для викладення навчального матеріалу учням у дистанційній формі навчання;

- залучати вчителів до участі у тренінгах, семінарах, після проходження яких вони здобудуть нові професійні знання, вміння та навички для кращого і ґрунтовнішого викладення навчального матеріалу учням з метою підвищення їхньої успішності;

- розробити електронні додатки до навчальних підручників та посібників з метою створення навчального матеріалу в онлайн-форматі на випадок, якщо виникнуть непередбачувані обставини, як-то карантинні обмеження, зумовлені пандемією COVID-19.

**Висновки.** Таким чином, акцентуючи увагу на актуальності проблематики вивчення іноземної мови в умовах пандемії, треба зауважити, що це все-таки шанс, а не криза. Дистанційна форма вивчення іноземної мови з використанням різних освітніх платформ відкриває як перед вчителями і викладачами, так і перед учнями та студентами нові можливості.

Серед недоліків впливу пандемії на особливості вивчення іноземної мови варто насамперед виокремити неготовність як вчителів і викладачів, так і учнів та студентів використовувати сучасні ІКТ у дистанційній формі навчання. Водночас треба зауважити, що дистанційна форма навчання дозволяє краще вивчити іноземну мову, однак таку можливість мають лише ті, хто дійсно прагне оволодіти іноземною мовою на високому рівні.



На нашу думку, для вивчення іноземної мови краще поєднувати дистанційну форму навчання з традиційними підходами до її вивчення. Так, наприклад, теоретичні основи можна здобувати на базі різних навчальних онлайн-ресурсів та онлайн-платформ, водночас практичні вміння та навички все-таки краще засвоювати за живого спілкування, а не через засоби віртуального середовища.

Перспективою наступних розвідок виступає розкриття основних засад вивчення німецької мови як іноземної, виходячи з дистанційної форми навчання.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Єфімова О.М., Жицька С.А., Химай Н.І., Браєвська А.І. Зміни в онлайн-навчанні в умовах пандемії при вивченні іноземної мови у закладах вищої освіти. *Грааль науки*. 2021. № 1. С. 357–359.
2. Коваленко А.В. Дистанційне навчання іноземної мови за умов пандемії: специфіка форм і методів роботи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35. Том 3. С. 250–255.
3. Колбіна Т.В., Олексенко О.О. Навчання іноземної мови професійного спрямування в умовах пандемії. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії* : матеріали V інтернет-конференції, м. Кропивницький, 20 лютого 2021 р. С. 301–303.
4. Сорокіна Г.М., Краснова Н.В. Викладання іноземної мови в умовах дистанційного та онлайн-навчання. *Scientific collection "InterConf", (51): with the Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference "Science and Practice: Implementation to Modern Society"* April 18–19, 2021. Manchester, Great Britain : Peal Press Ltd., 2021. P. 229–234.
5. Полонська Т.К. Дистанційне навчання іноземної мови учнів закладів загальної середньої освіти в умовах карантину: успіхи та невдачі. *Проблеми і перспективи реалізації та впровадження міждисциплінарних наукових досягнень* : матеріали конференцій МЦНД, м. Київ, 12 червня 2020 р. Том 2. С. 12–15.
6. Редько В.Г., Полонська Т.К. Особливості дистанційного навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину. *Педагогічна газета України*. 2020. № 6. С. 7.
7. Русанова Л.І., Сазанова Л.С. Переваги та недоліки дистанційного навчання іноземної мови в немовному ВЗО в умовах пандемії COVID-19. *World of Science and Innovation: Proceedings of IX International Scientific and Practical Conference*. London, United Kingdom, 2021-04-07. London, 2021. P. 604–610.
8. Онлайн-ресурси для вчителів іноземних мов / Міністерство освіти і науки України, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/na-sajti-mon-rozmisheno-perelik-onlajn-resursiv-dlya-vчителiv-inozemnih-mov>.
9. Як легко перейти до викладання англійської онлайн: 7 додатків і платформ / Green Country, 2020. URL: <https://greencountry.com.ua/journal/read/yak-legko-perejti-na-vikladannya-anglijskoi-onlajn>.
10. Онлайн-навчання: організація дистанційного навчання кафедри англійської філології зі студентами різних факультетів / Національний університет біоресурсів і природокористування, 2020. URL: <https://nubip.edu.ua/node/74260>.
11. Дистанційне навчання у досвіді гуманітарних кафедр / Харківський національний медичний університет. URL: [http://www.knmu.kharkov.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6530%3Aady-stguman&catid=1%3Anews&Itemid=8&lang=uk](http://www.knmu.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=6530%3Aady-stguman&catid=1%3Anews&Itemid=8&lang=uk).

КОГНІТИВНИЙ ДИСОНАНС ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ  
ОНЛАЙН-КОМУНІКАЦІЙ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩАTHE ARTICLE IS COGNITIVE DISSONANCE OF HIGHER EDUCATION  
ACCESSORIES IN THE CONDITIONS OF ONLINE COMMUNICATIONS  
IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Стаття присвячена дослідженню освітнього середовища закладу вищої освіти, в умовах якого освітній процес здійснюється за допомогою онлайн-комунікацій і характеризується наявним когнітивним дисонансом у системі міжособистісних стосунків. Висвітлено характеристики й оцінки дискомфорту когнітивного дисонансу, що перешкоджають залученості здобувачів вищої освіти до освітнього процесу. Оцінки когнітивного дисонансу аналізуються залежно від його причин серед здобувачів вищої освіти бакалаврату і магістратури. Звернено увагу на усвідомлення здобувачами вищої освіти когнітивного дисонансу як відсутності свободи вибору індивідуальних комунікаційних стратегій, що на суб'єктивному рівні супроводжується відчуттям байдужості до необхідності виконання визначених навчальних завдань. Результати дослідження підтверджують тезу, що зміна педагогічної парадигми супроводжується явищами когнітивного дисонансу у здобувачів вищої освіти. Оцінки дискомфорту явищ когнітивного дисонансу залежно від його причин серед здобувачів вищої освіти бакалаврату здебільшого пов'язані з відсутністю інтересу до онлайн-комунікацій, з інертністю (відсутністю) зворотного зв'язку і з незрозумінням логіки самого процесу комунікації. Серед здобувачів вищої освіти магістратури з-поміж зазначених причин когнітивного дисонансу критичних кількісних значень не було виявлено. У кількісному відношенні всі ці показники були нижчі за середній, за винятком такої причини, як відсутність свободи вибору індивідуальних комунікаційних стратегій. Новизна дослідження вбачається у виявленні основних характеристик і оцінок дискомфорту когнітивного дисонансу, що перешкоджають залученості здобувачів вищої освіти до освітнього процесу.

**Ключові слова:** сучасне освітнє середовище, динаміка освітнього середовища, когнітивний дисонанс, характеристики когнітивного дисонансу, міжсуб'єктні кому-

нікації, освітній процес, онлайн-комунікації, постановка навчальних завдань.

The subject of this research is the educational environment of a pedagogical university, in the conditions of which the educational process is realized through online communications and characterized by the presence of phenomena of cognitive dissonance within the system of intersubjective relations. The authors views the features and assessments of discomfort of cognitive dissonance impeding students' inclusion into the educational process. The assessments of cognitive dissonance are analyzed depending on its causes among the students of Bachelor's and Master's Degree. Attention is paid to perception of cognitive dissonance by the students as a lack of freedom of choice of the individual communication strategies, which on the subjective level is accompanied by feeling of indifference to the need for fulfilling the set assignments. The main conclusion consists in the thesis that the shift of pedagogical paradigm is accompanied by the phenomena of cognitive dissonance depending on its causes among the Bachelor's students mostly relate to the absence of interest to online communications, inertness of feedback, and failure to understand the logic of the communication process itself. Among the Master's Degree students there were no evidence of cognitive dissonance of any critical quantitative values. In quantitative regards, all of these indicators were below average, except such factors as the lack of freedom in selection of individual communication strategies. The scientific novelty consist in identification of the key characteristics and assessments of discomfort of cognitive dissonance impeding students' inclusion into the educational process of modern educational environment.

**Key words:** intersubject communications, causes of cognitive dissonance, assessment of cognitive discomfort, characteristics of cognitive dissonance, cognitive dissonance, dynamics of the educational environment, modern educational environment, educational process, online communications, formulation of educational tasks.

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.21>

**Вихор В.Г.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри української  
та латинської мов  
ПВНЗ «Київський медичний  
університет»

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах переходу до компетентнісної моделі організації професійної підготовки виникає потреба у дослідженні сучасного освітнього середовища. Це зумовлено динамікою його основних характеристик, в структурі яких з'явилися такі напрями, тенденції і доміанти, які раніше не мали визначального значення.

Стрімкість змін в організаційній структурі освітнього середовища визначається закономірністю розвитку систем. Часу швидких змін передують тривалий час накопичення різних трансформацій [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Українські психологи, соціологи, педагоги (І. Галецька, М. Горошенко, Ю. Кузьменок,

К. Матеуш, І. Марті, Л. Климанська, Л. Султанова) активно досліджують вплив пандемії на психічний стан населення, зокрема викладачів та здобувачів вищої освіти. В. Прибилова зазначає, що відсутність безпосереднього контакту між персональним викладачем та дистанційним студентом є серйозним недоліком дистанційної освіти [2, с. 35].

**Мета статті** полягає у виявленні та аналізі когнітивного дисонансу здобувачів вищої освіти в умовах онлайн-комунікації сучасного освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з характеристик освітнього середовища є його нестабільність (динамічність) і відносна невизначеність [3]. Ця характеристика притаманна нормальному функ-

ціюванню освітнього середовища як системи, що утворена суб'єктами комунікаційної взаємодії.

Наслідками COVID-19 стали, зокрема, переважання онлайн-комунікацій в освітніх системах та необхідність формування адекватної поведінки в умовах соціального дистанціювання.

Важливо з позиції методології розрізнати поняття освітніх систем, бо їхній зміст схильний до динаміки. Принциповою відмінністю освітнього середовища, освітнього простору й освітнього процесу як організаційних суб'єктів системи освіти є ступінь залученості здобувачів вищої освіти.

Зазвичай вважають, що варто висловлюватися про залученість здобувачів вищої освіти, але це не завжди узгоджується з даними, що наводяться в наукових роботах з педагогіки. Наприклад, функціонування освітнього середовища від залученості здобувачів вищої освіти залежить мало [4; 5]. Також наявні й інші суб'єкти середовища, активність яких значною мірою визначає його функціональний стан (адміністрація, педагоги, стейкхолдери та інші). Отже, для системної характеристики освітнього середовища, зокрема інформаційно-освітнього середовища, доцільно зважати на структуру міжсуб'єктних комунікацій. Тому між поняттями «простір» і «середовище» існують відмінності. Але освітній простір завжди охоплює освітнє середовище. Хоча освітнє середовище як поняття має більш практичне значення, і від його структурно-функціональної організації залежить успішність освітнього процесу в цілому.

Саме у практичній сутності полягає актуальна необхідність виявлення таких характеристик нового освітнього середовища, що, на думку І. Подласого, завжди висувають здобувачам вищої освіти підвищені вимоги у разі зміни самої парадигми освітнього процесу. Методологія дослідження охоплює основні принципи теорії навчальної діяльності і діяльнісного підходу в навчанні, а також принципи дескриптивної методології, згідно з якими дослідження у сфері педагогіки мають не тільки характер констатації, але і рекомендацій. Новизна дослідження вбачається у виявленні основних характеристик і оцінок дискомфорту когнітивного дисонансу, що перешкоджає залученості здобувачів вищої освіти до навчального процесу сучасного освітнього середовища. Предмет дослідження – сучасне освітнє середовище приватного закладу вищої освіти в умовах К-19, коли освітній процес характеризується переважанням онлайн-комунікацій і наявністю явищ когнітивного дисонансу в системі міжсуб'єктних відносин. Дослідження проводилося на базі Приватного вищого навчального закладу «Київський медичний університет» з жовтня по травень 2020 р. Всього було обстежено 134 студенти, які навчаються за програмою магістратури. Основна увага приділялася виявленню у респондентів характеристик та оці-

нок дискомфорту когнітивного дисонансу в умовах онлайн-комунікації освітнього середовища. Було використано дескриптивний метод (описовий підхід), підґрунтям якого є аналітична дескриптивна методологія, яка у дослідженнях в сфері педагогіки дозволяє отримати інформацію, що має характер пояснення, а не припису. Щодо оцінювальних характеристик освітнього середовища сенс дескриптивного методу вбачається в тому, що суб'єкт-суб'єктні комунікації в режимі онлайн за структурою своїх компонентів і рівнів значущості кожного з них можуть бути проаналізовані окремо і незалежно від інших характеристик середовища. Це є важливим, зважаючи на індивідуальний підхід у навчанні. Використовувався також соціологічний метод (анкетне опитування), що дозволив визначити рангову значущість дескрипторів характеристик освітнього середовища і усвідомлених чинників когнітивного дисонансу опитуваних за 10-бальною шкалою згідно з частотою вияву в респондентів. Опитування передбачало, що студенти одночасно надавали оцінювальний бал усвідомленій причині когнітивного дисонансу і заразом надавали оцінку за ступенем значущості, де 1 бал – мінімальне значення, а 10 балів – максимальне. Методи соціологічного опитування охоплювали одиниці обліку (бали). Отже, статистична обробка отриманих результатів передбачала як відсоткові вимірювання, так і розрахунок критерію достовірності відмінностей ( $t$ ). Наявна в науковій літературі інформація підтверджує науковий інтерес до системи суб'єкт-суб'єктних відносин як до об'єкта дослідження. В межах цієї системи увагу зосереджено на позиції педагогічних чинників та умов формування соціокультурних характеристик середовища і позитивної ідентичності здобувачів освіти. Позитивна ідентичність здобувачів освіти забезпечується звичністю і стереотипністю дій, що виконуються в умовах конкретного освітнього середовища. Зміна умов освітнього середовища впливає на систему суб'єкт-суб'єктних відносин і супроводжується виникненням тенденцій негативного характеру аж до відмови від навчальної діяльності. Враховуючи те, що наразі значно актуалізувалися інформаційно-комунікаційні технології і моделі навчання онлайн, в освітньому середовищі виникли комунікаційні проблеми суб'єкт-суб'єктних відносин. Причини виникнення цих проблем є різними, але серед них звертають увагу на себе такі, що перешкоджають як ефективності функціонування онлайн-моделей навчання, так й успішності освітнього процесу. Перш за все, це явище когнітивного дисонансу в системі суб'єкт-суб'єктних відносин онлайн-комунікації. Ця проблема актуальна як в теоретичному, так і в практичному аспектах. В режимі звичайної навчальної діяльності у здобувачів освіти є можливості переробки навчальної інформації в реальному масш-

табі часу через врахування на підставі відчуттів і стимулів. Виниклий у таких навчальних ситуаціях когнітивний дисонанс досить швидко дезактуалізується усуненням непорозумінь. В системі онлайн-комунікацій когнітивний дисонанс не схильний до швидкої дезактуалізації, тому його негативним наслідком стають труднощі міжсуб'єктних комунікацій, що ускладнюють навчальний процес в цілому і вимагають вжиття заходів організаційно-методичного характеру. Зазначимо, що в літературі з питань педагогіки і психології проблема когнітивного дисонансу за умови онлайн-комунікацій не знайшла свого висвітлення і вичерпна інформація відсутня. Для більш детального уявлення ефектів трансформації освітнього середовища важливо враховувати, що зміна педагогічних парадигм освіти завжди супроводжувалася дисонансом такої сили, що зачіпала структуру соціальних цінностей здобувачів освіти. Вважається нормою прагнення людини до психологічної узгодженості з об'єктами і суб'єктами спільної діяльності, інакше виникає ризик когнітивного дисонансу. У здобувачів освіти таким об'єктом виступає освітнє середовище, а суб'єктом – педагог. Проте за умов, коли середовище трансформується, явища когнітивного дисонансу стають закономірним наслідком, що зумовлює необхідність подолання ситуаційного дискомфорту. Пояснюється це тим, що середовище є продуктом (об'єктом) спільної побудови актуальних (інноваційних) комунікаційних моделей. Функціонування комунікаційної структури нового освітнього середовища та ефекти, що виникають в ньому, суттєво залежать від активності суб'єктів, залучених до нього. Особливістю будь-якого освітнього середовища є залученість суб'єкта (здобувача освіти), який сам є системою, що передбачає його активність і прагнення до розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей. Деякі дослідники вважають, що здобувачі освіти виявляють активний характер пізнання освітнього середовища, що в результаті простежується у взаємному впливі суб'єкта і середовища. Наразі в Україні можна використовувати досить велику кількість систем дистанційного навчання, наприклад, таких як: WebTutor, Moodle, Sakai, WebCT, BlackBoard, ShareKnowledge, SharePoint Learning, KiteLearning Server 3000, Adobe Connect, IBM Lotus Learning Management System, IBM Workplace Collaborative Learning, SumTotal, Clix, TraingWare, 1C, Mirapolis, SharePointLMS, Joom-laLMS, AcademLive тощо. Отже, виникають питання до ергономіки таких систем, бо деякі з них мають технічні труднощі цифрової комунікації. Згідно з зазначеною метою було проведено дослідження, спрямоване на виявлення у респондентів основних характеристик та оцінок дискомфорту когнітивного дисонансу в умовах онлайн-комунікацій

сучасного освітнього середовища у Приватному вищому навчальному закладі «Київський медичний університет». Нами з'ясовано, що комунікаційний складник інформаційно-комунікаційних технологій є найслабшою ланкою в ланцюзі всієї системи. Пояснюється це тим, що між такими елементами системи, як формулювання завдання і зворотний зв'язок, наявний функціональний конфлікт, сутність якого полягає у зовнішньому вияві когнітивного дисонансу. Так, викладач, роздаючи завдання здобувачам освіти, вважає, що його сенс їм зрозумілий, а отже, чекає від них зворотного зв'язку – варіанти вирішень і розв'язання завдання. Здобувачі освіти не завжди однозначно усвідомлюють суть отриманих завдань і тому, обираючи можливі варіанти вирішення зазначених завдань, змушені обмежувати обсяг зворотного зв'язку найпростішим з них, суто формальним. Результати дослідження дозволили з'ясувати, що непорозуміння між викладачем і здобувачем освіти з боку викладача виражаються в його нереалізованих очікуваннях зворотного зв'язку, але частіше за формою і змістом. З боку здобувачів освіти непорозуміння виявляються у недостатньому усвідомленні конкретності формулювань завдання, а саме в якому вигляді повинен надаватися зворотний зв'язок як за формою, так і за змістом. Сам алгоритм виконання завдання залишається за межами системи міжсуб'єктних комунікацій, бо від початку передбачено, що він є способом виконання завдання. Тому він не тільки не формалізується викладачем, а, навпаки, прагне мотивувати варіативність способів виконання конкретного завдання здобувачами освіти через їх заохочення. Такий підхід до організації міжсуб'єктних комунікацій під час виконання навчальних завдань сприяє розвитку індивідуальних здібностей здобувачів освіти.

Аналіз даних (табл. 1) дозволяє підтвердити тезу, що зміна педагогічної парадигми супроводжується явищами когнітивного дисонансу серед усіх респондентів. Основні характеристики цього явища залишаються та охоплюють причини виникнення і частоту проявів. Було встановлено, що серед респондентів частіше за все (92%) явище когнітивного дисонансу усвідомлюється як відсутність вільного вибору індивідуальних комунікаційних стратегій. На суб'єктивному рівні це супроводжується відчуттям байдужості до необхідності виконання поставлених завдань.

Другою за важливістю і частотою прояву (86%) є інертність або повна відсутність зворотного зв'язку. Це несвоєчасна оцінювальна реакція з боку викладача і відсутність актуальних коментарів щодо виконаного завдання. В окремих випадках (19%) коментарі викладача сприймаються як некоректні, що посилює гостроту переживання здобувачами освіти поточного стану дисонансу і за певних умов може спровокувати конфлікт.

Таблиця 1

**Основні характеристики когнітивного дисонансу в умовах онлайн-комунікацій освітнього середовища**

Причини, частота прояву дискомфорту		
Причина, що усвідомлюється	Частота прояву, %	Прояви
Нерозуміння логіки процесу комунікацій	54	Напруженість
Відсутність інтересу до онлайн-комунікації	19	Бажання припинити навчання
Ергономічні труднощі цифрової комунікації	39	Роздратованість
Інертність (відсутність) зворотного зв'язку	86	Тривожність
Відсутність вільного вибору	92	Байдужість

Таблиця 2

**Оцінка дискомфорту когнітивного дисонансу в умовах онлайн-комунікацій освітнього середовища (ум. од.  $M \pm m$ ,  $n=134$ )**

Причина, що усвідомлюється	Рівень навчання	
	Бакалаврат	Магістратура
Нерозуміння логіки процесу комунікацій	7,6 ± 0,04	4,4 ± 0,1*
Відсутність інтересу до онлайн-комунікації	9,0 ± 0,05	3,4 ± 0,1*
Ергономічні труднощі цифрової комунікації	3,6 ± 0,05	4,2 ± 0,05*
Інертність (відсутність) зворотного зв'язку	8,9 ± 0,1	4,7 ± 0,05*
Відсутність вільного вибору	5,2 ± 0,1	5,5 ± 0,05*

\*Критерій достовірності відмінностей (t),  $p < 0,05$

З огляду на отримані результати дослідження можна вважати, що саме ці дві причини когнітивного дисонансу серед респондентів здебільшого характеризують освітнє середовище з повною онлайн-комунікацією. Відсутність вибору індивідуальних комунікаційних стратегій і слабкість зворотного зв'язку з боку викладача суттєво впливають на навчальні настрої, майже до розвитку таких ознак когнітивного дисонансу, як байдужість до навчання і тривожність здобувачів освіти. Результати дослідження показали, що досить часто (54%) в опитуваних виникало нерозуміння логіки процесу комунікацій в освітньому онлайн-середовищі, що супроводжувалося дискомфортом відчуттям напруженості діяльності. Ергономічні труднощі цифрової комунікації усвідомлювалися респондентами як причина когнітивного дисонансу в 39% випадків і супроводжувалися роздратованістю. В суб'єктивному відношенні це частіше за все характеризувалося як неприємний дискомфорт. Незважаючи на те, що серед респондентів лише 19% заявили про відсутність інтересу до онлайн-комунікації, майже в усіх так або інакше виникало питання про доцільність продовження навчання. Ці результати узгоджуються з результатами вітчизняних і закордонних дослідників, які звертали увагу на важливість залученості здобувачів вищої освіти до освітнього середовища [6; 7].

Аналіз даних (табл. 2) свідчить про те, що оцінка дискомфорту явищ когнітивного дисонансу залежно від його причини серед здобувачів освіти за програмами бакалаврату здебільшого пов'язана з відсутністю інтересу до онлайн-комунікації (9,0±0,05 ум. од.), з інертністю (відсутністю) зворотного зв'язку (8,9±0,1 ум. од.) і з нерозумін-

ням логіки процесу комунікацій (7,6±0,04 ум. од.). Серед здобувачів вищої освіти за програмами магістратури серед вказаних причин когнітивного дисонансу критичних кількісних величин виявлено не було. В кількісному відношенні всі показники були нижче за середній, за винятком такої причини, як відсутність вільного вибору індивідуальних комунікаційних стратегій. Зазначимо, що між окремими показниками причин дисонансу в здобувачів вищої освіти, які навчаються на бакалавраті і в магістратурі, були виявлені достовірні відмінності при  $p < 0,05$  (нерозуміння логіки процесу комунікацій; відсутність інтересу до онлайн-комунікації; інертність (відсутність) зворотного зв'язку). Отримані дані дозволяють зробити висновок, що, на відміну від здобувачів вищої освіти бакалаврату, здобувачі вищої освіти магістратури мають більш розвинений комунікаційний потенціал, готові виконувати навчальні завдання в режимі онлайн. Все це свідчить на користь доцільності більш конкретної і зрозумілої постановки навчальних завдань та покращення організаційно-методичного забезпечення з дисципліни. Саме організаційно-методичне забезпечення освітнього процесу в режимі онлайн-комунікації може сприяти зниженню явищ когнітивного дисонансу.

**Висновки.** Основні причини когнітивного дисонансу, що усвідомлюються здобувачами вищої освіти як суб'єктивний дискомфорт, такі: відсутність інтересу до онлайн-комунікації; інертність або відсутність зворотного зв'язку; нерозуміння логіки процесу комунікацій; ергономічні труднощі цифрової комунікації та відсутність вільного вибору комунікаційних стратегій в сучасному освітньому середовищі. За таких умов на підґрунті принци-

пів дескриптивної методології й аналізу основних характеристик системи суб'єкт-суб'єктних відносин виникає необхідність більш конкретної постановки навчальних завдань та організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу загалом.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Беляєв С. Професійна підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій : монографія. Харків : Видавець СПД ФО Захаренко В., 2019. 410 с.
2. Прибилова В. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*. 2013. № 4. URL: <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/8791> (дата звернення: 23.06.2021).
3. Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
4. Якість вищої освіти: організація навчання та вимірювання знань : монографія / О. Кисельова та ін. Одеса, 2017.
5. Якість вищої освіти: теорія і практика : навчально-методичний посібник / за наук. ред. А. Василюк, М. Дей. Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 176 с.
6. Спітковська К. Підготовка закладу освіти до організації дистанційного навчання. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. *Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва : навчально-методичний посібник / упоряд. : І.П. Воротникова, Н.В. Чайковська*. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2020. С. 52–57. URL: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2020/8/19/90.pdf> (дата звернення: 23.06.2021).
7. Levy M. CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning. Mahwah, NY : Routledge, 2006. 310 p.

## ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ НА ЗАСАДАХ МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

### FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF COMPREHENSIVE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SKILLED WORKERS ON THE BASIS MODULAR-COMPETENCE APPROACH USING ELEMENTS OF DUAL TRAINING

У статті обґрунтовано шляхи реалізації комплексної професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників на засадах комплексного підходу з використанням елементів дуального навчання, який передбачає розробку: модульних програм, які відбивають основні вимоги з міждисциплінарних курсів і запланованої професійної діяльності; навчально-методичних матеріалів, інтегруючих теоретичне й професійне навчання; системи внутрішнього й зовнішнього контролю оцінки якості навчання, що застосовується з урахуванням відповідних принципів і механізмів. Кожен модуль повинен висвітлювати заплановані результати навчання, його зміст (критерії діяльності й оцінка), методи. Межі модуля за його розробки визначаються сукупністю теоретичних знань і практичних навичок, які здобувач освіти повинен продемонструвати після закінчення вивчення модуля. Критерії компетентності, яку він набуває, можуть бути розподілені на дві групи – об'єктивні й суб'єктивні (тобто зовнішні й внутрішні). Об'єктивними параметрами оцінки рівнів компетентності є процесуальні особливості майбутньої професійної діяльності (темп, швидкість, інтенсивність, обсяг); різноманітність прийомів і дій під час виконання запропонованих завдань; результативні показники діяльності – рівень та якість результатів. До суб'єктивних критеріїв рівнів компетентності можна віднести змістовні характеристики майбутньої професійної діяльності (внутрішні спонукання, установки, мотиви поведінки); ступінь вияву мотивів, потреби діяльності. Наголошено на важливості ретельного планування та організації за модульно-компетентнісного підходу виробничої практики, щоб вона була пов'язана із цілями й завданнями професійного навчання, для чого необхідна співпраця з роботодавцями. Здобувачам освіти повинні надаватися широкі можливості навчатися на робочому місці. Таке навчання дозволяє адаптуватися до реальності майбутньої трудової діяльності у всьому її різноманітті, застосовувати на практиці не тільки професійні, а й наскрізні й ключові компетентності в різноманітних професійних ситуаціях.

Окреслено, що метою модульно-компетентнісного підходу є підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних працювати в постійно мінливих професійних ситуаціях, з одного боку, і готових до продовження професійного кар'єрного зростання та освіти, – з іншого.

**Ключові слова:** дуальне навчання, модуль, компетентність, професійна освіта, інтеграція, стандарти професійної (професійно-технічної) освіти.

The article substantiates the ways of implementing complex professional training of future skilled workers on the main aspects of the modular-competence approach using the elements of dual training, which provides for the development of: modular programs that reflect the basic requirements for interdisciplinary courses and planned professional activities; teaching materials that integrate theoretical and professional training; the system of internal and external control for assessing the quality of training, is applied taking into account the relevant principles and mechanisms. Each module should cover the planned learning outcomes, its content (performance criteria and assessment) and methods. The boundaries of the module, during its development, are determined by the totality of theoretical knowledge and practical skills that the applicant for education must demonstrate at the end of the module. The criteria for the competence that he acquires can be divided into two groups – objective and subjective (that is, external and internal). Objective parameters for assessing the levels of competence are the procedural features of future professional activity (pace, speed, intensity, volume); a variety of techniques and actions when performing the proposed tasks; performance indicators – the level and quality of results. Subjective criteria for the levels of competence include the content characteristics of future professional activity (internal motives, attitudes, motives of behaviour); the degree of manifestation of motives needs of activity.

The importance of careful planning and organization with the modular-competence approach of industrial practice is emphasized, so that it is connected with the goals and objectives of vocational training, which requires cooperation with employers. Applicants for education should be given ample opportunity to learn in the workplace. Such training allows you to adapt to the reality of future work activities in all its diversity, to apply in practice not only professional, but also cross-cutting and key competencies in various professional situations.

It has been determined that the purpose of the modular-competence approach is to train highly qualified specialists who are able to work in constantly changing professional situations and are ready to continue professional career growth and education, on the other.

**Key words:** dual training, module, competence, professional education, integration, standards of professional (vocational) education.

УДК 377.3.091.3-024.24(477)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.22>

#### Герлянд Т.М.,

докт. пед. наук, старший науковий співробітник,  
завідувач лабораторії технології професійного навчання  
Інституту професійно-технічної освіти  
Національної академії педагогічних наук України

#### Нагасв В.М.,

докт. пед. наук, професор,  
професор кафедри організації виробництва, бізнесу та менеджменту  
Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Необхідність переходу професійної освіти до компетентнісної парадигми зумовлена потребами сучасного ринку праці, що висувують високі вимоги до кваліфікації фахівців. Поступове входження економіки України в ринкові відносини дає чітко зрозуміти, що випускники закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О), не маючи належної професійної кваліфікації та досвіду практичної діяльності, відчувають певні труднощі в адаптації до існуючого ринку праці. В умовах динамізму ринкових відносин професійна підготовка не може гарантувати випускникові робоче місце не тільки протягом усього життя, але й найближчим часом. Значній кількості молодих людей доводиться перенавчатися, тобто здобувати нову професію. Запобіганню цього має сприяти дуальна форма здобуття освіти, яка натеper є актуальною на часі й стає поширеною.

В Україні вже відбувається активне впровадження елементів дуальної форми навчання в професійну підготовку майбутніх фахівців і здійснюється побудова стратегії вітчизняної системи такої освіти, якій притаманні певні особливості. До них, наприклад, належать: значне посилення практичної складової частини професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників в умовах дуальної форми навчання; інтелектуалізація та індивідуалізація професійного навчання та його належне здійснення за умов реального виробництва; розвиток постійно діючого соціального партнерства в ЗП(ПТ)О; відповідність професійної підготовки кваліфікованих робітників регіональній виробничій інфраструктурі; запровадження інституту наставництва під час здійснення дуального навчання на виробництві; створення відповідного інноваційного освітньо-виробничого середовища ЗП(ПТ)О [4, с. 31].

Для здійснення ефективної професійної та особистісної самореалізації майбутнього кваліфікованого робітника потрібні не тільки професійні, а й соціальні, економічні, комунікативні й інші компетентності в галузі існуючих інформаційно-комунікаційних технологій. Наслідком таких перетворень є нагальна необхідність для системи професійної (професійно-технічної) освіти (далі – П(ПТ)О) крокувати за постійними змінами, що відбуваються у сфері праці, гнучко й швидко реагувати на існуючу економічну ситуацію в країні, структуру ринку праці, попит роботодавців на нові компетентності фахівців. Це вимагає суттєвого істотного підвищення конкурентоспроможності системи П(ПТ)О, створення принципово нових форм взаємодії із сучасним ринком праці, роботодавцями (соціальними партнерами). Тому одним із пріоритетних напрямів розвитку професійної освіти є формування її постійної взаємодії з виробництвом саме на засадах модульно-компетентнісного підходу, спрямованого на цільове забезпечення зв'язку

процесу навчання здобувачів освіти на підприємствах, на яких їм доведеться працювати й здійснювати кар'єрне зростання в майбутньому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Модульну технологію у вітчизняній системі освіти досить ґрунтовно представили у своїх чисельних дослідженнях А. Бекірова, О. Дьомін, П. Лузан, Т. Пащенко, Т. Пятничук, М. Пригодій, Л. Романишина, П. Сікорський та інші вчені.

Організацію модульної підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог сучасного ринку праці, модульну систему професійного навчання та його організаційно-педагогічні аспекти, дослідження дуальної форми навчання у ЗП(ПТ)О в Україні проводять С. Заславська, А. Каленський, Л. Короткова, Н. Кулалаєва, Г. Костюченко, С. Кравець, М. Михнюк, В. Ягупов.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.**

Незважаючи на досить широку тематику наукових досліджень, натеper у професійній педагогіці відбувається досить неоднозначне розуміння та трактування змісту й смислового наповнення модульного й компетентнісного підходів, які істотно доповнюють один одного, не розкрито їхніх сутнісних характеристик і технологічних аспектів формування особистості майбутніх фахівців за умов модульного опанування професійної діяльності.

**Мета статті** – розкрити особливості реалізації комплексної професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників на засадах модульно-компетентнісного підходу з використанням елементів дуального навчання.

**Виклад основного матеріалу.** За сучасних умов виникає нагальна потреба у випускниках ЗП(ПТ)О зі складних робітничих професій, оскільки управління наукомісткими автоматизованими системами з випуску складної високоточної та дороговартісної продукції стає основною професійною функцією кваліфікованих робітників.

Поняття «компетентність» досить ґрунтовно визначено в чисельних існуючих стандартах П(ПТ)О як «здатність застосовувати знання, вміння та особистісні якості для успішної діяльності в певній галузі» [7, с. 21]. Своєю чергою рівень професійної відповідності індивідуальних показників (результатів навчання) виступає основним критерієм компетентності фахівця для роботодавця та суспільства в цілому. Суть компетентнісного підходу полягає в тому, що в процесі освіти в людини має бути сформована цілісна соціально-професійна якість, що надає їй можливість успішно вирішувати виробничі завдання та взаємодіяти з іншими людьми. Отже, можемо констатувати, що компетентність є найбільш адекватною характеристикою особистості для опису результатів його професійної діяльності, в основі якої знаходяться потреби роботодавців та існуючого сучасного ринку праці.



Під модульно-компетентнісним підходом розуміється система побудови П(ПТ)О, метою якої є формування певних ключових компетентностей здобувачів освіти. У професійній освіті – це модель організації освітньо-виробничого процесу, в якому метою навчання виступає сукупність професійних компетентностей здобувачів освіти, а як засіб їх досягнення застосовується модульна побудова структури й змісту професійного навчання. Використання модульно-компетентнісного підходу нині є провідною вимогою сучасного стандарту П(ПТ)О, що належить до стандартів третього покоління.

Модульна побудова таких стандартів має значні переваги, зокрема:

- гнучкість (у разі необхідності існує можливість оновлювати або замінювати конкретні модулі згідно з вимогами, які висуваються до підготовки майбутніх кваліфікованих робітників);

- можливість комбінування необхідних модулів та їх окремих одиниць для індивідуалізації професійного навчання;

- зміна процедури оцінювання – демонстрація набутих знань і вмінь за конкретним модулем (володіння комплексом відповідних компетентностей).

У межах навчальних модулів здійснюється також комплексне засвоєння теоретичних і практичних аспектів кожного виду здійснюваної професійної діяльності. Водночас відбувається чіткий перегляд змісту теоретичних предметів щодо перерозподілу обсягу необхідних у його контексті знань, які згодом увійдуть до основ формування відповідних компетентностей, але разом із тим відбуватиметься постійне «відсіювання» непотрібної інформації [2, с. 26].

Навчальний модуль своєю чергою завжди представлений логічно завершеною частиною навчального матеріалу, певною його одиницею, водночас є відносно самостійним і цілісним, маючи у своїй структурі:

- цілі навчання, комплекс знань, умінь, ставлень і досвіду (компетентностей), описаних у формі конкретних вимог, яким мають відповідати здобувачі освіти ЗП(ПТ)О із завершенням вивчення такого модуля;

- конкретний зміст у вигляді логічно завершеного блоку (блоків), які об'єднують у собі декілька тем, що вивчаються;

- технологічне й методичне «оснащення», що забезпечує освітньо-виробничий процес;

- організаційні форми навчання, необхідні для успішного його здійснення;

- форми контролю.

Побудова навчального модуля містить такі дії:

- визначення комплексу компетентностей, що формуються в процесі конкретного вивчення модуля;

- виділення навчальних елементів модуля – змісту, встановлення внутрішньопредметних і між-

предметних зв'язків у процесі його вивчення, складання викладачем опорних конспектів, схем, електронних підручників тощо;

- визначення завдань елемента модуля, формування в процесі його вивчення переліку конкретних компетентностей майбутнього фахівця;

- проектування дидактичного процесу (розроблення викладачем системи навчальних завдань, матеріалів для практичних занять, складених під рівні знань, умінь і навичок, компетентностей, підбір відповідних завдань з їх засвоєння тощо);

- розроблення позааудиторної самостійної роботи (виконання завдань за алгоритмом, різнорівневі диференційовані завдання проблемного характеру тощо);

- узагальнюючий елемент – висновки, основні результати;

- розроблення системи поточного й проміжного контролю різнорівневого характеру з використанням рейтингової системи [1, с. 19].

Метою модульно-компетентнісного підходу є створення відповідних умов для формування комплексу компетентностей здобувачів освіти й успішності їхнього навчання, розвиток творчої пізнавальної активності й самостійності. Головна ідея такого підходу полягає у створенні належних векторів для досягнення високих результатів навчання, а також розвитку професійної мотивації фахівця. Саме модульна організація освітньо-виробничого процесу, постійне відстеження рівнів досягнень та оцінювання успішності навчання здобувачів освіти сприяє успішній професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників [3, с. 68].

Уважаємо, що модульно-компетентнісний підхід за умови його ефективного застосування може бути засобом формування належних якостей професіоналізму майбутніх фахівців, зокрема модульності, компетентності, рейтинговості, які створюють оптимальні можливості для здатності здобувачів освіти до саморозвитку, самостійного отримання навчальних знань, умінь і відпрацювання означених професійних навичок – категорій, що є складовими елементами їхньої професійної компетентності.

Такий підхід також передбачає модульну побудову змісту навчання з конкретної професії, що орієнтує його результати – набуття особистістю необхідних ключових компетентностей для виконання трудової діяльності. Його реалізація дозволяє забезпечити гнучкість складання індивідуальних і групових програм навчання; оперативно готувати майбутніх фахівців до потреб швидкозмінного за сучасних умов виробництва; створити адекватні умови їхньої професійної підготовки як у закладах освіти, так і на виробництві; розробити й упровадити відповідні стандарти П(ПТ)О третього тисячоліття за принципами системності, гнучкості, прозорості, безперервності, індивідуалізації.

Це спонукає викладачів ЗП(ПТ)О до появи можливостей здійснювати постійний супровід майбутніх фахівців із цільовими індивідуалізованими програмами, враховуючи рівень підготовленості здобувачів освіти до сприйняття навчального матеріалу, їхньої здатності й особливостей щодо його належного усвідомлення. Водночас комплексно диференціюється зміст навчального матеріалу, дозування допомоги здобувачам освіти в навчальній діяльності.

Особливо це стає помітним у дуальному навчанні, яке є практико-орієнтованою формою організації та реалізації освітньо-виробничого процесу, коли професійно-теоретична підготовка здійснюється в ЗП(ПТ)О, а професійно-практична – на підприємстві, безпосередньо в умовах виробництва [5]. Тобто виробниче навчання стає провідною складовою частиною професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців на підприємстві, яке має постійно удосконалюватися та покращуватися. Водночас майбутні фахівці мають можливість засвоїти певні компетентності з професії та добре підготуватися до майбутньої професійної діяльності на виробництві. За такої умови успішне навчання здобувачів освіти залежить від правильної підготовки до здійснення дуальної форми навчання.

Для організації дуального навчання ЗП(ПТ)О здійснює моніторинг для відбору підприємств відповідно до переліку обов'язкових вимог, дотримання яких дає можливість закладу визначити такі, які спроможні створити належні умови для дуальної форми навчання та водночас забезпечити виконання стандарту П(ПТ)О з певної професії в повному обсязі [4, с. 161].

Однією з особливостей організації професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників за дуальною формою навчання є її відповідність регіональній інфраструктурі. Оскільки відповідно до затверджені концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти України «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року в новій моделі управління професійною освітою розширюються повноваження саме регіональних органів влади й рад професійної освіти, керівників закладів освіти, реалізуються конкретні механізми взаємодії між центральними й місцевими органами виконавчої влади й самоврядування.

На думку розробників цієї концепції, регіональний підхід до формування кадрового потенціалу забезпечить відповідність освітніх пропозицій реальним потребам економіки, мобілізує чисельні інтелектуальні й матеріальні ресурси регіону, стимулює діагностику стану й перспектив розвитку економіки з урахуванням можливостей освітнього потенціалу певного регіону [4, с. 59].

Для забезпечення комплексу організаційних заходів, розробки навчально-планувальної доку-

ментації професій, моніторингу, координації та контролю реалізації програми організації дуального навчання в ЗП(ПТ)О створюються робочі групи. До їх складу, як правило, входять: заступник директора з навчально-виробничої роботи, методист, старший майстер, викладачі й майстри виробничого навчання. Навчально-планувальна документація створюється на основі стандарту професійної (професійно-технічної) освіти з професії та містить: робочий навчальний план; робочі навчальні програми загальнопрофесійної та професійно-практичної підготовки; перелік і завдання для проведення контролю за рівнем засвоєння навчальних модулів; перелік кваліфікаційних пробних робіт і завдання для їх проведення; критерії оцінювання компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників; графіки переміщення здобувачів освіти робочими місцями; графіки контролю за проходженням їхньої професійно-практичної підготовки на підприємствах. В установленому порядку ЗП(ПТ)О на основі стандарту П(ПТ)О розробляє, затверджує комплекс навчально-планувальної документації та погоджує її з роботодавцями.

Наприклад, у методичних рекомендаціях Л. Шевчук, Л. Джус, Г. Соленцової з розроблення навчально-планувальної та ведення облікової документації для організації навчання з професій за стандартами професійної (професійно-технічної) освіти на основі модульно-компетентнісного підходу [6] визначено перелік напрямів вивчення здобувачами освіти навчального матеріалу, який передбачений стандартом П(ПТ)О. Для вивчення здобувачами освіти навчального матеріалу загальнопрофесійного (базового) блоку доцільно, на їхню думку, використовувати модульно-предметний підхід, який є організацією освітньо-виробничого процесу за визначеними навчальними предметами, що забезпечують належним чином здобуття переліку професійних компетентностей, які об'єднані в окремі навчальні модулі.

Також на початку роботи з розроблення робочого навчального плану створеним профільним методичним комісіям необхідно проаналізувати перелік і зміст компетентностей загальнопрофесійного (базового) блоку й об'єднати споріднені за змістом компетентності в один навчальний предмет. Отже, певна кількість компетентностей у загальнопрофесійному (базовому) блоці буде представлена декількома навчальними предметами. В окремих стандартах П(ПТ)О в базовий блок окрім загальнопрофесійних компетентностей уведено також компетентності, що належать до професійно-теоретичної складової частини. У такому випадку їх опанування рекомендовано здійснювати за принципом модульно-предметного підходу й вивчати ці компетентності як окремі навчальні предмети. Методичним комісіям спільно з роботодавцями необхідно розробити робочі

навчальні програми предметів базового блоку й визначити кількість годин на їх опанування.

Для опанування здобувачами освіти професійно-теоретичною та професійно-практичною підготовками доцільно, на думку розробників методичних рекомендацій, використовувати модульно-компетентісний підхід. Як було зазначено, це організація освітнього процесу в ЗП(ПТ)О на основі компетентностей, які структуровані в окремі навчальні модулі. Для планування вивчення професійно-теоретичної підготовки профільним методичним комісіям спільно з роботодавцями необхідно проаналізувати зміст усіх компетентностей модулів професійно-теоретичної підготовки, визначити кількість годин на засвоєння кожної компетентності, в тому числі тих, які засвоюються в лабораторно-практичних роботах.

Отже, організація професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти на модульно-компетентісній основі реалізується через застосування конкретних форм навчання (індивідуальні, парні, групові, колективні), форм організації навчання (уроки теоретичного й виробничого навчання), методів навчання (розповідь, пояснення, навчальна дискусія, виробничі ситуації тощо), технологій навчання, засобів навчання (навчальні посібники, картки-завдання, тести, інструктивні тексти, технологічні схеми тощо), засобів оцінювання рівнів сформованості ключових компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників. Тому розроблення та запровадження робочої програмної документації на модульно-компетентісній основі з використанням елементів дуального навчання є потужним чинником удосконалення змісту та якості підготовки майбутніх кваліфікованих робітників відповідно до вимог ринку праці й сучасних виробничих технологій.

**Висновки.** Реалізація комплексної професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників на засадах модульно-компетентісного підходу з використанням елементів дуального навчання істотно змінює роль і функції викладачів ЗП(ПТ)О, оскільки головним стає не навчальна дисципліна, яку вони викладають, а особистість майбутнього кваліфікованого робітника, його освітня, соціальна й професійна компетентності, які формуються в процесі здійснення професійної підготовки; не навчальна дисципліна формує комплекс ключових компетентностей майбутнього фахівця,

а змістове наповнення їхньої навчальної діяльності. Щойно викладені основні шляхи реалізації професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників із використанням елементів дуального навчання взаємопов'язані й взаємозумовлюють одне одного, посилюючи практичну спрямованість такої підготовки майбутніх фахівців.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Gerliand T.M. Professional training of future skilled workers in professional (vocational) education schools based on modular and competence approach. *Scientific herald of the Institute of vocational education and training of NAES of Ukraine. Professional Pedagogy*. 2019. № 2 (19). P. 18–23.

2. Модульно-компетентісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей : монографія / П.Г. Лузан, В.В. Ягупов, Г.І. Лук'яненко, Т.В. Пятничук, М.І. Михнюк. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. 255 с.

3. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ : учебное пособие / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова, Е.В. Сартакова. Москва : Альфа-М, 2010. 256 с.

4. Організація дуальної форми навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти : практичний посібник / Т.М. Герлянд, І.А. Дрозіч, Н.В. Кулалаєва, Г.М. Романова, М.М. Шимановський ; за заг. ред. Н.В. Кулалаєвої. Житомир : Полісся, 2019. 304 с.

5. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентісного підходу : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26 квітня 2012 року № 522 / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0522736-12> (дата звернення: 11.07.21).

6. Про методичний супровід запровадження стандартів професійної (професійно-технічної) освіти на основі компетентісного підходу : Лист Департаменту проф. освіти МОН України від 26 квітня 2018 року № 3-440. *Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти в Одеській області* : вебсайт. URL: <http://www.nmc.od.ua/wp-content/uploads/2018/05/Лист-ДПО-від-26.04.2018-№3-440.pdf> (дата звернення: 14.07.21).

7. Ягупов В.В. Модульно-компетентісний підхід до професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівної галузей. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка* : збірник наукових праць. Київ, 2014. Вип. 7. С. 19–26.

## ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВІЙСЬКОВИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

## SOME FEATURES OF IMPLEMENTATIONS OF DISTANCE LEARNING METHODS AT MILITARY HIGHER EDUCATION

Стаття присвячена одній з актуальних проблем дистанційного навчання. Останнім часом дистанційна освіта розглядалася як альтернативна щодо очної форми навчання, до якої люди залучаються обставинами життя та за власними бажаннями. З виникненням коронавірусної пандемії та введенням державного карантину склалися справжні форс-мажорні обставини, за яких проводити очний освітній процес стало неможливо. Таким чином, дистанційна освіта перестала бути можливою, але не обов'язковою альтернативою. Часто фахівці стверджують, що масова вища освіта буде здобуватися в найближчому майбутньому через дистанційну освіту. У статті автори діляться корисним досвідом впровадження дистанційного навчання на заміну очного у військовому вищому навчальному закладі у форс-мажорних умовах. Нині такою умовою став карантин COVID-19, але можна розуміти, що у військовому житті форс-мажорними можуть бути й будь-які інші несподівані обставини. Як платформу для дистанційного навчання автори обрали хмарні технології обміну навчальним контентом в електронному вигляді, листування електронною поштою, а для проведення занять online – систему проведення відеоконференцій ZOOM. У зв'язку з тим, що раніше авторами досліджувалися характеристики проведення традиційного освітнього процесу з навчальними групами, переведеними на дистанційний освітній процес, створилася можливість здійснення порівняльного аналізу аналогічних характеристик за дистанційного навчання. Фундаментом у реалізації методу упереджувального навчання в умовах військового вищого навчального закладу, упровадження якого зайняло декілька років, стало активне використання сучасних інформаційних і комунікативних технологій освітнього процесу, розробка повної та досконалої бази даних навчального процесу в електронному вигляді: електронних посібників для забезпечення всіх видів занять, роздавального матеріалу для індивідуальних практичних, лабораторних і семінарських завдань, а також інтерактивних засобів самостійного тренажу й контролю знань. Потужне інформаційно-комунікативне й мультимедійне забезпечення стало основою для реалізації методу упереджувального навчання в освітньому процесі.

**Ключові слова:** інформаційні технології, дистанційне навчання, технології дистанційного навчання, упереджувальне

навчання, навчальний матеріал в електронному вигляді, електронний журнал навчальної групи.

In particular the essence of such concepts distance learning. Some time ago, distance education, which people choose due to the circumstances of their life and at will, was seen as an alternative to full-time education. However, during the coronavirus pandemic and the introduction of quarantine the circumstances classified as real force majeure emerged and caused the largest disruption of educational process daunting challenges in full-time education. Thus, distance education is no longer seen as a possible but an optional alternative. Experts believe that the majority of university students will achieve their professional degree studying remotely. In this article, the authors share their experience of implementing distance learning solutions in full-time educational process at a military higher education establishment (HEE) in force majeure circumstances. Nowadays the substantial effects are caused by the quarantine of COVID-19. However, we understand that in military environment force majeure can go beyond these circumstances. As a platform for distant teaching the authors chose cloud technologies and emailing to exchange learning content online. ZOOM video conferences were used to provide lessons online. Taking in consideration the research done by the authors in the groups of students, who were taught in a traditional way but continued online, there was an opportunity to do a comparative analysis to find out identical characteristics typical for both methods of teaching. While implementing the Converse-teaching method in conditions of higher military education, which process has taken place for several years, an intensive use of modern information and communication technologies during the teaching process, development of a complete digital data base of the learning content and e-textbooks became the key point to cover every kind of lesson and develop handouts for individual and group lessons, workshops and laboratory studies as well as interactive methods for self-control and assessment. Due to the provision of the extensive learning materials based on information and communication technologies and multi-media resources, the Converse-teaching method was possible.

**Key words:** information technologies, distance learning, distance learning techniques, advanced learning, educational material in electronic form, electronic journal of the study group.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.23>

**Горліченко М.Г.,**

канд. пед наук, доцентка,  
завідувачка кафедри фундаментальних наук  
Військової академії (м. Одеса)

**Аксьонова О.М.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри фундаментальних наук  
Військової академії (м. Одеса)

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Очне навчання за своїми умовами принципово відрізняється від дистанційного навчання у військовому вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ) за багатьма аспектами:

– припиняється миттєвий пізнавальний зворотний зв'язок між викладачем і тими, кого він навчає;

– замість живого контакту з тими, хто навчається, викладач бачить монітор комп'ютера з різко обмеженими можливостями контролю за поточною ситуацією навчального процесу;

– також під час дистанційних занять страждає якість аудіозв'язку, яка часто буває поганою та зі сторонніми перешкодами;

– немає можливості використовувати в навчальному процесі більшість матеріально-технічних об'єктів навчальної бази кафедри;

– входження курсантів і викладача в інформаційний простір дистанційного навчання є процесом занадто інерційним і вразливим з боку багатьох об'єктивних факторів, якими можуть бути припинення дистанційного освітнього процесу через порушення зв'язку, електричного живлення приладів, несвідомої поведінки окремих курсантів і багато чого іншого.

Але електронна форма навчання (*Electronic Learning*) також може мати свої переваги:

– використання навчального відео- й аудіоконтенту й високоякісних інтерактивних симуляторів фізичних явищ і процесів;

– можливість повторного перегляду проведеного заняття з боку курсантів (що особливо важливо для тих із них, які через наряд, хворобу чи інші причини пропустили заняття, проведене *online*);

– використання курсантами навчальних матеріалів в електронному вигляді для швидкого вироблення під час обов'язкової самостійної роботи на їх основі коротких опорних електронних конспектів;

– застосування електронних тренажерів та інтерактивних програм самоконтролю одержаних знань;

– постійна візуалізація навчальних досягнень курсантів для всіх учасників освітнього процесу з використанням електронного журналу навчальної групи;

– регулярне вдосконалення та оновлення навчального електронного контенту на основі запозичення вдалих розробок колег або шляхом самостійної інноваційної діяльності.

Як це не дивно, такі переваги також стають проблемами, якщо їх реалізація відбувається не належним чином, без використання всього закладеного в них потенціалу.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Прототипом дистанційного навчання як отримання освіти шляхом самостійної пізнавальної діяльності можна вважати давно виниклу й успішно діючу систему заочного навчання. Офіційно термін «дистанційне навчання» визнали 1982 р., коли Міжнародна рада з кореспондентської освіти змінила свою назву на Міжнародну раду з дистанційного навчання [1]. Але в тому вигляді, який вона набуло нині, дистанційна освіта існує відносно зовсім нещодавно й виникла з поширенням всесвітньої мережі Internet і розповсюдженням персональних комп'ютерів, тобто в 90-х роках минулого століття. Найбільшого розвитку вона набула в таких країнах, як Великобританія, США й Франція. В Україні така освіта виникла й розвивається з початком нового тисячоліття.

Нині дистанційна освіта набула не лише широкого застосування, але і є об'єктом постійних наукових досліджень, які відбиті у величезній кількості

наукових публікацій, присвячених різноманітним аспектам її практичного впровадження. Їй приділили увагу такі відомі вітчизняні вчені, педагоги й організатори освіти й науки, як В. Биков [2], В. Гриценко [3], Н. Казаринова, В. Кухаренко [3], В. Олійник, П. Сефаненко, С. Степаненко, В. Стрельнікова, Б. Шуневич [4], Г. Яценко й інші.

Лідерами серед вищих навчальних закладів України у впровадженні й розвитку дистанційного навчання виступають Сумський державний університет (<http://dl.sumdu.edu.ua>), Херсонський державний університет (<http://dls.ksu.kherson.ua/dls>), Національний технічний університет України «Київський політехнічний університет» (<http://login.kpi.ua>), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (<http://www.dn.npu.edu.ua>) [5].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте авторам невідомі приклади впровадження дистанційних систем освіти за форс-мажорних обставин припинення та неможливості проведення поточного очного навчання в умовах військових ВНЗ, дослідження особливостей впровадження технології дистанційного навчання під час форс-мажорних обставин припинення та неможливості проведення поточного очного навчання курсантів військового вищих навчальних закладів України.

**Мета статті.** Як платформу для дистанційного навчання автори обрали хмарні технології обміну навчальним контентом в електронному вигляді, листування електронною поштою, а для проведення занять *online* – систему проведення відео-конференцій ZOOM.

У зв'язку з тим, що раніше авторами досліджувалися характеристики проведення традиційного освітнього процесу з навчальними групами, переведеними на дистанційний освітній процес, створилася можливість проведення порівняльного аналізу аналогічних характеристик дистанційного навчання. Контрольно-діагностичні заходи проводилися за поточними змістовими модулями з використанням традиційної та звичної для курсантів технології – виконання індивідуальних комплексних контрольних завдань за нормований час (2 академічні години) з передачею фотозвітів виконаних завдань на електронну пошту викладача.

**Виклад основного матеріалу.** Негайне переведення освітнього процесу з очної форми на дистанційну було виконано через наявність таких необхідних чинників:

– усі навчальні класи Військової академії мають стаціонарно встановлене мультимедійне забезпечення (відеопроєктори, аудіоколонки, комп'ютери, Wi-Fi покриття з виходом до мережі Internet);

– практично всі курсанти, що постійно перебувають у стінах Військової академії, мають власні смартфони з встановленим ZOOM- клієнтом;

– науково-педагогічні працівники кафедри мають достатню інформаційну компетентність шляхом регулярного проходження курсів підвищення кваліфікації та особистої участі у виконанні науково-дослідної роботи, спрямованої на комп'ютеризацію освітнього процесу;

– на кафедрі впродовж останніх 8 років створено повний фонд забезпечення всіх навчальних дисциплін («Вища математика», «Фізика», «Загальна фізика», «Хімія», «Інформатика», «Інформаційні технології») електронними навчальними матеріалами двох основних видів – призначених для використання курсантами під час самостійної роботи й підготовки до поточних занять, а також навчальних презентацій і відеоконтенту для використання викладачем у ході викладання навчальних дисциплін.

Особливу роль в успішному терміновому переході до дистанційного навчання взамін очного відіграло те, що кафедра впродовж останніх чотирьох років успішно впровадила інноваційні авторські «упереджувальне навчання» та «електронний журнал навчальної групи за навчальною дисципліною» [6].

В основу упереджувального навчання була покладена ідея про внесення в процес очного навчання елементів заочного й дистанційного навчання. Заочне навчання впродовж багатьох десятиліть довело своє право на життя та має ту позитивну особливість, що ставить того, кого навчають, у стан повної особистої відповідальності за результати навчання та тому вимагає відповідної самостійної пізнавальної діяльності. Практика очного навчання виявила його принциповий недолік – занадто часто викладач перетворюється на постійного «поводиря», що ніяк не сприяє самостійній пізнавальній роботі курсантів.

Першим кроком у реалізації методу упереджувального навчання, що зайняло декілька років, стало активне використання сучасних інформаційних і комунікативних технологій освітнього процесу, розробка повної та досконалої бази даних навчального процесу в електронному вигляді: електронних посібників для забезпечення всіх видів занять, роздавального матеріалу для індивідуальних практичних, лабораторних і семінарських завдань, а також інтерактивних засобів самостійного тренажу й контролю знань. Потужне інформаційно-комунікативне й мультимедійне забезпечення стало основою для реалізації методу упереджувального навчання в освітньому процесі.

За алгоритмом упереджувального навчання курсанти за 7–10 діб до аудиторного заняття одержують його навчальні матеріали в електронному вигляді й мають самостійно завчасно ознайомитися з ним шляхом попереднього його конспектування. Таким чином, відбувається актуалізація раніше придбаних у системі середньої

загальної освіти знань і це дає курсантам можливість значно комфортніше сприймати матеріал поточної лекції, практичного або лабораторного заняття. Першою ознакою успішності такого методу стала помітна активізація пізнавальної діяльності курсантів на аудиторному занятті, зокрема вони стали частіше задавати змістовні запитання викладачеві в намаганні зрозуміти складнощі навчального матеріалу.

У процесі впровадження дистанційного навчання на заміну очного у військових ВНЗ у форс-мажорних умовах курсанти стали також одержувати авторську презентацію навчального матеріалу заняття форматі JPEG з наступним її висвітлюванням за допомогою аудиторного мультимедійного проєктору на великому класному екрані. Слайди презентації нумеровані, і це дозволяє викладачу, який веде дистанційне заняття, коментувати навчальний матеріал за допомогою відеоконференції ZOOM і класних аудіоколонок. На практичних заняттях курсантам таким же чином пояснюються особливості розв'язку зразкових задач, після чого їм пропонується самостійно розв'язати визначені задачі й надіслати власні результати на електронну адресу викладача шляхом передачі зображень у форматі JPEG. Так само проводиться і модульне оцінювання курсантів за індивідуальними комплексними контрольними завданнями. На лабораторних заняттях викладач таким же чином дає необхідні пояснення за теоретичною частиною, а надалі курсанти виконують вимірювання з використанням інтерактивного стимулятора лабораторної установки з наступною їх графічно-математичною обробкою та виконанням звіту з лабораторної роботи, який кожен курсант надсилає на електронну адресу викладача шляхом передачі зображень у форматі JPEG.

Технологія ZOOM дозволяє також проводити індивідуальні усні опитування курсантів із метою визначення ступеню їх готовності до заняття.

Усе сказане вище дає авторам сподівання, що також і майбутні заліки чи екзамени за навчальними дисциплінами кафедри можливо за вимогами взаємної карантинної безпеки проводити дистанційно.

Слід відзначити, що за умовою проведення карантину за COVID-19 кожна навчальна група поділяється на окремі підгрупи, кожна з яких займає окрему аудиторію. Таким чином, на дистанційній лекції курсанти навчального потоку займають до 8 класів одночасно. Вже із цього зрозуміло, що навіть добровільна самопожертва викладача на проведення такого заняття в традиційному режимі неможлива й альтернативи дистанційній формі освітнього процесу за виниклих умов не існує.

Таким чином, можна стверджувати, що запропонована технологія проведення дистанційних занять та їх інноваційна педагогічна підтримка

дозволяють максимально наблизити їх психолого-педагогічний формат до такого формату у звичайних аудиторних заняттях.

На завершення слід відзначити, що в проведенні дистанційних занять дуже важливим є їх психолого-мотиваційний фон. Зокрема, постійна турбота викладачів про забезпечення заняття на достатньому рівні. Під час переходу до дистанційної форми навчання кожен викладач кафедри провів 3–4 заняття в «напівдистанційному» режимі. Водночас трансляція відеоконференції ZOOM велася з окремого приміщення кафедри, а викладач мав можливість заходити в клас курсантів, перевіряти стан їх готовності до проведення заняття в дистанційному режимі, спілкуватися з ними, з'ясовуючи поточні проблеми й труднощі, надавати поради й розпорядження на їх розв'язання. Таким чином, кожна навчальна група прискорено мала можливість оволодіти технологією проведення дистанційних занять.

Дистанційна освіта передбачає, що ті, хто навчаються, мають бути підвищено мотивовані на освітній процес, брати в ньому участь свідомо, на кожне аудиторне заняття гарантувати належну підготовку, зокрема мати написаний конспект поточного заняття та не лише знати основні поняття, формули, визначення, одиниці вимірювання основних величин, але й бути спроможними за необхідністю доповідати їх. Водночас головною метою дистанційного заняття стає закріплення знань, здобутих курсантами під час самостійної роботи, й розв'язання пізнавальних проблем, що виникли за такої умови. Без цього, як показує весь досвід проведення дистанційної освіти не лише в Україні, але у у всьому світі, вона не може бути ефективним способом підготовки висококваліфікованих професійних кадрів. Досвід авторів у проведенні освітнього процесу за методикою упереджувального навчання показав, що курсанти, попередньо ознайомлені з навчальним матеріалом, більш активно беруть участь у його проведенні, охоче відповідають на контрольні запитання викладача, не мають тих труднощів, які властиві людям, що вперше дізнаються про фізичне чи хімічне явище або процес, їх характеристики, закономірності й практичні застосування. Це виявилось дуже корисним у дистанційній формі навчання, де в значно більш напруженому режимі працюють і викладач, і ті, кого він навчає. Відзначимо особливо, що курсант, який кращим чином підготувався до заняття та завдяки цьому має менший опір у пізнавальній діяльності, як правило, має і більший рівень мотивації на сприйняття нового навчального матеріалу. Крім цього, викладачі кафедри мотивують курсантів на навчання більшою військово-прикладною та професійною спрямованістю викладу нового навчального матеріалу на кожному занятті.

Особливе значення в дистанційному освітньому процесі має формування та розвиток дружніх партнерських особистих відносин між викладачем і тими, кого він навчає, в досягненні спільної мети – високоякісної підготовки офіцерських кадрів для Збройних Сил України. Природа людських відносин занадто складна, щоб очікувати тут ідеального стану, але основний тренд взаємовідносин викладача й курсантів має бути спрямований на налагодження кращого з можливих станів, особливо в умовах дистанційного навчання. Без взаємної доброзичливості, готовності прийти на допомогу один одному будь-яке дистанційне навчання приречено на невдачу.

**Висновки.** Рівень комп'ютеризації та стану сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє проводити дистанційне навчання з невеликою втратою якості щодо традиційного навчання, яке нині не без підстав називають елітарним. Усе ж таки безпосередній контакт викладача з тими, кого він навчає, набагато більш забарвлений позитивним емоційним фоном і не має інерційних проблем у миттєвих ситуаціях на занятті, надає значно більші можливості для демонстрації реальних явищ і дослідів. Але з історії відомі численні приклади, коли дійсно елітарну освіту видатні особистості здобували самостійно (дистанційно).

У навчальних підрозділах, які впродовж останніх п'яти років достатньо турбувалися про гідну комп'ютеризацію освітнього процесу й оволодіння сучасними освітніми комп'ютерними технологіями, перехід від традиційної форми навчання до дистанційної може бути успішно здійснений за час, не більший тижня.

Автори усвідомлюють, що в галузі, яка обговорюється в статті, існує ще багато нерозв'язаних проблем і вони можуть бути подолані лише шляхом наполегливої та зосередженої науково-дослідної роботи. Зокрема, йдеться про створення адаптивних систем дистанційної освіти з властивостями штучного інтелекту, які будуть спроможні миттєво й самостійно долати численні технічні проблеми сучасних систем дистанційної освіти. Наприклад, виділяти за наслідками автоматизованого контролю знань групи курсантів із заниженими навчальними властивостями й надавати їм цільову інтерактивну допомогу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Деміда Б.А., Сагайдак С.Г., Копил В.І. Системи дистанційного навчання : огляд, аналіз, вибір. *Комп'ютерні науки та інформаційні технології. Вісник Національного університету «Львівська політехніка»* / за ред. Ю.М. Рашкевич. № 694. Львів, 2011. С. 98–107.
2. Биков В.Ю. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення*

навчально-виховного процесу: *інноваційні засоби і технології* : Колективна монографія. Київ : Атіка, 2005. С. 77–92.

3. Дистанционное обучение: теория и практика : Коллективная монография / В.И. Гриценко, С.П. Кудрявцева, В.В. Колос, Е.В. Веренич. Киев : Наукова думка, 2004. 377 с.

4. Шуневич Б.І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 392 с.

5. Гарбич-Мошора О.Р. Впровадження дистанційного навчання в навчальний процес для підготовки фахівців з інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Київ, 2015. Т. 45. № 1. С. 45–58.

6. Горліченко М.Г., Дроздов М.О. Метод упереджувального навчання в розв'язуванні проблем освітнього процесу військового ВНЗ. «*Управління якістю підготовки фахівців*» : збірник матеріалів доп. учасн. XXII Міжнар. наук.-метод. конф., м. Одеса, 20–21 квітня 2017 р. С. 23–34.



## ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: СПЕЦИФІКА ПРОТІКАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ СТУДЕНТАМИ

### DIGITALIZATION OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: SPECIFICS OF THE COURSE AND FEATURES OF STUDENT PERCEPTION

*Епідеміологічна ситуація в країні викликала істотне прискорення процесу цифровізації освіти без урахування наявних ресурсних можливостей конкретних освітніх організацій. Неоднорідність процесів цифровізації вимагає їх осмислення та аналізу для виявлення продуктивних варіантів і, можливо, їхнього активного використання надалі. Мета статті – зобразити вплив цифровізації професійної підготовки на ставлення студентів-педагогів до дистанційного й очного навчання (на основі досвіду Відокремленого структурного підрозділу «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»). Для її досягнення використано теоретичний аналіз публікацій із проблеми, проведено емпіричне дослідження, в якому застосовувалося анкетування студентів та аналізувалася їхня успішність. У результаті теоретичного осмислення наукових публікацій, присвячених актуальним аспектам цифровізації сфери освіти, зроблено висновок, що вітчизняні дослідники прагнуть до точнішого визначення основних понять, які відбивають цей процес. Крім того, відбувається узагальнення позитивного досвіду цифровізації освіти й розвитку цифрової освіти за період пандемії. Основними результатами емпіричного дослідження є: позитивне сприйняття студентами економії часу на основі відсутності необхідності їздити до закладу освіти в умовах дистанційного навчання; можливості працювати з електронними варіантами матеріалів усіх навчальних курсів, самостійно планувати навчальне навантаження протягом дня; сприйняття студентами як труднощі наявного слабкого технічного оснащення. Аналіз успішності студентів показав, що перехід на повністю дистанційне навчання більшою мірою вплинув на успішність тих студентів, які до моменту його початку провчилися очно лише один семестр. Меншою мірою вплив позначився на студентах старших курсів очної форми навчання. У теоретичному контексті матеріал статті може бути корисним для проведення подальших досліджень впливу цифровізації на професійну підготовку студентів. Представлені результати експериментальної роботи можуть бути орієнтирами для обґрунтованого вибудовування практики цифровізації в конкретних освітніх організаціях.*

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх учителів, цифровізація освіти,

цифрова освіта, очне навчання, дистанційне навчання.

*The epidemiological situation in the country has caused a significant acceleration of the process of digitalization of education without taking into account available resource opportunities of specific educational organizations. The heterogeneity of digitalization processes requires their understanding and analysis for identifying productive options and, probably, their active use in future. The purpose of article: to show the influence of digitalization of vocational training on the attitude of students-pedagogues to distance and full-time learning (on the basis of the experience of the Separate Structural Unit "Humanitarian Pedagogical Professional College of Mukachevo State University"). For its reaching it has been used a theoretical analysis of references on the problem, an empirical study was conducted, in which student questionnaires were used and their success was analyzed. After the theoretical analyzing the scientific references, devoted to the current aspects of digitalization of the educational field, it has been concluded that domestic researchers seek to more accurately define the basic concepts that reflect this process. In addition, there is a generalization of the positive experience of digitalization of education and the development of digital education during the pandemic. The main results of the empirical study are: positive students' perception of saving time on the basis of the absence of necessity to come to the educational institutions in the distance learning conditions; possibilities to work with electronic variants of materials from all study courses, to plan the training load during the day by yourself; students' perception of difficulties as weak technical equipment. Analysis of students' success showed that transition to a completely distance learning had a greater impact on the success of those students, who by the time of its beginning studied full-time only one semester. To a lesser extent, the impact affected senior students of full-time form of study. In the theoretical context, the article material can be useful for conducting further investigations of the impact of digitalization on vocational training of students. The presented results of experimental work can become guidelines for well-grounded construction of digitalization practices in specific educational organizations.*

**Key words:** vocational training of future teachers, digitalization of education, digital education, full-time study, distance learning.

УДК 378.1:9  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.24>

**Грицько В.В.**,  
доктор філософії,  
викладач суспільних дисциплін  
ВСП «Гуманітарно-педагогічний  
фаховий коледж  
Мукачівського державного  
університету»

**Котубей В.Ф.**,  
доктор філософії,  
викладач суспільних дисциплін  
ВСП «Гуманітарно-педагогічний  
фаховий коледж  
Мукачівського державного  
університету»

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Цифровізація є одним із головних факторів зростання світової економіки. Цифровізація передбачає впровадження цифрових технологій, тобто технологій, які використовують електронно-обчислювальну апаратуру для запису кодових імпульсів у певній послідовності, з певною частотою в житті суспільства [3, с. 23]. Саме цифровізація посту-

пово трансформує економіку, бізнес, промисловість, виробництво, охорону здоров'я, транспорт, фінанси, управління, науку, освіту. В освіті цифровізація передбачає використання освітніми організаціями сучасних цифрових технологій із метою підвищення доступності та якості навчання, посилення конкурентних позицій української освіти на міжнародній арені [1, с. 5].

Проблематика, розглянута в статті, активно обговорюється вітчизняними й зарубіжними дослідниками. Перш ніж розпочати огляд відповідних публікацій, варто відзначити наявність у них значної кількості різноманітних термінів, які автори використовують для відбиття ситуації, що склалася: дистанційна освіта, змішана освіта, цифрова освіта, цифрові освітні середовища, цифрові освітні ресурси, інформаційні технології, цифрове середовище тощо [1; 5; 7; 9 та інші]. У наявному масиві інформації складно виявити обґрунтовані тенденції, що характеризують загальну практику цифровізації професійної підготовки майбутніх учителів. Тому вважаємо за можливе надати найбільш істотні, на нашу думку, варіанти розгортання цього процесу та його характеристики, зображені в наукових публікаціях.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Передусім звернемо увагу на роботи, в яких здійснено спроби обґрунтувати сенс, зміст перерахованих вище понять. Наприклад, науковці розглядають зміст термінів «цифрова трансформація освіти» й «цифровізація освіти», відбиваючи їхні подібності, відмінності, етапи (В. Гужва [5]); трактують цифрову освіту як процес організації взаємодії між викладачем і студентом у русі від мети до результату в цифровому освітньому середовищі, основними засобами якої є цифрові технології, цифрові інструменти й цифрові сліди як результати навчальної та професійної діяльності в цифровому форматі (О. Барна, О. Кузьмінська [2]); акцентують на ілюзіях та очікуваннях, що виникли в суспільстві в процесі цифровізації освіти (Н. Єгорченкова, Ю. Тесля, Ю. Хлевна, О. Кичань [6]); виявляють зміни аксіології педагогіки в умовах цифровізації освіти й розкривають значущість практичної реалізації принципів гуманістичної педагогіки й виховання культури особистості в сучасних умовах прискореного розвитку й впровадження цифрових освітніх технологій (А. Сухоруких [10]).

Далі звернемо увагу на цифровізацію професійної підготовки майбутніх учителів. Тут серед представлених публікацій присутні такі, що узагальнюють досвід переходу на дистанційний формат навчання в період пандемії. Наприклад, науковці позначили складність технічного, методичного, психологічного характеру, що виникає за вимушеного повсюдного й одночасного переходу на дистанційний формат навчання (Н. Теренда, О. Теренда, М. Горішний, Н. Панчишин [11]); вивчають роль викладачів і зміну характеристик їхньої діяльності в умовах цифровізації освітнього процесу (А. Олешко, О. Ровнягін, В. Годз [8]); висвітлюють особливості цифрового освітнього середовища професійної підготовки студентів та інформаційних ресурсів, що входять до нього (О. Буйницька, Л. Варченко-Троценко, Б. Грицеляк [4]). Таким чином, основна увага дослідників зосе-

реджена на питанні, як вплине цифровізація освіти на цінності, рівень, якість сучасного навчання. У контексті професійної підготовки майбутніх учителів йдеться про осмислення труднощів і переваг використання викладачами й студентами ресурсів, наявних у цифровому освітньому середовищі.

Зарубіжні автори у своїх публікаціях демонструють значний інтерес до різних аспектів цифровізації освіти та її застосування в професійній підготовці майбутніх учителів. Науковцями виявлено три рівні здійснення викладачами своєї діяльності в цифровому освітньому середовищі – низький (powerpointers), середній (clickerers), високий (digital pros) – і підкреслено значущість комплексного підходу до цифровізації освіти (А. Lohr, М. Stadler, F. Schultz-Pernice [14]); відбито позитивний потенціал навчання мистецтва, ремесла й дизайну в умовах змішаного й дистанційного навчання за допомогою віртуальної реальності (E. Getin [13]); розкрито уявлення викладачів про творчість у цифровому освітньому середовищі (E. Bereczki, A. Kárpáti [12]). З огляду на представлений аналіз зарубіжних досліджень, що стосуються практики цифровізації, здійсненої протягом 2020–2021 навчального року, узагальнимо, що увагу зосереджено на проблемах професіоналізму викладачів, які працюють у цифровому освітньому середовищі, на необхідних уміннях педагогів. Дослідники підкреслюють різне ставлення майбутніх фахівців до навчання в дистанційному форматі. Серед труднощів відзначається наявність бар'єрів спілкування в умовах, опосередкованих комп'ютерною технікою.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** За минулий рік практика цифровізації у сфері професійної підготовки майбутніх учителів спиралася на наявні в освітніх установах технічні ресурси й резерви. На такому етапі розвитку теорії та практики професійної підготовки відсутні дослідження методологічних основ такого процесу та його впливу на професійне становлення майбутніх вчителів.

Відзначимо, що цифровізація у 2020–2021 навчальному році відбувалася в умовах пандемії, що зумовило адаптацію педагогічної спільноти до організації освітнього процесу на основі використання комп'ютерних інформаційних технологій [7, с. 59]. За останній рік викладачами досить масово впроваджувалося онлайн-навчання, тобто передавання необхідної інформації за допомогою пристроїв, що мають вихід у мережу Інтернет, широко застосовувалися відеолекції, віртуальні екскурсії та інші засоби. Рефлексія сформованого на цей момент досвіду цифровізації освіти, зокрема в професійній підготовці майбутніх учителів, дасть змогу зрозуміти, які компетентності необхідні педагогу в сучасному суспільстві, що будуть потрібні в найближчому або дещо віддаленому

майбутньому. Видається недостатнім пов'язувати їх тільки зі здібностями все більш ґрунтовного опанування інформаційно-комунікаційних технологій.

Деякі нові тенденції розвитку освіти вже виявилися в наявності цілого спектра пропозицій із навчання на «методистів онлайн-курсів» або «конструкторів онлайн-контенту», виріс попит на дистанційні курси підвищення кваліфікації для педагогів, активніше реалізуються в дистанційному виді базові дисципліни основної професійної освітньої програми вищої освіти, затребувані й активно розвиваються масові відкриті онлайн-курси.

Однак допоки процеси цифровізації професійної підготовки майбутніх учителів відбуваються в умовах відсутності єдиних нормативних вимог до змішаної та повністю дистанційної освіти, вони відрізняються значною різноманітністю та різномірністю (О. Буйницька, Л. Варченко-Троценко, Б. Грицеляк [4, с. 71]). Дещо упорядкувати цей процес можливо за допомогою осмислення, аналізу того, що в такому аспекті вже вдалося зробити. **Метою статті** є відбиття впливу цифровізації професійної підготовки майбутніх учителів на ставлення студентів до дистанційного й очного навчання (на основі досвіду роботи у Відокремленому структурному підрозділі (далі – ВСП) «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»).

**Матеріали й методи дослідження.** Методологічну основу становлять наукові праці сучасних дослідників, присвячені проблематиці цифровізації професійної підготовки майбутніх вчителів. У межах роботи були застосовані такі методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, теоретичне

узагальнення, систематизація; емпіричні – анкетування, вивчення продуктів діяльності (успішність студентів); методи статистичної обробки результатів дослідження (t-критерій Стьюдента). Респондентами проведеного дослідження були 200 студентів ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету» у 2020–2021 навчальному році.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення великого масиву інформації, присвяченій цифровізації освіти загалом і цифровізації професійної підготовки майбутніх учителів, дало змогу відзначити різноманітність і багатоваріантність використовуваних для відбиття основних понять. З огляду на це видається можливою побудова дослідниками відповідного тезауруса й продовження активного розвитку понятійного апарату нового напрямку педагогіки – цифрової дидактики.

Наведемо результати проведеного емпіричного дослідження. Його мета полягала, по-перше, в з'ясуванні ставлення студентів щодо сприйняття ними вимушеного переходу на дистанційне навчання в період пандемії у 2020–2021 навчальному році. По-друге, в обґрунтуванні розуміння, як позначається такий перехід на успішності студентів.

Респондентами були 200 студентів ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету». Термін проведення першого зрізу – 3 і 4-й тиждень навчання у вересні 2020 року. Повторний зріз проведено в березні 2021 року. Для досягнення першої з поставлених цілей проведено опитування студентів із проханням зобразити те, що кожен із них сприймає як позитивне в переході на дистанційний

Таблиця 1

**Особливості сприйняття переходу на дистанційну освіту студентами коледжу**

Позитивні аспекти переходу на дистанційне навчання	Кількість студентів (%)	Труднощі переходу на дистанційне навчання	Кількість студентів (%)
Скорочення витрат часу на проїзд до коледжу й назад	48	Оснащення персональним комп'ютером (слабке, застаріле обладнання), відсутність можливості придбати відеокамеру, поганий звук мікрофона	30
Доступ до всіх завдань навчальної дисципліни на сайті викладача й можливість самостійно повертатися до матеріалів теорії, прикладів, практичних завдань	24	Шум у гуртожитку або за місцем проживання, труднощі з відповідями на заняттях, оскільки одночасно в одному приміщенні навчаються декілька студентів різних курсів (живуть в одній кімнаті гуртожитку)	24
Можливість відвідувати заняття навіть під час хвороби, не виходячи з дому	15	Робота з телефону, який може розрядитися або на якому може закінчитися Інтернет	26
Самостійне планування свого навчального навантаження протягом дня	7	Слабкий доступ до Інтернету в сільській місцевості, ремонтні роботи на електричних мережах	20
Можливість дистанційно консультуватися з викладачем	4		
Можливість жити вдома (студенти із сільської місцевості) і навчатися	2		

формат навчання, а що – як труднощі (результати відповідей респондентів представлені в таблиці 1).

Зміст таблиці 1 дає змогу узагальнити, що за кількістю варіантів відповідей переважають позитивні моменти над існуючими труднощами, водночас труднощі здебільшого мали технічний характер. У такому контексті вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що натеper усі заклади освіти повернулися до традиційного очного формату навчання. З огляду на це було ще раз проведено опитування студентів (брали участь ті ж студенти, термін проведення – 3–4-й тиждень березня 2021 року) з метою з'ясування сприйняття студентами позитивних моментів і труднощів у поверненні до очного навчання. Результати аналізу проведеного опитування представлені в таблиці 2.

Для того, щоб встановити, чи впливає перехід на дистанційне навчання на успішність студентів, проаналізовано абсолютну та якісну успішність студентів за чотири роки (з 2017–2021 навчальних років). Абсолютну успішність визначали як відношення числа студентів, які здали іспити на позитивні оцінки, до загальної кількості студентів. Якісну успішність розглядали як відношення числа студентів, які здали іспити на чотири й п'ять, до загальної кількості студентів. Оцінки брали за іспити в літню та зимову сесії кожного навчального року. Для зручності порівняння вираховували середні значення успішності у відсотках і розташували їх у порядку спадання.

За абсолютною успішністю найвищі показники в студентів першого курсу (99%), потім йдуть студенти третього курсу (93%), після них – студенти-четвертокурсники (92%) і на останньому місці – студенти другого курсу (80%). Для перевірки статистичної значущості відмінностей між курсами за значеннями абсолютної успішності

використовувався t-критерій Стюдента, який показав її наявність. Аналогічне порівняння провели за якісною успішністю: на першому місці були студенти першого курсу (93%), далі – студенти третього курсу (89%), після них – четвертий курс (79%), і на останньому – студенти другого курсу (56%). Застосування t-критерію Стюдента засвідчило наявність статистично достовірних відмінностей між результатами студентів усіх курсів.

Цікавий той факт, що найвищі значення за аналізованими показниками мали студенти першого курсу. Студенти, які до вступу в коледж із березня 2020 року навчалися в дистанційному форматі в школі. Вступивши до коледжу, вони очно провчилися лише два місяці й знову через пандемію виявилися в ситуації дистанційного навчання. Можливо, майже за рік такого формату навчання вони досить добре до нього адаптувалися та зуміли розвинути необхідні для навчання навички виконання самостійних робіт. Тому виявилися успішними в навчанні.

Водночас другокурсники – це студенти, які, вступивши до коледжу, очно провчилися лише один семестр, потім пішли на канікули й майже відразу, на початку другого семестру переведені на дистанційну форму навчання, яка для них тривала майже рік. Можливо, вони із самого початку не були готові до того обсягу самоорганізації, який від них вимагали, оскільки все-таки в очному навчанні багато аспектів навчальної діяльності студентів постійно регулюються в особистій взаємодії з викладачами. Щодо студентів третіх і четвертих курсів, досліджувані показники абсолютної та якісної успішності залишилися приблизно на тих же значеннях, що й у попередні роки, коли очне навчання реалізовувалося практично без залучення дистанційних технологій.

Таблиця 2

#### Особливості сприйняття повернення до очного формату навчання після повністю дистанційного

Позитивні аспекти повернення на очне навчання	Кількість студентів (%)	Труднощі повернення на очне навчання	Кількість студентів (%)
Особисто зустрілися з друзями	67	Складно заново звикати до великого обсягу особистої взаємодії з кожним викладачем	24
Можна відразу ставити запитання викладачеві й отримувати відповіді	18	Суттєво обмежена свобода в організації своєї навчальної діяльності	20
Повернулася можливість особистого спілкування з викладачами	15	Психологічний дискомфорт від необхідності їздити в громадському транспорті (не всі носять маски)	14
		Важко на заняттях і перервах весь час дотримуватися маскового режиму	13
		Немає бажання залучатися в позанавчальну діяльність, а це потрібно	12
		Відчувається втома від присутності інших студентів на занятті, від неможливості за бажання відволіктися на інші справи, а потім повернутися до навчання	9
		Неможливість поєднувати роботу з навчанням в очному навчанні	8

**Висновки.** Українське суспільство висловлює суперечливі погляди на процес цифровізації освіти. У наукових публікаціях спостерігається тенденція виявляти плюси й мінуси такого процесу, що вимагає глибокого дослідження. Теоретичний аналіз джерел засвідчив, що вітчизняні автори, звертаючись до цифровізації освіти, акцентують на наявних у суспільстві очікуваннях від організації такого процесу, дослідженні його впливу на трансформацію цінностей, прийнятих суспільством, на варіантах визначення його рівня, якості. Стосовно цифрової освіти відбувається осмислення сутності, методичних, технологічних і психологічних аспектів її реалізації. Зарубіжні дослідники цікавляться можливостями використання цифрових освітніх технологій в умовах освіти. У контексті професійної підготовки зроблено акцент на діяльності викладачів, які освоюють варіанти організації дистанційної освіти, на думці студентів, залучених до такого процесу.

На основі викладеного матеріалу щодо емпіричного дослідження зробимо декілька висновків. По-перше, студенти педагогічного коледжу в переході на повністю дистанційне навчання вважали позитивним появу нової можливості – з більшою мірою свободи планувати свій час, який звільнився завдяки відсутності необхідності проїзду кожен день до місця навчання, і отримати у вільний доступ в електронному вигляді матеріалів освоєваних навчальних дисциплін. Це давало змогу для них зручним чином вибудувувати власну траєкторію освоєння матеріалу. Частина студентів завдяки цьому зуміла звільнити час для того, щоб працювати паралельно з навчанням (часто навіть одночасно з навчанням). Окрім того, дистанційний формат взаємодії з викладачем та одногрупниками не вимагав пропуску навчальних занять під час захворювання або з інших причин, оскільки підключитися до заняття через Інтернет можна було з будь-якого місця та з будь-якого пристрою. Труднощами сприймалися проблеми технічного характеру в проведенні занять у дистанційній формі. Це, наприклад, відсутність відеокамер або мікрофонів, низька швидкість Інтернет-з'єднання, відсутність власного місця для навчання тощо.

По-друге, коли очне навчання знову стало ключовим варіантом здійснення професійної підготовки, респонденти побачили в цьому такі позитивні аспекти: можливість особистого спілкування з одногрупниками, особисто ставити викладачам запитання з дисципліни й отримувати на них відповіді. Водночас студенти позначили й те, що стало сприйматися ними в протилежному ключі. Труднощі виникають через необхідність дотримання маскового режиму на заняттях. Також як труднощі значна кількість студентів назвала обмеження їхньої свободи в плануванні, організації своєї навчальної діяльності. По-третє, помітний вплив

переходу професійної підготовки в повністю дистанційний формат на зміну успішності студентів другого курсу, що виявилось в найнижчих показниках її абсолютного та якісного значень і підтверджено статистичною обробкою результатів.

Отримані результати, можливо, є показниками незворотного характеру змін рівня техніки й технології, які спричинили цифрові трансформації всіх аспектів життя суспільства, зокрема й професійної підготовки студентів. Отже, виникає потреба в технологіях аудиторної та самостійності роботи для студентів-педагогів, що відповідають їхнім очікуванням, вимогам часу й наявним можливостям освітніх організацій.

Імплементация в освітнє середовище професійної підготовки гнучкого використання реального й віртуального простору, свобода в конструюванні індивідуальної освітньої траєкторії, різноманітність навчальних інструментів і педагогічних прийомів, використання ігрових технологій, автентичність професійних кейсів, стимулювання ярмарків ідей і конкуренція в пошуку оптимальних рішень, співпраця в появі загальних освітніх продуктів, наприклад, демонстрація результатів діяльності в соціальних мережах, довірливі й позитивні взаємовідносини – елементи, які було б корисно широко застосовувати в будь-якому варіанті здійснення професійної підготовки майбутніх учителів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабаєв В.М., Стадник Г.В., Момот Т.В. Цифрова трансформація у сфері вищої освіти в умовах глобалізації. *Комунальне господарство міст. Економічні науки*. 2019. Вип. 2. С. 2–9.
2. Барна О.В., Кузьмінська О.Г. Визначення готовності закладу вищої освіти до цифрової трансформації. *«Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи»* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Тернопіль, 30 квітня 2020 р. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 92–94.
3. Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *«Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку»* : матеріали метод. семін. НАПН Укр., м Київ, 4 квітня 2019 р. Київ, 2019. С. 20–26.
4. Буйницька О.П., Варченко-Троценко Л.О., Грицеляк Б.І. Цифровізація закладу вищої освіти. *Освітлогічний дискурс*. 2020. Вип. 1. С. 64–79.
5. Гужва В.М. Цифрова трансформація університетів. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. 2019. Вип. 21. С. 597–604.
6. Єгорченкова Н.Ю., Тесля Ю.М., Хлевна Ю.Л., Кичань О.М. Методологічні аспекти створення цифрового університету. *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*. Сер.: Стратегічне управління, управління портфелями, програмами та проектами. 2020. Вип. 1. С. 31–36.

7. Кіндратець О.М. Проблеми цифрової трансформації освіти. «Освіта як чинник формування креативних компетентностей в умовах цифрового суспільства»: матеріали тез міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 27–28 листопада 2019 р. Запоріжжя: ЗНУ, 2019. С. 59–60.

8. Олешко А.А., Ровнягін О.В., Годз В.Р. Удосконалення дистанційного навчання у вищій освіті в умовах пандемічних обмежень. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2021. № 1. URL: <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=1936>.

9. Симоненко С.П. Українська цифрова освіта в умовах цифрової трансформації суспільства: вибір стратегії розвитку. *Гілея: науковий вісник*. 2020. Вип. 153. С. 374–377.

10. Сухоруких А.В. Аксиология гуманистической педагогики в условиях модернизации и цифровизации образования. *НОМОТНЕТІКА: Філософія. Соціологія. Право*. 2019. № 1 (44). С. 19–28.

11. Теренда Н.О., Теренда О.А., Горішний М.І., Панчишин Н.Ю. Особливості дистанційного навчання

студентів в умовах пандемії COVID-19 (за результатами анкетування). *Медична освіта*. 2021. Вип. (4). С. 57–60.

12. Bereczki E.O., Kárpáti A. Technology-enhanced creativity: A multiple case study of digital technology-integration expert teachers beliefs and practices. *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 39. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187121000067?via%3Dihub>.

13. Getin E. Digital storytelling in teacher education and its effect on the digital literacy of pre-service teachers. *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 39. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187120302340>.

14. Lohr A., Stadler M., Schultz-Pernice F. On powerpointers, clickerers and digital pros: Investigating the initiation of digital learning activities by teachers in higher education. *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 119. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563221000376?via%3Dihub>.

## TRAINING FOREIGN LANGUAGE SKILLS NECESSARY FOR ADAPTING TO NOWADAY SOCIETY

### ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ, НЕОБХІДНИХ ДЛЯ АДАПТАЦІЇ ДО СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

*In the article, the pedagogical issues of learning foreign languages at higher education institutions are investigated. It should keep in mind that the problems of methodology and theory of foreign language teaching are widely considered in researches on pedagogy and general researches. Instead, insufficient attention is paid to studying the impact of foreign language competence acquired during higher education on the adaptation of the prospective specialist to modern society with its constant development of information technology and successful overcoming of challenges that this development causes. In the article, the foreign language teaching process at Ukrainian higher education institutions is analyzed, and the most important factors influencing the adaptation of future qualified professionals to modern IT society are identified. In particular, one of the most important competencies of a specialist in any field is managing information, i.e., the ability to find, choose, and evaluate information from different resources and to link it to other information, critically evaluate its actuality and quality. The role of foreign languages in forming this competence is shown. Achieving a positive result requires a lot of effort from both teachers and students and their joint coordinated work. The article shows that the student-oriented approach gives the best results and is recommended for use in foreign language teaching. In addition, it is shown that the competence method is essential in foreign language teaching because it converts the process of gathering certain knowledge, skills, and techniques into forming and developing a student's ability to act practically in different situations by applying the acquired knowledge and experience. Learning a foreign language ensures the development of analytical abilities and, therefore, it is recommended for students during their studies at a higher educational establishment.*

**Key words:** *specialist training, higher education institution, foreign language, training intensification, information management.*

*У статті досліджуються педагогічні питання вивчення іноземних мов у вищих*

*навчальних закладах. Слід зазначити, що проблеми методології та теорії викладання іноземних мов у закладах вищої освіти широко розглядаються в дослідженнях з педагогіки й загальних дослідженнях. Натомість недостатня увага приділяється вивченню впливу навичок володіння іноземними мовами, які набуваються під час навчання у вищому навчальному закладі, на адаптацію майбутнього фахівця в сучасному суспільстві з його постійним розвитком інформаційних технологій та успішному подоланню викликів, які цей розвиток спричиняє. У статті проаналізовано процес сучасного викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах України й визначено найважливіші чинники, що сприяють адаптації майбутніх кваліфікованих фахівців до інформаційного суспільства. Зокрема, встановлено, що однією з найважливіших компетенцій фахівця в будь-якій галузі є керування інформацією, тобто здатність знаходити, вибрати й оцінювати інформацію з різних ресурсів і пов'язувати її з іншою інформацією, критично оцінювати її актуальність та якість. Показано роль іноземних мов у формуванні такої компетенції. Досягнення позитивного результату вимагає великих зусиль як від викладачів, так і від студентів, та їх спільної злагодженої роботи. Стаття показує, що орієнтований на студентів підхід дає найкращі результати й рекомендований для використання в навчанні іноземної мови. Крім того, показано, що компетентнісний підхід необхідний у навчанні іноземної мови, оскільки він перетворює процес збору певних знань, умінь й прийомів у формування та розвиток у студента здатності діяти практично в різних ситуаціях шляхом застосування набутих знань і досвіду. Показано, що вивчення іноземної мови забезпечує розвиток здібностей студентів працювати в інформаційному просторі сучасного суспільства, а тому рекомендується для опанування в закладі вищої освіти.*

**Ключові слова:** *підготовка фахівців, вищий навчальний заклад, іноземна мова, інтенсифікація навчання, управління інформацією.*

UDC 378:005.6  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.25>

**Dmytruk V.A.,**  
Doctor of Philosophy,  
Associate Professor at the Department  
of Foreign Languages  
Lviv Polytechnic National University

**Problem Statement.** In the modern world, the process of training prospective specialists should be directed not only to the acquisition of basic knowledge in their profession but also to the gaining needs, skills, and abilities to acquire new knowledge and information throughout life and use them effectively in practice.

The process of learning a language is already a creative stage of personal development and it contributes to the cultural and professional development of each member of society. To be able to exchange information, ideas, problems, and ways to solve them, a student must have developed competence in "oral communication". In many kinds of research, it has been shown that learning foreign languages

generally increases the communicative abilities of a person, but the issue of the role of the English language in adapting a prospective specialist to information society with its rapidly developing information technology, providing a high level of knowledge, skills necessary for further professional growth of students remains insufficiently investigated.

**Analysis of recent research and publications.** The problems of methodology and theory of foreign language teaching are widely presented from the point of view of educational pedagogy, the methodology of higher education in the studies of modern researchers [1; 2; 3; 4; 5]. At the same time, very little attention is devoted to the problems of forming

necessary skills for adapting prospective specialists in nowadays information society and the role of foreign language skills acquired at the institution of higher education in this process. A need arises for such investigation, which is very actual and topical.

**Purpose of the article** is to analyze the methodology currently used in the foreign language teaching process at Ukrainian higher education institutions and identify the peculiarities of training skills being most essential in the adaptation of future qualified professionals to modern IT society.

**Methods:** analysis, comparison, generalization and systematization of scientific and theoretical principles, synthesis.

**Presenting main material.** The main goal of higher education is to train competitive, professionally competent experts and teach them how to study further, to teach in a way that graduates can find a job and adapt to new requirements.

The training of a prospective expert who can carry out successfully professional and further study process after graduation and who has the competencies in a certain area of knowledge for a certain qualification and ideological, moral, and ethical qualities as well as social qualities largely depends on the program of the higher education establishment.

It has a task to make conditions for the growing generation for its maximal self-determination and self-expression. The main purposes of higher education are training competitive graduates, adapted to information society that is improving rapidly, providing a high level of knowledge, skills for further professional growth of students.

The primary task of a language teacher is to develop a student's competence in "oral communication". All speaking activities should be involved into this process. The language teacher promotes personal examples in intercultural / interethnic communication by presenting an appropriate speech culture to improve speech competence in native and foreign languages and helps students overcome difficulties in mastering a foreign language skillfully and unobtrusively. Language learning is a continuous creative process reflected in the student's ability to communicate with native speakers and contributes to the mutual satisfaction of recipients.

The main goal of the teacher is not only to provide students with quality knowledge but also to create the necessary conditions to enhance students' cognitive activity, to arouse interest in learning a foreign language, motivate them to be modern, competent, and knowledgeable because it will promote intercultural communication and open good prospects for employment. The teacher should use the following methods for achieving this goal:

Meetings with graduates who can prove by example that knowledge of a foreign language is critical in today's world and contribute to success in the professional field.

Creating an environment where foreign language proficiency is greatly appreciated and considered a prestigious prerogative and students would have real opportunities to improve their knowledge.

This can be achieved through, for example, the presence of volunteers from foreign countries, with whom students would be able to communicate and spend time, perhaps even outside the school. Such a situation would show the need for a foreign language in practice, would arouse the thirst for knowledge and the desire to master the language at a high level.

Involve students in educational conferences with representatives of other countries so that children have the opportunity to learn about cultural differences and living conditions of different nations, compare their views and attitudes to certain issues, create dialogue and discuss issues, learn to lead discussions, be aware of the latest developments in the world, science, economy, etc.

For example, the latter method in the educational process requires the use of information technology. Indeed, it is not easy to imagine a modern lesson without the use of computers, laptops, or a multimedia board, as well as a modern teenager without a mobile phone in hand. So, without a doubt, a lesson accompanied by the latest technology will be more interesting and useful for the student than a lesson with the usual traditional forms of teaching [6, p. 37].

For effective teaching of a foreign language, teachers try to use the innovative methods. We will divide the means of teaching a foreign language into tangible and intangible. Intangibles include the teacher's word and tangible ones: technical teaching aids (TV, computer, film, and slide projectors, multimedia board, video and audio recordings, movies, etc.); electronic textbooks; computer programs; literary sources (educational, methodical, and reference literature); Internet resources (training and search programs) and visual material (illustrations, drawings, reproductions of paintings, diagrams, tables, cards for individual work, posters, handouts, etc.). Foreign language teaching aids do not contradict, closely complement each other, and are used together with other components of the learning process [7, p. 23].

The use of such an additional teaching tool as a computer makes it possible to create an information environment that motivates students to master a foreign language and maintain the interest and creativity of students throughout the learning period [8, p. 139]. However, such an option is unrealistic to be realized in the absence of access of the device to the Internet. The Internet is a global computer network that operates on standardized protocols and connects more than 50,000 networks.

Today, thanks to the global network, both students and teachers can use this or that necessary educational resource anytime and anywhere on the planet. Learning can be mobile, as a form of distance education has emerged. There are also many online



courses from the world's leading universities that are open and accessible to users. Typically, educational sites offer training in four types of language skills, namely: writing, listening, reading, speaking, and also include exercises on grammar, phonetics, and vocabulary of a foreign language. Teachers make full use of the latest educational tools, such as blogs, Wikipedia, podcasts, various learning platforms, audio, and video materials, because they understand their effectiveness and ease of use. With the help of these interactive tools, the educational process becomes up-to-date [9, p. 173].

Additional teaching aids also include electronic textbooks [6, p. 35], which systematically contain a large amount of theoretical and illustrative material, and audio books, which can be listened to at any convenient time on a mobile phone or portable mp3 player. Nowadays, you can find many sites full of useful information for teachers. There are actually educational and information sites. Special educational sites teach different levels of exercises and tasks to develop any learning skills of students. Thanks to information sites, you can find interesting information, creative tasks; find additional material that students would love to work with in class [9, p. 176].

The first includes educational and methodological complexes (EMC). The EMC contains a set of the following components: a book for teachers, a book for students, a workbook, program, audio, and video materials [6, p. 41], the second contains various aids such as handouts, special audio, and video materials, games, cards, illustrations, songs, poems, etc. Teaching aids help students to perceive, memorize new material, train and apply it. They facilitate the teacher's activities, for example, the explanation of a new topic, its consolidation, systematization, revision, and control. In other words, they contribute to the effective conduct of the educational process.

In the pedagogical activity process, teachers have concluded that brainstorming, business games, disputing, pieces of training, analysis of concrete situations, independent study, and participation in seminars contribute to forming a creative personality. Intellectual student activity teaches to predict, research, and check the correctness of made decisions and hypotheses, educate culture of communication, form the skill to work in a team and with a team.

It should be mentioned that a vital skill for today's professional activity is the ability to cooperate in a team (form the skill to work in a team and with a team), coordinate solving of tasks and problems. So, it will be relevant to create own projects, hold conferences, round tables, debates. Professional confidence and student competence should be formed with the help of project education, making up real situations, holding excursion on production.

Practical training creates conditions for the enrichment of life experience, expansion of social contacts

of the graduate, formation of skills of self-management. The professional competencies of the future specialist should be formed in a university. However, their further level can rise only in the process of professional activity.

The success or failure of students in learning a foreign language depends not only on the means of learning but also on their motivation. The problem of learning motivation is considered one of the main in pedagogy because the effectiveness of learning depends on the interest and involvement of students in the learning process. According to the American scientist R. Gardner, motivation is one of the most important factors influencing mastering a foreign language. He believes that language learning strategies are unlikely to work if a person is not motivated to learn a language [10].

Thus, learning motivation is a complex system of motivations (motives) that force to act on somebody to achieve their aims. Distinguish between integrated and instrumental, relevant and irrelevant, positive and negative motivation. In pedagogy, there is also the concept of motive. Motives answer the question: "why study?". We found that the most productive are internal motives, which reflect the personal level of regulation of educational activities (self-regulation), and professional motives, which create a relationship between educational activities and future professional activities [7].

**Conclusions.** In present days, one of the most important competencies of a specialist in any field is managing information. It means the ability to find, choose, and evaluate information from different resources and to link it to other information, critically evaluate its actuality and quality. However, being applied to business and other specialized organizations (scientific, military, academic), information management is an advanced skill that requires the training and education of a specialist in the procedures and methods of dealing with information from sources that are of a higher level than ordinary sources. That is why it is so important to pay proper attention to training this competence in a higher education establishment. In dealing with information in nowadays society, knowledge of English language plays essential role.

For effective teaching of foreign language skills, teachers should use modern innovative means, both tangible and intangible. Intangibles include the teacher's word and tangible ones: technical teaching aids (TV, computer, film, and slide projectors, multimedia board, video and audio recordings, movies, etc.); electronic textbooks; computer programs; literary sources (educational, methodical, and reference literature); Internet resources (training and search programs) and visual material (illustrations, drawings, reproductions of paintings, diagrams, tables, cards for individual work, posters, handouts, etc.). Additional teaching aids also include electronic textbooks, which system-

atically contain a large amount of theoretical and illustrative material, and audio books, which can be listened to at any convenient time on a mobile phone or portable mp3 player. Nowadays, it is possible to find many sites full of useful information for teachers. There are educational and information sites. Special educational sites provide different levels of exercises and tasks to develop any learning skills of students. We have to underline that all foreign language teaching aids should not contradict each other. On the contrary, they should complement each other and aim to train a student to adapt to the information space of today's society.

As a result, the knowledge of a foreign language greatly contributes to the personal social development of each member of our society.

#### REFERENCES:

1. Bagateeva A.O., Ryseva Y.V., Vasilyeva A.A., Garaeva R.S. The peculiarities of foreign language training of technical university students in conditions of competence approach. *Sovremennye Issledovaniya Sotsialnykh Problem*. 2018. № 9 (3). P. 16–27. DOI: 10.12731/2218-7405-2018-3-16-27.
2. Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition / S.M. Gass (Ed.) et al. Cambridge University Press, 1989. URL: doi.org/10.1017/CBO9781139524544.
3. Maksimova E.V., Ismuradova A.M., Kalashnikova M.R., Ryseva Y.V. The realization of conditions of forming communicative competence in the process of foreign language teaching at technical universities. *Sovremennye Issledovaniya Sotsialnykh Problem*. 2015. No. 3 (47). P. 126–132. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-3-12.
4. Bley-Vroman R. What is the logical problem of foreign language learning? *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* / S.M. Gass (Ed.). Cambridge University Press, 1989. Chapter 2. P. 41–68.
5. Moeller A.K., Catalano T. Foreign Language Teaching and Learning. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2015. P. 327–333.
6. Williamson B. Digital methodologies of education governance: Pearson plc and the remediation of methods. *European Educational Research Journal*. 2016. No. 15 (1). P. 34–53. DOI: 10.1177/1474904115612485.
7. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / ред. Л.С. Панова та ін. Київ : Академія, 2010. 328 с.
8. Дмитрук В.А. Розвиток творчих задаток молоді у навчальному процесі шляхом вивчення іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76 (1). С. 100–105.
9. Костенко І.Г. Використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. *На допомогу педагогу : Таврійський вісник освіти*. 2013. № 1 (41). С. 170–176.
10. Gardner R.C. Motivation and second language acquisition: The socioeducational model. New York : Peter Lang, 2010. URL: https://doi.org/10.14746/sslit.2012.2.2.5.

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

### MODERN APPROACHES TO THE TEACHING OF CHEMICAL DISCIPLINES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

У статті розкрито сутність поняття дистанційного навчання у закладах вищої освіти, з'ясовано, що у процесі такого навчання відбувається поєднання компетентності викладача з позитивною мотивацією здобувача вищої освіти завдяки досягненням інформаційних технологій і мобільних засобів зв'язку. В Європі створено відкриті університети дистанційної освіти, які реалізують дистанційні програми, що спрямовані на застосування у процесі підготовки здобувачів вищої освіти нових інформаційних технологій. Дистанційне навчання буде реалізовуватися успішно за умови надання якісних освітніх послуг за тими змістовими модулями, які передбачені програмами дистанційних курсів, і контролю та оцінювання знань, дотримання термінів виконання практичних завдань здобувачами вищої освіти згідно з навчальними програмами, використання ними методичних настанов до завдань. Дистанційним навчанням називаємо покрокову організацію фахової підготовки викладачів хімічних дисциплін, що містить такі складники: принципи, структуру, методи і прийоми навчання; здійснення віддаленого взаємозв'язку здобувача вищої освіти і викладача з використанням новітніх розробок інформаційних технологій. Розглянуто види дистанційного навчання, вказано на позитивні й негативні сторони застосування дистанційного навчання та перераховано принципи його впровадження в освітній процес. Визначено форми реалізації дистанційного викладання хімічних дисциплін у закладах вищої освіти: дистанційну, дистанційно-очну, аудиторно-дистанційну. Доведено, що впровадження дистанційних технологій викладання хімічних дисциплін в освітній процес спрямоване на поглиблене засвоєння навчального матеріалу, на формування комунікативних (безпосереднє спілкування і за допомогою електронних засобів) та інформаційних (пошук інформації в різних джерелах і її критичний аналіз) компетенцій. Здобувач вищої освіти при вивченні хімічних дисциплін повинен самостійно планувати свою навчальну діяльність і знаходити ефективні засоби для її реалізації в умовах дистанційного навчання.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, інноваційні педагогічні технології, інформаційні засоби, хімічні дисципліни, віртуальні лабораторії, лабораторний практикум.

The article reveals the essence of the concept of distance learning in higher education, thus, in the process of DN there is a combination of teacher competence with motivated desire and purposefulness of the student due to the achievements of information technology and mobile communication. In Europe, open universities of distance education have been established, a group of educational institutions that implement distance learning programs. The effectiveness of DN depends on the quality of material content modules of distance learning programs, which provide quality control of knowledge and timeliness of practical work by students in accordance with the curriculum, and contain guidelines and instructions. Distance learning is a step-by-step process of organizing a system of professional training of specialists in chemical disciplines, which contains such components as: goals and principles of implementation, content and methods of teaching, forms and means of learning, with the possibility of indirect (distance) student-teacher relationship using the latest developments in information technology. Means of Distance learning are considered, positive and negative aspects of the use of distance learning are indicated on and the principles of distance learning are listed. Forms of implementation of distance learning of chemistry in higher education are indicated: distance, distance-full-time and classroom-distance forms. the introduction of distance technologies for teaching chemical disciplines in the educational process is aimed at in-depth mastering of educational material; formation of such competencies as: communicative (direct communication and by means of a network) skills. The applicant of higher education in the study of chemical disciplines must independently plan its training activities and find effective funds for its implementation under distance learning.

**Key words:** distance learning, innovative pedagogical technologies, information means, chemical disciplines, virtual laboratories, laboratory workshop.

УДК 378.016:54]: 001.895]:378.018.43  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.26>

**Душечкіна Н.Ю.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри хімії, екології  
та методики їх навчання  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

**Давискиба В.В.,**

викладач кафедри хімії, екології  
та методики їх навчання  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

**Сорока М.В.,**

викладач-стажист кафедри хімії,  
екології та методики їх навчання  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Реалізація невідкладних освітніх завдань, продиктованих вимогами та проблемами соціуму, кардинальними змінами в суспільно-політичному житті країни, економічними проблемами, соціальною незахищеністю молоді та її працевлаштуванням, епідемічною ситуацією, вимагає запровадження зручного та ефективного механізму дистанційного навчання для підготовки кваліфікованих фахівців. Головне завдання закладів вищої освіти (далі – ЗВО) – підготувати таких фахівців, які матимуть позитивну мотивацію до самостійного здобування й оновлення знань, до оперативної відповіді на постійні зміни в освітньому просторі.

Дистанційне навчання (далі – ДН) – це форма організації інноваційної педагогічної технології освітнього процесу, основою якої є скерована самостійна робота здобувачів вищої освіти із застосуванням сучасних інформаційно-телекомунікаційних та мобільних технологій. ДН відрізняється від інших форм освітнього процесу в ЗВО значною інтерактивною діяльністю і високим рівнем керування навчальною діяльністю здобувачів вищої освіти, розробленими різномісними навчальними завданнями. Крім цього, налагоджений дистанційно освітній процес, в якому застосовують комп'ютерні і телекомунікації, мобільні засоби зв'язку, надає можливість необмеженого

в обсязі і часі доступу до електронних джерел інформації, які легко зберегти, отримати та переслати за допомогою засобів зв'язку. Педагогу ДН дозволяє повсякчас збагачувати й оновлювати свій запас знань не виходячи з дому, розвивати вміння постійного вчасного, ефективного та результативного спілкування зі здобувачами вищої освіти. Отже, в умовах дистанційного навчання дуже вдало поєднуються викладацька майстерність із позитивною мотивацією та цілеспрямованістю здобувача вищої освіти завдяки досягненням інформаційних технологій і мобільних засобів зв'язку, внаслідок чого стосунки «викладач – здобувач вищої освіти» постійно виходять на новий, якісніший рівень. Ось чому важливим завданням у процесі ДН вважаємо становлення такої особистості, яка б усвідомлювала потребу в налагодженні комунікації, в постійному оновленні вже наявних знань і здобутті нових.

Сьогодні необхідно усунути наявні проблеми ДН за допомогою подальшого розширення якісного мобільного та інтернет-покриття в усіх населених пунктах країни і розробки на усіх рівнях досконалих програмних комплексів, запровадження віртуальних лабораторій для набуття практичних навичок із хімічних, медичних і фізичних дисциплін. Створення оновленої системи інформаційного забезпечення, впровадження педагогічних інновацій в освітню діяльність декларується такими документами, як: національна програма «Освіта України XXI століття», накази МОНУ «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» [16; 17]. Зважаючи на вищезазначене, тема нашого дослідження є актуальною і має особливе значення для ефективного застосування дистанційного навчання в процесі викладання хімічних дисциплін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Якщо розглянути історію становлення ДН, то слід зауважити, що в Україні про нього заговорили пізніше, ніж у Західній Європі, та й виявилися не готовими до його застосування через необізнаність населення, недостатнє забезпечення комп'ютерами, відсутність розроблених методик його застосування в освітній практиці, зокрема, при викладанні окремих дисциплін. Проблемами втілення ідей ДН у педагогічну практику займалися О.О. Андрєєв, Є.В. Долинський, О.В. Кареліна, І.В. Козубовська, В.М. Кухаренко, Є.С. Полат, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, А.В. Хуторський, Г.Ю. Яценко та інші. Зокрема, впродовж останніх років проблема ДН у закладах вищої освіти досліджується за такими напрямками: принципи ДН (О.О. Андрєєв, Є.С. Полат, А.В. Хуторський, П.В. Дмитренко, В.М. Кухаренко, В.В. Олійник, Ю.А. Пасічник); психолого-педагогічні засади ДН (І.В. Козубовська, В.М. Кухаренко, Є.С. Полат);

функції педагога у ДН (Н. Бєсєдін, Л. Значенко, В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко); методи, форми і засоби розробки дистанційних курсів (Є.В. Долинський, О.В. Кареліна, І.В. Козубовська, В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, Г.Ю. Яценко) тощо.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** До кінця не вирішеною залишається проблема організації та навчально-методичного забезпечення дистанційного викладання хімічних дисциплін у ЗВО.

**Мета статті** – обґрунтування необхідності розробки доступного та якісного програмного забезпечення дистанційного навчання з хімії у ЗВО відповідно до обсягу хімічних дисциплін за освітніми програмами підготовки майбутніх кваліфікованих фахівців. Було сформовано низку завдань: дати визначення терміну «дистанційне навчання»; розкрити переваги застосування ДН в освітньому процесі здобувачів вищої освіти та вказати на наявні недоліки; оцінити доцільність й ефективність застосування ДН з хімії для здобувачів вищої освіти; розробити головні складники курсу ДН з хімічних дисциплін і окреслити форми та засоби його впровадження.

**Виклад основного матеріалу.** В сучасному освітньому просторі країн світу, зокрема і України, ДН стало дуже поширеним. Європейці можуть похвалитися розгорнутою системою дистанційної освіти. Провідне місце в ній посідають університети, головним завданням яких є розробка і впровадження програм ДН, згідно з якими налагоджене вивчення нових інформаційних технологій, що здійснюється через інтернет-мережі, супутникове телебачення, мультимедіа тощо. Створено мережу європейських відкритих університетів, до якої входять 17 ЗВО, що діють у 15 країнах; центральною у ній вважають мережу європейських центрів навчання, завданням якої є зробити курси доступними здобувачам вищої освіти усіх європейських країн. До головних функцій мережі відносимо такі: укладання різносторонніх взаємозв'язків між педагогами цих закладів, налагодження спільної навчальної та наукової співпраці; організацію діяльності, спрямованої на визнання дипломів в усіх країнах університетів-учасників. При цьому слід зазначити, що такі освітні центри в Європі постають на основі центрів на місцях у відкритих університетах, традиційних закладах, новостворених за умови відсутності таких. Університети такого зразка відкриті також у Таїланді, Китаї, Індії, Японії, Росії, Кореї тощо [2; 9]. В Україні ДН функціонує у таких формах, як: система центрів ДН у регіонах; кафедри дистанційного навчання в університетах; налагоджена освітня діяльність з використанням у навчальному процесі технологій ДН; застосування ДН з метою підвищення кваліфікації [2; 3; 7].

На думку В.Г. Кременя, ДН допомагає вирішувати низку проблем, що з'являються у процесі розвитку професійної освіти, на його виникнення вплинули розвій інформаційних технологій і процес глобалізації [10]. Існує безліч варіантів трактування терміна «дистанційне навчання», і кожен із них відбиває ту чи іншу його вагому функцію. На нашу думку, найбільш вдалим є визначення цього терміна В.М. Кухаренка: «ДН – це: 1) форма здобуття освіти, разом з очною і заочною, а також форми навчання, засновані на комп'ютерних та телекомунікаційних технологіях; 2) сукупність інформаційних технологій, які забезпечують надання здобувачу вищої освіти основного обсягу матеріалу, інтерактивну взаємодію здобувачів вищої освіти і викладачів у процесі навчання, можливість самостійної роботи для засвоєння матеріалу, оцінку знань та навичок здобувачів вищої освіти у процесі навчання; 3) набуття знань і вмінь

за допомогою інформатизації та навчання з використанням усіх технологій» [11].

І.В. Астремська, В.В. Гончарук, О.В. Бялик, Н.М. Горбатюк та інші доводять, що підготовка викладачів до використання технологій ДН в умовах діджиталізації стане ефективною, якщо буде відзначено визначальний потенціал технологій ДН у ЗВО, розкрито сутність і зміст поняття «підготовка викладачів закладів вищої освіти до використання дистанційних освітніх технологій», а також визначено окремі показники, рівні і компоненти означеної готовності викладачів [1].

Зважаючи на проведені дослідження і навчальну практику в закладах вищої освіти, можемо підсумувати, що на якість дистанційного навчання впливає якість навчальних матеріалів програми дистанційних курсів, контроль якості знань і своєчасність виконання практичних завдань здобувачами вищої освіти, а також



Рис. 1. Переваги та недоліки дистанційної форми навчання хімічних дисциплін у ЗВО

врахування ними настанов і пояснень методичного характеру. Подальшого вирішення потребує завдання розробки методик застосування ДН у практиці викладання хімічних дисциплін, найбільше тих, що пов'язані з експериментальним характером курсу хімії. Існування сучасних інформаційних технологій для ДН, на думку вчених-педагогів, забезпечує низку суттєвих переваг [4; 5; 8], проте існують і певні недоліки [15]. Покажемо переваги і недоліки дистанційної форми навчання хімічних дисциплін схематично (рис. 1).

Алгоритм роботи здобувачів вищої освіти за умов ДН повинен складатися з таких обов'язкових етапів: 1) виділити головне з чималого обсягу навчального матеріалу; 2) враховувати у процесі вивчення нового матеріалу науково доведені факти, результати останніх наукових досліджень; 3) здійснювати узагальнення опрацьованого нового матеріалу та підбивати підсумки, формулювати певні висновки. Під час викладання хімічних дисциплін педагог має пам'ятати про вдаль поєднання електронного матеріалу, який розміщує в дистанційному курсі для опрацювання здобувачами вищої освіти, та завдань для виконання за посібниками або підручниками, як і пропонувалося за умов традиційного навчання. Треба пам'ятати про важливість лекції за традиційного навчання, коли в основу навчання покладено схему «здобувач вищої освіти – педагог», яка спирається на індивідуальні якості здобувачів, за цієї схеми використовується групова робота, і, що важливо, одразу намагаються вирішувати дискусійні питання, що виникають під час спільної навчальної роботи. В умовах ДН увага переноситься на самостійне здобування інформації, успіху в чому можна досягти за позитивної мотивації до хімічної дисципліни та конкретної теми, за відповідального ставлення до виконання поставлених завдань, за належної самодисципліни, вміння організувати й упорядкувати свою навчальну діяльність.

З методичної точки зору, вважаємо доброю практикою структурувати навчальний матеріал, певну частину якого за допомогою відповідних електронних ресурсів трансформувати для візуалізації, що просто необхідно для того, аби легше сприйняти хімічні поняття та явища, а також підготувати для демонстрування деякі моделі, щоб здобувачі вищої освіти змогли самостійно розібратись у певних хімічних процесах. І тоді ми зможемо подолати у здобувачів вищої освіти роками вироблене негативне ставлення до хімічних дисциплін та зацікавити їх спостереженням за хімічними процесами, вивченням цих процесів за допомогою перегляду відеофрагментів і запропонованих у дистанційному курсі унаочнених матеріалів. На особливу увагу заслуговують в умовах ДН методичні розробки лабораторних занять із хімічних дисциплін, тому що неможливо вивчити хімічні об'єкти,

явища і процеси, їхні різноманітні властивості без лабораторних досліджень і проведення експерименту. З огляду на це стає зрозумілим, що необхідними формами організації навчальної діяльності з хімії є лабораторні практикуми. Під час них здобувачі вищої освіти навчаються використовувати потрібне обладнання, проводити експеримент, згодом робити його аналіз, а потім – формулювати висновки. Також слід передбачити й організацію роботи з хімічними речовинами. Практичний досвід показує, що негативне ставлення до хімічних дисциплін виробляється через надмірну їхню затеоретизованість, зведення всього навчання до роботи з формулами, до розв'язання хімічних задач, що позбавляє можливості працювати з речовинами і спостерігати за їхніми перетвореннями [6; 9].

Досвід таких країн, як Канада і США, засвідчує, що в них пропонується надання освітніх послуг з ДН під час дистанційних курсів, організованих на базі того чи іншого закладу вищої освіти (йдеться про віртуальні університети). Україна в умовах широкого застосування інформаційних технологій має намір проводити лабораторні роботи з хімічних дисциплін віртуально, в кабінетах, оснащених комп'ютерами. До такого формату проведення лабораторних занять вдаються у зв'язку з карантинном, зумовленим пандемією, а також через дорожнечу хімічного обладнання, приладів і реактивів. Проте потрібно пам'ятати, що у такий спосіб варто проводити певну частину занять, а з метою якісної фахової підготовки викладачів хімічних дисциплін під час решти занять слід працювати з реальними об'єктами, речовинами і явищами. Висновок з наведеного робимо такий: найкращий формат для викладання хімічних дисциплін – змішаний, за якого поєднуються дистанційні (онлайн) заняття з очними.

В.В. Осадчий виділив такі характерні ознаки дистанційного навчання: професійну спрямованість (акцент на завдання майбутньої професійної діяльності); інтерактивність (вербальний чи невербальний діалог між людиною і комп'ютером); гнучкість (зручний час, місце, темп роботи); мобільність (ефективний зворотній зв'язок між викладачем та здобувачем вищої освіти); індивідуалізацію (індивідуальний підхід); співробітництво і співтворчість; масовість (доступність необмеженої кількості здобувачів вищої освіти до багатьох джерел інформації); технологічність (використання нових досягнень у галузі інформаційних технологій); новий статус викладача (як координатора навчального процесу, консультанта, керівника навчальних проєктів) [12].

Дистанційним навчанням називаємо покрокову організацію фахової підготовки викладачів хімічних дисциплін, що містить такі складники: принципи, структуру, методи і прийоми навчання; здійснення віддаленого взаємозв'язку здобувача вищої освіти і викладача з використанням новітніх

розробок інформаційних технологій. Ми погоджуємося з Є.С. Полатом щодо нагальної необхідності об'єднання в освітньому процесі дистанційних інформаційних і навчальних технологій [13]. Впровадження ДН у ЗВО відбувається з урахуванням положень щодо нього, викладених у державних і законодавчих документах. Під час викладання окремих хімічних дисциплін найкращим інноваційно-інформаційним продуктом визнано дистанційні курси, які в жодному разі не замінюють очні заняття, а виступають їхнім логічним продовженням, збагачують та уточнюють програмні знання здобувачів вищої освіти. Яким має бути зміст, як структурувати, в якому форматі пропонувати здобувачам освітніх послуг курси з хімічних дисциплін – всі ці аспекти визначені в SCORM (Sharable Courseware Object Reference Model)

й повинні обов'язково враховуватися. У процесі розробки дистанційних курсів із хімічних дисциплін ми опиралися на головні принципи дистанційного навчання, які були виділені Є.С. Полатом, С.В. Тришиною та А.В. Хуторським [13; 14]. Їх ми відобразили на рис. 2.

Використання ДН у процесі вивчення хімічних дисциплін із урахуванням вищезазначених принципів зумовлює чітку структурування навчального матеріалу. Під час виконання цього завдання нами було виділено такі модулі (рис. 3).

Для реалізації ДН основним засобом є комп'ютер зі спеціалізованим програмним забезпеченням, телекомунікації, мобільний та інтернет-зв'язок і віддалені джерела інформації (сервери, вебпортали), які використовуються під час усіх структурних елементів освітнього процесу.

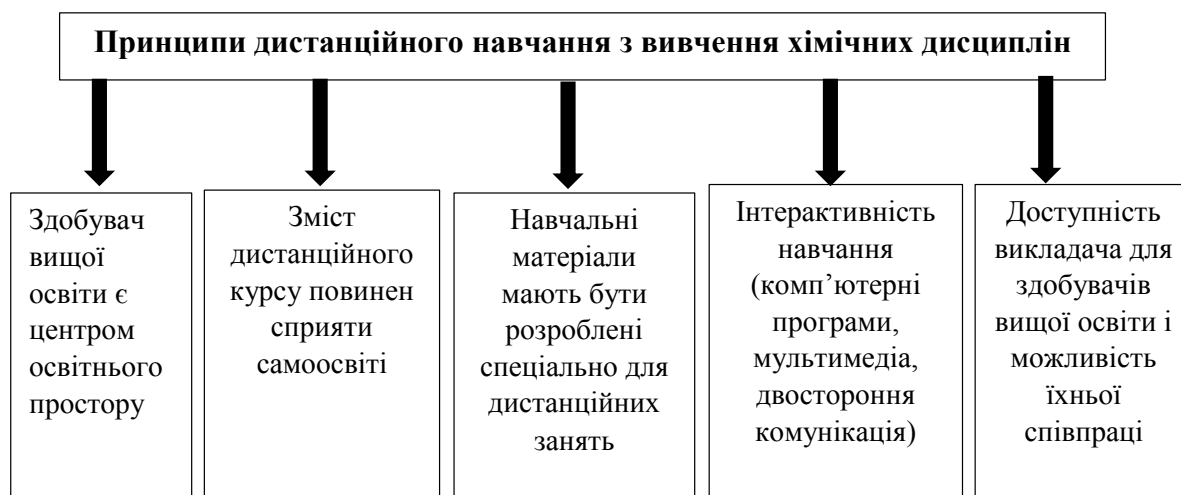


Рис. 2. Принципи дистанційного навчання з вивчення хімічних дисциплін



Рис. 3. Модулі для вивчення хімії в умовах дистанційного навчання

Вкажемо на основну особливість використання дидактичних засобів під час ДН з хімічних дисциплін. Зрозуміло, що до них належать ті ж засоби, з якими маємо справу і за традиційного (очного) навчання (навчально-методичні матеріали, посібники, підручники). Відмінності їх застосування у процесі ДН полягають в тому, що за їхньою допомогою ми організуємо опосередковану роботу з ними, акцент у них зміщується до наочно-образної форми подання навчальних матеріалів на противагу словесній за очного навчання.

У процесі викладання хімічних дисциплін ми застосовуємо традиційну і дистанційну технології навчання, кожна з яких має свої позитивні сторони (табл. 1) і доповнює іншу.

ДН налаштувало викладачів на трансформацію освітнього процесу, на оволодіння практикою застосування нових технологій навчальної діяльності, на вміння долати труднощі й перешкоди на шляху впровадження ДН. У процесі використання ДН виникли запитання, головним серед яких вважаємо таке: «Як ефективно оцінити досягнення та знання здобувачів вищої освіти?». Тому розглянемо ключові аспекти оцінювання здобувачів вищої освіти, які навчаються дистанційно:

1. Сьогодні викладачеві слід практикувати використання формульованого оцінювання, що дасть змогу об'єктивно поставити оцінку з наступною корекцією навчальної діяльності здобувача вищої освіти. Таке оцінювання допомагає аналізувати персональний прогрес здобувача вищої освіти і планувати індивідуальний темп навчання.

2. Підсумкові оцінки мають бути обов'язково, оскільки вони дозволяють оцінити результат навчальної діяльності здобувачів вищої освіти та роботу викладача. Важливим при виставленні підсумкових оцінок дистанційно є те, що здобувачі вищої освіти заздалегідь повинні володіти інформацією про критерії оцінювання, а також знати, в якому розділі на вебресурсі можна ознайомитися зі своїми оцінками.

3. Використання творчих завдань для оцінювання. Оскільки використання тестових завдань не дасть можливість сповна оцінити досягнення здобувачів вищої освіти, до того ж, у них з'явиться можливість списувати один в одного, то ідеальним варіантом буде використання форм Google для створення різнопланових завдань та Google Classroom.

4. Якщо ви пропонуєте здобувачам вищої освіти відеоуроки, то зробіть їх інтерактивними, додавши текстові блоки чи запитання, які будуть переривати перегляд відео і блокувати перехід до наступної частини без відповіді на поставлене питання [11].

В умовах ДН використовуємо комп'ютер зі спеціалізованими, зручними, доступними та швидкими засобами вивчення хімічних дисциплін, з електронною поштою, якою широко користуємося для пересилання оголошень та інших повідомлень, та з гугл-дискон – для збереження й передачі різноформатних файлів. Можемо вказувати на такий різновид ДН із хімічних дисциплін, за якого користуємось і найсучаснішими технологіями, і традиційними засобами навчання (підручниками, посібниками з хімічних дисциплін, текстами лекцій, розробками лабораторних занять тощо).

ДН у ЗВО України повинне бути безперервним (здійснюватися в усіх ланках освіти, включаючи і післядипломну), надавати здобувачу вищої освіти можливість оперувати наявним і постійно поновлюваним обсягом знань та отримувати в разі потреби роз'яснення викладача, «бачити» оцінювання своїх навчальних досягнень.

Аналіз літератури з означеної проблеми і власний досвід дозволяють визначити такі форми реалізації ДН з хімічних дисциплін у ЗВО:

1) *дистанційну*: здобувач вищої освіти працює з навчальним курсом хімічної дисципліни самостійно, бере участь у видах навчальної діяльності, які відбуваються дистанційно, використо-

Таблиця 1

Порівняння різних форм традиційного та дистанційного навчання

Форми	Традиційне навчання	Дистанційне навчання
1. Лекції	Очне спілкування з викладачем; використання методів демонстрації, ілюстрації.	Проводиться у реальному часі або переглядається запис; не потрібно конспектувати матеріал.
2. Лабораторні роботи	Здобувачі вищої освіти беруть безпосередню участь в їх виконанні у лабораторіях; здобувачіють експериментальні вміння і навички.	Унаочнені хімічні досліди; віртуальне їх проведення; комп'ютер обробляє отримані результати.
3. Семінари	Безпосереднє спілкування між здобувачами вищої освіти та викладачем; розв'язування різних типів задач в аудиторії.	Більша активність; онлайн-зв'язок (через різні програми: Skype, Zoom, Google Meet тощо).
4. Консультації	Безпосереднє спілкування; поглиблення, доповнення та систематизація знань.	У зручний час; за допомогою електронної пошти, відеозв'язку.
5. Контроль	Передбачає більш розгорнуту, детальнішу відповідь.	Комп'ютерне оцінювання електронних тестових завдань.



вує запропоновані в електронному курсі (ті, які надсилає «порціями» викладач) пам'ятки, настанови, підказки;

2) *дистанційно-очно*: здобувач вищої освіти працює в дистанційному режимі над вивченням курсу хімічної дисципліни, дистанційно відбувається контроль та оцінювання його навчальних досягнень, лабораторні роботи він виконує у спеціально обладнаних лабораторіях у ЗВО (очно);

3) *аудиторно-дистанційну*: здобувач вищої освіти під час лекційних і лабораторних занять у ЗВО (очно) оволодіває програмними знаннями з хімічної дисципліни. ДН здобувач вищої освіти використовує в процесі доповнення і розширення знань із тем, які розглядалися в аудиторії, і тем, винесених на самостійне опрацювання, а також виконує тестові та інші види перевірочних і контрольних завдань та отримує оцінки. Така форма навчання підходить здобувачам вищої освіти і денної, і заочної форм.

Курс з хімічної дисципліни в інформаційно-освітньому середовищі Moodle ЗВО побудовано так:

1. Організація курсу (характеристика курсу): робоча програма, силабус, глосарій, шкала оцінювання, розподіл балів для оцінювання, рекомендована література та інтернет-ресурси, відгук про курс.

2. Змістові модулі: перелік тем для вивчення, лекції (поняття та терміни, що згадуються у тексті, мають гіперпосилання на глосарій та інтернет-ресурси), презентації, відеоролики до тем (посилання на них) про різноманітні хімічні процеси, плани та розробки лабораторних занять і методичні рекомендації до них, тести після вивчення тем.

3. Теми і питання для самостійної роботи.

4. Перелік індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, проєктів.

5. Модульний і підсумковий контроль: підсумкові тести після вивчення модулів; підсумковий тест по закінченню вивчення курсу; перелік питань для заліку чи екзамену.

Навчання в дистанційному форматі дозволяє здобувачу вищої освіти пройти тести за кількома спробами, внаслідок чого він краще засвоює навчальний матеріал, звертає більшу увагу на неналежно засвоєний матеріал, здобуває для цього всю необхідну інформацію.

**Висновки.** Провівши дослідницьку роботу, ми з'ясували, що викладання хімічних дисциплін в умовах дистанційного навчання має низку суттєвих переваг: поглиблене засвоєння, доповнення, розширення запасу знань у зручній для здобувача вищої освіти час і відповідно до його індивідуального плану; опрацювання навчального матеріалу такими «порціями», що індивідуально підходять конкретному здобувачу вищої освіти; формування комунікативних та інформаційних компетенцій здобувачів вищої освіти; створення широких можливостей для організації їхньої самоосвіти.

Викладач скеровує здобувача вищої освіти на розвиток його вмінь самоорганізовуватися, розподіляти свій час, брати на себе сміливість у прийнятті рішень, відстоювати правильність отриманих результатів. Також у процесі застосування ДН з хімічних дисциплін здійснюється розвиток у здобувачів освіти *soft skills*, особливо при виконанні ними командних проєктів, спільних лабораторних досліджень, а також формуються позитивні якості особистості: активність, самостійність, самовдосконалення, креативність.

Реалії сьогодення дають нам зрозуміти важливість ДН в умовах постійного зростання суспільної інформаційної культури. Практика впровадження ДН з хімічних дисциплін та обговорення зі стейкхолдерами вказує на необхідність сформованості у здобувача вищої освіти вміння чітко висловлювати свою думку, наводити аргументи на її користь, відстоювати свою позицію, налагоджувати комунікацію з іншими людьми – всіма цими навичками можна оволодіти у ЗВО, коли буде на високому рівні організовано роботу в дистанційному форматі.

Але для формування якісних хімічних знань, умінь і навичок, що складуть основу майбутніх професійних компетенцій здобувачів вищої освіти, необхідно поєднати опрацювання теорії дистанційного курсу та традиційного лабораторного практикуму, доповненого ресурсами «віртуальних лабораторій».

Перспективою наступних досліджень за означеним напрямом виступають розробка і подальше впровадження нових методик і технологій ДН, які б спиралися на розкриті у статті сучасні підходи. Також слід дослідити способи мотивації здобувачів вищої освіти до проведення ними самостійної дослідницької діяльності з окремих тем хімічних дисциплін.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Astremska, I.V., Honcharuk, V.V., Bialyk, O.V., Horbatiuk, N.M. etc. (2021) *Formação de docentes de instituições de ensino superior para a utilização de tecnologias de ensino a distância no contexto da digitalização. Laplage Em Revista, 7* (Extra-D). P. 605–612. DOI: 10.24115/S2446-622020217Extra-D1145p.

2. Биков Ю.О., Гриценчук О.О., Жук Ю.О. *Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби, технології*: монографія. Київ: Атіка, 2005. С. 77–140.

3. Веснин В.Р. *Практический менеджмент персонала: пособие по кадровой работе*. Москва: Юрист, 1998. 96 с.

4. Дмитренко П.В., Пасічник Ю.А. *Дистанційна освіта*. Київ: НПУ, 1999. 25 с.

5. Долинський Є.В. *Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців. Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: збірн. наук. праць / за заг. ред. проф. О.В. Матвієнко. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2010. Вип. 42. С. 202–207.

6. Історія становлення ДО в Україні. *Освітній портал*<sup>™</sup>. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/ukraine/> (дата звернення: 12.07.2021).
7. Клокар Н.І. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*. 2007. № 4 (46). С. 38–41.
8. Козубовська І.В., Сагарда В.В., Пічкара О.П. Дистанційне навчання в системі освіти : навчальний посібник. Ужгород : Видавництво Ужгородського національного університету, 2002. 364 с.
9. Кочкодан О.Д. Електронні навчальні курси з хімії з використанням дистанційних технологій. Теорія та методика електронного навчання. URL: <http://scjournals.eu/ojs/index.php/elearn/article/view/144/135> (дата звернення: 12.07.2021).
10. Кремень В.Г. Дистанційна освіта – перспективний шлях розв'язання сучасних проблем розвитку професійної освіти. *Вісник академії дистанційної освіти*. 2003. № 1. С. 4–11.
11. Кухаренко В.М., Рибалка О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: умови застосування: дистанційний курс : навчальний посібник / за ред. В.М. Кухаренко ; 3-тє вид. Харків : НТУ «ХПІ», 2002. 320 с.
12. Осадчий В.В. Сучасні тенденції використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищої педагогічної школи. *Педагогічний процес: теорія і практика* : збірник наукових праць. Київ : Видавництво П/П «ЕКМО», 2009. Вип. 2. С. 190–207.
13. Полат Е.С. Дистанционное обучение : учебное пособие. Москва : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1998. 192 с.
14. Тришина С.В., Хуторской А.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования. *Бочаровські читання. Інтернет-журнал «Ейдос»*. 2004. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (дата звернення: 13.07.2021).
15. Цимбалюк В.В. Дискусійні аспекти дистанційного навчання при викладанні хімії у вітчизняних вузах. *Фундаментальні та прикладні дослідження в географічній, екологічній та хімічній освіті* : матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Умань, 14–15 листопада 2013 р. Умань : ВПЦ «Візаві», 2013. С. 129–133.
16. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 13.07.2021).
17. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір : Наказ МОНУ від 31 грудня 2004 р. № 998. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04#Text> (дата звернення: 13.07.2021).

## ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### FORMATION OF LEARNING MOTIVATION IN LEARNER-CENTERED APPROACH TO STUDYING A FOREIGN LANGUAGE BY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS

Стаття присвячена актуальній психолого-педагогічній проблемі – мотивації навчання студентів, зокрема мотивації до вивчення іноземної мови. Розглядається аналіз досліджень і публікацій різних вчених, проблеми відсутності мотивації в студентів, види й техніки мотивів, а також подані поради щодо підвищення мотивації в студентів завдяки особистісно орієнтованому підходу до вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти.

Аналіз досліджуваного матеріалу, з'ясування та систематизування шляхів процесу формування навчальної мотивації за особистісно орієнтованого підходу до вивчення іноземної мови в студентів засвідчують, що за останні роки значення іноземної мови як навчальної дисципліни неабияк зросло. І це закономірно, адже якість сучасної освіти визначається не тільки обсягом отриманих знань, а й фактично вимагає знання іноземної мови, які активізують здатності студентів до постійного оновлення інформаційного діалогу із соціально-навколишнім середовищем.

У статті підкреслюється важливість, з одного боку, з метою запобігання зниження інтересу до вивчення іноземних мов необхідність підтримувати мотиви, насамперед внутрішні, а з іншого боку, організації навчальної діяльності, яка максимально сприяла б розкриттю зовнішнього мотиваційного потенціалу особистості студента для подальшого формування мотивації за допомогою особистісно орієнтованого підходу до вивчення іноземної мови. Наявність відповідних мотивів дає змогу майстерно налагодити процес мотивації та керувати ним, знаючи причини мотиваційної кризи студентів і способи підвищення мотивації, окреслити пізнавальну активність молоді, прагнення до самовдосконалення, бажання самостійно опанувати знання, вміння та навички тощо, використовуючи установки й дії, що впливають на мотиваційну сферу.

Проаналізовано загальні тенденції та відмінності особистісно орієнтованої мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Доведено, що особистісно орієнтована мотивація студентів характеризується взаємозв'язком з орієнтаціями змісту життя та із соціально-психологічними установками особистості.

**Ключові слова:** мотивація, зовнішні й внутрішні мотиви в навчанні, особистісно орієнтований підхід, вивчення іноземної мови, студенти закладів вищої освіти.

The article is devoted to an actual psychological and pedagogical problem – students' motivation, in particular, the motivation to learn a foreign language. The analysis of researches and publications of various scientists, problems of lack of students' motivation, types and techniques of motives, and the given suggestions on increase of students' motivation due to the learner-centered approach to foreign language studying in higher education institutions are considered.

Analysis of the researched material, clarification and systematization of the ways of formation of educational motivation due to the learner-centered approach to learning a foreign language by students, show that in recent years, the importance of a foreign language as a discipline has grown significantly. And this is natural because the quality of modern education is determined not only by the amount of knowledge acquired but also actually require knowledge of a foreign language, which activates the ability of students to update constantly the information dialogue with the social environment.

The article emphasizes the importance, on the one hand, the necessity to maintain motives, especially intrinsic in order to prevent the decline of interest in learning foreign languages, and, on the other hand, the organization of educational activities that would maximize the extrinsic motivational potential of the student motivation with the help of the learner-centered approach to learning a foreign language. The presence of appropriate motives allows us to adjust skillfully the process of motivation and manage it, knowing the reasons for students' motivational crisis and ways to increase motivation, to outline the cognitive activity of young people, the desire for self-improvement, desire to master knowledge, skills, etc., using attitudes and actions that influence students' motivational sphere.

The general tendencies and differences of learner-centered motivation of students to study a foreign language are analyzed. It is proved that the learner-centered motivation of students is characterized by the relationship with the important life orientations and the socio-psychological attitudes of the individual.

**Key words:** motivation, extrinsic and intrinsic motives in education, learner-centered approach, learning a foreign language, higher education institutions students.

УДК 378.14: 811.111  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.27>

**Єфімова О.М.,**  
канд. пед. наук,  
старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

**Зарівна О.Т.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

**Жицька С.А.,**  
старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

**Химай Н.І.,**  
старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному етапі фундаментально нові взаємини України з країнами світової спільноти, розширення інтеграційних процесів у міжнародному співробітництві й поступальні соціально-економічні реалії створили сприятливі можливості для вивчення іноземної мови й наповнили навчання

цього предмету новим рівнем. Однією з основних цілей стала підготовка з високою кваліфікацією спеціалістів до готовності й професійної діяльності в демократичному, інноваційно-технічно розвиненому, багатонаціональному суспільстві, які спроможні ефективно спілкуватися, долати психологічні бар'єри в комунікації. Для ефективної між-

культурної комунікації необхідно розвивати культурну освіченість, міжкультурну сприйнятливість і толерантність.

Важливість міжкультурної комунікації – в трансляції творчих ідей миру. Це особливо актуально в умовах пандемії, коли відбувається переоцінка цінностей та істинно значущі речі залишаються незмінними, а цінність міжнародних зв'язків тільки збільшується. Викладачі й студенти цінують можливість отримати унікальний професійний досвід через участь у проєктах міжнародного рівня, через комунікацію з колегами з різних країн і сфер діяльності, зануритись у різноманіття культур світу й розширити межі свого кругозору [1, с. 344].

Через різні об'єктивні причини й у різні періоди часу потреби в іноземній мові були різними. На такому етапі розвитку суспільства іноземна мова покликана вирішувати проблеми, корельовані з прискоренням науково-технічного й соціально-економічного прогресу, а також органічно пов'язана передумова для повноцінного становлення сучасного фахівця, а отже, важливість знання іноземних мов закономірно зростає. Тому й актуальний пошук шляхів формування навчальної мотивації за особистісно орієнтованого підходу до вивчення іноземної мови студентами закладів вищої освіти (далі – ЗВО) через організацію їх мотиваційної сфери, шляхів формування не тільки розумовими діями, але й мотивами набутих знань у процесі вивчення іноземної мови.

Вивчення іноземної мови здійснюється на основі ситуацій, що розглядаються на рівні системи взаємовідносин. Ситуація своєю чергою визначається як інтегративна динамічна система соціально-статусних, рольових, діяльнісних і моральних взаємин суб'єктів комунікації. Вона постає універсальною формою функціонування процесу навчання, тобто є способом організації мовленнєвих засобів, а також мотивації мовленнєвої діяльності [2, с. 316].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Смилова зумовленість професійного самовизначення підводить до проблеми мотивів, які спонукають особистість до цілеспрямованої діяльності. Саме тому, виділяючи різні структурні компоненти психологічної готовності випускників вишу до своєї професії, спостерігається тенденція до зростання уваги дослідників до питання виділити її мотиваційний компонент, і не випадково останнім часом тема залишається й досі не простим питанням для обговорення не тільки про психологічну готовність студентів, а й про мотивації за особистісно орієнтованого підходу, міркування про шляхи її формування в майбутніх фахівців на етапі професійного навчання, підвищення ефективності навчальної діяльності на всіх рівнях освіти, що докорінно змінює статус іноземної мови як навчального предмета. Важливим структурним компонентом про-

фесійної компетентності постає комунікативна компетентність, яка є якісною характеристикою особистості фахівця та охоплює сукупність науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок у сфері здійснення професійної комунікації, досвід здійснення професійної взаємодії, стійку мотивацію професійного спілкування [3, с. 97].

Проблема мотивації актуальна й широко обговорюється в наукових колах, цією проблемою у своїх працях займалися всесвітньо відомі вчені С.Л. Рубінштейн, Л.І. Божович, Є.П. Ільїн, С.Б. Каверін, О.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, Л.В. Куліков, А.Н. Леонтьєв, В.С. Мерлін, А.К. Маркова, І.О. Синиця, Б.А. Сосновський та інші й зарубіжні науковці Д. Аткинсон, Р. Джін, Г. Келлі, Т. Кроул, Д. Макклелланд, Р. Мей, К. Роджерс, Ю. Роттер, Г. Хекхаузен та інші дослідники.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Проблема формування навчальної мотивації особистісно орієнтованого підходу до вивчення іноземної мови студентами ЗВО досить складна й неоднозначна, її понятійно-категоріальне підґрунтя закладене дослідницькими напрямками в галузі психології, педагогіки, лінгвістики й інших. Проте шлях подальшого дослідження у формуванні навчальної мотивації до вивчення іноземної мови студентами стає більш актуальним, студенти в певній послідовності позбуваються стимулу до навчальної діяльності, а це є не тільки вагомим механізмом у вдосконаленні за особистісно орієнтованого підходу професійного рівня майбутніх фахівців, а й прагнення сприяти виникненню підвищенню рівня їхнього емоційного інтелекту особистості й інтелектуального розвитку, які мають певні особливості й потребують більш детального опису й дослідження.

**Метою статті** є аналіз процесів формування та розвитку навчальної мотивації за особистісно орієнтованого підходу до вивчення іноземної мови студентами закладів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У ході нашого дослідження та з особистого досвіду педагогічної діяльності нами було помічено, що більшість студентів займають у навчальному процесі пасивну роль, і тому втрачають інтерес до вивчення іноземної мови, що негативно відбивається на якості освіти. Тому знання студентів із предмету не завжди глибокі, пізнавальний інтерес і мотивація досить низькі.

Німецький педагог А. Дістервег доречно зауважив: «Розум дитини не можна наповнити знаннями, він сам повинен схопити й засвоїти їх». Отже, студент включається в будь-яку діяльність, коли це потрібно саме йому, коли в нього є певний мотив для її виконання. Мотивація – це спонукання до дії, тому важливо, що б кожен студент вийшов із діяльності зі сприятливим особистим досвідом, що б в кінці заняття виникла позитивна самооцінка

на подальше навчання, тобто позитивна мотиваційна перспектива. Для цього важливо посилити оціночну діяльність самих студентів, поєднуючи її з розгорнутою оцінкою викладача.

У дидактиці вищої школи виділяється така сукупність принципів навчання:

- 1) соціальна зумовленість і науковість у навчанні;
- 2) практична спрямованість;
- 3) цілеспрямованість, систематичність і послідовність;
- 4) навчання на високому рівні вимог;
- 5) наочність;
- 6) активність і самостійність;
- 7) міцність оволодіння знаннями, навичками й уміннями;
- 8) диференційований та індивідуальний підходи до навчання;
- 9) єдність навчання та виховання.

Іноземна мова – аналогічно рідній – виконує важливі функції в житті людини й суспільства: спілкування та пізнання. Істотна відмінність міститься в тому, що іноземна мова служить засобом не тільки міжособистісного, а й міжнаціонального, міждержавного, міжнародного спілкування [4, с. 45].

У минулому, коли вступ до закладів вищої освіти був під силу тільки найбільш успішним і замотивованим абітурієнтам, у докладному вивченні мотивації навчання студентів не було необхідності. Натепер, коли абітурієнти мають можливість подавати документи в п'ять різних вузів на абсолютно різні спеціальності, вступ на найменш бажану спеціальність через можливість безкоштовного навчання не рідкість. У результаті виникає проблема низької вмотивованості тих, хто навчається.

Відповідно до змін до ст. 44 Закону України «Про вищу освіту», прийнятим 18 грудня 2019 року (набрали чинності 16 січня 2020 року), університети отримали право брати на навчання з урахуванням балів за мотиваційний лист. Порядок подання та критерії оцінювання мотиваційних листів визначаються правилами прийому закладу освіти. Кожен мотиваційний лист – це окрема й особлива історія кожного вступника, в якій переплітаються його минуле й сьогоднішнє, досягнення й невдачі, яка відбиває його мрії, прагнення, мотиви й очікування. Для викладачів університету, які читатимуть цей лист, – це можливість оцінити вступника не лише як особу, яка успішно склала зовнішнє незалежне оцінювання з необхідних для вступу предметів і має відповідні сертифікати, але й побачити його як неповторну, унікальну й добре вмотивовану до навчання особистість [5].

Приймаючи рішення про свою майбутню професійну діяльність, студенти насамперед визначають для себе сенс подальшого професійного самовизначення: відповідають на питання, заради яких значущих цілей слід розвиватися в професії

та наскільки їх спеціальність сприяє досягненню конкретних результатів, пов'язаних із цими цілями. Тому, на нашу думку, мотиваційна готовність студента не тільки впливає на їхнє ставлення до обраної спеціальності, а й спрямовує на вивчення її змісту.

Особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях займає проблема навчальної мотивації, що визначається як окремий вид мотивації, включений у навчальну діяльність [6, с. 100]. Отже, до мотивів такої діяльності ми можемо відносити всі фактори, що зумовлюють прояви навчально-пізнавальної активності (потреби, цілі, установки, почуття обов'язку) [7, с. 113]. Інша думка свідчить про те, що під мотивом освітньої діяльності розуміють спрямованість учня на окремі аспекти навчальної роботи, пов'язану з внутрішнім до неї ставленням [6, с. 100].

Навчальна мотивація до вивчення іноземної мови в тому, що в процесі навчання з її втілення студент засвоює знання та формується як особистість, а також вона може надати йому самостійність і передумову розвитку високого рівня професійної іншомовної діяльності. Унаслідок чого традиційні підходи до вивчення іноземної мови змінюються до особистісно орієнтованих. Особистісно орієнтований підхід – це навчання, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості відповідно до її індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання та предмета діяльності [8].

За особистісно орієнтованого підходу до освіти враховуються потреби, можливості й здібності студентів, які разом із викладачами виступають як активний суб'єкт діяльності, що й приводить до досягнення поставлених цілей. Особистісно орієнтований підхід передбачає гнучкість у визначенні цілей, урахування особистісних інтересів студентів, їх індивідуальні особливості, що приводить до більшої результативності навчання [9, с. 105].

Таким чином, проблема мотивації – це проблема перетворення об'єкта навчання в суб'єкта навчальної діяльності. Якщо не працювати над мотивацією, то мотиви можуть втратити результативність. На нашу думку, для успішного вивчення іноземної мови мотиваційний критерій за особистісно орієнтованого підходу є одним із вирішальних. Він містить такі показники іншомовних здібностей: мотивацію досягнення успіху, мотивацію уникнення невдачі, спрямованість на досягнення успіху у вивченні мови, спрямованість на роботу над мовою та зацікавленість у вивченні іноземної мови. Усі види мотивації, які мають важливе значення для вивчення іноземної мови, створюють так звану навчальну мотивацію. Вона визначається низкою специфічних чинників: особливостями особи, яка вивчає іноземну мову, особливостями викладача та його ставленням до своєї діяльності, організацією педагогічного процесу, а також специфікою іноземної мови як навчальної дисципліни [10, с. 242].

У вітчизняних і зарубіжних теоріях розглядають мотивацію до навчального процесу під видами спрямованості, розмежовуючи на два види: зовнішні й внутрішні мотиви в навчанні. Л.І. Божович виділяє дві спрямованості навчальної мотивації: внутрішню та зовнішню. Внутрішні (щодо навчальної діяльності) мотиви безпосередньо пов'язані з навчанням, а зовнішні – із спілкуванням і бажанням зайняти своє місце в суспільстві. К. Роджерс визначав два типи навчання: безглузде й осмислене. У першому випадку вчитися людину змушує оточення, у другому – його внутрішнє бажання [11]. Е. Дісі й Р. Райан також виділяють внутрішню та зовнішню мотивацію. Однак, якщо у вітчизняній традиції внутрішня мотивація розділяється на окремі мотиви або групи мотивів, то в Е. Дісі й Р. Райана внутрішня мотивація – це єдиний конструкт, який заснований на застосуванні інтересів людини й пошуку задач оптимального рівня складності [12].

Тому ми можемо стверджувати, що одним із головних умов успішного навчання є мотивація навчання. Для того, щоб вправно організувати процес мотивації до вивчення іноземної мови й керувати ним, доцільно на занятті з іноземної мови провести анкетування серед студентів, завдяки якому викладач визначить важливі для студента мотиви навчання. За допомогою опитувальника можна оцінити внутрішні й зовнішні мотиви до вивчення іноземної мови, а також цікавим може виявитися результат, якщо самі студенти сформулюють окрім запропонованих ще свої внутрішні й зовнішні чинники стимулювання мотивів до вивчення іноземної мови. Виявлення цих чинників може стати корисним інструментом, що дозволить розробити заходи, які сприятимуть підтримці успішної практики щодо формування мотивації за особистісно орієнтованого підходу до вивчення іноземної мови у ЗВО.

Успішність навчальної діяльності, якість освіти врешті-решт залежить від внутрішньої мотивації студентів. Внутрішня мотивація характеризується інтересом до процесу навчання та його результату, прагнення розвивати будь-які вміння та навички, самостійно вирішувати поставлені перед собою завдання.

Під час оцінки значущості причин, що спонукають студентів перших років навчання, вивчати іноземну мову у ЗВО, виявлено, що більшість опитаних основне значення надають вивченню іноземної мови з тим, щоб не мати заборгованостей із цієї дисципліни й бути допущеним до складання форми контролю – заліку. Це свідчить про вузькість уявлень студентів першого курсу навчання. Студенти не проявляють активності до вивчення іноземної мови, рідко виходять за межі заданих викладачем завдань для самостійного опрацювання.

Проте студенти старших курсів, а це особистості, що вже активно формують свої аналітичні

здібності й критичне мислення, виявляють стійкий інтерес до занять з іноземної мови, мають велике бажання бачити практичне застосування набутих професійних знань і навичок. Тому ми вважаємо, що заняття з іноземної мови повинно бути насамперед зоною психологічного комфорту й приносити студентам задоволення від самої діяльності. У студентів не повинно з'являтися відчуття страху предмета. Необхідно хвалити студентів, підтримувати їх, допомагати їм. Сприятливий мікроклімат на занятті є також мотивацією для студентів.

**Висновки.** Вивчивши проблему мотивації за особистісно орієнтованого підходу до вивчення іноземної мови студентами ЗВО, проаналізувавши результати дослідження студентів і дій викладача, ми зазначаємо, що можливо скласти план корекційної роботи із створення мотиваційної сфери студентів. Впровадити зацікавленість до іноземної мови означає досягти в майбутньому високого рівня здатності до навчання студентів і гарних показників якості знань, тобто досягнути основної мети навчання, поглибити знання про зміни навчальної мотивації в процесі навчання у виші.

Натепер складно уявити підготовку до занять, їх проведення без використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій. Водночас застосування інформаційних технологій змушує переглядати не тільки планування, але й зміст навчального предмета. Також змінюється і роль студентів. Завдання студентів зводиться до постійного самостійного пошуку, узагальнення та систематизації досліджуваного матеріалу, оскільки сучасні інформаційні системи забезпечують доступ до великого обсягу знань. І для того, щоб «не пройти повз» у такому потоці інформації, студенту потрібна допомога викладача, який володіє сучасними педагогічними технологіями.

Таким чином, продовження вивчення тематики може стати досить актуальним для вивчення таких факторів у подальших дослідженнях, що дозволить розробити заходи, які сприяють підтримці оптимальної для ефективного навчання мотивації до вивчення іноземної мови студентами закладів вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Єфімова О.М., Жицька С.А., Химай Н.І., Браєвська А.І. Міжкультурна комунікація в умовах глобалізаційних процесів у розвитку сучасного світу. *InterConf*. 2021. № 42. Р. 343–348. URL: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.031>.
2. Finegan E., Besnier N. *Language: its structure and use*. San Diego – London : Harcourt Brace Jovanovich, 1989. 546 p.
3. Єфімова О.М. Формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів під час оволодіння фахом у вищих військових навчальних закладах. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія

«Філологія. Педагогіка» : Збірник наукових праць. Київ, 2013. № 1. С. 95–105.

4. Crystal D. English as a global language. Cambridge, New York : Cambridge University Press, 2003. 212 p.

5. Як написати ефективний мотиваційний лист? 2021. *Освіта.ua* : вебсайт. URL: <https://osvita.ua/consultations/74817/>.

6. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников : монография. Москва : «Ибис», 2014. 164 с.

7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 512 с.

8. Козьмина Н.А., Гуреева Л.В. Реализации личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Актуальные вопросы современной педагогики* : материалы III междунар. науч. конф. Уфа, 2013. С. 158–160.

9. Єфімова О.М., Жицька С.А Коучинг як складова особистісно орієнтованого навчання у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів. *Журнал Науковий огляд*. 2017. № 4 (36). С. 103–112.

10. Настенко С.М. Мотиви як чинник успішного формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців воєнно-дипломатичної служби. *Підготовка військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України: стан, проблемні питання та перспективи вдосконалення* : матеріали міжвідомчої науково-практичної конференції. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2016. С. 241–243.

11. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учитися. Москва : Смысл, 2002. 527 с.

12. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum, 1985. 372 p.

## КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

## COMPETENCE-ORIENTED APPROACH TO MUSICAL TEACHER TRAINING: PROBLEMS OF THEORY AND PRACTICE

У статті висвітлено актуальні проблеми теорії та практики компетентісно орієнтованої педагогічної освіти в процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Схарактеризовано підготовку майбутніх вчителів музичного мистецтва як складну педагогічну систему, що забезпечує процес виховання кваліфікованого фахівця. Указані базові категорії компетентісного підходу, що отримали нормативно-правове підґрунтя в державних освітніх стандартах України. Відокремлено основне завдання формування всебічно підготовленого спеціаліста, педагога й музиканта шкільних / позашкільних освітніх та освітньо-виховних закладів.

Проаналізовано зміст поняття «професійна компетентність вчителя» та розглянуто його ключові компоненти. Визначено складові частини й показники педагогічної компетентності вчителя. Висвітлено теоретичну підготовку викладача в загальнопедагогічному аспекті. Зазначено, що специфіка професійно-педагогічної спрямованості щодо формування особистості вчителя музичного мистецтва насамперед полягає в синтезі педагогіки й музичного мистецтва. Указано основні якості особистості вчителя музики, які формуються в процесі його психолого-педагогічної підготовки, а конкретні професійні знання – шляхом вивчення дисциплін спеціальної спрямованості й засвоєння різних видів практичної діяльності. Наголошено на методичній підготовці майбутніх учителів музики, під якою розуміємо систему, що вмонтована в загальний професійно-фаховий контекст освітнього процесу в закладах вищої освіти. У такому аспекті визначено зміст методичної компетентності вчителя музичного мистецтва.

У висновку визначено специфіку, загальну мету формування професійної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва й включені функціонально пов'язані між собою компоненти.

**Ключові слова:** компетентність, вища педагогічна освіта, професійна підготовка,

музично-педагогічні дослідження, вчитель музичного мистецтва.

The article highlights the current problems of theory and practice of competence-oriented pedagogical education in the process of professional training of music teachers. The training of future teachers of music art as a complex pedagogical system that provides the process of educating specialists of a wide profile is demonstrated. The basic categories of the competence approach, which have received a normative-legal basis in the state educational standards of Ukraine, are specified. The main task of forming a comprehensively trained specialist, teacher and musician of school / out-of-school educational and educational institutions is highlighted.

The content of the concept of "professional competence of a teacher" is analyzed and its key components are considered. The components and indicators of pedagogical competence of the teacher are determined. The theoretical training of the teacher in the general pedagogical aspect is covered. It is noted that the specifics of professional and pedagogical orientation in the formation of the personality of a music teacher is primarily a synthesis of pedagogy and music. The main qualities of the personality of a music teacher are formed in the process of his psychological and pedagogical training, and specific professional knowledge – by studying disciplines of special orientation and mastering different types of practical activities. Emphasis is placed on the methodological training of future music teachers, which is understood by the system, which is built into the general professional and professional context of the educational process in the university. In this aspect, the content of methodical competence of the teacher of musical art is defined.

The conclusion states: specifics, general purpose of formation of professional competence of future teachers and functionally interconnected components are included.

**Key words:** competence, higher pedagogical education, professional training, music-pedagogical research, music teacher.

УДК 378.14.015.62

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.28>

**Карташова Ж.Ю.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри музичного мистецтва  
Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка

**Кузів М.В.,**

канд. мистецтвознавства,  
старший викладач кафедри музичного  
мистецтва  
Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах сучасності на початку XXI ст. у кожній країні Європи й світу йдуть пошуки шляхів покращення якості вищої освіти відповідно до нових соціально-економічних потреб й очікувань суспільства.

Утвердження України як демократичної держави є одночасно духовним, політичним, соціальним та культурним утвердженням громадян, здатних керуватись не суб'єктивними інтересами, а інтересами держави. Вища освіта в цілому, і університетська зокрема, набуває в такому контексті принципово нового звучання. Вона визначається спрямуванням на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахів-

ців, які мають визначати темпи й рівень науково-технічного, економічного й соціально-культурного прогресу, а також на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства [9].

Необхідно наголосити, що саме вчитель музичного мистецтва має можливості забезпечити формування духовного, естетичного, творчого потенціалу суспільства. На цьому наголошується в державних освітніх документах України, зокрема в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [2] та інших. Тому підготовка фахівців такого напрямку, на нашу думку, вимагає особливої уваги.



Потрібно вказати, що одним із завдань формування всебічно підготовленого спеціаліста, педагога-музиканта освітньо-виховних закладів сьогодні є наявність вмінь та навичок застосування ефективних методів, форм, технологій музичної освіти у практиці роботи з дітьми шкільного віку, у яких особливу роль відіграють раніше сформовані професійні компетенції.

Таким чином, враховуючи вищевказане, актуальною сьогодні є підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва саме в аспекті компетентнісно орієнтованої педагогічної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітні теоретичні аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Зокрема, аспекти професійно-педагогічної культури педагога розробляли І. Бех, Н. Бітянова, О. Бодальов, Є. Бондаревська, І. Зязюн, В. Канкалік, Н. Кічук, І. Колеснікова, Б. Красовський, А. Маркова, Л. Мітіна, І. Підласий, О. Пехота, С. Подмазін, В. Радул, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін. Зокрема, теоретичні концепції професійної підготовки вчителя музичного мистецтва вивчалися такими науковцями як А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова. Окремі питання професійної підготовки майбутніх вчителів до музично-педагогічної діяльності висвітлено А. Болгарським, Н. Мозгальовою, О. Плохотнюк, Т. Рейзенкінд та іншими. Важливе значення для дослідження закономірностей і принципів професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності мають наукові праці з філософії освіти (І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. О. Огнев'юк), теоретичних і методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі (С. Гончаренко, С. Сисоєва); філософії мистецтва (Б. Асаф'єв, М. Каган, О. Лосєв), теоретичних основ музичного мистецтва (М. Бонфельд), концептуальних аспектів музичної педагогіки (Е. Абдуліна, Л. Безбородова, О. Михайліченко, Г. Падалка, О. Рудницька), професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності (М. Сидорова, Лі Чуньпен, Чен Дін). Впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів музичного мистецтва висвітлено в наукових працях: Т. Агейкіної-Старченко, О. Боблієнко, К. Кабриля, М. Михаськової, О. Рибнікова.

Отже, аналіз наукових праць показав, що різноманітні питання дослідження підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва отримали у науковій літературі достатнє вивчення, але проблематика впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів музичного мистецтва має фрагментарне висвітлення.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Підготовку майбутніх вчителів музичного мистецтва можна вважати як складну педагогічну систему, що забезпечує процес виховання фахівців цього профілю, які володіють різними музичними інструментами та вокально-хоровою культурою, є готовими вести педагогічну діяльність тощо. Так, цілісність та своєрідна синкретичність майбутньої професійної діяльності вимагає засвоєння студентами достатньо широкого кола професійних знань, умінь та навичок. В цьому аспекті виникає питання розробки саме професійної компетентності вчителя музичного мистецтва.

В умовах сучасності це питання має фрагментарне висвітлення в науковій літературі. Зокрема, за твердженням Л. Гаврілової, професійна компетентність вчителя музичного мистецтва – специфічний педагогічний феномен, який визначається особливостями музично-педагогічної діяльності, своєрідністю її завдань, перевагою художньо-творчих форм практичної роботи та специфічними методами мистецького навчання [7]. В. Желанова зафіксувала лише структурні компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в розробці концептуальної, прогностичної, структурно-компонентної моделі, що містить три блоки, які, відповідно, визначені як ціннісно-мотиваційний, когнітивний, креативно-діяльнісний [8].

**Мета статті** – висвітлити проблеми теорії та практики компетентнісно орієнтованої педагогічної освіти в процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах сучасності ключовими тенденціями професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі є впровадження компетентнісного підходу. Базові категорії компетентнісного підходу отримали нормативно-правове підґрунтя в державних освітніх стандартах і закріплені в новому Законі України про вищу освіту [1], вони прописані в документах Міжнародної комісії Ради Європи, програми “DeSeCo” [3] тощо. Зокрема, професійна компетентність вчителя визначена як: особистісна властивість педагога, що дозволяє йому продуктивно розв'язувати навчально-виховні завдання; єдність теоретичної та практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності [9].

Варто зазначити, що сучасні науковці розглядають професійну компетентність учителя як сукупність трьох складових частин:

- 1) предметно-технологічної;
- 2) психолого-педагогічної;
- 3) загальнокультурної.

Теоретична підготовка викладача в загальнопедагогічному аспекті включає уміння: складати

робочі програми з предмету; визначати найбільш раціональні види діяльності учнів з опанування навчального матеріалу; опанувати найбільш ефективні методи і прийоми організації аудиторних та індивідуальних занять; розробляти діагностичний інструментарій і на підставі результатів проектувати освітній процес, спрямований на саморозвиток і творче зростання учнів; конструювання навчальної траєкторії засвоєння предмету, відповідно до конкретної освітньої галузі; розширювати викладацький досвід шляхом вивчення педагогічного досвіду й розробці власних педагогічних концепцій та авторських науково-дослідних програм.

Практична підготовка визначається наявністю вміння: проводити моніторинг розвитку особистісних якостей учнів протягом освітнього процесу; робити аналіз та творчо реалізовувати матеріал з предмету, його методичне забезпечення в умовах колективної та індивідуальної роботи; використовувати інноваційні прийоми та методи навчання; володіти інноваційними технологіями для вирішення освітньо творчих завдань; забезпечувати практичну орієнтацію та інструментальну спрямованість освіти для формування ключових та предметних компетентностей учнів у відкритому освітньому середовищі [5, с. 67].

У синтезі педагогіки й музичного мистецтва полягає специфіка професійно-педагогічної спрямованості формування особистості вчителя музичного мистецтва. Система індивідуальної спеціальної підготовки вчителя музичного мистецтва, яка передбачає вивчення таких дисциплін, як «Основний музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент», «Диригування», «Акомпанемент», «Вокал», дисциплін музично-теоретичного циклу, виникла під впливом аналогічних курсів навчання у консерваторії. Але якщо метою навчання на музичних факультетах сучасної академії мистецтв є підготовка студентів до діяльності не тільки викладача, але й виконавця, то метою музично-педагогічних факультетів закладів вищої освіти є підготовка, перш за все, вчителя музичного мистецтва в дошкільному й загальноосвітньому навчальних закладах. Тому для вчителя володіння інструментом, вокально-диригентською технікою, класичним репертуаром є лише однією із умов успіху його майбутньої фахової діяльності. Професійний багаж творів програмного репертуару разом із виконавською культурою та педагогічною майстерністю має відповідати завданням його різнобічної діяльності в школі, так і в дошкільному освітньому закладі.

Спеціальна підготовка має на меті спрямування майбутніх вчителів музичного мистецтва до особистісного розвитку. Адже творче мислення, вміння швидко й креативно вирішувати професійно-педагогічні питання, здатність до індивідуального самовираження є запорукою професійного успіху педагога.

Наявність у педагога художньо-творчого зачатку, який виявляється в умінні креативно проводити уроки, позакласні заходи, зацікавлювати дітей музичною діяльністю, впроваджувати інноваційні методи й прийоми є особливістю професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Педагог яскраво проявляється саме у виконавчій діяльності. Проведення уроку музики й музичного заняття неможливе без широкого використання різних форм виконавства: співу, диригування, гри на музичному інструменті тощо. Ця діяльність педагога розкриває багато можливостей для виявлення власної творчості, розвиває самостійність, створює накопичення педагогічного досвіду й інше.

Методична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва розуміється нами як система, вмонтована в загальний професійно-фаховий контекст навчання, що розвивається в продуктивному напрямку відповідно до змісту, форм, методів і засобів педагогічної діяльності.

Важливу роль у нагромадженні практичного досвіду студентів з оволодіння методикою викладання предмету «Музичне мистецтво» відіграють саме методичні завдання. Ми цілком погоджуємося з науковцями, які стверджують, що готовність вчителя орієнтуватись та приймати рішення в реальній педагогічній ситуації, що виникає в процесі професійної діяльності, знаходиться в прямій пропорційній залежності від його навченості вирішувати методичні завдання різних видів та типів. Тут важливо сформулювати вміння перенесення педагогічної ситуації на рівень методичного завдання та здатності знайти оптимальний варіант її розв'язання. Як правило, таке завдання має форму педагогічної конструкції з чітко визначеною методичною проблемою, яку необхідно розв'язати.

Ідея класифікації завдань із методики навчання музики полягає у виділенні сукупності операцій, адекватних конкретному виду методичних дій, а саме теоретико-когнітивному, конструктивно-прогностичному, виконавчо-інтерпретаційному, виробничо-практичному, дослідницько-перетворювальному та особистісно-рефлексивному. Виокремлення завдань в певні групи здійснено на основі методичних умінь, які формуються за допомогою вправ (теоретичних та практичних). Водночас здатність майбутнього вчителя ефективно вирішувати методичні завдання є свідченням достатньо високого рівня методичної компетентності.

У контексті фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва методична компетентність визначається як інтегративна властивість особистості, що характеризує його теоретичну та практичну готовність до методичної діяльності у сфері музичної освіти, виявляється в особистісно-усвідомленому позитивному ставленні до неї, наявності глибоких і міцних методичних знань та умінь, спрямованих на вирішення педагогічних задач.

Науковці відокремлюють шість груп методичних завдань, що відповідають визначеним видам методичних дій та методичним компетенціям вчителя музичного мистецтва:

1) теоретико-когнітивні завдання, що забезпечують теоретичне підґрунтя фахових дій педагога, його здатність до пошуку нової інформації, її систематизації та взаємоузгодження з попередньою набутими методичними знаннями;

2) конструктивно-прогностичні завдання, що інтегрують в собі уміння вчителя розробляти інноваційні методичні проєкти, складати плани навчальної та виховної роботи з учнями, створювати педагогічні ситуації, формулювати музично-виховні завдання;

3) виконавчо-інтерпретаційні завдання, що передбачають володіння комплексом умінь художньо-педагогічного аналізу музичного твору, а також виконавськими уміннями для створення яскравої інтерпретації;

4) виробничо-практичні завдання, в яких концентруються уміння (організаційні, комунікативні, контрольні, оцінні) для здійснення оперативних дій в процесі безпосередньої музичної роботи з учнями;

5) дослідно-перетворювальні завдання, що відповідають за володіння методами дослідної роботи й умінням впроваджувати її результати в практику музичного навчання та виховання;

6) особистісно-рефлексивні завдання, на основі яких набувають операційного утілення здатність майбутнього фахівця відповідати запитам суспільства, знаходить прояв його ставлення до дітей, своєї професії, а також реалізується спроможність самовдосконалення та самореалізації.

Цікаво, що в деяких вітчизняних музично-педагогічних дослідженнях виокремлюється такий різновид міжпредметних компетентностей як мистецька компетентність майбутнього вчителя, що пов'язано з інтеграційними процесами сучасної мистецької освіти й окреслено в наукових розвідках провідних фахівців у цій галузі (Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова й інші). Наприклад, О. Щолокова [цит. за 7] виокремлює феномен фахової компетентності в галузі мистецької освіти, яка наразі може тлумачитися як синонім мистецької компетентності вчителя. Тобто, на думку науковців, введення до професійної компетентності вчителя музичного мистецтва мистецької складової частини відповідає сучасним інтегративним тенденціям мистецької освіти, її поліхудожній спрямованості, а також поглиблює зміст фахової підготовки [7].

**Висновки.** Таким чином, необхідно узагальнити, що загальна мета формування професійної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва полягає в підготовці фахівців, яких характеризує комплекс розвинених музичних здібностей

та педагогічних якостей, які б були здатні забезпечити найвищі результати в музичному навчанні та естетичному вихованні школярів. Тобто, іншими словами, професійна компетентність вчителя музичного мистецтва – інтегральна професійна якість, сплав його досвіду, знань, умінь і навичок. Специфіка якої полягає в поєднанні психолого-педагогічної, фахово-музичної (мистецької) та інформаційно-комунікаційної компетентностей. Рівень сформованості цих компетентностей засвідчує практичну готовність спеціаліста до здійснення музично-педагогічної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 01 липня 2014 р. *Вища освіта* : інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrainy-pro-vyschu-osvitu>.

2. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 р. / Президент України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

3. Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary. URL: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.

4. Аристова Л.С. Розвиток професійної компетентності учителя музичного мистецтва. URL: [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp20/2/aristova\\_tezi.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/aristova_tezi.pdf).

5. Беземчук Л.В. Структура підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2014. № 10 (117). С. 66–69.

6. Білостоцька О.В. Компоненти та критерії професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 18. Т. 1. С. 74–78.

7. Гаврілова Л.Г. Професійна компетентність майбутніх учителів музики як педагогічний феномен. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 2 (77). С. 71–81.

8. Желанова В.В. Модель професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Харків, 2020. Вип. 63. С. 51–59.

9. Остаюк З.А. Питання професійної підготовки вчителя музики у загальноосвітній школі. *Наукові конференції. Соціум. Наука. Культура. Педагогіка* : вебсайт. URL: <http://intkonf.org/ostasyuk-z-pitannya-profesijnoyi-pidgotovki-vchitelya-muziki-u-zagalnoosvitniy-shkoli/>.

10. Пляченко Т.М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/570/1/T\\_Plyachenko\\_Kompetentnisna%20model.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf).

11. Пометун О.І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. URL: <http://visnyk.iatp.org.ua>.

## ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19: ПРАКТИКИ ТОП-УНІВЕРСИТЕТІВ СВІТУ

## TRAINING OF STUDENTS MAJORING IN THE HUMANITIES UNDER COVID-19 CONDITIONS: PRACTICES OF TOP WORLD UNIVERSITIES

У статті висвітлено результати дослідження цифрових освітніх середовищ університетів, що згідно з рейтингом QS World University Rankings визнані у 2021 р. лідерами в царині професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Дослідження проводилося з метою визначення та популяризації кращих практик організації освітнього процесу з професійної підготовки студентів-гуманітаріїв в умовах соціальної ізоляції, спричиненої пандемією COVID-19. Матеріал дослідження становили сайти Оксфордського, Гарвардського, Кембриджського, Єльського університетів та Університету Каліфорнії Берклі. Методами дослідження виступили: моніторинг цифрової, інформаційно-комунікаційної та методичної інфраструктур університетів; аналіз прецедентів і вивчення успішних практик закладів вищої освіти щодо вимушеної зміни базових режимів реалізації освітнього процесу з очних на дистанційні й змішані (аналіз кейсів); вивчення експертних думок «університетської спільноти». Критеріями для проведення аналізу було визначено: управлінський, методичний, технологічний та інформаційно-комунікаційний. Проведений моніторинг дозволив дійти висновків про демонстрацію університетами-лідерами в царині професійної підготовки студентів гуманітарного профілю показників високого рівня забезпечення освітнього процесу після вимушеної зміни базових режимів його реалізації, спричинених пандемією COVID-19. Зокрема, університети демонструють: наявність компетенцій антикризової дії в управлінських командах; акцент в їхній діяльності – не на адмініструванні, а на комунікації; організацію методичного супроводу цільових груп у налагодженні дистанційного / змішаного режиму викладання та навчання; сформованість цифрової освітньої інфраструктури; налагодження інструментів зворотного зв'язку (двобічної комунікації); створення консультаційних сервісів і служб із використання цифрових освітніх технологій, інструментів і платформ; організацію віртуальних майданчиків з обміну кращими практиками реалізації дистанційної / змішаної освіти; наявність банку цифрових освітніх ресурсів та інше.

**Ключові слова:** очне навчання, дистанційне й змішане викладання та навчання, кращі

практики, методичний супровід, цифрова інфраструктура.

The article outlines the results of the study of digital educational environments of the universities, which according to the QS World University Rankings have been recognized in 2021 as world leaders in the field of professional training of future humanities specialists. The study has been carried out in order to identify and promote best practices in the organization of remote teaching and learning of students majoring in the humanities in the context of social isolation caused by the pandemic COVID-19. Official web-sites of Harvard University, University of Cambridge, University of Oxford, University of Yale, and University of California, Berkeley served as the material of the study. The following research methods were used: monitoring of digital, information-communication and methodological infrastructures of the universities; analysis of precedents and study of best practices of higher education institutions regarding the abrupt and forced transition from conventional in-person to remote or blended teaching and learning (case studies); study of expert opinions of the "university community". The monitoring results allowed us to conclude that the universities ranked top in the field of professional training of students majoring in the humanities demonstrated all indicators that characterize the highest level in the organization of remote teaching and learning. In particular, the universities demonstrated: anti-crisis competencies of their management teams; emphasis on communication, not on administration in their activity; ability to provide methodical support for target groups (faculty and students) in setting up remote / blended modes of teaching and learning. The universities have also created high-level digital educational infrastructures and succeeded in setting up feedback tools (two-way communication). In addition, they organized consulting services and helpdesks on digital educational technologies, tools and platforms application; created virtual platforms to share best practices of remote / blended education; provided faculty and students with banks of digital educational resources, etc.

**Key words:** in-person teaching, remote / blended teaching and learning, best practices, methodical support, digital infrastructure.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.29>

**Ковтун О.В.,**

докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри іноземної філології  
Національного авіаційного університету

Дослідження є результатом проєкту «Потенціал вищої освіти в умовах пандемії: глобальний, європейський, національний виміри» (реєстраційний номер: 2020.01/0172) Національного фонду досліджень України, профінансованого коштами державного бюджету.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Пандемія COVID-19 призвела до безпрецедентної кризи здоров'я та соціально-економічної кризи, яка надовго ознаменує наш час. Соціальне дистанціювання змінило звичний спосіб життя людства, навчило жити в новій

реальності. Однак дивовижне те, що багатьом сферам суспільного й професійного життя вдалося не тільки протистояти, але й адаптуватися до нових перспектив. Сектор вищої освіти виявився одним із найбільш підготовлених до переведення більшості своїх процесів в онлайн-режим. Згідно з Міжнародною асоціацією університетів [1] порушення звичних сценаріїв забезпечення освітньої діяльності врешті-решт дало можливість вищій освіті поміркувати, змінитися та впровадити інновації, необхідні для її адаптації до потреб суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питання організації освітньої діяльності в умовах пандемії COVID-19 стало предметом пильної уваги науковців усього світу. Світові організації досліджували руйнівні наслідки пандемії на функціонування системи освіти в перші місяці після її проголошення [1; 2]. Згодом увагу було зміщено на вивчення психологічної готовності суб'єктів освітнього процесу до навчання в дистанційному режимі, сформованість методичної та цифрової інфраструктур закладів вищої освіти (далі – ЗВО) [3; 4]. Півторарічний досвід роботи вищої освіти в умовах соціального дистанціювання дозволив науковцям дійти певних висновків про позитивні практики забезпечення освітнього процесу в дистанційному режимі [5; 6].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Система вищої освіти здійснює підготовку фахівців за різними профілями – природничим, технічним, медико-біологічним тощо. Особливе місце в цій системі посідають гуманітарні науки й підготовка фахівців гуманітарного профілю, які, за Т. Шансковою, повинні володіти концепціями гуманітарних і суспільних наук, виявляти навички організаційної роботи в гуманітарній сфері, комунікативні навички [7]. А. Заслужена акцентує, що нові умови навчання потребують від студентів гуманітарного профілю зміни моделі поведінки щодо відповідального ставлення до процесу навчання («я вчуся» замість «мене навчають»); самовизначення на професійному рівні (позитивне смислове майбутнє, позитивна Я-концепція); певного ступеня академічної зрілості (здатність умотивувати й організувати себе, нести відповідальність за власне навчання, виявляти наполегливість тощо); особистісної зрілості (емоційна стійкість, емпатійність) для подолання труднощів у спілкуванні [8]. Зазначене вимагає від ЗВО організувати дистанційну освіту з підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю таким чином, щоб сформувати в них готовність до професійної діяльності, забезпечити взаємозв'язок між фундаментальними основами професійної освіти й гуманістичними цінностями. Аналіз наукового фонду свідчить про відсутність праць, які б системно досліджували світові практики підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах соціального дистанціювання.

**Мета статті** – моніторинг практик топуніверситетів світу щодо забезпечення професійної підготовки студентів гуманітарного профілю в умовах пандемії COVID-19.

**Виклад основного матеріалу.** Пошук кращих практик забезпечення професійної підготовки студентів гуманітарного профілю в умовах пандемії COVID-19 спонукав звернутися до рейтингу закладів вищої освіти, зокрема до одного з найбільш авторитетних в освітній галузі рейтингів QS World

University Rankings. У його межах виокремлюється кілька субрейтингів (QS World University Rankings by Subject), що визначають топуніверситети в таких галузях: Arts & Humanities (мистецтво й гуманітарні науки), Life Sciences & Medicine (медико-біологічні науки), Engineering & Technology (техніка й технології), Social Sciences & Management (соціальні науки й управління), Natural Sciences (природничі науки) [9]. Такий профільний рейтинг дозволив чітко встановити топуніверситети в гуманітарній галузі й звернутися до моніторингу практик цих закладів освіти щодо ефективного забезпечення професійної підготовки студентів-гуманітаріїв у карантинних умовах. Світовими лідерами в галузі підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю згідно з рейтингом за профілем “Arts & Humanities” визначено:

1) Оксфордський університет (University of Oxford), Великобританія;

2) Гарвардський університет (Harvard University), США;

3) Кембриджський університет (University of Cambridge), Великобританія;

4) Університет Каліфорнії Берклі (University of California, Berkeley), США та Єльський університет (Yale University), США [10].

Як бачимо, жоден із зазначених ЗВО не належить до країн Європейського Союзу чи України.

В аспекті нашого дослідження важливо було визначити критерії для проведення аналізу. Оскільки ми вважаємо, що ефективність ЗВО пов'язана з адаптацією учасників освітнього процесу (керівні органи, викладачі, студенти) до впровадження та реалізації дистанційного навчання, в основу аналізу було покладено критерії, визначені на попередніх етапах дослідження [див.: 11]: управлінський, методичний, технологічний, інформаційно-комунікаційний. Матеріал дослідження представляли сайти Оксфордського, Гарвардського, Кембриджського, Єльського університетів та Університету Каліфорнії Берклі. Методами дослідження виступили: моніторинг цифрової, інформаційно-комунікаційної та методичної інфраструктур університетів; аналіз прецедентів і вивчення успішних практик ЗВО щодо вимушеної зміни базових режимів реалізації освітнього процесу (аналіз кейсів); вивчення експертних думок «університетської спільноти».

Проведений моніторинг засвідчив, що всі ЗВО пропонують на своїх сайтах спеціальні сторінки, присвячені організації їх діяльності в умовах пандемії COVID-19, де висвітлюють інформацію про різноманітні аспекти здоров'язбережувальної (рекомендації із соціального дистанціювання, тестування, вакцинації тощо) і освітньої діяльності в умовах пандемії, оскільки перехід на дистанційне навчання не вважають простою «конвертацією» традиційних форм навчання в навчання онлайн.

Сторінки, присвячені організації дистанційного викладання та навчання, можуть дещо варіюватися за контентом чи формою подачі матеріалу, але всі вони містять довідкову чи рекомендаційну інформацію, необхідну й достатню для ефективного реалізації дистанційного освітнього процесу. Обов'язковими є повідомлення про цифрові технології та інструменти, дібрані університетами для імплементації дистанційного навчання, методичні рекомендації з проведення різних видів навчальних занять в онлайн-режимі, поради щодо поточного й підсумкового оцінювання студентів, налагодження комунікації та зворотного зв'язку тощо. Матеріал, представлений на сайтах топуніверситетів із підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю, настільки багатий і різноманітний, що його неможливо детально проаналізувати в межах однієї статті (окремі аспекти освітньої діяльності того чи того університету в умовах пандемії представлено нами в низці попередніх публікацій [див.: 12–14]), тому зупинимось на характеристиці найважливіших аспектів організації дистанційного навчання, що є певною мірою універсальними для всіх досліджуваних ЗВО, а також на методичних знахідках окремих університетів, які варті широкого впровадження в практику підготовки студентів-гуманітаріїв.

**Цифрова інфраструктура.** Кожен університет забезпечив викладачів і студентів цифровими платформами, технологіями й інструментами для безперебійного освітнього процесу в умовах соціального дистанціювання. З-поміж цифрових інструментів відзначимо ті, що є найбільш дієвими в дистанційній професійній підготовці студентів гуманітарних спеціальностей. *Canvas* – віртуальне освітнє середовище, що дозволяє створювати структуровані за змістом і ресурсами курси, слугує засобом зв'язку викладача зі студентами, забезпечує проведення асинхронних дискусій (функція Forum), підтримання зворотного зв'язку (функція SpeedGrader). *Cabinet* – онлайн-платформа для підтримки використання предметів і зображень в освітньому процесі, що дозволяє користувачам цифровим способом «виймати» предмети зі скляних вітрин і музейних архівів і віртуально «вносити» їх до студентської аудиторії (ефективна в підготовці фахівців, для яких важливе вивчення об'єктів та артефактів, наприклад, істориків, археологів, культурологів тощо). *ORLO (Oxford Reading Lists Online)* – інструмент Оксфордського університету, що дає можливість викладачам створювати онлайн-переліки літератури для читання студентами й забезпечує перехід за лінком до повнотекстового ресурсу. *Panopto* – хмарне програмне забезпечення, що дозволяє записувати відео й аудіо, робити їх доступними цільовій аудиторії шляхом розміщення в Canvas. *Microsoft Teams* надає платформу для проведення сесій

у реальному часі з використанням аудіо, відео, спільного екрану. *Miro* – онлайн-платформа (віртуальна дошка), яку використовують для мозкового штурму, побудови асоціативних діаграм і карт (mind mapping), проектування, демонстрації концепцій тощо.

Викладачам пропонуються поради щодо вибору цифрових інструментів для відеоконференцій, синхронних та асинхронних лекцій, поширення лекційних матеріалів, проведення семінарів і консультацій, перевірки есе й інших видів оцінювання (включаючи екзаменаційні), проведення занять, консультацій, групових дискусій на платформах Teams, Google Meet чи Zoom, запису лекцій на платформі Panopto, навчальних можливостей платформи Moodle. Наприклад, Університет Каліфорнії Берклі для забезпечення технологічних аспектів дистанційного освітнього процесу пропонує викладачам покрокові інструкції із завантаження та використання цифрових освітніх платформ, з-поміж яких характерні тільки для цього ЗВО – bCourses і Kaltura. Зручною у використанні є інформація, подана в таблиці на сторінці сайту «Інструменти й технології» (Tools and Technology) з такими розділами: «Я хочу», «Технологія», «Навчальне відео», «Текстовий документ». Завдяки таблиці викладач може легко знайти інформацію щодо того, які технології та як саме необхідно використовувати для виконання того чи іншого викладацького прийому. Так, коли викладач хоче «комунікувати зі студентами й надсилати файли у клас», йому необхідно використати технологію bCourses: Announcements, перейти за лінком на навчальне відео “Announcements” чи до текстових інструкцій “Add announcement to course”, “Attach files”, “Detailed Discussion guides”; коли хоче «створювати домашні завдання», необхідно використати bCourses: Assignments, переглянути відео “Assignments”, ознайомитися з інструкціями “Create an Assignment – basic”, “Detailed Assignment guides” [15]. Воркшопи й тренінги з різноманітних технологічних і методичних аспектів дистанційного навчання доступні викладачам. Так, лише на серпень 2021 р. їх в університеті заплановано п'ятнадцять (наприклад, Getting Started with Kaltura, Maximizing Media Production for Student Engagement, Hybrid Teaching Using Zoom та інші).

**Методичний супровід.** Методичними службами університетів були розроблені інструкції, рекомендації, керівництва, покликані сприяти впровадженню гнучких та інклюзивних практик дистанційного навчання. Зокрема, Оксфордським університетом було запропоновано п'ять шляхів (pathways) реалізації методики гнучкого й інклюзивного навчання (Flexible and Inclusive Teaching) у межах традиційних навчальних сценаріїв для проведення лабораторних і практичних занять, лекцій, семінарів і консультацій (tutorials) у дис-

танційному режимі. Запропоновано етапи роботи, рекомендовано платформи, інструменти й провідні види навчальної діяльності для кожного з етапів. Наприклад, для практичного заняття в малій групі (5–20 студентів) пропонуються такі алгоритм та інструменти: 1-й етап – попереднє читання (reading), цифрова платформа – ORLO, інструменти – перелік літератури для читання, перелік спеціально розроблених контрольних запитань і / чи завдань; 2-й етап – презентація (presentation), що реалізується синхронно чи асинхронно (викладач здійснює попередній запис презентації на платформі Panopto й викладає її в класі; перевага асинхронної презентації – у можливості повторного звернення до неї); 3-й етап – практична діяльність (activity), що може відбуватись у формі тестів, розв'язання проблемних завдань, дискусій (викладач попередньо готує тести чи форми для розв'язання проблемних завдань, використовуючи Canvas, спонукає студентів до асинхронної дискусії); 4-й етап – зворотній зв'язок (feedback), групова зустріч в оффлайн чи онлайн-режимі [16].

Викладачам Гарвардського університету допомагали зрозуміти, як комбінувати синхронний та асинхронний режими навчання, якому з них надавати перевагу, які навчальні прийоми застосовувати в різних видах онлайн-занять, як інкорпорувати аудіо й відео матеріали в структуру занять, як оцінювати навчальні досягнення студентів і таке інше. Відзначимо окремі з методичних рекомендацій: лекції проводити в асинхронному режимі, скорочувати їх, бо «довгі лекції не працюють» у жодному з режимів; заняття, що базуються на розв'язанні конкретних ситуацій (case studies) чи потребують інтерактивності, проводити в синхронному режимі; передбачати види діяльності, що вимагають групового обговорення, для його організації застосовувати функцію “breakout rooms”, чати, спільний екран тощо [17].

У Кембриджському університеті було створено службу високотехнологічного навчання, функціональними обов'язками якої було: сприяння викладачам у переведенні викладання в дистанційний і змішаний формати; допомога в структуруванні змісту асинхронного й синхронного навчання для отримання максимального ефекту; поширення та просування кращих практик дистанційного й змішаного навчання тощо. До послуг викладачів були такі ресурси й служби: щотижневі вебінари з розроблення та впровадження дистанційного й змішаного навчання; інструментарій із проектування освітнього процесу, що пропонує керований підхід до розроблення ефективної програми навчання; огляд цифрової педагогіки в цій галузі [18]. В організації лекційних, практичних і семінарських занять викладачам рекомендовано: чітко визначати навчальні цілі студентів; проектувати навчальні прийоми, покликані забезпечити досяг-

нення цих цілей; дбати про створення інклюзивного освітнього середовища.

Університет Каліфорнії Берклі для викладачів, які відчувають труднощі в організації дистанційного навчання, створив службу підтримки (Classroom Helpdesk), яка надає консультації в режимі реального часу в чаті, телефоном, через Zoom чи в режимі віддаленого часу електронною поштою.

3-поміж ресурсів Єльського університету увагу привертає документ «Керівні принципи для нашої викладацької та учнівської спільноти» (Guiding Principles for our Teaching and Learning Community), в якому викладено принципи, що впливають із чинної політики університету й визначають обов'язки студентів і викладачів упродовж дистанційного навчання. Згідно з принципом «навчаємося разом» університет має за мету створити спільноту, члени якої навчаються один від одного в інклюзивному середовищі, яке підтримує інтелектуальний обмін і базується на принципах взаємоповаги. Принцип сприяння комунікації та прозорості вимагає від викладачів чіткого формулювання та донесення до студентів переліку їх обов'язків, регулярної взаємодії зі студентами й вчасної реакції на їхні запитання та зауваження, а від студентів – підтримання комунікації та зворотного зв'язку на засадах поваги й ввічливості. Принцип виявлення терпіння, співчуття та гнучкості акцентує на необхідності врахування відмінностей один одного, виробленні гнучких вимог, виявленні емпатії. Відповідно до принципу рівності й доступності має бути вироблена інклюзивна культура, побудована на почутті приналежності кожного. Принцип захисту академічної доброчесності вимагає від усіх членів університетської спільноти чесності в інтелектуальному обміні. Насамкінець принцип вдумливого й обережного використання технологій спонукає викладачів забезпечувати максимальну доступність використуваних інструментів і матеріалів, брати на себе відповідальність за координування технологічних аспектів дистанційного освітнього процесу, пам'ятати про різні можливості доступу студентів до технологій, а від студентів вимагає неприпустимості виявлення будь-яких проявів агресії чи харасменту під час застосування технологій, дотримання культури онлайн-спілкування [19]. Для лекційних курсів із гуманітарних дисциплін в Єльському університеті було розроблено дві концептуальні моделі, в основі яких лежить принцип поділу попередньо записаної лекції на частини. У моделі 1 студентам пропонується серія (3–5) коротких відео з викладом основного матеріалу лекції. Після перегляду кожного відео студенти виконують тест на перевірку знань лекційного матеріалу. Такий поділ – «мінілекція + тест» – забезпечує залучення студентів в активну роботу. У синхронній частині лекції викладач відповідає на

запитання студентів за змістом лекції, організовує загальну чи групові (через Zoom breakout rooms) дискусії. Якщо викладач добирає моделі 2, йому необхідно здійснити запис 50–75 хвилинної лекції (застосовуючи Panopto, PollEverywhere, PlayPosit) і «накласти» на відео тести й питальники. Відео зупиняється автоматично в точці, де відбулося «накладання», щоб дати студентам можливість відповісти на поставлені питання. Студенти можуть скористатися паузами, щоб зменшити втомлюваність від роботи в Zoom [20].

В усіх університетах значну увагу приділено формуванню вмінь викладачів залучати (engage) студентів до активної участі в дистанційному навчанні. Лекції рекомендовано ділити на частини, виклад лекційного матеріалу чергувати з іншими видами діяльності, можливості для яких забезпечують цифрові інструменти освітніх платформ, зокрема з дискусіями в breakout rooms, питаннями й обговореннями в chat, встановленням зворотного зв'язку в polls, організацією мозкових штурмів у whiteboards тощо. Під час практичних занять, що базуються на розв'язанні конкретних ситуацій (case-based courses), рекомендовано активно застосовувати чат, залучати студентів до розігрування ситуацій, організовувати дебати, проводити опитування в polls, створювати групи для обговорення (buzz groups) та інше. Підвищує інтерес студентів до дистанційного навчання й запрошення на заняття «гостей-спікерів», які завдяки сучасним технологіям перебувають «на відстані одного кліку».

Усі університети доклали чималих методичних зусиль, щоб полегшити непідготовлений і масовий перехід студентів до нових режимів освітньої діяльності, сформувати в них уміння навчатися дистанційно. Наприклад, на сайті Оксфордського університету є сторінка «Уміння дистанційного навчання» (Skills for Remote Study), де представлено серію лекцій-презентацій з інформацією та порадами, що покликані допомогти студентам адаптуватися до нового освітнього середовища, отримати «максимальну користь від онлайн-лекцій і практичних занять, підготуватися до дистанційного оцінювання та навчатися якнайбільш продуктивно [21]. На сторінці «Іспити літнього триместру» (Trinity term exams) студенти можуть дізнатися про формат іспиту з «відкритою книгою», про платформу Inspira, на якій відбуваються іспити, завантажити для вивчення Керівництво з використання Inspira або ж ознайомитися з міні-інструкціями для кожного з варіантів виконання завдань іспиту (друкований, рукописний, змішаний), пройти пробний іспит [22]. У Гарвардському університеті методичні поради для студентів класифіковано за розділами «Не нове» (What isn't new) і «Нове» (What is new). У розділі «Не нове» студентам рекомендують дотримуватися тих самих норм поведінки під час онлайн-заняття, що

й під час занять у навчальній аудиторії; вести конспекти; ставити запитання та коментувати; дотримуватися розкладу тощо. У розділі «Нове» студентів ознайомлюють із порадами Гарвардського академічного ресурсного центру щодо підготовки й поведінки під час онлайн-занять (необхідності завчасної підготовки обладнання (камери, мікрофону) і онлайн-платформи, використання функції «піднята рука», участі в голосовому обговоренні й в обговоренні в чаті) [23]. Студентам Університету Каліфорнії Берклі запропоновано покрокову інструкцію дій для отримання онлайн-доступу до бібліотечних ресурсів через VPN, а також до цифрових версій мільйонів книг з університетських бібліотек через цифровий інструмент Hathitrust digital library. Окрім цього, в університеті в карантинний період залишалися доступними через Zoom консультативні послуги студентського навчального центру, який пропонував індивідуальну підтримку, додаткові курси, майстер-класи з навчальних стратегій, наукові гуртки, мовні клуби й інше. Значна увага приділялася допомозі студентам у пошуку стилів навчальної діяльності, які виявляють ефективність у дистанційному режимі роботи [24]. Єльський університет окрім порад з організації ефективного дистанційного навчання надав студентам безкоштовний доступ до освітньої платформи Coursera. Бібліотека університету забезпечила можливість використання онлайн-довідок, а також послуг «звернення до особистого бібліотекаря» або до бібліотекаря, що є фахівцем у конкретній галузі знань.

#### **Інформаційно-комунікаційна підтримка.**

Значну увагу в університетах було приділено питанням налагодження комунікації та зворотного зв'язку. На сайтах університетів представлено звернення керівників до викладачів і студентів із широкого кола питань, пов'язаних з організацією дистанційного навчання. Зворотний зв'язок забезпечується можливістю звернення до всіх служб університету й отримання відповіді в режимі реального й віддаленого часу.

Важливий напрям діяльності університетів – пошук і поширення кращих практик реалізації дистанційного освітнього процесу з професійної підготовки студентів гуманітарного профілю. Так, викладачі Оксфордського університету діляться досвідом того, як використовувати Canvas для планування курсу, представлення його структури, організації роботи студентів; ORLO – для організації попереднього читання; Microsoft Teams – для проведення групових зустрічей, функції in-class polling у Microsoft Forms для з'ясування опорних знань студентів, їхніх побажань щодо планування курсу, функцій Microsoft Stream – для перегляду студентами запису заняття. В університеті доходять висновку, що віртуальний простір створює додаткові можливості для дистанційного синхрон-



ного й особливо асинхронного навчання. Викладачі можуть ширше використовувати ресурси й технології, що «візуалізують» зміст дисципліни, переконливіше доводять правдивість / хибність певних підходів чи поглядів, залучають студентів до інтерактивних видів діяльності, вчать їх збирати, аналізувати, критично оцінювати й інтерпретувати матеріали з досліджуваної проблеми. Зокрема, в курсі практичної антропології свою ефективність підтвердили такі ресурси й технології: попередньо записані «антропологічні діалоги» між фасилітаторами курсів і презентації PowerPoint; етнографічні фільми й відео, художній і науково-популярний репортажі, «гібридні» трансдисциплінарні розповіді й засоби масової інформації в різних технічних форматах; аудіовізуальні й трансмедійні постановки: відео TED і YouTube; подкасти; квести; графічні ресурси; вебсайти й інші інтернет-ресурси [25].

На сайті Гарвардського університету представлено сторінку «Думки викладачів» (Faculty Voices), де можна ознайомитися з досвідом і порадами щодо онлайн-викладання та проєктування дистанційних курсів. Міркування подано у відеороликах, які були зняті професорами університету, кожен відеоматеріал супроводжується переліком ключових слів [див.: 26].

Викладачі Кембриджського університету важливого значення надають налагодженню зворотного зв'язку зі студентською аудиторією, зокрема використовують інструмент отримання відгуків «схвалюю та рекомендую» (commend and recommend), згідно з яким студентів просять відзначити два позитивних моменти заняття та надати одну рекомендацію щодо способу його поліпшення. Співвідношення 2:1 позитивного до негативного забезпечує конструктивність зворотного зв'язку. Окрім цього, в університеті створено групу на Yammer, що є своєрідною дошкою обговорень для всіх викладачів Кембриджу, залучених до дистанційного навчання. Питанням дистанційної освіти приділяє значну увагу й університетський інформаційний бюлетень Cambridge Teaching & Learning Newsletter. Так, у 2019–2020 навчальному році на його сторінках порушувалися питання проведення дистанційних лекцій, моделей проведення онлайн консультування, досвіду розроблення курсів для дистанційного викладання (на платформі Moodle чи інших освітніх платформах), а у 2020–2021 навчальному році – диверсифікації оцінювання, різноманітних сервісів служби високотехнологічного навчання та інші [27].

Кращі практики дистанційного навчання, накопичені в Університеті Каліфорнія Берклі, подаються за розділами «комунікація», «проєктування курсу», «проведення занять», «оцінювання». Так, у розділі «проведення занять» позитивним визнано застосування технології змішаного навчання «пере-

вернутий клас» (flipped classroom), яка в режимі дистанційної освіти може реалізуватися через такі інструменти: breakout rooms – для обговорень у парах чи малих групах; polling – для винесення питань на обговорення та взаємонавчання; спільні документи bDrive (Google Drive) Docs, Sheets, Slides, Forms, Jamboard – для колективної роботи й інші [28]. Доцільною визнано практику призначення студентам альтернативного читання або перегляду відеоматеріалів, подальшого групування студентів для розв'язання практичних завдань та обговорень. За допомогою інструментів bCourses discussion, GSuite Hangout/shared Google doc чи в Zoom breakout room утворені групи отримують завдання прокоментувати спостереження у світлі попередньо прочитаного. Інша корисна практика в підготовці гуманітаріїв – дослідження музейних колекцій (наприклад, A. Phoebe. Hearst Museum of Anthropology, Harvard Digital Collections) в онлайн-режимі замість взаємодії з фізичними артефактами [24]. Добре опрацьованою в університеті є і практика проведення іспитів у дистанційному режимі. Для розв'язання викликів дистанційної атестації (від технічної реалізації до забезпечення академічної доброчесності) університетом було розроблено відповідну політику, що передбачає:

1) підготовку студентів до дистанційних іспитів (пояснення механізмів їх проведення, надання можливості попрактикуватися в застосуванні технології, яка використовуватиметься під час іспиту);

2) забезпечення академічної доброчесності (для зменшення ризику недоброчесності й захисту студентів, які поведуться чесно, прийнято закликати студентів до дотримання Кодексу честі університету, використовувати форми оцінювання, що зменшують ризик недоброчесності – усні іспити, наукові дослідження, групові проєкти, стендові засідання, обговорення тощо; доповідати про випадки академічної недоброчесності; використовувати, де це доцільно, функцію Zoom proctoring);

3) використання різних типів іспитів (зادля зменшення тривожності студентів рекомендовано заздалегідь і чітко пояснювати формат іспитів; використовувати запропонований університетом діапазон форматів іспитів, укладений з урахуванням надійності щодо технологічних збоїв, мінімізації можливості академічної недоброчесності, потенціалу для оцінювання глибини розуміння студентами змісту курсу, а не запам'ятовування (іспити з «відкритою книгою», з лімітом часу на виконання, зі змінюваним порядком питань і відповідей, підсумкові домашні роботи / написання есе (із часом виконання до 24 годин), презентації тощо) [29].

Ельським університетом накопичено значний досвід проведення мовних курсів у дистанційному режимі. Доведено доцільність поєднання синхронних та асинхронних режимів навчальної діяльності в забезпеченні мовної освіти, водночас більшу

частку навчального часу рекомендовано віддавати на синхронну роботу. На заняттях в асинхронному режимі доцільно застосовувати технологію «перевернутого навчання», оскільки вона дає можливість повною мірою використати переваги, які забезпечують цифрові інструменти навчання. В університеті також було вироблено позицію щодо недоцільності застосування гібридних форм навчання (a hybrid model of instruction) в мовній освіті, коли частина студентів перебуває в аудиторії, а частина – приєднується дистанційно. З-поміж причин – недостатній досвід викладачів у проведенні таких занять. Оскільки іншомовна освіта пов'язана зі збагаченням знань студентів про культуру й інші аспекти країни, мову якої вони вивчають, рекомендовано залучати студентів до освітньо-культурної діяльності поза межами навчальних занять, наприклад, до віртуальних мовних столів, віртуального відвідування виставок, дистанційно організованих показів фільмів, онлайн-дискусій. У виборі цифрових інструментів навчання рекомендується не зловживати їх кількістю, добирати лише ті, що підходять викладачу й студентам і дозволяють досягнути поставлених цілей навчання. Найбільш корисними для мовних курсів визначено такі платформи й інструменти: breakout rooms – для дискусій у малих групах; Zoom 'annotate' – для виконання інтерактивних завдань; VoiceThread – для розвитку вмінь говоріння та слухання; PlayPosit – для створення та колективного використання інтерактивних відеоуроків; Perusall – для колективної роботи над текстом [30].

**Висновки.** Практику роботи топуніверситетів світу щодо забезпечення професійної підготовки студентів гуманітарного профілю в карантинних умовах вважаємо ефективною, оскільки ці ЗВО демонструють показники високого рівня їх адаптації до здійснення освітнього процесу в непередбачуваних умовах [див.: 11]. Зокрема, за управлінським критерієм: наявність компетенцій антикризової дії в управлінських команд; акцент не на адмініструванні, а на комунікації; організація методичної підтримки цільових груп з усіх питань, пов'язаних із переходом на дистанційний режим викладання та навчання; за інформаційно-комунікаційним критерієм: налагодження інструментів зворотного зв'язку (двобічної комунікації); відкриття консультативних сервісів із використання дистанційних / змішаних технологій навчання; організація сайт-майданчиків з обміну кращими практиками дистанційної освіти; наявність банку цифрових освітніх ресурсів; проведення вебінарів із питань дистанційного й змішаного навчання; згідно з технологічним критерієм: сформованість цифрової освітньої інфраструктури; відповідно до методичного критерію викладачі демонструють володіння методичними засобами організації дистанційного навчання; вміння скористатися системою методичної підтримки.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Regional / National Perspectives on the Impact of Higher Education, International Association of Universities. URL: [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid-19\\_regional\\_perspectives\\_on\\_the\\_impact\\_of\\_covid-19\\_on\\_he\\_july\\_2020\\_.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid-19_regional_perspectives_on_the_impact_of_covid-19_on_he_july_2020_.pdf).
2. United Nations, Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. August 2020. URL: [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf).
3. UNESCO. Education: From disruption to recovery. 2020. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
4. Kovtun O., Melnyk N., Grynyuk S., Rohalska-Yablonska I. General and communication impacts of the COVID-19 pandemic on higher education: Global and Ukrainian dimensions. *INTED2021 Proceedings*. P. 9212–9221. DOI: 10.21125/inted.2021.1925
5. Morgan H. Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2020. No. 93 (3). P. 135–141. DOI: 10.1080/00098655.2020.1751480.
6. Skulmowski A., Rey G.D. COVID-19 as an Accelerator for Digitalization at a German University: Establishing Hybrid Campuses in Times of Crisis. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2020. No. 2 (3). P. 212–216.
7. Шанскова Т.І. Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти: теорія і методика : монографія / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. 384 с.
8. Заслужена А.А. Структура поняття «суб'єктивний образ професійного майбутнього студентів гуманітарного профілю» в умовах дистанційної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 36. С. 172–176. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/36.35>.
9. QS World University Rankings by Subject. URL: [https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2021?utm\\_source=topnav](https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2021?utm_source=topnav).
10. Arts and Humanities, QS World University Rankings by Subject. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2021/arts-humanities>.
11. Ковтун О.В., Гринюк С.П. Методика діагностики стану адаптації і гнучкості учасників освітнього процесу до нових умов його організації, спричинених пандемією COVID-19. *Вища освіта в умовах пандемії* : монографія. Київ : Талком, 2021. С. 55–72.
12. Ковтун О.В. Дистанційна освіта майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах пандемії COVID-19: досвід Гарвардського університету. *Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects* : 2nd Intern. scientific and practical conf. MDPC Publishing. Berlin, 2021. С. 239–245.
13. Ковтун О.В. Забезпечення готовності студентів гуманітарного профілю до навчання в умовах карантинних обмежень: світовий досвід. *International scientific innovations in human life* : 1st Intern. scientific and practical conf. Cognum Publishing House. Manchester, 2021. С. 224–234.

14. Ковтун О.В. Практика Оксфордського університету щодо професійної підготовки студентів гуманітарного профілю в умовах пандемії COVID-19. *Results of modern scientific research and development* : 5th Intern. scientific and practical conf. Barca Academy Publishing. Madrid, 2021. С. 168–175.

15. Tools and Technology. UC Berkeley. URL: <https://rtl.berkeley.edu/tools-and-technology>.

16. Introduction to FIT Pathways. University of Oxford. URL: <https://ox.cloud.panopto.eu/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=f43276de-4106-425d-ab31-ac3101005e27>.

17. Designing Your Course for the Fall: Principles and Tips. Harvard University. URL: [https://teachremotely.harvard.edu/files/designing\\_your\\_course\\_for\\_the\\_fall.pdf](https://teachremotely.harvard.edu/files/designing_your_course_for_the_fall.pdf).

18. Technology-Enabled Learning Service. University of Cambridge. URL: <https://www.cctl.cam.ac.uk/teaching-2020-21/tel-service>.

19. Guiding Principles for our Teaching and Learning Community. Yale University. URL: <https://fas.yale.edu/guiding-principles-our-teaching-and-learning-community>.

20. Lecture course models and case studies. Yale University. URL: <https://fas.yale.edu/book/fas-covid-10-information-and-updates-fall-2020/academic-planning-resources-fall-2020/lecture-0>.

21. Skills for Remote Study. University of Oxford. URL: <https://canvas.ox.ac.uk/courses/63345>.

22. Trinity term exams. University of Oxford. URL: <https://www.ox.ac.uk/students/academic/exams/open-book/trinity-term>.

23. Learn remotely. Harvard University. URL: <https://learnremotely.harvard.edu/>.

24. Remote Learning Resources. UC Berkeley. URL: <https://publichealth.berkeley.edu/student-life/remote-learning/>.

25. FIT pathways in practice – Oxford-specific examples. University of Oxford. URL: <https://www.cctl.ox.ac.uk/flexible-inclusive-teaching#collapse2831021>.

26. Creating Active Learning. Harvard University. URL: [https://teachremotely.harvard.edu/creating-active-learning-experiences-online?admin\\_panel=1](https://teachremotely.harvard.edu/creating-active-learning-experiences-online?admin_panel=1).

27. Cambridge Teaching & Learning Newsletter. University of Cambridge. URL: <https://www.cctl.cam.ac.uk/newsletter>.

28. Flipping Your Remote Classroom. UC Berkeley. URL: <https://teaching.berkeley.edu/flipping-your-remote-classroom>.

29. Best Practices for Remote Examinations. UC Berkeley. URL: <https://academic-senate.berkeley.edu/issues/coronavirus/best-practices-remote-examinations#11>.

30. Language courses. Yale University. URL: <https://fas.yale.edu/book/fas-covid-10-information-and-updates-fall-2020/academic-planning-resources-fall-2020/language>.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

### PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL SPECIALISTS FOR SOCIAL-PSYCHOLOGICAL REHABILITATION

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери (соціальних працівників, соціальних педагогів) до здійснення соціально-психологічної реабілітації різних категорій клієнтів. Наголошено, що впродовж останніх років глобалізаційні процеси видозмінюють багато професій, впливаючи на середовище, в якому здійснюють свою діяльність фахівці й в якому перебувають їх клієнти. Соціальна робота як вид професійної допомоги окремій особистості, сім'ї або групі осіб із метою забезпечення належного соціального, матеріального й культурного рівня життя є однією з тих, що зазнає суттєвих змін під її впливом. У сучасних умовах соціальна робота не розглядається тільки як така, що спрямована на обслуговування (задоволення матеріальних потреб), а як робота, що орієнтована на сильні сторони людини, активізацію її можливостей. Саме такий підхід і розкриває нові можливості соціальної роботи – розвитку соціально-психологічної реабілітації. Отже, загострюється питання вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців для соціальної сфери, її змістового вдосконалення та розширення. Проаналізовано основні зміни, які відбуваються в сучасній соціальній роботі, зокрема підхід, орієнтований на сильні сторони клієнтів, який передбачає, що клієнт не лише отримує певну послугу, а й, співпрацюючи з фахівцем соціальної роботи, активно бере в ній участь. Такий підхід співзвучний із соціально-психологічною реабілітацією як складовою частиною соціальної роботи. Констатовано, що реабілітація – це комплекс заходів, спрямованих на відновлення психічних, фізичних сил людини до рівня, що відповідає нормальному, які дають їй здатність бути активним членом суспільства. Нині найпоширеніші такі її різновиди, як фізична, психологічна, соціальна, говорять також про правову, політичну (або кримінально-правову) реабілітацію.

Стверджується, що в Україні соціально-психологічна реабілітація як складова частина в діяльності фахівців соціальної сфери формується, відповідаючи на виклики суспільства. Це, відповідно, ставить завдання перед науковою спільнотою та практиками: розробка змісту соціально-психологічної реабілітації та дієвих методів її реалізації, форм і методів організації професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти до здійснення цього виду професійної діяльності.

**Ключові слова:** професійна підготовка, соціальна робота, соціальні послуги, соці-

ально-психологічна реабілітація, соціальний педагог, соціальний працівник.

The article provides a theoretical analysis of the problem of professional training of social workers (social workers, social educators) for the implementation of socio-psychological rehabilitation of various categories of clients. It is emphasized that in recent years, globalization processes have changed many professions, affecting the environment in which professionals operate and in which their clients are. Social work, as a form of professional assistance to an individual, family or group of persons in order to ensure a proper social, material and cultural standard of living, is one of those that undergoes significant changes under its influence.

In modern conditions, social work is not seen only as one that is aimed at service (satisfaction of material needs), but as work that focuses on the strengths of man, the activation of its capabilities. This approach opens up new opportunities for social work – the development of socio-psychological rehabilitation. Therefore, the issue of improving the process of professional training for the social sphere, its semantic improvement and expansion becomes more acute. The main changes taking place in modern social work are analyzed, in particular, the approach focused on the strengths of clients, which assumes that the client not only receives a service, but also cooperates with a social worker, actively participates in it. This approach is consistent with socio-psychological rehabilitation as a component of social work. It is stated that rehabilitation is a set of measures aimed at restoring a person's mental and physical strength to a level that corresponds to normal, which gives him the ability to be an active member of society. Today, the most common are its varieties, such as physical, psychological, social, also talk about legal rehabilitation, political (or criminal).

It is argued that in Ukraine, socio-psychological rehabilitation as a component in the activities of social professionals is formed in response to the challenges of society. This, in turn, poses a challenge to the scientific community and practitioners. development of the content of social and psychological rehabilitation and effective methods of its implementation, forms and methods of organization of professional training of specialists in the university for the implementation of this type of professional activity.

**Key words:** vocational training, social work, social services, social and psychological rehabilitation, social pedagogue, social worker.

УДК 159.9.:361.4.08  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.30>

**Корняк В.С.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної освіти  
та соціальної роботи  
Львівського національного університету  
імені Івана Франка

**Співак У.Я.,**  
студент I курсу магістратури  
факультету педагогічної освіти  
Львівського національного університету  
імені Івана Франка

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Нині глобалізація стає рушійною силою економічного, політичного, соціального розвитку суспільства. Впливаючи на всі сфери життєдіяльності суспільства, глобалізаційні процеси змінюють умови життя населення як

у розвинутих країнах, так і в країнах, що розвиваються. Їх поглиблення в усіх сферах суспільного життя призводить до того, що багато проблем, які нещодавно були внутрішніми, все частіше набувають міжнародного характеру: зростання рівня бідності та міграційних процесів, соціальне розширення суспільства, погіршення демографічної

ситуації, поширення деструктивних форм прояву девіацій тощо. Глобалізація видозмінює багато професій, впливаючи на середовище, в якому здійснюють свою діяльність фахівці й у якому перебувають їх клієнти [1]. Соціальна робота як вид професійної допомоги окремій особистості, сім'ї або групі осіб з метою забезпечення належного соціального, матеріального й культурного рівня життя є однією з тих, що зазнає суттєвих змін під її впливом. Отже, загострюється питання удосконалення процесу професійної підготовки фахівців для соціальної сфери, її змістового удосконалення та розширення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зважаючи на те, що професія соціального педагога є відносно новою для України, проблема підготовки якісного фахівця соціальної сфери є особливо актуальною. Успіх діяльності соціального педагога значною мірою залежить від професійної підготовки. Відповідно, перед навчальними закладами стоїть завдання підготовки соціальних педагогів, які здатні надавати населенню кваліфіковану допомогу в розв'язанні життєвих проблем, здійснювати соціальну, психологічну й педагогічну підтримку особистості, сприяти попередженню негативних явищ у молодіжному середовищі, забезпечити сприятливі умови соціалізації особистості [2, с. 11].

Соціальний працівник, соціальний педагог є професіями відносно новими для України, тому питання якісного фахівця соціальної сфери не втрачає своєї актуальності. Успіх діяльності будь якого фахівця значною мірою залежить від професійної підготовки. Проблема фахової підготовки соціальних працівників, соціальних педагогів до виконання професійної діяльності була і залишається предметом наукових досліджень. Теоретичний аналіз цього питання у педагогічній теорії показав, що пріоритетними напрямками її дослідження є: теоретико-методологічні основи організації навчального процесу професійної підготовки соціального педагога в Україні (В. Багрій, Р. Вайнола, О. Віцукаєва, А. Капська, В. Корняк, Л. Міщик, О. Москалюк, Г. Першко, В. Поліщук, З. Фалинська й інші); формування професійних (комунікативних, риторичних, рефлексивних, креативних) умінь, компетенцій та особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки (Д. Годлевська, О. Гомонюк, І. Козич, Т. Равлюк та інші); особливості та зміст роботи соціального педагога з різними категоріями клієнтів (О. Безпалько, І. Галатир, О. Лісовець, І. Манохіна, О. Міхеєва, О. Протас, Р. Чубук та інші). Також досліджувалася професійна підготовка соціальних педагогів у Німеччині, Польщі, Австрії, Франції, Великій Британії, США, Канаді (Н. Гайдук, Л. Дужа-Задорожна, О. Загайко, С. Когут, Г. Лещук, О. Пришляк та інші). Окремо слід

зауважити, що сьогодні є низка науковців, які аналізують сучасну соціальну роботу, її нові напрями (феміністична соціальна робота, зелена соціальна робота) (Т. Семигіна, О. Пожидаєва й інші). Питання підготовки фахівців у галузі соціальної роботи в умовах глобалізації науковці розглядають у рамках як окремих наукових досліджень, так і в контексті аналізу глобальних проблем сучасності, таких як зростання соціальної нерівності, поляризації та соціального виключення у суспільстві, масових переміщень населення та міграції, тероризму/насильства, порушення прав людини.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Значна кількість наукових досліджень свідчить про великий інтерес науковців до проблеми соціальної роботи, зокрема її становлення на високому професійному рівні, що відповідає б вимогам сьогодення в Україні й світі. У сучасних умовах соціальна робота не розглядається тільки як така, що спрямована на обслуговування (задоволення матеріальних потреб), а як професійна діяльність, що орієнтована на сильні сторони людини, активізацію її можливостей. Саме такий підхід і розкриває нові вектори розвитку соціальної роботи, зокрема соціально-психологічної реабілітації.

**Метою статті** є розкрити необхідність професійної підготовки фахівців соціальної сфери до здійснення соціально-психологічної реабілітації як важливої складової частини сучасної соціальної роботи.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті сучасних глобалізаційних процесів, які призводять до формування нової парадигми суспільного розвитку, принципово змінюється характер та специфіка діяльності фахівців соціальної роботи. У 2012 р. Міжнародна федерація соціальних працівників, Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи й Міжнародна рада з питань соціального добробуту оприлюднили документ «Світові пріоритети соціальної роботи й соціального розвитку: зобов'язання щодо дій». Головна ідея цього документу полягала у «просуванні нового світового порядку, який зробить реальністю повагу до прав людини та її гідності, а також призведе до появи іншої структури відносин між людьми» [8].

На початку XXI століття відбулося переосмислення місії соціальної роботи. Результатом цього стало ухвалення нового глобального визначення соціальної роботи в липні 2014 р. на світовому конгресі із соціальної роботи, який проходив у Мельбурні (Австралія). Відповідно до нього соціальна робота розглядається як заснована на практиці професія та академічна дисципліна, яка спрямована на сприяння соціальним змінам і розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей. Центральне місце у соціальній роботі посідають принципи соціальної справедливості, прав

людини, колективної відповідальності й поваги до різноманітності. Підкріплена теоріями соціальної роботи, соціальними й гуманітарними науками, а також місцевими знаннями соціальна робота залучає людей і структури для вирішення життєвих проблем та підвищення добробуту [8].

Одним із нових напрямів соціальної роботи є підхід, орієнтований на сильні сторони клієнтів, який передбачає, що клієнт не лише отримує певну послугу, а й співпрацюючи з фахівцем соціальної роботи, активно бере в ній участь. Це виражається в тому, що вони спільно формують цілі та завдання, шукають шляхи їх досягнення, ресурси для розв'язання [8]. Такий підхід співзвучний із соціально-психологічною реабілітацією як складової частини соціальної роботи.

Реабілітація у перекладі з латинської дослівно означає «поновлення здатностей» і застосовується найчастіше в медико-соціальній роботі. Реабілітація – це комплекс заходів, спрямованих на відновлення психічних, фізичних сил людини до рівня, що відповідає нормальному, які дають їй здатність бути активним членом суспільства [7].

Сьогодні найбільш поширеними є такі її різновиди, як фізична, психологічна, соціальна, говорять також про правову реабілітацію, політичну (або кримінально-правову).

Фізична реабілітація (або фізична терапія) – це застосування з лікувальною і профілактичною метою фізичних вправ і природних факторів у комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану й працездатності хворих [7].

Психологічна реабілітація – комплекс заходів відновлювальної медицини, спрямованих на відновлення психічних та фізичних сил в людини, яка має певні розлади чи відхилення до нормального рівня [7].

Соціальна реабілітація – це комплекс державних та суспільних заходів, спрямованих на створення та забезпечення умов для соціальної інтеграції людини в суспільство, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом орієнтації у соціальному середовищі, соціально-побутової адаптації, різноманітних видів патронажу і соціального обслуговування. Соціальна реабілітація передбачає:

- навчання, формування, розвиток і підтримку соціально-побутових навичок (самообслуговування, комунікації, позитивної поведінки, приготування їжі, користування грошима, орієнтування тощо);

- надання допомоги у забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації, навчання навичкам користування ними;

- психологічну підтримку, у тому числі шляхом організації та координації підтримки за принципом «рівний–рівному»; нормалізацію психосоціального стану і підвищення якості життя;

- організацію дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності, працетерапії тощо;

- надання інформації з питань соціального захисту населення [7].

Правова реабілітація – це відновлення у правах та поновлення репутації осіб, які безвинно потерпіли від репресій або були притягнуті до кримінальної, адміністративної чи дисциплінарної відповідальності, що поєднується з компенсацією, відшкодуванням завданих цим особам матеріальних і моральних збитків.

Політична реабілітація (або кримінально-правова реабілітація) – це поновлення доброго імені, репутації людини, яка було безпідставно або несправедливо звинувачена; відновлення в правах людини, стосовно якої скасовано судовий вирок [7].

Реабілітаційні заходи проводять для відновлення позитивного ставлення людини до сім'ї, суспільства, життя та попередження формування психічного дефекту в хворого із схильністю до самоізолювання. Такі дії спрямовані на стимулювання активності людини з метою відновлення соціальних зв'язків з оточенням.

Соціально-психологічна реабілітація, на наш погляд, один із нових напрямів роботи фахівців соціальної сфери, що входить до системи надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів. Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» (2019 р.) соціальна послуга трактується як дії, спрямовані на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їх негативних наслідків для осіб/сімей, які в них перебувають [6]. У Законі окреслено також чітко класифікацію (соціальна профілактика, соціальна підтримка, соціальне обслуговування), типи (за місцем надання, тривалістю, обов'язковістю тощо.) та порядок надання (звернення, оцінка потреб, прийняття рішення) соціальних послуг. Крім того, важливе введення в дію державних стандартів соціальних послуг (наприклад, денного догляду, соціальної адаптації, посередництва, соціальної реабілітації осіб з інтелектуальними й психічними розладами й іншого). Аналіз названих документів свідчить про необхідність розробки технологій соціально-психологічної реабілітації різних категорій населення.

Одними з найбільш вразливих категорій, з якими працює соціальний працівник, є діти. Сьогодні, на жаль, спостерігаємо збільшення кількості дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, і потребують комплексної допомоги: соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших її видів. Такі послуги надають центри соціально-психологічної реабілітації, які функціонують у всіх областях України. Основними напрямами роботи таких центрів є соціально-психологічне діагностування, соціальна, психо-

логічна, педагогічна реабілітація, адаптація до сімейного оточення, соціально-медична реабілітація, правове забезпечення. Зважаючи на основні проблеми сімей, які їм доводиться вирішувати та долати, найкращим видом допомоги є саме соціально-психологічна реабілітація, яка спрямована як дітей, так і на їх батьків, на найближче оточення та спрямоване на відновлення соціальних зв'язків особистості, психологічної рівноваги тощо [10].

Не менш важливою нині є проблема насильства в нашому суспільстві. Жертвами насилля (фізичного, сексуального, психологічного, економічного) стають найбільш вразливі категорії – діти, жінки, діти/люди з інвалідністю, люди похилого віку. З такими клієнтами соціальний працівник здійснює соціально-психологічну реабілітацію. Саме він може стати тим фахівцем, який надасть першу кваліфіковану допомогу, тим самим попередивши ускладнення та поглиблення проблем жертв насилля.

Військові дії, які відбуваються впродовж останніх років в Україні також привели до погіршення життєдіяльності багатьох людей, нанесли шкоду їх фізичному, соціальному, психологічному здоров'ю. Якщо медична допомога учасників бойових дій надається на належному рівні, то питання психологічного, соціального супроводу військовозобов'язаним чоловікам, які були (або можуть бути) задіяні у військових діях, членам їх родин, дітям залишається невіршеним та залишається вкрай актуальним [5].

**Висновки.** У сучасних умовах соціальна робота вже не розглядається як така, що спрямована на обслуговування (задоволення матеріальних потреб) особистості, а як робота, що орієнтована на підтримку особистості, на сильні сторони людини, активізацію її можливостей. У цьому й розглядаємо потенціал соціально-психологічної реабілітації як складової частини фахової соціальної допомоги різним категоріям клієнтів. Соціально-психологічна реабілітація як напрям соціальної роботи сьогодні активно формується, відповідаючи на виклики суспільства; розширюється коло об'єктів соціальної роботи, які потребують такої допомоги, зокрема це діти, жінки, що потерпають від домашнього насильства, учасники Антитерористичної операції / Операції Об'єднаних Сил, які повертаються зі зони бойових дій, внутрішньо переміщені особи та члени їх сімей та ін. Відтак перспективами подальших досліджень

можна розглядати розробку змісту соціально-психологічної реабілітації та дієвих методів її реалізації, форм та методів організації професійної підготовки фахівців у ЗВО до здійснення цього виду професійної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горішна Н.М. Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи та підготовки соціальних працівників. *Social Work and Education*. 2017. Vol. 4. No. 2. P. 8–22. URL: [Users/Admin/Downloads/118970-252714-1-PB.pdf](#).
2. Гомонюк О.М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : монографія. Вінниця : Планер, 2011. 399 с.
3. Про затвердження Державного стандарту соціальної реабілітації осіб з інтелектуальними та психічними розладами : Наказ Міністерства соціальної політики України від 17 грудня 2018 р. № 1901 / Міністерство соціальної політики України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0066-19#Text>.
4. Корняк В.С. Неперервність у системі професійної підготовки соціальних педагогів. *Освітологічний дискурс*. Київ, 2018. № 3–4 (22–23). С. 185–197. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/534/513>.
5. Макаренко С.С. Соціально-психологічна реабілітація учасників бойових дій. *Psychological journal*. 2018. № 3 (13). URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/SOCIALNO-PSIHOLOGICNA\\_REABILITACIA\\_UCASNIKIV\\_BOJOV.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/SOCIALNO-PSIHOLOGICNA_REABILITACIA_UCASNIKIV_BOJOV.pdf)
6. Про соціальні послуги : Закон України від 17 січня 2019 р. № 2671-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>.
7. Реабілітація. *Вікіпедія: вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D0%B0%D0%B1%D1%96%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>.
8. Світові пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій / МФСШ, МАШСР, МПСД ; пер. з англ. Т.В. Семигіна, О.М. Бойко. 2012 р. URL: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/35809219.pdf>
9. Сучасні теорії соціальної роботи : Антологія / упорядник Т.В. Семигіна. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021. 160 с. URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/\\_20032021.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/_20032021.pdf).
10. Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей / Постанова Кабінету Міністрів України від 28 січня 2004 р. № 87 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2004-%D0%BF#Text>.

## ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

### FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE FOR FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIAL SPHERE BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у закладі вищої освіти – формуванню здорового способу життя здобувачів вищої освіти. Зокрема, розкривається суть та особливості організації занять з фізичного виховання для майбутніх фахівців соціальної сфери у закладі вищої освіти, що сприятимуть збереженню та зміцненню здоров'я. Увага зосереджується на аналізі теоретико-методичних засад нової організації занять з фізичної культури з метою формування навичок здорового способу життя як основи для майбутньої успішної професіоналізації фахівця соціальної галузі. На основі узагальнення та систематизації результатів аналізу досліджень науковців з проблеми формування здорового способу життя здобувачів вищої освіти виокремлено наукові інноваційні ідеї, покладені в основу практики здоров'язбережувальної діяльності з майбутніми фахівцями соціальної сфери: організація занять з фізичного виховання з елементами здоров'язбережувальних практик; формування цінностей здоров'я та здоров'язбереження; організація активного культурного дозвілля здобувачів вищої освіти з використанням можливостей природного довкілля. Висвітлюються умови створення здоров'язбережувального фізкультурно-розвивального середовища професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, що відповідає сучасним запитам реформування системи освіти взагалі та вищої освіти зокрема. На основі аналізу наукової літератури та проведеного експериментального дослідження обґрунтовано авторську програму «Фізична культура з основами збереження та зміцнення здоров'я», що складається з п'яти взаємодоповнюючих блоків, та наведено необхідні методичні засоби для її реалізації. Запропоновано нові форми організації навчальних занять з використанням інтерактивних засобів дистанційного навчання.

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, фізичне виховання, майбутній фахівець соці-

альної сфери, здоров'язбережувальне середовище, заклад вищої освіти.

The article is devoted to one of the urgent problems of training future specialists in the social sphere in higher education establishments – the formation of a healthy lifestyle of higher education seekers. In particular, the essence and features of the organization of physical education classes for specialists in the social sphere in higher education establishments, which will contribute to the preservation and promotion of health, are considered. The main focus is on the analysis of the theoretical and methodological foundations of the new organization of physical education classes in order to form the skills of a healthy lifestyle as a basis for the future successful professionalization of a specialist in the social sphere. Based on the generalization and systematization of the results of the analysis of researchers' research on the problem of forming a health-preserving lifestyle of higher education students, scientific innovative ideas are singled out, which is the basis of health care practice with future specialists in the social sphere: formation of values of health and health preservation; organization of active cultural leisure of higher education seekers using the opportunities of the natural environment. The conditions for creating a health-preserving physical culture and development environment for the professional training of future specialists in the social sphere, which meets the current demands of reforming the education system in general and higher education in particular. Based on the analysis of the scientific literature and the conducted experimental research, the author's program "Physical culture with the basics of maintaining and strengthening health" is substantiated, consisting of five complementary blocks and the necessary methodological tools for its implementation. New forms of organization of educational classes with the use of interactive means of distance learning are offered.

**Key words:** healthy lifestyle, physical education, future specialist in the social sphere, health-preserving environment, higher education institution.

УДК 378.172

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.31>

**Костіна В.В.,**

докт. пед. наук,  
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

**Гогіна Т.І.,**

канд. біол. наук,  
доцент кафедри фізичного виховання  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** В умовах поширення різноманітних кризових явищ та соціальних ризиків у сучасному глобалізованому світі потребує пошуку нових підходів організація системи вищої освіти загалом і професійної освіти фахівців соціальної сфери зокрема, що актуалізує питання зміцнення здоров'язбережувального потенціалу особистості майбутнього фахівця шляхом впливів освітнього середовища закладів вищої освіти, як осередків ресурсозабезпечення майбутнього професійного потенціалу суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Узагальнення результатів наукових досліджень

з проблеми формування здорового способу життя майбутніх фахівців соціальної сфери (праць Ю.Д. Бойчука [4], Т.Г. Веретенко [9], В.В. Костіної [7], М.М. Лехолетової [9], Ю.Б. Мельника [8] та інших науковців) показало, що дослідниками обґрунтовано необхідність здійснення професійної здоров'язбережувальної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи в різних закладах освіти, одним з основних завдань яких є здійснення соціально спрямованого професійного впливу на різних суб'єктів педагогічного процесу з метою створення умов для збереження та зміцнення здоров'я як важливого результату освітньої діяльності. Узагальнення ідей вищезазначених авторів засвідчило, що, попри різноманітність дослідницьких



праць, проблема підвищення ефективності занять фізичної культури у закладах вищої освіти шляхом формування навичок здорового способу життя у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери ще потребує дослідження.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета дослідження – визначення умов для створення освітнього середовища під час організації занять з фізичної культури, що сприяють формуванню навичок здорового способу життя здобувачів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наукової літератури з проблеми формування здорового способу життя здобувачів вищої освіти показав, що науковцями виокремлено актуальні проблеми та визначено перспективні шляхи роботи у зазначеному напрямі. Так, Д.М. Анієєвим доведено «доцільність і практичну необхідність перетворення кафедр фізичного виховання та спорту на кафедри фізкультурної освіти (та здоров'я), а також введення в навчальну програму з фізичного виховання розділів валеологічної спрямованості» [1, с. 5]. Науковець пропонує «створити таку модель організації рухової активності студентської молоді, яка б, враховуючи потреби та інтереси студентів, дозволяла продовжувати організовані заняття обраними видами рухової активності» [1, с. 6]. Дослідники також визначають студентську молодь як особливу групу потенційного ризику, що потребує створення додаткових умов для збереження та зміцнення здоров'я. Так, Н.В. Кетова стверджує, що «у більшості населення нашої країни, особливо школярів і студентів, не сформовані цінності, що пов'язані зі здоров'ям та здоровим способом життя, динаміка ставлення до цих цінностей з кожним роком спадає. Молодь як соціальна група, що найбільш активно розвивається, найбільш схильна до різного роду ризиків і потребує знань, пов'язаних з культурою здоров'я й навичками ведення здорового способу життя з метою збереження та зміцнення здоров'я» [6, с. 42], тому необхідно навчати студентів «аспектам здоров'я», знанням про «фактори, що становлять ризик для здоров'я, про роль рухової активності для його зміцнення, збереження й відновлення, про сутність загартовування та його значення, щоб розширити їх уявлення про поведінку, яка має бути направлена на збереження здоров'я», а також формувати «правила культурної поведінки, ввічливості», що має забезпечити «етичне виховання молоді» [6, с. 43]. Сучасні дослідники наполягають, що у вищому закладі освіти «необхідно забезпечити свідомий вибір особистістю суспільних цінностей здорового способу життя і формувати на їх основі стійку, індивідуальну систему ціннісних орієнтацій, здатну забезпечити саморегуляцію особистості, мотивацію її поведінки та діяльності» [2, с. 429].

Важливим аспектом формування здорового способу життя здобувачів вищої освіти В.В. Загородній, Л.П. Ярославська визначають спортивний туризм. Дослідники доводять, що «спортивна туристська діяльність під час спільних занять руховою активністю сприяє об'єднанню студентських груп і формуванню активної життєвої позиції молодих людей, загартовує їхній організм; сприяє зміцненню опорно-рухового апарату, серцево-судинної, респіраторної систем і нервово-психічного здоров'я студентів, знімаючи нервову напругу» [5, с. 58]. Цілком поділяємо позицію науковців та розглядаємо використання спортивного туризму як важливого чинника соціальної адаптації здобувачів вищої освіти до навчання, утворення позитивного психологічного клімату в академічних групах та збереження здоров'я здобувачів освіти.

Як зазначає Н.Н. Завидівська, важливим аспектом професійної підготовки сучасного фахівця, що має працювати в умовах підвищених навантажень до якісного виконання професійних обов'язків, є формування у нього такої важливої характеристики, як стресостійкість, що є важливим аспектом формування здорового способу життя [3].

Отже аналіз та систематизація різних аспектів досліджень з проблеми формування здорового способу життя здобувачів вищої освіти засвідчили наявність таких інноваційних наукових ідей: необхідність зміни у підході до організації занять з фізичної культури у напрямі формування здорового способу життя майбутніх фахівців; важливість формування цінностей здоров'я та здоров'я-збереження; потреба в організації активного культурного відпочинку здобувачів вищої освіти з використанням можливостей природного довкілля.

З метою визначення умов для створення освітнього середовища під час організації занять з фізичної культури, що сприяють формуванню навичок здорового способу життя здобувачів вищої освіти факультету психології і соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, нами проведено експериментальне дослідження, у якому взяли участь 58 майбутніх фахівців соціальної сфери, з яких 11 респондентів (19%) чоловічої статі та 47 (81%) – жіночої. Опитуванням було охоплено здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів. Для здійснення опитування здобувачів використовували гугл-форми та анкети самоаналізу власного способу життя з метою визначення рівня сформованості знань, умінь та навичок щодо ведення здорового способу життя у майбутніх фахівців соціальної сфери, а також їхнє бажання самовдосконалюватися у зазначеному напрямі. Аналіз результатів опитування засвідчив, що більшість респондентів (91,4%) вважають необхідним у майбутній професійній діяльності наявність знань про здоровий спосіб життя. Важ-

ливими складниками здорового способу життя сучасної молоді респонденти визначили такі: 74,1% – загартування організму; 98,3% – правильне і повноцінне харчування; 91,4% – режим дня; 86,2% – дотримання правил особистої гігієни; 98,3% – заняття фізичною культурою та спортом; 39,7% – організація культурного дозвілля та відпочинку, що є свідченням достатньо високого рівня їхньої обізнаності з цього питання.

Проте аналіз відповідей респондентів щодо сформованості поведінкових проявів стосовно ведення здорового способу життя показав наявність певних ризиків, що знижують загальний рівень їхнього здоров'я. Так, на питання «необхідності займатися фізичною культурою чи спортом заради зміцнення власного здоров'я для фахівця соціальної сфери» вже тільки 56,9% респондентів відповіли схвально, а 66% зазначили, що самостійно займаються спортом чи іншим видом рухової активності з метою збереження та зміцнення власного здоров'я.

Стосовно знань щодо глибокого впливу на здоров'я та імідж фахівця соціальної сфери шкідливих звичок відповіді розподілилися так: 93% респондентів відповіли ствердно, проте 12% зазначили, що можуть запалити в компанії друзів чи коли виникають проблеми, а 72,4% відповіли, що в їхньому найближчому оточенні є особи, які палять, у 33% із них ці особи є їхніми однолітками та друзями; тоді як 17,2% респондентів зазначили про наявність у їхньому близькому оточенні осіб, що залежні від алкоголю, у 4% із них – це друзі, оточення у кімнаті гуртожитку; 43% респондентів написали, що можуть випити у компанії друзів. Аналіз наведених статистичних даних засвідчив, що, незважаючи на високі показники обізнаності з питань здоров'язбереження, відповідні навички та культура здоров'язбережувальної поведінки у більшості респондентів є ще не досить сформованими та потребують організації та впровадження додаткової системи впливів.

Попри те, що 96% респондентів знають про необхідність і важливість дотримання правил здорового харчування, тільки 43% здобувачів вищої освіти самостійно їх виконують, що є свідченням відсутності навичок та мотивації до реалізації цього важливого складника здоров'я. Аналіз результатів опитування показав, що тільки 62% респондентів вважають предмет «Фізична культура» необхідним у закладах вищої освіти. При цьому 81% опитаних хотіли б набути додаткових знань і навичок з питань формування здорового способу життя і 69% вважають за потрібне отримувати якомога більше знань з питань формування здорового способу життя саме від фахівців з фізичного виховання у закладах вищої освіти, а 46% – від викладачів закладу вищої освіти, що підтверджує актуальність розробки та впровадження комплексної програми здоров'язбережувальної діяльності.

Щодо аналізу можливих шляхів отримання інформації з питань формування здорового способу життя слід зазначити, що 53,4% респондентів відповіли, що хотіли б отримувати інформацію за допомогою онлайн-занять та дистанційної освіти, а 72,4% – з літератури та ресурсів у мережі Інтернет, тому перспективними напрямками поширення інформації стосовно формування здорового способу життя здобувачів вищої освіти вбачаємо створення засобів та форм просвітницької здоров'язбережувальної діяльності, які можна використовувати під час організації онлайн-занять та дистанційної освіти (онлайн-посібники, відеозаняття, дистанційні курси, що дозволяють опанувати певні оздоровчі практики та ресурси).

**Висновки з дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку.** З огляду на результати вищезгаданого опитування та аналіз наукових досліджень з проблеми формування здорового способу життя здобувачів вищої освіти, нами визначено важливі умови підвищення ефективності організації занять з фізичної культури для майбутніх фахівців соціальної галузі, що знайшли відображення у розробці та впровадженні у педагогічний процес таких нововведень:

1) авторська програма «Фізична культура з основами збереження та зміцнення здоров'я», яка містить п'ять частин: основи здорового способу життя (подано матеріали про основи формування здорового способу життя здобувачів вищої освіти); фізична активність (наведено матеріал щодо формування здорової постави, збереження та зміцнення зору, м'язової активності за допомогою фізичних та фізично-реабілітаційних вправ); здорове харчування та контроль ваги тіла (цікаві відомості про основи дієтології та здорове харчування, укріплення імунітету, норми навантаження для контролю за нормальною вагою тіла); здорове дозвілля (організація цікавих туристичних походів та екскурсій та розповсюдження ідей зеленого туризму); контроль стресу (ознайомлення з практиками, що дозволяють контролювати стресостійкість);

2) навчально-методичне забезпечення до програми (**відео**-фрагменти до занять, опитувальники до кожного блоку програми, інструктивні картки щодо виконання фізичних вправ тощо);

3) забезпечення впровадження інклюзії як важливої умови сучасної освіти у напрямі здоров'язбереження (створення умов для організації безбар'єрного здоров'язбережувального фізично-розвивального простору для всіх суб'єктів процесу навчання).

З метою формування здорового способу життя майбутніх фахівців соціальної сфери вважаємо за необхідне створення фізкультурно-освітнього розвивального середовища, що сприятиме формуванню у здобувачів вищої освіти мотивації та навичок до збереження та зміцнення власного

потенціалу здоров'я шляхом опанування цікавих фізичних та фізично-реабілітаційних вправ, технік та методичних прийомів, що поступово засвоюються під час занять згідно з відповідною навчальною програмою.

Перспективним напрямом подальших досліджень є визначення ефективності розробленої системи комплексного впливу з метою формування навичок здорового способу життя та стимулювання поширення здоров'язбережувальної поведінки молоді в умовах закладу вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анікеєв Д.М. Проблеми формування здорового способу життя студентської молоді. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 2. С. 6–9. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-02/09admlsy.pdf> (дата звернення: 10 квітня 2021 р.)

2. Верхованцева В.О., Мілаєв О.І., Мілаєва І.І. Формування здорового способу життя у здобувачів вищої освіти : збірник науково-методичних праць Таврійського державного агротехнічного університету імені Дмитра Моторного. Вип. 24. 2021. С. 426–430. URL: <http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/13769/1/%D0%92%D0%B5%D1%80%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%92.%D0%9E.-2.pdf> (дата звернення: 30 червня 2021 р.)

3. Завидівська Н.Н. Професійно-прикладні основи формування здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і

методика професійної освіти / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2002. 22 с. URL: <http://repository.idufk.edu.ua/handle/34606048/29603> (дата звернення: 1 липня 2021 р.)

4. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С.Г. 2017. 488 с.

5. Загородній В.В, Ярославська Л.П. Спортивний туризм як одна із складових формування здорового способу життя. *Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції «Туристичний та готельно-ресторанний бізнес в Україні: проблеми розвитку та регулювання»* : 18–19 березня 2021 р., м. Черкаси: у 2-х томах / М-во освіти і науки України, Черкас. держ. технол. ун-т. Т. 1. Черкаси : ЧДТУ, 2021. С. 58–60.

6. Кетова Н.В. Актуальні проблеми формування здорового способу життя студентської молоді. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 1 (129). 2021. С. 41-44. DOI 10.31392/NPU-nc.series.15.2021.1(129).10. URL: [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/41584/3/NPU\\_2021\\_1\\_p41-44.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/41584/3/NPU_2021_1_p41-44.pdf) (дата звернення: 30 червня 2021 р.)

7. Костіна В.В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до формування здорового способу життя учнів. *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження* : кол. моногр. Харків : Вид. С. Г. Рожко, 2017. С. 439–446.

8. Мельник Ю.Б. Концепція формування культури здоров'я суб'єктів освітнього процесу. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків : ХНПУ, 2002. Вип. 23. С.123–127.

9. Сучасні здоров'язбережувальні технології : монографія / за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. 704 с.

## ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

### THE ISSUE OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY OF SPECIALISTS IN THE SOCIONOMIC SPHERE

У пропонованій статті проблему формування комунікативної компетентності розглянуто в якості важливої складової успішної професійної діяльності фахівців соціономічної сфери. Звернено увагу на актуальність цілеспрямованого й комплексного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців на етапі їх первинної професіоналізації в умовах вищої школи. Оскільки метою статті було обрано висвітлення значення формування комунікативної компетентності у ході професійної підготовки та окреслення тих «більш слабких точок», які зазвичай вимагають найбільшої уваги у процесі формування як професійної компетентності загалом, так і комунікативної зокрема, наведено результати проведеного емпіричного дослідження, що передбачало, по-перше, виявлення комунікативних труднощів, з якими стикаються фахівці соціономічних професій у своїй професійній діяльності; по-друге – з'ясування думки самих респондентів стосовно їхнього власного комунікативного потенціалу, зокрема й кола знань та практичних умінь і навичок, яких їм не вистачає для ефективної професійної комунікації; по-третє – встановлення теоретичних і практичних засад формування комунікативної компетентності, що були опановані респондентами ще на етапі первинної професіоналізації.

Проведене дослідження дозволило виявити та окреслити найбільш типові слабкі місця професійного спілкування та пояснити причини їх виникнення, оскільки було з'ясовано, що у ході первинної професіоналізації цих фахівців більшість з них не вивчали спеціальних дисциплін, спрямованих на безпосереднє формування комунікативної компетентності, або лише теоретично опанували навчальний матеріал, що стосувався різних аспектів професійного спілкування насамперед у курсах педагогіки та психології. У ході дослідження також з'ясовано, що й сьогодні в освітніх програмах і навчальних планах підготовки фахівців соціономічної сфери спеціальні дисципліни, метою яких є безпосереднє формування комунікативної компетентності майбутнього спеціаліста, представлені все ще обмежено і зазвичай належать не до обов'язкових, а до вибіркових (за вибором студентів) дисциплін. Зроблено висновок, що формування комунікативної компетентності сприяє професійному зростанню особистості і тому в умовах вищої школи повинно носити цілеспрямований характер, бути обов'язковою компонентою професійної підготовки і здійснюватися шляхом органічного поєднання теорії та практики.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, професійна компетентність, фахівці

соціономічної сфери; шляхи, форми і методи формування комунікативної компетентності.

In the offered article the issue of formation of communicative competence is considered as an essential component of successful professional activity of experts of the socioeconomic sphere. Emphasis is placed on the relevance of purposeful and comprehensive approaches to the formation of communicative competence of future professionals at the stage of their initial professionalization in higher education.

Since the aim of this article was to highlight the importance of the formation of communicative competence during the training and to identify those "weak points" that usually require the most attention in the formation of both professional competence in general and communicative in particular, the results of empirical research are: first – the identification of communication difficulties faced by specialists of socio-economic professions in their professional activities; secondly, to find out the opinion of the respondents themselves about their own communicative potential, including the range of knowledge and practical skills that they lack for effective professional communication; third – to clarify the theoretical and practical foundations of the formation of communicative competence, which were mastered by respondents at the stage of initial professionalization.

The study revealed and outlined the most typical weaknesses of professional communication and explained the reasons for their occurrence, as it was found that during the initial professionalization of these specialists most of them did not study special disciplines aimed at direct formation of communicative competence, or only theoretically mastered educational material related to various aspects of professional communication, primarily in courses of pedagogy and psychology. The study also found that today in educational programs and curricula for training specialists in the field of socio-economic special disciplines, which aim to directly form the communicative competence of the future specialist, are still limited and usually do not belong to mandatory but optional (at the choice of students) disciplines. It is concluded that the formation of communicative competence contributes to the professional growth of the individual and therefore in high school should be purposeful, be a mandatory component of training and be carried out through an organic combination of theory and practice.

**Key words:** communicative competence, professional competence, socio-economic specialists; ways, forms and methods of formation of communicative competence.

УДК 337.37.04

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.32>

**Кузан Г.С.,**

канд. філол. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

**Рак Н.В.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Посилення вимог до рівня професійної й соціальної компетентності фахівців, їхньої освіченості та

загальної культури продиктовано умовами сучасного етапу розвитку суспільства, затребуваністю обізнаних фахівців на ринку праці.

Процес комунікації, спілкування як її невід’ємна складова – особлива сфера будь-якої професійної діяльності, але особливого значення цей процес набуває для фахівців соціономічних професій, робота яких лежить у площині «людина-людина», здійснюється в умовах постійного спілкування і передбачає налагодження комунікативної взаємодії з багатьма об’єктами, які можуть відрізнятися за віком, психологічною конституцією, рівнем освіченості, фахом, ціннісними орієнтаціями тощо. Саме для фахівців соціономічної сфери інша людина завжди виступає об’єктом не просто аналізу чи оцінювання, але і впливу, результативність якого залежить від сформованого в них рівня знань, умінь і навичок ефективного спілкування, здатності встановлювати та підтримувати необхідний психологічний контакт зі своїми клієнтами (учнями, студентами, пацієнтами), здатності логічно, аргументовано й адекватно ситуації спілкування використовувати вербальні й невербальні засоби, розуміти партнерів по спілкуванню й самому бути зрозумілим для них. Саме комунікативна компетентність фахівця, що спрямована на досягнення певного результату діяльності, дає йому змогу виконувати професійні завдання, значною мірою визначає не тільки якість реалізації усіх зумовлених його фахом функцій, але й психологічний та емоційний комфорт партнерів по спілкуванню у процесі їх взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано розв’язання цієї проблеми.** У наукових студіях, присвячених проблемі комунікативної компетентності, спостерігається тенденція до активного вивчення сутності цього феномену, особливостей реалізації комунікативної функції у різних сферах діяльності фахівців соціономічних професій. Різні аспекти комунікативної компетентності (її трактування, структури, моделей, специфіки формування та вдосконалення, значення у професійній діяльності тощо) знайшли своє відображення у філософських наукових студіях (В. Андрущенко, В. Кремень, Л. Шинкарук, К. Ясперс тощо), у педагогічних (Л. Барановська, А. Бойко, Т. Вольфовська, Н. Гез, Д. Годлевська, М. Євтух, О. Добринець, А. Капська, А. Первушина, Н. Побірченко, Л. Савенкова тощо) та психологічних розвідках (І. Бех, М. Боришевський, А. Кидрон, О. Киричук, О. Корніяка, І. Комарова, С. Мусатов, Л. Орбан-Лембрик, Л. Петровська, Л. Романишина, Є. Руденський тощо).

**Виділення невирішених частин загальної проблеми.** Незважаючи на широке висвітлення означеної проблеми в наукових публікаціях, багато її аспектів усе ще залишаються за межами однозначного вирішення та не набули належного обґрунтування. Особливо це стосується сфери формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, зокрема умов її організації, змісту,

форм і методів цієї роботи на етапі професійної підготовки у вищій школі. Вважаємо за необхідне звернути увагу й на загальні умови, в яких відбувається професійна підготовка фахівців у країні, які, на наше переконання, також будуть вимагати внесення своїх коректив у цей процес. Так, сьогодні вже ні в кого не викликає заперечень, що пандемія COVID-19 вплинула на економіку світу, однак не меншого значення набуває її вплив на освітній процес, що значною мірою вимагає, з одного боку, певної його перебудови, пошуку нових технологій його організації (у тому числі й комунікативних), а з іншого – диктує й нові вимоги до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, здатних працювати як в умовах безпосередньої очної взаємодії зі своїми партнерами по спілкуванню, так і в умовах дистанційної роботи.

Таким чином, комунікативна підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності сьогодні набуває особливого значення і повинна стати обов’язковим компонентом професійної підготовки, як це визнано у світовій практиці.

**Мета даної статті** – спроба актуалізувати значення формування комунікативної компетентності у ході професійної підготовки фахівців соціономічних професій, окреслити ті «больові точки», які зазвичай вимагають найбільшої уваги у процесі формування як професійної компетентності загалом, так і комунікативної зокрема.

**Виклад основних результатів дослідження.** Здійснений нами аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених різним аспектам вивчення комунікативної компетентності, особливостям її формування, результати проведеного нами опитування фахівців соціономічної сфери (педагогів, психологів, соціальних працівників) засвідчили необхідність розв’язання різноманітних проблем, пов’язаних з удосконаленням рівня комунікативної компетентності цих фахівців у різних сферах діяльності. Зазначимо також, що проблеми у комунікації, налагодженні ефективного, безбар’єрного спілкування є однією з суттєвих причин професійного вигорання, що також актуалізує необхідність посилення уваги до комунікативної професійної підготовки фахівців у вищій школі.

Введений Д. Хаймсом [7] у середині ХХ ст. у науковий обіг концепт «комунікативна компетентність», сутність якої дослідник вбачав у внутрішньому розумінні ситуаційної доцільності мовлення, у знаннях і вміннях, необхідних людині для ефективного спілкування, до сьогодні не знайшов однозначного визначення. Це зумовлено насамперед різноаспектністю й багатозначністю підходів до його тлумачення та певною термінологічною й понятійною неузгодженістю. Так, Н. Бутенко у праці «Комунікативна майстерність викладача» комунікативну компетентність розглядає як сукупність знань, умінь і навичок,

що стосуються особливостей комунікативного процесу, функцій і засобів спілкування, специфіки взаємодії партнерів по спілкуванню, прийомів впливу на людей тощо [1, с. 35]. Як набутий людиною досвід спілкування у процесі її життєдіяльності та соціальної взаємодії, що визначається її комунікативним потенціалом, закладеними від народження задатками до спілкування, комунікативною активністю й майстерністю, цей концепт трактує науковець О. Киричук [3]. Значення комунікативної компетентності як одного з потенційних джерел творчого розвитку особистості розглядають вчені І. Кучерявий та О. Клепиков, наголошуючи на тому, що проявляється вона на рівні здатності людини «...об'єктивно бачити, тлумачити ситуацію у спілкуванні та знаходити адекватний спосіб поведінки в ній» [6, с. 208].

Дослідники Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растяников, ототожнюючи концепт «комунікативна компетентність» з поняттям «компетентність у спілкуванні», трактують його як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми, як систему внутрішніх ресурсів особистості, необхідних їй для налагодження ефективної комунікативної взаємодії в певному міжособистісному ситуаційному колі [2].

Спілкування як базова категорія комунікативної компетентності та її головний інструмент являє собою багатогранний і складний процес, у ході якого людина реалізує три головні функції – суто комунікативну, перцептивну й інтерактивну. Ефективність реалізації кожної з цих функцій спілкування, на переконання дослідників [4; 5], визначається рівнем сформованості у фахівців ще на етапі професійної підготовки комунікативно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інтерактивних здібностей, умінь.

Зокрема, про рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь фахівця свідчить його здатність чітко, грамотно та зрозуміло для співрозмовника висловлювати свої думки, уважно слухати співрозмовника, отримувати інформацію завдяки грамотно сформульованим питанням, правильно інтерпретувати отриману інформацію (у тому числі й невербальну), а в разі необхідності й уточняти її; аргументувати та переконувати.

Оскільки процес комунікації передбачає взаємодію щонайменше двох осіб, то у цьому процесі виникає необхідність урахування мотивів, установок, потреб усіх партнерів по спілкуванню, і саме соціально-перцептивні здібності фахівця, виконуючи роль регулятора процесу спілкування, допомагають адекватно сприймати не тільки себе й партнерів по спілкуванню, але й увесь його ситуаційний контекст без суб'єктивних переколювань, не вдаючись до проявів упередження стосовно певних людей, соціальних груп чи проблем [5].

Показником сформованості інтерактивної складової комунікативної компетентності слугує здатність фахівця легко вступати у контакт та взаємодіяти з партнерами по спілкуванню, його уміння на вербальному й невербальному рівнях поводитись невимушено й відкрито [4].

З метою виявлення комунікативних труднощів, з якими стикаються фахівці соціономічних професій у своїй професійній діяльності, нами було проведено опитування вчителів, практичних психологів закладів освіти, соціальних працівників (усього 119 респондентів), стаж яких коливався від 3 до 30 років. При цьому ми не ставили за мету визначення їхнього конкретного високого чи низького рівня комунікативної компетентності, тому що насамперед нас цікавило таке коло питань:

– з якими труднощами вони стикаються у ході власного професійного спілкування, що у комунікації їм дається найважче;

– яких знань і вмінь, на їхню думку, їм не вистачає для того, щоби цей процес був ефективним, не викликав емоційного виснаження, не призводив до конфліктних ситуацій і професійного вигорання тощо.

У центрі нашої уваги стояло також питання, що стосувалося проблеми формування комунікативної компетентності цих фахівців ще на етапі їх професійної підготовки. Зокрема, нас цікавило, чи вивчали вони будь-які спеціальні дисципліни, спрямовані саме на формування цього виду професійної компетентності, чи зверталась їхня увага на значення спілкування у професійній діяльності. Загалом, які теоретичні та практичні засади формування комунікативної компетентності були ними опановані ще на етапі первинної професіоналізації.

Узагальнюючи результати проведеного опитування, насамперед зауважимо, що майже всі респонденти (понад 90%) зазначили, що спілкування – це одна з найскладніших сфер їхньої професійної діяльності, що їм доволі часто доводиться стикатися з труднощами в його організації. Так, учителі наголошували на тому, що однією з найскладніших для них аудиторій спілкування є батьківська громадськість. Якщо до учнів їм легше знайти підхід, комунікувати з ними, то під час спілкування з батьками часто виникають конфлікти. Показовим у даній площині видався нам вислів одного з педагогів: *«Спілкування з окремими батьками учнів нагадує сходження на Еверест. Ще не почав спілкуватися, а вже налаштовуєшся на можливі труднощі та проблеми. Навіть заздалегідь продумані аргументи часто не спрацюють. Дуже важко контролювати свої емоції. <...> Іноді просто страх охоплює від однієї думки, що треба спілкуватися з тією чи іншою мамою або батьком учня»*. Переважна більшість опитаних нами визнала, що їм не вистачає теоретичних

знань та практичних умінь і навичок здійснювати професійну комунікацію. Зокрема, серед виявлених нами слабких місць професійного спілкування можна окреслити такі:

- складність вступу у контакт та взаємодії з партнерами по спілкуванню, аргументації та переконання співрозмовника за необхідності;

- незнання правил спілкування та законів риторики і, як наслідок, несформованість умінь використання їх на практиці;

- надзвичайно обмежене знання невербальних засобів спілкування. Зазвичай опитані назвали тільки 3–4 засоби (жести, міміка, погляд, поза), лише 15% від загальної кількості опитаних назвали тон голосу;

- недостатньо розвинені вміння читати, тлумачити невербальні сигнали співрозмовника та аналізувати й удосконалювати власний невербальний потенціал; в єдності інтерпретувати вербальні й невербальні засоби спілкування;

- малорозвинена здатність попереджати комунікативні бар'єри, у тому числі й у процесі міжкультурного спілкування; уникати впливу стереотипів свідомості у власній комунікативній поведінці.

Виявлені й окреслені нами у цій статті слабкі місця професійного спілкування є найбільш типовими і не вичерпують усіх труднощів комунікативної взаємодії фахівців соціономічної сфери, але значно послаблюють їхній професійний потенціал.

Ще одним важливим завданням проведеного нами опитування було з'ясування змісту та шляхів формування комунікативної компетентності вищезгаданих фахівців ще на етапі їх первинної професіоналізації. Отримані результати допомогли нам досить яскраво зрозуміти причини виявлених труднощів, особливо серед тих, чий стаж роботи перевищував 15 років. Ми з'ясували, що переважна більшість опитаних нами фахівців у ході професійної підготовки зовсім не вивчала спеціальних дисциплін, спрямованих на формування саме комунікативної компетентності. Навіть серед опитаних нами вчителів-словесників значна частина назвала тільки дисципліну «Виразне читання». Із загальної кількості респондентів лише 31% мав змогу вивчати спеціальні навчальні курси «Риторика» чи «Основи красномовства», однак і серед них більшість не могли згадати сутність законів риторики та механізми їх використання на практиці. Варто наголосити й на тому, що практично всі опитані відзначили, що опанування дисциплін «Педагогіка» та «Психологія» також передбачало вивчення окремих тем, що стосувалися професійного спілкування, однак ознайомлення з ними носило теоретичний характер. Лише окремі фахівці, стаж роботи яких коливався у межах 3–15 років, окрім зазначених дисциплін, називали ще такі, як «Комунікативні технології у професійній діяльності», «Тренінг комунікативності», «Культура спілкування», «Психолого-педагогічні засади професійного спілкування» тощо.

Отримані нами результати опитування фахівців соціономічної сфери засвідчили необхідність посилення уваги до формування комунікативної компетентності на етапі їх професійної підготовки у вищій школі.

Здійснений нами аналіз державних стандартів та окремих освітніх програм підготовки фахівців галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», 23 «Соціальна робота» та 05 «Соціальні та поведінкові науки» (спеціальності 053 «Психологія») дав нам змогу дійти висновку, що всі вони передбачають формування у майбутніх фахівців таких загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, як уміння вільно спілкуватися державною та іноземною мовами (як усно, так і письмово) у професійному середовищі, встановлювати взаємодію з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців та батьками; володіти фаховою термінологією та професійним дискурсом, працювати у команді тощо. Як бачимо, всі ці компетентності торкаються (як прямо, так і опосередковано) проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Навіть поверхневий аналіз навчальних дисциплін, вивчення яких передбачено сьогодні освітніми програмами та навчальними планами підготовки фахівців соціономічної сфери, засвідчив, що спеціальні дисципліни, мета яких – безпосередньо формування комунікативної компетентності майбутнього спеціаліста, представлені все ще обмежено і зазвичай належать не до обов'язкових, а до вибіркового (за вибором студентів) дисциплін.

Серед шляхів посилення практичної комунікативної підготовки у вищій школі ми бачимо активне залучення студентів до групових колаборативних та кооперативних форм роботи (що, до речі, слугуватиме формуванню навичок командної взаємодії, умінь активного слухання, аргументації, переконання, досягнення компромісу), використання інтерактивних методів навчання, кейсових методик, моделювання та аналізу різноманітних професійних ситуацій, ділових рольових ігор, які, з одного боку, сприятимуть створенню умовного професійного середовища в студентській аудиторії, а з іншого – формуванню професійної, у тому числі й комунікативної, компетентності майбутніх фахівців. Досягненню цієї мети слугуватиме й залучення студентів до виступів на конференціях, семінарах та інших подібних заходах. Щодо останнього, ми вважаємо, що цікавим і корисним був би цей досвід за умови підготовки студентами виступів, презентацій, які б торкалися однієї теми чи проблеми, але були розраховані на різні аудиторії слухачів (наприклад, на учнів і на батьківську громадськість) з можливістю презентувати свої доповіді в цих аудиторіях. З метою попередження комунікативних конфліктів у професійній

діяльності важливо за допомогою вправ сформувати у студентів уміння замінити категоричні твердження на некатегоричні, негативні запитання на більш м'які і позитивні, «Ви-висловлення» на «Ми-висловлення», «Я-підхід» на «Ви-підхід». Особливого значення, як довело проведене дослідження, набуває ознайомлення студентів із широким спектром невербальних засобів комунікації, їх значенням, формування здатності правильно «читати» невербальну поведінку партнерів по спілкуванню, знаходити невідповідності між вербальною і невербальною складовою комунікації, між сказаними словами і супутніми жестами, мімікою, позою, інтонацією тощо. Безумовно, кожен фахівець повинен навчитися не тільки об'єктивно й адекватно оцінювати свій комунікативний потенціал, але й удосконалювати його.

**Висновки.** Визначаючи комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок в області організації спілкування та взаємодії фахівців соціономічних професій у різних сферах діяльності, вважаємо, що її формування сприяє професійному зростанню особистості і тому в умовах вищої школи повинно носити цілеспрямований характер, бути обов'язковою компонентою професійної підготовки і здійснюватися шляхом органічного поєднання теорії та практики застосування набутих знань, враховувати виклики сьогодення для того, щоби мати змогу достойно відповідати на них. Перспективи подальших наукових розвідок окресленої проблеми вбачаємо, з одного

боку, у вивченні нових можливостей формування комунікативної компетентності фахівців у вищій школі, зокрема в умовах дистанційного навчання, а з іншого – у пошуку форм і методів цієї роботи з метою формування здатності майбутніх фахівців самим ефективно налагоджувати комунікативну взаємодію при виконанні професійних обов'язків в умовах дистанційної роботи.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бутенко Н. Комунікативна майстерність викладача : навч. посіб. Київ, КНЕУ. 2005. 336 с.
2. Жуков Ю., Петровская Л., Растянников П. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 104 с.
3. Киричук О. Соціально-комунікативна активність особистості в контексті суб'єктно-вчинкової парадигми : *Рідна школа*. 2007. № 7. С. 12–15.
4. Корніяка О. Порівняльний аналіз розвитку комунікативної компетентності фахівця у період його первинної і вторинної професіоналізації. Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України; Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Київ, 2011. Вип. 11. С. 361–372.
5. Крижанская Ю., Третьяков В. Грамматика общения. Ленинград, 1990. 204 с.
6. Кучерявий І. Т. Клепиков О. І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навч. посібник. Київ : Вища шк., 2000. 288 с.
7. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*; J. B. Pride and J. Holmes (eds.). Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.



# ПРОБЛЕМНИЙ МЕТОД ПРОЄКТУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОЄКТНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

## PROBLEM METHOD OF DESIGN AS AN IMPORTANT COMPONENT PROFESSIONAL TRAINING FOR PROJECT CREATIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN DECORATIVE AND APPLIED ARTS

У статті автор визначає зміст поняття «проєктування власної діяльності художників традиційного прикладного мистецтва в різних соціально-культурних ситуаціях», що представляє собою систему провідних заходів, включає в себе знання про можливість творчої проєктної діяльності. На основі узагальнення теоретичного положення автор доводить, що застосування виразних художньо-образотворчих засобів у процесі проєктування виробів, практичні і дослідницькі вміння з планування, творча інтерпретація художніх образів, використання оригінальних композиційних рішень у трактуванні сучасних моделей, прийняття нових способів проєктно-художніх рішень, розробка проєкту, його матеріалізація, аналіз і оцінка результатів, оформлення результатів проєктування впливає на творчий художній розвиток студентів і формування їх світогляду. Стаття присвячена проблемному методу проєктування у професійній підготовці до проєктної творчості студентів декоративно-прикладного мистецтва в закладах вищої мистецької освіти. Автор аналізує особливості сучасного застосування проблемного методу в інших сферах педагогіки. Розкривається сутність цього методу, його переваги при оволодінні професійними вміннями студентів декоративно-прикладних спеціальностей. На основі узагальнення теоретичних положень і практичного досвіду автор доводить, що проблемний метод можна застосовувати при проєктуванні декоративно-прикладних творів. Вивчені автором особливості проблемного методу проєктування сприяють формуванню оригінальних композиційних прийомів та технічних рішень. У процесі дослідження цих його ознак з'ясовано, що проблемний метод дає можливість залучити студента в активну творчу діяльність, висувати гіпотези, критично їх осмислювати, вибрати оптимальний варіант рішення, практично оформляти свою ідею, самостійно і об'єктивно оцінювати результати своєї діяльності.

**Ключові слова:** проблемний метод проєктування, декоративно-прикладне мистецтво, педагогічні методи, організація

освітнього процесу, композиційний прийом, об'єктно-просторова структура, проєктування власної діяльності.

In the article the author defines the meaning of "designing their own activities of artists of traditional applied art in different socio-cultural situations", which is a system of leading activities, includes knowledge about the possibilities of creative project activities. Based on the generalization of the theoretical position, the author proves that the use of expressive artistic and visual means in the process of product design, practical and research skills in planning, creative interpretation of artistic images, use of original compositional solutions in the interpretation of modern models, new design methods, development project, its materialization, analysis and evaluation of results, design results of design affects the creative artistic development of students and the formation of their worldview.

The article is devoted to the problem method of design in professional preparation for project creativity of students of decorative and applied arts in institutions of higher art education. The author analyzes the features of modern application of the problem method in other areas of pedagogy. The essence of the problem method, its advantages in mastering the professional skills of students of decorative and applied specialties is revealed. Based on the generalization of theoretical positions and practical experience, the author proves that the problem method can be used in the design of decorative and applied works. The peculiarities of the problem-based design method studied by the author contribute to the formation of original compositional techniques and technical solutions. In the process of research the signs that the problem method gives the chance to involve the student in active creative activity, to put forward hypotheses, to comprehend them critically, to choose the optimum variant of the decision, to formulate the idea, independently and objectively to estimate results of the activity are studied. **Key words:** problem method of designing, decorative-applied art, pedagogical methods, organization of educational process, compositional reception, object-spatial structure, designing of own activity.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.33>

**Лукьянов Д.В.,**

аспірант кафедри теоретичних дисциплін та професійної освіти Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реформування сучасної системи освіти та зміни, що супроводжують цей процес, ставлять перед педагогами нові виклики та вимоги щодо організації освітнього процесу. Тому підготовка фахівця, що відповідає сучасним вимогам, можлива лише за допомогою інтеграції професійного становлення, заснованого на оволодінні професійними знаннями і вміннями, розвитку творчого і практичного спрямування особистості.

Основна мета сучасної вищої школи – формування гармонійно розвиненої особистості, у якій сформоване творче мислення, високий рівень проєктування власної діяльності в різних соціально-культурних ситуаціях. Для формування такої особистості в педагогіці використовують різні методи навчання. Одним з них є «проблемний метод».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання реалізації проблемного методу в теорії та практиці вищої школи викладено в працях

В.М. Верчасова, І.Я. Лернера, Л.К. Нарочної, В.О. Сітарова та інших науковців. Проблемний метод широко використовується у викладанні математичних, технічних, природничо-наукових дисциплін. Т.О. Гриневич вважає, що «інтерес до діяльності має спеціальну здатність підвищувати працездатність, включаючи увагу. Підтримання бажання вчитися вимагає зміни способів і форм сприйняття нового, створення різних ситуацій для застосування вивченого. Пробудження інтересу передбачає реалізацію багатьох методичних прийомів, пошук і застосування різних технологій навчання, а головне – невтомну вчительську працю, самовдосконалення і самоосвіту» [2]. Видатний український психолог С.Л. Рубінштейн стверджував: «Початковим моментом розумового процесу зазвичай є проблемна ситуація. Мислення починається з проблеми, з подиву чи здивування, з протиріччя» [5].

**Виділення не вирішених раніше частин проблеми.** На жаль, проблемний метод проєктування не досить широко застосовується в декоративно-прикладному мистецтві. А перевага цього методу впливає з того, що навчання вимагає активного розумового процесу, який стимулюється наявністю проблеми.

На мій погляд, під час формування проєктних здібностей студентів декоративно-прикладних спеціальностей для кращого оволодіння професійними навичками, для розкриття творчого потенціалу, для підвищення інтересу до процесу пізнання доцільно використовувати метод створення проблемних ситуацій.

**Мета статті.** Обґрунтовується позиція, що саме наявність у проблемній ситуації суперечливих даних направляє процес мислення на їх «зняття». Розсуд проблеми і постановка питання, розтин принципу і знаходження рішення – логічна характеристика ступаючих одна за одною ланок пізнавального завдання, що мотивує студентів до пізнання, до бажання вивчити, освоїти тонкощі і специфіку своєї професії, активізує творчий потенціал студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Постановка проблеми даного методу поєднує в собі два моменти: виявлення у студентів творчих спеціальностей неповноти сформованого знання та визначення напрямку, як цю прогалину подолати. Проблемна ситуація містить щось невідоме, нерозкрите, передбачуване. Завдання студента полягає в пошуку нового підходу до вирішення проблемної ситуації. Проблемний метод у процесі освоєння професійної підготовки до проєктної творчості майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва передбачає серйозні розумові та творчі зусилля у подоланні труднощів завдання, що розглядається під кутом зору висунутої концепції і сформульованої проблеми.

Творчий процес вирішення проблемної ситуації являє собою цикл взаємодії проєктної моделі і студента:

1) попередній аналіз мети і вихідних даних та постановка проблеми;

2) вибір шляху і передбачення кінцевого результату;

3) відшукування протиріч, що заважають досягненню мети, і їх вирішення;

4) перевірка результатів рішення.

Постановка перед кождим студентом локальної проблеми конкретизує напрям творчих зусиль, пробуджує інтерес до теми, спонукає його до спостереження, порівняння, узагальнення, подолання стереотипа і стимулює оригінальну творческу думку. Тем самым проєкт приобретает четко выраженный творческий замысел.

Постановка перед кождим студентом локальної проблеми конкретизує напрямки творчих зусиль, збуджує інтерес до теми, спонукає його до спостереження, порівняння, узагальнення, подолання стереотипу і стимулює оригінальну творчу думку. Тим самим проєкт набуває чітко вираженого творчого задуму.

Студент у процесі проєктної творчості аналізує цілі і вихідні дані, виділяє основну і допоміжну проблеми, супутні факти в межах проблеми, підходить до прийняття рішення. План рішення ставить його перед необхідністю прийняти гіпотезу одного з можливих варіантів вирішення проблеми. Кожна проміжна операція рівнозначна перетворенню початкових формулювань проблеми. Якщо перетворення вихідних даних недостатньо, то вводяться додаткові дані, в результаті чого проблемна ситуація набуває іншого структурного сенсу. Впровадження проблемного методу в практику проєктування виробів декоративно-прикладного мистецтва забезпечує хід пізнавальної діяльності студента на високому емоційно-розумовому рівні. Метод проблемного проєктування:

а) сприяє розвитку ініціативи і творчих здібностей студента і виробляє у нього навички самостійної роботи, забезпечує впорядкування уяви і фантазії студента і реалістичне ставлення до роботи;

б) вчить оцінювати фактори, які утворюють структуру в умовах невизначеності і змін даних, що розвиває логічне і критичне мислення;

в) передбачає мотивований вибір проблеми для кожного студента, напрямок принципового рішення теми і служить цілям виявлення нової точки зору на об'єкт, що проєктується;

г) передбачає залучення кождим студентом особливої інформації, використовуючи переваги групового навчання, охоплює всі основні проблеми, які розкривають таку програму проєктування;

д) дає змогу розглядати навчальну групу як збори індивідуальностей;

е) вчить творчій співпраці в колективі групи.

Розгортання проблеми передбачає залучення до розгляду конкретної ситуації і системи зв'язків зовнішнього і внутрішнього і служить формуванню проектної моделі.

**Висновки.** У проблемному проектуванні реалізується принцип конкретності проектування, що показує вплив на принципову сторону рішення, композиційний прийом, об'єктно-просторову структуру і технічні рішення декоративно-прикладного твору. При підході до об'єкта проектування з урахуванням реальних умов кожен студентський проект набуває неповторних особливостей, зумовлених специфікою місця, часу і поставленою проблемою. Проблемний метод дає змогу залучити студента в активну творчу діяльність, корисну для всього колективу: здобувається додаткова інформація, виникають нові засоби вираження. Від чітко організованого пошукового етапу проектування залежить, врешті-решт, своєрідність проекту. У цьому випадку індивідуалізація рішення, оригінальність стає засобом досягнення поставленої мети. Локалізація розвитку задуму кожного

студента в бажаному аспекті створює можливості поглибленої та змістовної роботи. У центрі уваги проблемного проектування знаходяться актуальні проблеми досягнення відповідності архітектурної організації умовам життя, які постійно змінюються.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Верчасов В.М. Проблемное обучение в высшей школе. Киев, 2005. 370 с.
2. Гриневиц Т.О. Проблемный метод навчання на уроках математики. Методичні рекомендації педагогам для практичного застосування, ДПТНЗ «Сарненський професійний аграрний ліцей», 2010. 16 с.
3. Лернер И.Я. Проблемное обучение. Минск, 2005. 183 с.
4. Нарочна Л.К. Методика викладання природознавства : навч. посібник для пед. уч-щ, 2-ге вид. перероб. і доп. Київ : Вища школа, 1990. 301 с.
5. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии, Санкт-Петербург, 2002. 720 стр.
6. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения. *Знание. Понимание. Умение.* № 1. 2009. 157 с. URL: <http://www.zpu-journal.ru>.

## УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### THE UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION

Стаття пропонує новий погляд на питання взаємозв'язку процесів та локального і глобального в освітній площині закладів вищої освіти, проявленого у площині викладання української мови як іноземної в контексті інтернаціоналізації вищої освіти. Звернено увагу на сутність процесу інтернаціоналізації та компонентів інтеркультурної компетентності, особливостей адаптації іноземних громадян у новому соціокультурному середовищі, кореляції адаптаційного процесу з питанням спорідненості/неспорідненості мов та культур, формуванням соціокультурної компетентності як важливої умови успішної взаємодії в іншомовному середовищі. Соціокультурна компетентність трактується як володіння комплексом знань про нову культуру та вміння застосовувати такі знання на практиці, зокрема використовувати відповідні поведінкові навички та комунікативні моделі в типових ситуаціях спілкування. На основі результатів опитування студентів-іноземців Івано-Франківського національного медичного університету проаналізовано почуттєво-емоційний стан іноземців під час перших відвідин України, виокремлено основні бар'єри в адаптації під час першого року перебування в Україні, перелічено типові комунікативні ситуації, визначено функцію викладача як ключового репрезентанта української культури, досліджено роль лінгвістичної складової у вирішенні адаптаційних труднощів. Окреслено шляхи практичної реалізації потреб іноземних студентів у формуванні соціокультурної компетентності крізь призму інструментарію української мови як іноземної, зокрема ситуативних завдань у рамках використання методу рольової гри, елементів проєктного навчання, аудіовізуальних матеріалів країнознавчого характеру. Підкреслено, що викладання української мови як іноземної відіграє ключову роль у розвитку соціокультурної компетентності іноземних студентів, володіння якою уможлиблює конкретну локальну ситуацію зустрічі з іншою культурою та успішну культурну взаємодію з метою набуття інтернаціональної компетентності як інтегральної у світовому освітньому дискурсі.

**Ключові слова:** українська мова як іноземна, інтернаціоналізація вищої освіти, інтернаці-

ональна компетентність, соціокультурна компетентність, іноземні студенти, адаптація.

The article proposes a new perspective on the issue of the correlation between the processes of local and global in educational discourse, specifically the teaching of the Ukrainian language as foreign in the context of internationalization of higher education. Special attention is paid to the essence of internationalization as a process, the components of global competence, the features of foreign students' adaptation in a new sociocultural environment, the correlation between the adaptative process and the cognition/uncognition of languages and cultures, the development of sociocultural competence as an important condition of successful interaction in a different cultural environment. Sociocultural competence means mastering the knowledge about a new culture and applying it, especially using of relevant behavioral skills and communicative samples in typical speaking situations. On the base of student survey results at Ivano-Frankivsk National Medical University the students' emotional states during their first visit of Ukraine are analyzed, the main barriers in adaptation during the first year of living in Ukraine are highlighted, the typical speaking situations are shown, the function of a Ukrainian teacher as a crucial representant of the Ukrainian culture is defined, the role of the linguistic component in solving of adaptative problems is explored. The ways of the practical realization of foreign students' needs in the formation of sociocultural competence using Ukrainian as foreign, particularly situational tasks when using the role playing as a teaching method, elements of project-based learning, audiovisual materials about Ukraine and its culture are outlined. It is emphasized that the teaching of Ukrainian as foreign plays the key role in the formation of foreign students' sociocultural competence mastering of which allows a specific local situation of meeting a different culture and a successful cultural interaction with the purpose of gaining global competence as integral in world educational discourse.

**Key words:** Ukrainian as foreign, internationalization of higher education, global competence, sociocultural competence, foreign students, adaptation.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.34>

**Микитин І.Я.,**

канд. філол. наук,

доцент кафедри мовознавства

Івано-Франківського національного медичного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах глобалізації та стрімкого розвитку електронних технологій поняття інтернаціоналізації освіти виступає актуальним питанням, оскільки репрезентує пошук можливостей міжнародної співпраці та шляхів їх реалізації через потребу професійного розвитку. Заклади освіти не можуть залишатися осторонь світових тенденцій та інновацій, що визначають напрямки провадження освітнього процесу. На думку українського науковця О. Нітенко, іманентною рисою інтернаці-

оналізації вищої освіти є «з одного боку, спрямованість на інтеграцію міжнародної складової в національні наукові дослідження, громадську діяльність, освітні послуги вищої школи, а з іншого – процес інтернаціоналізації повинен бути спрямованим на експорт освітніх послуг та досягнень національної науки» [3, с. 205]. Власне, йдеться про зовнішню і внутрішню площини цього явища, де зовнішня – це міжнародна академічна мобільність, а внутрішня – впровадження світових стандартів. У такому ключі цікавим є погляд на роль іноземних студентів як

окремого сегменту в інтернаціоналізації вищої освіти, що репрезентує протилежний до українського студентства вимір співіснування з «іншою» культурою у процесі здобуття вищої освіти та впровадження результатів навчання в українських закладах вищої освіти (далі – ЗВО) у практиці за кордоном. Своєрідний модус універсалізації знань і вмінь майбутніх фахівців та взаємозбагачення кожної зі сторін діалогу неможливі без адаптації до нового соціокультурного середовища, окреме місце в якій належить вивченню мови країни, де здобуває освіту іноземний студент, а в українських реаліях саме української мови як іноземної.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Поняття інтернаціоналізації – доволі складне питання, представлене в науковому дискурсі численними інтерпретаціями, в основі яких поняття про міжнародну співпрацю в галузі освіти та науки. В науковому дискурсі за кордоном питання інтернаціоналізації досліджували Ф. Альтбах (P. Altbach), Дж. Біллен (J. Beelen), Е. Джонс (E. Jones), Р. Ламберт (R. Lambert), Дж. Найт (J. Knight), Б. Нільссон (B. Nilsson) та інші вчені. Окреслене явище репрезентоване як процес, по-перше, «інтеграції інтернаціонального складника в дослідження, викладання та надання послуг вищої освіти», по-друге, так званої інтернаціоналізації вдома (Internationalisation at home) «як деякої інтернаціонально означеної активності з винятком виїзної студентської мобільності» [9, с. 31]. В українському науковому дискурсі С. Шитіковою запропоновано визначення інтернаціоналізації як процесу «розвитку вищої освіти на основі міжнародної співпраці та синергії заходів на глобальному, регіональному, національному та інституційному рівнях задля забезпечення і покращення якості вищої освіти відповідно до сучасних викликів» [7, с. 11]. Навчання іноземних громадян як форма інтернаціоналізації національних систем вищої освіти та компонент національної політики інтернаціоналізації країн Східної Європи розглядається І. Мигович. Наукова інтерпретація інтернаціоналізації як фактора розвитку університету з акцентом на згаданих зовнішньому та внутрішньому виявах такого процесу представлена у дослідженні О. Нітенко.

Питання адаптації іноземних студентів у її міжкультурному, полікультурному, психологічному, соціокультурному, педагогічному виявах досліджене в працях закордонних та українських авторів, зокрема В. Гудікунста (W. Gudykunst), Я. Кіма (Y.Y. Kim), В. Сірл (W. Searle), К. Уорда (C. Ward), Т. Довгодько, О. Палки, Л. Шпак. Етапи формування соціокультурної компетентності від етноцентризму до етнорелятивізму на основі праць про модель розвитку міжкультурної чутливості М. Беннета (M.J. Bennett) висвітлено Я. Слуцьким. Питання адаптації іноземних студентів в контексті дослідження методичної системи навчання україн-

ської мови як іноземної медичних закладів вищої освіти представлено М. Цуркан.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Останні тенденції вивчення механізмів інтернаціоналізації в освітній галузі свідчать про актуальність питань міжнародної співпраці і водночас уможливають переосмислення ролі гуманітарної складової в освітньому процесі, зокрема вивчення української мови як іноземної в ЗВО України, що має тісний зв'язок з соціокультурною адаптацією іноземних студентів в новому середовищі як одним з визначальних факторів успішного здобуття освіти. Наше дослідження пропонує новий погляд на питання взаємозв'язку процесів глобального та локального в освітній площині ЗВО з акцентом на досвід викладання української мови як іноземної в Івано-Франківському національному медичному університеті (далі – ІФНМУ. – І.М.).

**Мета статті** полягає в дослідженні ролі української мови як іноземної в контексті інтернаціоналізації вищої освіти з акцентом на формування інтернаціональної та соціокультурної компетентностей іноземних студентів крізь призму адаптації до нового соціокультурного середовища. Задля досягнення окресленої мети необхідним є виконання таких завдань:

1) означити сутність адаптації іноземних громадян у контексті інтернаціоналізації вищої освіти з акцентом на лінгвістичну складову;

2) дослідити основні проблеми, з якими стикаються іноземні студенти під час адаптації до нового соціокультурного середовища, проаналізувати роль української мови як іноземної у вирішенні таких труднощів;

3) виокремити шляхи практичної реалізації потреб студентів у формуванні соціокультурної компетентності крізь призму інструментарію української мови як іноземної.

**Виклад основного матеріалу.** Міжнародна академічна мобільність репрезентує одну зі складових процесу інтернаціоналізації вищої освіти, зокрема в ракурсі здобуття освіти мобільним (міжнародним) або іноземним студентством поза межами країни їхнього походження. Інтернаціоналізація передбачає формування з-поміж інших компетентностей інтернаціональної компетентності (синонімічні відповідники – глобальна компетентність, кроскультурна компетентність) як такої, що, за І. Мигович в проєкції PISA (Програми міжнародного оцінювання учнів), «передбачає здатність сприймати локальні, глобальні та міжкультурні проблеми, розуміти та сприймати погляди інших людей, здійснювати відкриту та ефективну взаємодію з представниками різних культур з метою глобального добробуту та сталого розвитку людства» [2, с. 78]. Тож взаємодія на глобальному рівні означає толерантне сприйняття та розуміння «іншого»

у діалогічному контексті, що підкреслює важливість лінгвістичної складової як для процесу інтернаціоналізації загалом, так і на індивідуальному рівні іноземного студента зокрема. Прикметно, що Р. Ламберт окреслює знання, емпатію, сприйняття, володіння іноземною мовою, практику як основні компоненти інтернаціоналізації [8, с. 8]. У ситуації здобування медичної освіти іноземними студентами в Україні виокремлені складові інтернаціоналізації увиразнюються в форматі професійно орієнтованого навчання, зокрема організації освітнього процесу та отриманих результатів навчання відповідно до світових стандартів, вивчення української мови, удосконалення навичок володіння мовою навчання (англійською, російською чи українською в залежності від обраної студентами освітньої програми), культурної емпатії та сприйняття «іншого» як в рамках навчання в мультикультурних академічних групах, так і у середовищі поза університетом, вміння комунікувати з українськими пацієнтами у медичних закладах під час проходження практики тощо.

Погляд на світ через інтернаціональну складову як результат надбання глобальної компетентності передбачає проходження іноземним студентом певного процесу від етноцентризму до етнорелятивізму, тобто крізь призму формування соціокультурної компетентності від позиції центрування довкола «свого» і до акцептації «іншого» [4], що увиразнено у площині адаптації до нового середовища в різних її вимірах – міжкультурному, психологічному, соціокультурному, педагогічному. Погоджуємося з М. Цуркан, що «міжкультурна адаптація – це процес, завдяки якому студент-іноземець досягає спорідненості з новим культурним середовищем зі збереженням національної ідентичності; психологічна адаптація – сукупність реакцій, почуття особистісної та культурної ідентичності, отримання психологічного задоволення в новому культурному контексті; соціокультурна адаптація – це поведінкові навички та комунікативні моделі у процесі пристосування до нового культурного середовища; педагогічна адаптація як пріоритетна – це сукупність особливостей, що уможливають пристосування студента до незнайомої системи навчання, засвоєння великого обсягу знань, аналізу наукового матеріалу» [5, с. 15]. Адаптація виступає складним тривалим процесом, успішне проходження якого дозволяє студенту почуватися комфортно в іншому культурному середовищі та зберігати при цьому відчуття власної ідентичності, формуючи соціокультурну компетентність як особистісну рису, що передбачає володіння цілим спектром знань про нову культуру та уможливорює використання відповідних поведінкових навичок та комунікативних моделей в типових ситуаціях спілкування на практиці.

Формування соціокультурної компетентності може ускладнюватися проблемними ситуаціями, дотичними до окреслених адаптаційних вимірів, як-от комунікативні проблеми, етнокультурні чи соціальні бар'єри, побутові, безпекові або фінансові питання тощо. Ступінь проявлення таких адаптаційних проблем деякою мірою співвідносний з модусом спорідненості/неспорідненості мов та культур здобувачів вищої освіти. На думку українських лінгводидактів А. Чистякової, Л. Селіверстової та Т. Лагути, можна виокремити три групи іноземців, що здобувають освіту в Україні: а) студенти, що володіють російською мовою та є вихідцями з країн СНД (Росії, Білорусі, Вірменії, Туркменістану, Азербайджану та інших); б) ті, що володіють слов'янськими мовами південно-західної підгрупи (громадяни Польщі, Чехії, Словаччини тощо); в) представники народів, що не володіють російською мовою та не належать до групи індоєвропейських мов (іноземці з Китаю, В'єтнаму, Йорданії, Ірану, Нігерії, Марокко та інших) [6, с. 14]. Найбільше труднощів в адаптації до нового соціокультурного середовища та вивчення української мови може виникнути саме у представників останньої групи, хоча не слід забувати й про індивідуальну адаптивну спроможність, що, за Т. Довгодько, «залежить від виховання, навчання, умов і способу життя і значною мірою визначається особистісними якостями людини, а також проведенням адаптаційних заходів» [1, с. 117]. У ситуації здобуття освіти в українському ЗВО окремий спектр адаптаційних заходів репрезентує процес вивчення іноземними студентами української мови, що крізь призму спеціального методичного інструментарію дозволяє студенту набути нових комунікативних вмінь та навичок для їх використання в навколишньому позауніверситетському середовищі і водночас під час перебування на практиці в медичних закладах з метою комунікації з українськими пацієнтами.

Задля виявлення основних проблем, з якими стикаються студенти в процесі адаптації до нового соціокультурного середовища, у червні 2021 р. нами було здійснено онлайн-опитування 25 студентів-іноземців I-V курсів ОПП «Медицина» ІФНМУ (мова навчання – англійська) щодо їхнього досвіду зустрічі з українською культурою та при звичаєння до українських реалій. Респондентами опитування стали громадяни Польщі (носії польської мови), Індії (тамільської, мов гінді та малайялам), Нігерії (англійської та іґбо), Замбії (англійської та тонга), Камеруну (французької та англійської), Екватору (іспанської), тобто представники культур, що належать до другої та третьої груп за згаданою вище класифікацією А. Чистякової, Л. Селіверстової та Т. Лагути. Було запропоновано відповісти на питання щодо їхніх почуттів у зв'язку з першим приїздом до України.

Так, студенти з Польщі в основному відчували страх та хвилювання, меншою мірою здивування та щастя; студенти з Індії в більшості вказали на здивування, проте акцентували на задоволенні, щасті, веселості, страху й водночас цікавості до нового; студенти з Нігерії відчували хвилювання та подив, меншою мірою – відчуття цікавості, але й байдужості; студенти з Еквадору – задоволення та щастя; представник Замбії – задоволення, Камеруну – страх. Аналіз спектру почуттів іноземних студентів дозволив нам зрозуміти ступінь тривожності та культурного шоку на початку знайомства іноземців з Україною, а також сигналізувати про важливість індивідуального підходу викладача до кожного студента вже на першому занятті.

Наступне питання стосувалося проблем, з якими зіткнулися студенти в перший рік свого перебування в Україні. Результат був неоднозначним: 20 студентів вказало на проблеми у комунікації українською мовою, 10 – на проблеми з адаптацією до клімату та нової системи освіти, 7 – на труднощі з житлом, сферою покупок, 6 студентів – на складнощі в комунікації англійською мовою, комунікації в транспорті, орієнтації в новому місті, 7 – проблеми з культурно нетерпимими людьми. За національним критерієм основними проблемами для представників Польщі стали комунікація українською мовою та інша система освіти, меншою мірою – складнощі з покупками, житлом, транспортом та спілкуванням англійською мовою; найбільшою проблемою для студентів з Індії виявилось спілкування українською мовою, вони також турбувалися через нову систему навчання, житло, покупки, нетолерантне ставлення українців, менше про транспорт, адаптацію до клімату та їжу; основним бар'єром для громадян Нігерії стала адаптація до клімату, частотним було згадування про комунікативні труднощі з українською мовою, проблеми спілкування англійською, адаптації до нової системи освіти, нетолерантного ставлення українців, меншою мірою називали проблеми з житлом, транспортом, покупками та місцезнаходженням; для представників Замбії, Камеруну та Еквадору найбільшими перешкодами в адаптації стали комунікація українською мовою, нова система освіти та клімат, меншими – труднощі з житлом, пошуком місцезнаходження, нетолерантним ставленням українців.

Однозначною була відповідь на питання про необхідність вивчення української мови іноземними студентами – 100% респондентів висловилися позитивно та вказали ситуації, в яких необхідно спілкуватися власне українською, а саме: у супермаркетах та магазинах (21 студент), у транспорті та лікарні (18 студентів), на вулиці (15 студентів), в університеті (7 студентів). Додатковою відповіддю в індивідуальному

форматі стало повідомлення про необхідність спілкуватися українською мовою всюди поза заняттями в університеті.

Вартим уваги було питання про допомогу в адаптації: 14 студентів акцентувало на допомозі куратора (викладач в ІФНМУ, на якого покладено обов'язок здійснення виховної функції у роботі з академічною групою), 13 студентам допомагали студенти-співвітчизники зі старших курсів, 8 студентам – друзі-українці, 7 студентам – друзі-однокурсники, 6 студентам – незнайомці, що свідчить про відсутність проблеми взаємодії із іншими учасниками освітнього процесу, а також наявність необхідних навичок міжособистісної комунікації. Додатково студенти вказали на допомогу своїх агентів та викладачів університету. Лише 1 студент покладався виключно на себе.

Отримані результати опитування засвідчили ключову роль комунікації українською мовою у формуванні та розвитку соціокультурної компетентності іноземних студентів в українськомовному середовищі, володіння якою репрезентує конкретну ситуацію зустрічі з «іншим» та успішну культурну взаємодію з метою набуття інтернаціональної компетентності як інтегральної в контексті інтернаціоналізації вищої освіти. Викладач української мови як іноземної постає своєрідним медіатором не тільки у процесі адаптації іноземців до нового іншомовного середовища, але й представлення української культури в дискурсі діалогу поміж «своїм» та «іншим». З перспективи співпраці викладача та іноземного студента вивчення української мови уможливує первинний вияв знайомства з новим культурним світом шляхом привнесення реального досвіду з життя в заняття і водночас тренування вмінь та навичок, отриманих на заняттях, студентом поза університетом.

Окреслений підхід виступає оптимальним у практичній реалізації потреб іноземців, адже йдеться про такий пласт комунікативних тем, що мають на меті підготувати студента до спілкування в реальних умовах, як-от, комунікація у сфері покупок та послуг, пошук житла, спілкування у транспорті, орієнтування у просторі тощо. У такому випадку застосування ситуативних завдань у рамках використання методу рольової гри, а також впровадження елементів проєктного навчання, застосування аудіовізуальних матеріалів країнознавчого характеру для студентів-початківців ілюструє особливу ефективність, проте важливо враховувати специфіку роботи в моно- та мультикультурних академічних групах, проявлену в різному рівні володіння українською мовою та затратах часу, необхідних для формування комунікативних навичок у представників споріднених/неспоріднених мов та культур з українською. Все ж, результати нашого опитування свідчать, що поруч з основною проблемою в адаптації – спіл-

кування українською мовою – окремо студентами виокремлено вже згадані труднощі в побутових сферах, конкретизовані комунікативними ситуаціями у супермаркеті, у транспорті, на вулиці, в лікарні тощо. Власне, такі проблемні ситуації могли відображати практичну реалізацію комунікативного аспекту володіння українською мовою, тобто іноземна мова, в нашому випадку – українська, могла стати ключем для уникнення проблемних ситуацій у студентському повсякденні, в тому числі й у ситуації з культурною нетолерантністю та низьким рівнем володіння українців англійською мовою, про які також сигналізували іноземці.

**Висновки.** Таким чином, викладання української мови як іноземної виступає важливим складником процесу інтернаціоналізації вищої освіти, оскільки передбачає формування та розвиток з-поміж іншого також соціокультурної компетентності іноземних студентів як необхідної особистісної якості для порозуміння та взаємодії у новому середовищі. Для здобувачів вищої освіти лінгвістична складова як компонент інтернаціональної компетентності репрезентує не тільки зустріч з іншою культурою, але й можливість діалогу, що особливо проявлено у ситуації адаптації іноземних громадян до нових мовно-культурних реалій. Адаптаційний процес може бути ускладнений різноманітними бар'єрами, зокрема і комунікативного плану, які деякою мірою корелюють з питанням спорідненості української мови та культури з мовами та культурами іноземців і водночас рівнем адаптивної стійкості, проявленої індивідуальним спектром емоцій іноземних громадян ще на рівні першої зустрічі з Україною. Викладач постає медіатором між студентом та соціокультурним середовищем. Вивчення української мови як іноземної через привнесення досвіду спілкування в типових ситуаціях дозволяє підготувати студентів-початківців до нової реальності, стає інструментом для уникнення проблемних ситуацій у майбутньому, готує їх до професійної комунікації в медичних установах у рамках проходження практики. Звичайно, карантинні обмеження у зв'язку з поширенням COVID-19 внесли корективи в сутність інтернаціоналізації вищої освіти у ракурсі

своєрідної «діджиталізації» освіти та науки, вплинули на потреби адаптації іноземних громадян в нових умовах освітнього процесу, зумовили появу нових викликів навчання в ситуації дистанційного та змішаного навчання, проте не могли спричинитися до втрати актуальності вивчення української мови як іноземної студентами-медиками. Питання особливостей викладання української мови як іноземної у ситуації дистанційного та змішаного форматів навчання репрезентує нові дослідницькі горизонти для української лінгводидактики.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Довгодько Т. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища України. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 2. С. 114–120.
2. Мигович І. Процес інтернаціоналізації та його вплив на трансформацію національних систем вищої освіти країн Східної Європи кінця ХХ – початку ХХІ століття : монографія. Лисичанськ : ТОВ «ФОК-СПРИНТ», 2020. 628 с.
3. Нітенко О. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2. С. 205–216.
4. Слуцький Я. Особливості формування соціокультурної компетентності у процесі переходу від етноцентризму до етнорелятивізму. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер.: Педагогічні науки. 2019. Вип. 1. С. 132–139.
5. Цуркан М. Методична система навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2020. 42 с.
6. Чистякова А., Селіверстова Л., Лагута Т. Диференційована організація навчання іноземців української мови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : зб. наук. пр. Львів, 2008. Вип. 1. С. 13–21.
7. Шитікова С. Реалізація програм міжнародної співпраці Європейського Союзу як механізм інтернаціоналізації вищої освіти України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2019. 18 с.
8. Lambert R. Remarks. *Educational Exchange and Global Competence*. New York : Council on International Educational Exchange, 1993. P. 7–14.
9. Nilsson B. Internationalisation at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*. 2003. 7(1). P. 27–40.



## ВПЛИВ РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОГО КРИТЕРІЮ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ЗВО В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ВИНИКНЕННЯ РИС, ПРИТАМАННИХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ

### THE INFLUENCE OF THE DEVELOPMENT OF THE VALUE-MOTIVATIONAL CRITERION DURING FOREIGN LANGUAGE CLASSES OF THE PHARMACEUTICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING ON OCCURRENCE OF THE FEATURES INHERENT IN COMPETITIVENESS OF STUDENTS

*Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців фармацевтичної сфери у фармацевтичному закладі вищої освіти шляхом розвитку ціннісно-мотиваційного компоненту як критерію ціннісних орієнтацій, мотивів, які актуалізують потребу в саморозвитку особистості. Зокрема, існує необхідність підготовки фахівців фармацевтичної галузі, конкурентоспроможних на ринку праці, які будуть мати змогу прийняти рішення у складних ситуаціях. Основна увага зосереджується на теоретичному аналізі наукових джерел для висвітлення стану розробленості проблеми конкурентоспроможності студентів вищих освітніх закладів; моделюванні, яке дало змогу охарактеризувати модель підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців фармацевтичної сфери у процесі професійної підготовки та критеріїв її сформованості; емпіричних дослідженнях – анкетуванні, тестуванні, спостереженнях та методах математичної статистики. Висвітлюється зростання рівня сформованості конкурентоспроможності майбутніх фармацевтів за ціннісно-мотиваційним критерієм й усіма його показниками в експериментальній групі після завершення формувального експерименту, що свідчить про ефективність використуваних організаційно-педагогічних умов формування конкурентоспроможності майбутніх фармацевтів. На основі аналізу проблеми конкурентоспроможності на тлі розвитку ціннісно-мотиваційного критерію на заняттях іноземної мови фармацевтичного закладу вищої освіти у процесі професійної підготовки на виникнення конкурентоспроможних рис у майбутніх фахівців у цій статті на підставі аналізу математичної обробки презентовано авторське бачення на підвищення конкурентоспроможності студентів після організаційно-педагогічного експерименту, яка є необхідною властивістю для участі у фармацевтичній сфері діяльності. Дослідження мають великий перспективи подальшого поглиблення.*

**Ключові слова:** конкурентоспроможність, конкуренція, конкурентоспроможний фахівець, ціннісно-мотиваційний критерій, фармацевтична галузь.

*The article is devoted to one of the urgent problems of training future competitive specialists in the pharmaceutical field in a pharmaceutical institution of higher education through the development of value-motivational component as a criterion of value orientations, motives that actualize the need for self-development. In particular, there is a need to train pharmaceutical professionals competitive in the labor market who will be able to make decisions in difficult situations. The main focus is on theoretical analysis of scientific sources to highlight the state of development of the problem of competitiveness of higher education students; modeling, which allowed to characterize the model of increasing the competitiveness of future specialists in the pharmaceutical field in the process of professional training and the criteria for its formation; empirical research - questionnaires, testing, observations and methods of mathematical statistics. The growth of the level of competitiveness of future pharmacists according to the value-motivational criterion and all its indicators in the experimental group after the completion of the formative experiment, which indicates the effectiveness of the organizational and pedagogical conditions for the competitiveness of future pharmacists. Based on the analysis of the problem of competitiveness against the background of the development of value-motivational criteria in foreign language classes of a pharmaceutical higher educational institution in the process of training for the emergence of competitive traits in future professionals in this article on the basis of analysis of the mathematical processing experiment, which is a necessary property for participation in the pharmaceutical field. Research has great prospects for further deepening.*

**Key words:** competitiveness, competition, competitive specialist, value-motivational criterion, pharmaceutical industry.

УДК [378.147.091.3:005.332.4]:615.1  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.35>

**Мороз Г.М.,**

здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі для розвитку рис, притаманних конкурентоспроможності, вища освіта України потребує глобальних змін з метою подальшого успішного існування та шансу зайняти почесне місце на міжнародному рівні освітніх послуг, з цього вітчизняні заклади вищої освіти (далі – ЗВО) повинні значно підвищити свою конкурентоспроможність. У статті висвітлені основні положення підвищення конку-

рентоспроможності вищої освіти України в умовах вливання фармацевтичного бізнесу в економіку.

Актуальністю цієї проблеми є необхідність підготовки фахівців фармацевтичної галузі, конкурентоспроможних на ринку праці, які матимуть змогу прийняти рішення у складних ситуаціях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема удосконалення системи вищої освіти присвячені праці українських вчених М. Ванієвої,

С. Єрохіна, І. Лук'яненко та інших. Величезний внесок у пояснення питань підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців закладів вищої освіти здійснили такі вітчизняні вчені, як В. Бобров, В. Гриньова, В. Кремень, І. Сазонець та інші. В. Андреев, Г. Ібрагімова, Н. Нічкало розкрили процес формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців в педагогічних аспектах з проблем педагогіки професійної освіти. Питання конкурентоспроможності та конкуренції розглянуто у працях В. Васильченко, Г. Дмитренко, Т. Заяць, Л. Лісогор. З точки зору психології становлення конкурентоспроможності фахівців окреслено в роботах Л. Лазаревої, Л. Мітіної, Е. Хайрулліної.

Інноваційні процеси у взаємозв'язку з конкуренцією досліджуються такими вітчизняними вченими, як Ю. Бажал, В. Вишневський, В. Гейц, А. Землянін та зарубіжними науковцями – І. Аділез, Н. Блум, К. Ерроу, Р. Нельсон, Й. Шумпетер.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Однак досить мало уваги приділено інноваційним методам, які сприяють підвищенню конкурентоспроможності студентів у ЗВО. Інноваційний розвиток є складним процесом, який залежить від багатьох внутрішніх та зовнішніх для суб'єктів навчання чинників.

Актуальність зазначеної проблеми посилюється необхідністю усунення суперечностей, що впливають на якість професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

Це суперечності між:

- потребою суспільства у конкурентоспроможних фахівцях фармацевтичної галузі та незадовільними професійними якостями, які характеризують їхню конкурентоспроможність;

- сучасними вимогами ринку праці та недостатніми можливостями ЗВО для підготовки висококонкурентоздатних випускників;

- потребами особистості у такому професійно-інтелектуальному розвитку, який забезпечить її конкурентоспроможність на ринку праці, та методично недостатньою теорією й технологією підготовки фахівців у фармацевтичних вищих закладах;

- потребою правильного оцінювання рівня конкурентоспроможності фахівців фармацевтичної галузі й недостатньо розробленими методами вимірювання їхніх досягнень.

Подолання цих суперечностей можливе за умови розробки інструментарію, який дозволить об'єктивно оцінювати рівень конкурентоспроможності студентів, та впровадження цього інструментарію у навчальний процес підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної сфери.

Незважаючи на наявність величезної праці великої кількості вчених з цього питання, необхідність розв'язання цих проблем обумовила мету та завдання цієї статті.

**Ціль дослідження** ґрунтується на пошуці умов, при яких суб'єкт буде формуватися як конкурентоспроможний фахівець у процесі професійної діяльності.

**Мета дослідження** полягає у виявленні теоретично обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, з існуванням яких у ЗВО буде формуватися конкурентоспроможність майбутнього фахівця фармацевтичної галузі в процесі професійної підготовки.

**Об'єкт дослідження** – якість професійної підготовки у ЗВО майбутніх фахівців фармацевтичної сфери.

**Предмет дослідження** – організаційно-педагогічні умови, які сприяють формуванню конкурентоспроможності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі в процесі професійної підготовки.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні, що процес підготовки майбутніх фахівців фармації до професійної діяльності буде відбуватися більш успішно завдяки розвитку ціннісно-мотиваційного критерію, реалізацією такої організаційно-педагогічної умови, як імітація виробничих ситуацій з фармацевтичної сфери на заняттях іноземної мови у процесі професійної підготовки.

Для реалізації зазначеної мети цього дослідження було визначено низку таких завдань:

- дослідити специфіку понять «конкурентоспроможність», «конкурентоспроможність фахівця», «конкуренція»;

- дати формулювання ціннісно-мотиваційного критерію як компоненту моделі підвищення конкурентоспроможності фахівця фармацевтичної сфери;

- проаналізувати результати експериментальної роботи за ціннісно-мотиваційним критерієм.

**Методи дослідження.** Для того, щоб досягнути мети й вирішити завдання дослідження, було використано методи теоретичного аналізу наукових джерел для висвітлення стану розробленості проблеми конкурентоспроможності студентів вищих освітніх закладів; моделювання, яке дало змогу охарактеризувати модель підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців фармацевтичної сфери у процесі професійної підготовки та критеріїв її сформованості; емпіричні – анкетування, тестування, спостереження та методи математичної статистики.

**Виклад основного матеріалу.** Для вдосконалення сутності понять «конкурентоспроможність», «конкурентоспроможність фахівця» та «конкуренція» звернемося до класичних праць таких вчених, як Г. Мороз [2, с. 11], яка трактує конкурентоспроможність як здатність до конкуренції, боротьбу за досягнення найвищих результатів, а [3, с. 66] «конкурентоспроможність фахівця» висловлює в таланті, здатності особистості витримати конкуренцію.

В. Бикова [1, с. 9] стверджує, що «конкурентоспроможність фахівця» – це перевага конкретного фахівця перед іншими фахівцями, що виконують аналогічні трудові операції в прояві якостей, властивостей, результатів власної трудової діяльності, найбільш значущих для забезпечення лідерства фірми, організації, де він працює.

Суть конкуренції у М. Портера [4, с. 53] виражена загрозою появи товарів-замінників, здатність поставальників комплектуючих виробів торгуватися і суперництво вже наявних конкурентів між собою.

Конкуренція з точки зору економістів трактується А. Смітом [5, с. 13] як поведінкова категорія, коли індивідуальні продавці та покупці суперничають на ринку праці за більш вигідні умови продажі і покупки відповідно.

Й. Шумпетер [6, с. 34] трактує конкуренцію як суперництво старого з новим – інноваціями. Отже, конкурентоспроможність – це здатність до конкуренції, боротьба за найкращі результати, а конкурентоспроможна людина – це особистість, яка має змогу витримати конкуренцію.

Конкурентоспроможність майбутнього фахівця фармацевтичної сфери можливо означити як показник якості підготовки закладом вищої освіти молодих фахівців. Для цього у ЗВО повинні бути умови для розвитку ціннісно-мотиваційного критерію, який складається з ціннісних орієнтацій, мотивів спрямованості, які актуалізують потребу в самоактуалізації та саморозвитку особистості; він є важливим критерієм конкурентоспроможності для розвитку його складових на заняттях іноземної мови у процесі професійної підготовки, оскільки він, ціннісно-мотиваційний компонент конкурентоспроможності, містить різні види мотивів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі: розуміння профільної компетентності, готовність та прагнення до прояву компетентності, ціннісне ставлення до професійної фахової діяльності й особистісного зростання, що забезпечує сформованість соціальних мотивів, особистісного та професій-

ного зростання, пізнавальний інтерес до набуття нових знань, формування фахових умінь, мотивацію на успіх у навчанні, потреб в саморозвитку й самовираженні.

З метою перевірки ефективності розробленої нами моделі підвищення конкурентоспроможності майбутнього фахівця фармацевтичної галузі викладачами кафедри іноземних мов Національного фармацевтичного університету (далі – НФаУ) був проведений організаційно-педагогічний експеримент, який тривав упродовж 2008-2016 рр. За цей період на різних етапах експериментальною роботою було охоплено 540 студентів НФаУ і 60 викладачів. З них пілотним дослідженням було охоплено 370 студентів і 56 викладачів.

Після математичного опрацювання зібраних емпіричних даних результати діагностичного контрольного зрізу сформованості основних показників конкурентоспроможності майбутніх фармацевтів за, на мій погляд, компонентами, найбільш важливими для процесу формування конкурентоспроможності майбутніх молодих спеціалістів за **ціннісно-мотиваційним** критерієм, виглядають таким чином: з 370 студентів експериментальної групи високий рівень мали 15,1% студентів, середній – 43%, низький – 41,9%. У контрольній групі (КГ) високий рівень мали 10,2% студентів, середній – 30%, низький – 59,8%. (аналіз за загальним результатом). Відповідно, показники, отримані на першому етапі експерименту, були такими: в експериментальній групі (ЕГ) високий рівень мали 10,8% студентів, середній – 29,9%, низький – 59,3%. У контрольній групі високий рівень мали 8,3%, середній – 27,2%, низький – 64,5%. Отримані результати зведені в Таблиці 1.

Попередній аналіз даних, наведених у таблиці 1, показує, що за всіма показниками результати діагностичного контрольного зрізу для студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп до проведення дослідно-експериментальної роботи були близькими за значеннями, а після її проведення відповідні результати для сту-

Таблиця 1

**Результати діагностики сформованості конкурентоспроможності майбутніх фармацевтів за ціннісно-мотиваційним критерієм після завершення формувального експерименту**

Показники критерію	%						%					
	КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
	до дослідно-експериментальної роботи						після дослідно-експериментальної роботи					
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
задоволеність діяльністю за професійним спрямуванням	8,4	25,9	65,7	10,6	28,1	61,3	10,3	28,7	61	15,2	41,7	43,1
наявність мотивів до успіху в конкурентоспроможного фармацевта	8,6	28,6	62,8	10,9	30,7	58,4	10,5	31,4	58,1	15,4	44,4	40,2
наявність мотивів до уникнення невдач у конкурентоспроможного фармацевта	7,9	27,1	65	10,7	30,9	58,4	9,8	29,9	60,3	14,7	42,9	42,4
Разом:	8,3	27,2	64,5	10,8	29,9	59,3	10,2	30	59,8	15,1	43	41,9

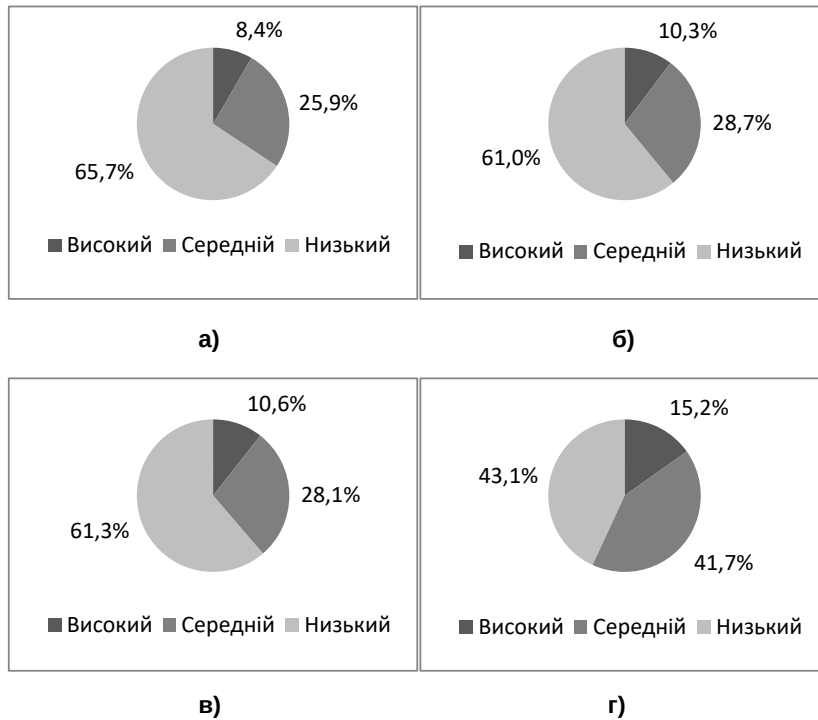


Рис. 1. Результати діагностики за показником «задоволеність діяльністю за професійним спрямуванням» ціннісно-мотиваційного критерію для КГ до (а) та після (б) проведення дослідно-експериментальної роботи і для ЕГ до (в) та після (г) проведення дослідно-експериментальної роботи

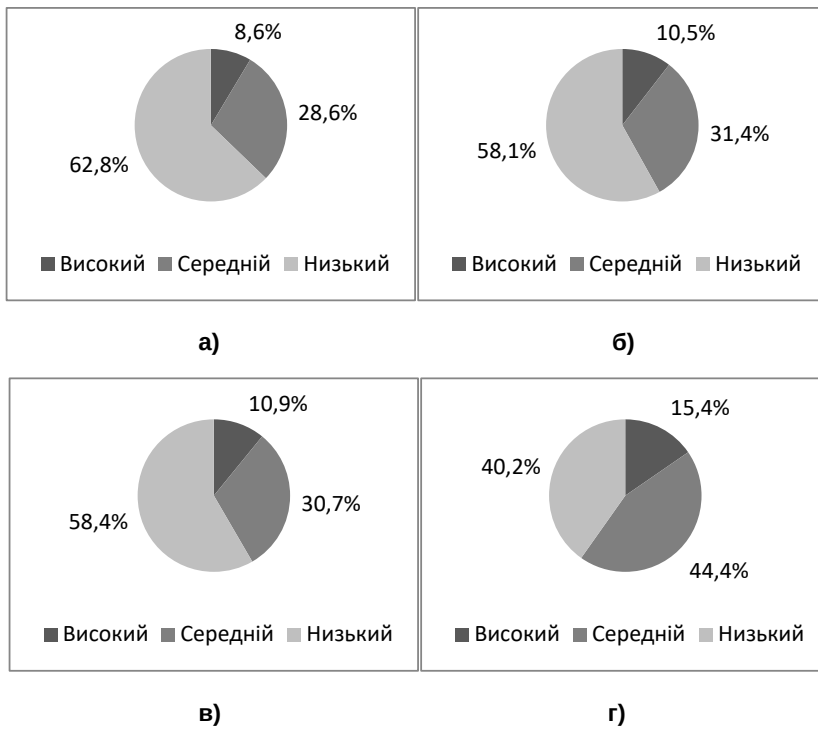
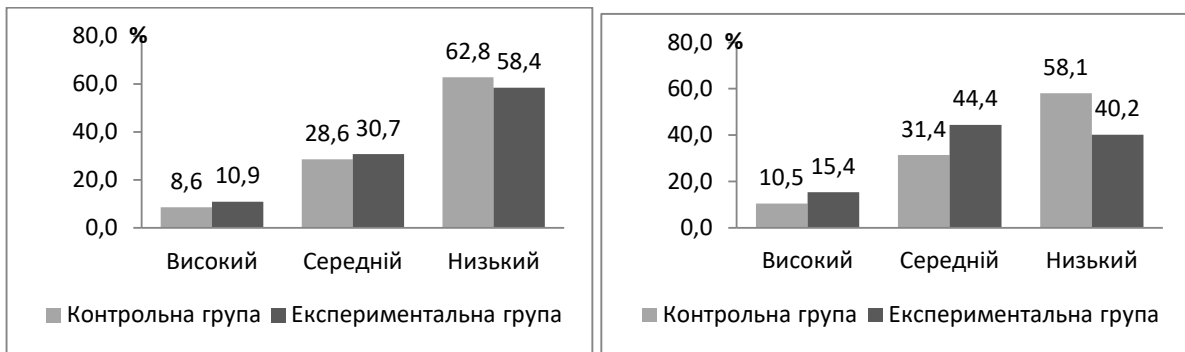


Рис. 2. Результати діагностики за показником «наявність мотивів до успіху в конкурентоспроможного фармацевта» ціннісно-мотиваційного критерію для КГ до (а) та після (б) проведення дослідно-експериментальної роботи і для ЕГ до (в) та після (г) проведення дослідно-експериментальної роботи



а) б)  
**Рис. 3. Порівняння результатів діагностики за показником «наявність мотивів до успіху в конкурентоспроможного фармацевта» ціннісно-мотиваційного критерію для студентів КГ та ЕГ до (а) та після (б) проведення дослідно-експериментальної роботи**

дентів експериментальної групи стали кращими за результати контрольної групи.

На рисунках 1–3 зображені графічні ілюстрації даних таблиці 1, що дозволяє спростити порівняльний аналіз результатів діагностики контрольної та експериментальної груп та робить наведену інформацію більш наочною.

Після завершення формувального експерименту, як свідчить аналіз загального результату, в експериментальній групі спостерігається значне покращення відсоткового показника, який характеризує кількість студентів з високим та середнім рівнями, та скорочення кількості студентів з низьким рівнем.

У зв'язку з цим, констатоване зростання рівня сформованості конкурентоспроможності майбутніх фармацевтів за ціннісно-мотиваційним критерієм й усіма його показниками в експериментальній групі після завершення формувального експерименту свідчить про ефективність використовуваних нами педагогічних умов формування конкурентоспроможності майбутніх фармацевтів.

**Висновки.** Щодо проблеми конкурентоспроможності на тлі розвитку ціннісно-мотиваційного критерію на заняттях іноземної мови фармацевтичного закладу вищої освіти у процесі професійної підготовки на виникнення конкурентоспроможних рис у майбутніх фахівців у цій статті, на підставі аналізу математичної обробки, презентовано авторський погляд на підвищення конкурентоспроможності студентів після організаційно-педагогічного експерименту, яка є необхідною властивістю для участі у фармацевтичній сфері діяльності. У результаті експерименту за ціннісно-мотиваційним критерієм у студентів показане підвищення конкурентоспроможності та конста-

товане значне покращення особистісних характеристик, які мають риси конкурентоспроможності.

Теоретичне і практичне значення проведеного дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у ході проектування організаційно-педагогічного процесу для росту конкурентоспроможності фахівців.

**Перспективи подальших розвідок** убачаємо в розробці навчально-методичного забезпечення супроводу майбутніх фармацевтів на шляху самовдосконалення і здобуття їхньої професійної компетентності для яскравої професійної діяльності на міжнародному ринку праці.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бикова В. Рефлексія. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2012. № 1 (3). С. 9.
2. Мороз Г. Компоненты и условия, способствующие формированию конкурентоспособности будущих специалистов фармацевтической сферы в процессе профессиональной подготовки в учреждении высшего образования и результаты эксперимента по личностно-деятельностному критерию. Достижения и проблемы современной науки. Научный журнал «GLOBUS». Санкт-Петербург : GLOBUS, 2020. № 8 (54). С. 8–15.
3. Moroz G. N. Formation of Future Specialists' competitiveness in the Pharmaceutical Field in Professional training. Education. Psychology. Philology. (Literary Studies): BarSU Herald. 2019. № 7. P. 65–70.
4. Портер М. Международная конференция / Международные отношения, 1996. 896 с.
5. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. Москва : Ось-89, 1997. 255 с.
6. Шумпетер Й. Теория экономического развития. Москва : Прогресс, 1982. 244 с.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ

## PECULIARITIES OF THE PROFESSIONAL TEACHER EDUCATION IN FRANCE

У статті висвітлюються особливості професійної підготовки вчителів у Франції, досліджуються структура і зміст професійної підготовки та очікувані результати навчання. Професійна підготовка здійснюється на базі трирічної університетської освіти в Національних інститутах з підготовки педагогічних кадрів, які є підрозділами університетів і готують магістрів у галузі навчання, освіти та професійної підготовки за чотирма спеціальностями: «Вчитель материнської та початкової школи», «Вчитель середньої школи», «Головний радник з виховної роботи», «Теорія і практика освіти». Професійна підготовка забезпечується багатопрофільним і багатоміституційним колективом, до складу якого входять викладачі вищих навчальних закладів, науковці, вчителі шкіл, працівники системи національної освіти та акредитованих асоціацій-партнерів школи тощо. Інтеграція теоретичної, практичної та дослідницької складових педагогічної освіти сприяє підготовці висококваліфікованого фахівця. Стандарти вищої педагогічної освіти єдині на всій території країни. Первинна педагогічна освіта передбачає принаймні 800 навчальних годин, з яких принаймні 15% присвячені дослідницькій роботі, і проходження педагогічної практики, загальна тривалість якої становить 18 тижнів (6 тижнів на першому році навчання і 12 тижнів оплачуваного стажування на другому році навчання). Під час другого року навчання відбувається чергування періодів навчання в інституті та проходження педагогічної практики. У результаті навчання майбутній вчитель має оволодіти рядом загальних і фахових компетентностей. Компетентнісний підхід до очікуваних результатів навчання враховує різні аспекти особистості майбутнього вчителя: з одного боку, як носія знань і загальної культури, а з іншого боку, як працівника державної системи освіти та представника освітньої спільноти. Професійна підготовка передбачає також складання конкурсного іспиту на право заміщення вакантної посади в навчальних закладах різних типів у зв'язку з належністю педагогічних кадрів до категорії держслужбовців. Система неперервної освіти створює певний навчальний континуум і дозволяє педагогам підвищувати свою кваліфікацію та самовдосконалюватися протягом всього життя.

**Ключові слова:** система освіти, Національні інститути з підготовки педагогічних

кадрів, навчальний континуум, педагогічна практика, компетентності вчителя.

The article examines the peculiarities of the professional teacher education in France, it highlights the structure and the content of education and expected learning outcomes. The professional teacher education is provided by the Institutes of Education (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation) on the base of three-year university education. The Institutes of Education, which are the divisions of universities, prepare Masters in Education, Training and Vocational Education in four specialties: Early childhood and primary school teacher, Secondary school teacher, Chief education adviser, Theory and practice of education. The professional teacher education is carried out by a multidisciplinary and multi-institutional team, which includes higher education teachers, scientists, school teachers, employees of the national education system and accredited partner associations of the school, etc. The integration of theoretical, practical and research components of pedagogical education contributes to the training of highly qualified specialists. The standards of higher pedagogical education are the same throughout the country. The professional teacher education involves at least 800 hours, at least 15 % of which are devoted to research work, and pedagogical practice, the total duration of which is 18 weeks (6 weeks during the first year and 12 weeks of paid internship during the second year). During the second year there is an alternation of periods of study at the institute and pedagogical practice. As a result of training, the future teacher must master a number of general and professional competencies. The competent approach to the expected learning outcomes considers various aspects of the future teacher's personality: on the one hand, as a carrier of knowledge and general culture, and on the other hand, as an employee of the state education system and a representative of the educational community. The professional teacher education also involves passing a competitive exam to fill a vacant position in educational institutions of various types because of the belonging of teachers to the category of civil servants. The system of continuing education creates a certain learning continuum and allows teachers to improve their skills throughout life.

**Key words:** education system, Institutes of Education, educational continuum, pedagogical practice, teacher competencies.

УДК 378.093.5.011.3-051(44)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.36>

**Салтикова Т.О.,**  
викладач кафедри викладання  
другої іноземної мови  
Запорізького національного  
університету

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Сьогодні, в умовах реформування української школи, багато говорять про якісні зміни в педагогічній діяльності, нові вимоги до вчителя в контексті інформаційного суспільства й інтеграції вітчизняної системи освіти в європейський простір. Дослідники зазначають, що сучасний вчитель має бути здатним виконувати багато ролей для ефективного навчання: контролер, ментор (наставник, порадижник), ресурсна особа (консультант), оціню-

вач, організатор і фасилітатор, тьютор тощо [1; 2]. Очевидно, що опанування цих ролей і ефективно їхнє виконання вимагає суттєвих змін у підготовці вчителя як у вищому навчальному закладі, так і в системі післядипломної освіти. З огляду на це, корисним є вивчення досвіду підготовки вчителів інших країн. Упровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду у вітчизняну практику сприятиме вдосконаленню системи підготовки педагогічних кадрів України.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Українська педагогіка постійно проявляє інтерес до міжнародного досвіду підготовки педагогічних кадрів і стежить за реформами освітньої системи в різних країнах світу. Багато вітчизняних вчених досліджують особливості організації педагогічної освіти в окремих країнах (зокрема, Т.В. Гарбуза, К.В. Годлевська, О.Я. Гривкова, Т.С. Зорочкіна, Л.В. Катревич, І.В. Ковалинська, Л.В. Козак, К.В. Котун, В.П. Лащихіна, О.В. Мельник, Є.С. Процько, І.О. Сілютіна, О.В. Сулима, О.С. Цокур та інші) або проводять порівняльний аналіз систем педагогічної освіти різних країн (Я.М. Бельмаз, Н.І. Мельник, О.І. Огієнко, Л.П. Пуховська, І.І. Тригуб тощо).

У цьому контексті значний інтерес становить Франція. На початку ХХІ століття педагогічна освіта цієї країни зазнала масштабних змін. Французький уряд вбачає у вчителів ключову фігуру сучасного і майбутнього суспільства [3], адже майбутнє будь-якої держави, нації визначається станом освіти, якістю підготовки підростаючого покоління до життя й діяльності. Саме тому французький уряд прагне постійно вдосконалювати систему підготовки педагогічних кадрів, а також здійснює перепідготовку і підвищення кваліфікації вчителів протягом усього життя, постійно проводить семінари та зустрічі для них, створює навчальні ресурси, які вчителі можуть використовувати для своєї роботи (наприклад, освітні портали Міністерства національної освіти і молоді та Міністерства вищої освіти, досліджень та інновацій Франції *Éduscol*, *Onisep*, онлайн-платформа для дистанційного навчання педагогічних кадрів *M@gistère*, національна мережа закладів державного центру педагогічних ресурсів *Canopé* тощо).

Питанням професійної підготовки вчителів у Франції присвячені праці вітчизняних, російських і зарубіжних вчених, зокрема предметом дослідження ставали такі аспекти: особливості сучасної організації системи педагогічної освіти (досліджували їх О.А. Бочарова, Є.І. Бражник, Н.Є. Гордієнко, С.А. Дудко, А.Х. Закірянова, Л.І. Зязюн, Л.В. Козак, Л.М. Лабазіна, В.П. Лащихіна, Г.В. Матушевська, М.І. Пальчук, Ю.І. Семенова, О.С. Цокур, Л.В. Шаповалова, J.L. Auduc, M.A. Bloch тощо) та історія її становлення (М. Grandière), підготовка вчителів початкової та середньої школи (її вивчали О.В. Романенко, Т.Г. Харченко, Т. Perez-Roux, В. Cornu), педагогів дошкільних установ (Н.І. Мельник), вчителів іноземних мов (О.В. Голотюк), вчителів філологічних спеціальностей (І.А. Кононенко), педагогів інклюзивної освіти (Л.В. Перхун), мультикультурна освіта вчителів (І.В. Ковалинська), історико-соціологічні аспекти підготовки вчителів (В.П. Засипкін), гуманізація сучасної педагогічної освіти (Т.Г. Харченко), післядипломна педагогічна освіта (Ю.М. Несін, С.І. Синенко, Т.Г. Харченко), особливості організації дистанційної освіти в про-

фесійній підготовці вчителів (Т.О. Салтикова), французька система професійної підготовки вчителів у порівнянні з системами інших країн (Н.С. Журавська, В.П. Лащихіна, Н.В. Негребецька, Л.С. Нос, О.І. Огієнко, Л.П. Пуховська, М.Р. Скоробогатова, Е. Brisard, R. Malet) тощо. Серед публікацій останніх років можна відзначити дослідження А.В. Мединської [4], А. Duguet, S. Morlaix [5], Е. Dubreucq [6].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Враховуючи, що реформування системи підготовки педагогічних кадрів у Франції продовжується (нововведення набувають чинності саме у 2021–2022 навчальному році), це питання залишається актуальним і потребує подальшого дослідження.

**Мета статті** – дослідити особливості структури і змісту професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Франції, а також очікувані результати навчання. Матеріалом для дослідження слугували постанова Міністерства національної освіти і молоді від 28 травня 2019 р. про підготовку магістрів у галузі навчання, освіти та професійної підготовки [7] і навчальні програми Національних інститутів з підготовки педагогічних кадрів (фр. *Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation – INSPÉ*) [8], оскільки саме в зазначених вищих закладах, що є підрозділами університетів, готують педагогічні кадри Франції відповідно до наказу від 26 липня 2019 р. У процесі дослідження були використані методи аналізу структури і змісту навчальних програм, синтезу, класифікації та систематизації інформації, узагальнення отриманих результатів.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо систему професійної підготовки вчителів у Франції за такими показниками: навчальні заклади, структура педагогічної освіти, зміст педагогічної освіти, очікувані результати навчання.

**Навчальні заклади.** Професійна підготовка вчителів у Франції здійснюється в Національних інститутах з підготовки педагогічних кадрів. Франція налічує 32 таких інститути: 26 знаходяться на континенті та розташовуються у великих містах по всій території країни, 6 знаходяться у заморських володіннях Французької Республіки (Гваделупі, Французькій Гвіані, Мартиніці, Реюньйоні, Новій Каледонії, Французькій Полінезії). Усі інститути, що є підрозділами університетів, об'єднані в одну національну мережу (фр. *Le Réseau des INSPÉ*). До цієї мережі належить також Вища школа з підготовки кадрів для сільськогосподарської галузі (фр. *L'École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole*). Це вищий навчальний заклад, який підпорядковується Міністерству сільськогосподарства Франції і готує кадри саме для цієї галузі, у тому числі і вчителів для спеціалізованих навчальних закладів.

*Структура педагогічної освіти.* Відповідно до чинного законодавства Франції набути кваліфікації вчителя можна лише після 5 років навчання в університеті. Професійна підготовка вчителів здійснюється на базі трирічної освіти в одному з університетів, де студенти отримують диплом ліценціата (фр. – *licence* / укр. – бакалавр). Цей диплом свідчить про завершення першого циклу навчання в університеті. Другий цикл відбувається вже в Національних інститутах з підготовки педагогічних кадрів, триває два роки (тобто 4 семестри) і передбачає отримання диплома магістра в галузі навчання, освіти та професійної підготовки (фр. *Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* – МЕЕФ).

Підготовка студентів здійснюється за чотирма спеціальностями:

1) I ступінь – вчитель материнської та початкової школи (фр. *1<sup>er</sup> degré* – *Le professeur des écoles*);

2) II ступінь – вчитель середньої школи (фр. *2<sup>nd</sup> degré* – *Le professeur de collège et de lycée*);

3) Виховна робота – головний радник з виховної роботи (фр. *Encadrement éducatif* – *Le conseiller principal d'éducation* – СРЕ). Робота СРЕ добре показана в художньому фільмі «Шкільне життя» (фр. *La vie scolaire*) 2019 р.;

4) Теорія і практика освіти (фр. *Pratiques et ingénierie de formation*). Студенти, які обирають цю спеціальність, можуть викладати у вищих навчальних закладах, працювати з дорослими, зі здобувачами освіти з особливими потребами, бути радниками з питань педагогічної освіти тощо.

Слід зазначити, що держава намагається створити певний «навчальний континуум» (фр. *le continuum de formation*): з одного боку, протягом перших трьох років навчання в університеті пропонуються навчальні курси, які готують студентів до професії вчителя, з іншого боку, існують спеціальні курси для молодих учителів, які мають менше трьох років професійного досвіду.

*Зміст педагогічної освіти.* Первинна педагогічна освіта передбачає принаймні 800 навчальних годин (не рахуючи педагогічну практику), які розподіляються таким чином:

– для вчителів материнської та початкової школи: принаймні 55% навчальних годин присвячені фундаментальним знанням (читання, письмо, лічба, повага до інших, республіканські цінності); принаймні 20% – полівалентності, загальній педагогіці та управлінню класом; принаймні 15% – дослідницькій роботі; 10% навчальних годин відводяться на ознайомлення з територіальним контекстом та інноваціями, характерними для певного навчального закладу;

– для вчителів середньої школи: принаймні 45% годин присвячені навчальним дисциплінам та засвоєнню фундаментальних знань; принаймні 30% – стратегіям викладання та навчання, оціню-

ванню та управлінню класом; принаймні 15% – дослідницькій роботі; 10% навчальних годин відводяться на ознайомлення з територіальним контекстом та інноваціями, характерними для певного навчального закладу.

Первинна педагогічна освіта передбачає також проходження педагогічної практики. Протягом першого року навчання має місце стажування спостереження і практики з супроводом (фр. *Le stage d'observation et de pratique accompagnée*) тривалістю 6 тижнів. Під час другого року навчання відбувається чергування періодів навчання в інституті та проходження педагогічної практики, і загальна тривалість стажування становить 12 тижнів. Друге стажування є оплачуваним і проходить в умовах «змішаного керівництва» (фр. *Le tutorat mixte*): два наставники – вчитель школи та викладач інституту – надають студентам практичну допомогу та оцінюють їхню роботу.

Слід зазначити, що професійна підготовка вчителів здійснюється багатопрофільним і багатоінституційним колективом, до складу якого входять викладачі вищих навчальних закладів, науковці, вчителі шкіл, працівники системи національної освіти та акредитованих асоціацій-партнерів школи тощо. При цьому принаймні 1/3 професійної підготовки забезпечується практикуючими вчителями, тобто вчителями, які паралельно працюють у школах.

Ще одна особливість професійної підготовки педагогічних кадрів у Франції пов'язана з тим, що в цій країні вчителі мають статус держслужбовців, тому під час навчання в магістратурі студенти мають складати конкурсний іспит на заміщення вакантної посади у навчальних закладах різних типів. Починаючи з 2021–2022 навчального року, складання конкурсного іспиту буде відбуватися наприкінці другого року навчання в магістратурі.

*Очікувані результати навчання.* Основні положення професійної підготовки магістрів МЕЕФ визначаються урядовим наказом «Професійна підготовка педагогічних кадрів у XXI столітті» (фр. *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21<sup>e</sup> siècle*) від 28 травня 2019 р. [7]. Відповідно до цього наказу майбутній вчитель має оволодіти рядом загальних і фахових компетентностей.

Загальні компетентності формулюються наступним чином [7]:

1. Передавати цінності Республіки: вміти передавати принципи демократичного життя, а також цінності Республіки: свободу, рівність, братерство, світськість, відмову від будь-якої дискримінації; допомогати учням розвинути критичний розум, відрізнити знання від думок чи вірувань, вміти аргументувати та поважати думки інших.

2. Діяти в межах основоположних принципів системи освіти та нормативно-правової бази школи: знати освітню політику Франції, основні



історичні етапи розвитку школи, її завдання та проблеми, фундаментальні принципи системи освіти та її організації порівняно з іншими країнами Європи; знати основні законодавчі принципи, які регулюють систему освіти, нормативно-правову базу навчальних закладів, права та обов'язки державних службовців, а також статuti вчителів та працівників освіти.

3. Знати учнів і навчальний процес: знати основні поняття дитячої, підліткової психології та психології молоді; знати процеси та механізми навчального процесу, включаючи новітні дослідження; враховувати когнітивний, афективний та комунікативний виміри навчального процесу.

4. Враховувати різноманітність учнів: адаптувати навчально-виховний процес до різноманітності учнів; співпрацювати з іншими з метою реалізації «персоніфікованого шкільного проекту» для учнів з обмеженими можливостями; виявляти ознаки втрати інтересу до навчання, щоб запобігти складним ситуаціям.

5. Підтримувати учнів на шляху навчання: брати участь у розробці курсів відповідно до освітніх програм; сприяти засвоєнню учнями бази загальних знань, умінь і знань культури; брати участь у роботі різних рад (педагогічної, класної тощо), сприяючи, зокрема, координації навчально-виховних дій; брати участь у розробці та проведенні, у складі багато професійної команди, навчально-виховних заходів, що дозволяють учням обрати свою професійну орієнтацію.

6. Діяти як відповідальний педагог і дотримуватися етичних принципів: приділяти всім учням належну увагу та підтримку; уникати будь-якої форми знецінення учнів, батьків, колег і будь-яких представників освітньої спільноти; сприяти розвитку трансверсальних компетентностей у різних галузях (наприклад, охорона здоров'я, громадянське суспільство, захист навколишнього середовища, культура тощо); пояснювати учням шкоду стереотипів та будь-якої дискримінації, сприяти рівності між дівчатами та хлопцями, жінками та чоловіками; сприяти забезпеченню благополуччя, безпеки учнів, запобігати шкільному насильству, виявляти будь-яку форму дискримінації, а також будь-які ознаки, що можуть відображати проблемні ситуації; виявляти будь-які ознаки ризикованої поведінки та допомогати її усунути; поважати та забезпечувати дотримання правил внутрішнього розпорядку та правил поведінки; поважати конфіденційність інформації, що стосується учнів та їхніх родин.

7. Володіти французькою мовою для спілкування: використовувати чітку мову, адаптовану до різних співрозмовників, які зустрічаються під час здійснення професійної діяльності; допомогти учням оволодіти усним і писемним мовленням.

8. Використовувати іноземну мову в професійних ситуаціях: оволодіти принаймні однією інозем-

ною мовою на рівні B2 за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти; розвивати міжкультурну компетентність учнів.

9. Впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у професійну діяльність: використовувати максимально ефективно ІКТ, зокрема, для диференційного навчання та створення спільних проектів; навчити учнів використовувати ІКТ критично та творчо для спілкування і самонавчання; навчити учнів використовувати Інтернет відповідально.

10. Співпрацювати в команді: працювати в колективі з метою забезпечення взаємодоповнюваності та безперервності навчально-виховного процесу; співпрацювати для визначення цілей навчання; брати участь у розробці та реалізації колективних проектів, зокрема, у співпраці зі шкільними психологами або психологами-консультантами.

11. Сприяти діяльності освітньої спільноти: вміти проводити співбесіду, зустріч, збори тощо, використовуючи чітку мову, адаптовану до ситуації; брати участь у розробці проекту школи або навчального закладу та його реалізації; враховувати особливості школи або навчального закладу, соціально-економічне та культурне середовище і визначати роль усіх задіяних осіб; погоджувати свої дії з іншими членами освітньої спільноти.

12. Співпрацювати з батьками учнів: працювати над створенням довірливих відносин з батьками; аналізувати з батьками досягнення їхньої дитини, щоб визначити її можливості, виявити труднощі та співпрацювати з ними, щоб допомогти всебічному розвитку учня; вести конструктивний діалог з представниками батьків учнів.

13. Співпрацювати з партнерами школи: співпрацювати, за необхідності з урахуванням територіального освітнього проекту, з іншими державними службами, місцевими органами влади, спортивними асоціаціями, закладами культури та соціально-економічними суб'єктами, знати роль кожного з цих партнерів; знати можливості обміну та співпраці з іншими школами чи установами та можливості місцевого, національного, навіть європейського та міжнародного партнерства; співпрацювати з педагогічними колективами інших шкіл або навчальних закладів, зокрема в рамках цифрового робочого середовища з метою сприяння взаємозв'язку між рівнями та ступенями освіти.

14. Залучатися до індивідуального та колективного процесу професійного розвитку: доповнювати та оновлювати свої наукові, дидактичні та педагогічні знання; слідкувати за результатами досліджень, щоб мати можливість брати участь в освітніх інноваційних проектах, спрямованих на вдосконалення практичної діяльності; міркувати над своєю діяльністю – самому та з колегами – і застосовувати результати своїх роздумів на практиці; визначати свої потреби в подальшому

Рівні сформованості професійної компетентності

РІВЕНЬ	ОПИС РІВНЯ
Рівень 0	не володіє основами компетентностей: не в змозі визначити своє професійне середовище або адаптувати свою поведінку до нього, навички невідповідні, знання та вміння недостатні для належного здійснення професійної діяльності.
Рівень 1	застосовує компетентності в певному середовищі, але не може діяти вільно і робити вибір у професійних ситуаціях; розуміє основи, але потребує підтримки чи поради, щоб здійснювати професійну діяльність самостійно та відповідально.
Рівень 2	володіє основами компетентностей на достатньому рівні, щоб діяти самостійно, робити відповідний професійний вибір; діє правильно в більшості ситуацій; дотримується професійної етики та має здатність до самооцінки для вдосконалення своєї практичної діяльності.
Рівень 3	ефективно застосовує і поєднує компетентності; робить належний вибір, ефективно його реалізовує та адаптує до професійної ситуації, включаючи непередбачувані обставини.
Рівень 4	демонструє здатність застосовувати компетентності взаємопов'язано для керування складним професійним контекстом; демонструє педагогічну винахідливість для розвитку середовища згідно з етичними принципами.

навчанні та розвивати свої компетентності, використовуючи наявні ресурси.

Фахові компетентності вчителя формулюються таким чином [7]:

1. Оволодіти дисциплінарними знаннями та їх дидактикою: глибоко знати свою навчальну дисципліну або галузь знань, володіти понятійним і методологічним апаратами; знати мету, основні завдання та зміст навчання, вимоги до бази загальних знань, умінь і знань культури, а також досягнення попереднього та наступного ступенів навчання; сприяти створенню міждисциплінарних проєктів у межах навчальних програм.

2. Володіти французькою мовою для навчання: використовувати чітку мову, зрозумілу учням; допомогти учням оволодіти усним і писемним мовленням; зрозуміло пояснювати свою діяльність члену освітньої спільноти або батькам учнів.

3. Будувати, здійснювати навчальний процес та керувати ним, враховуючи різноманітність учнів і застосовуючи диференційний підхід: вміти готувати уроки, складати плани, враховуючи досягнення учнів; визначати цілі, зміст, засоби, перешкоди, стратегії підтримки, методи навчання та оцінки; застосовувати диференційний підхід у навчанні відповідно до темпу навчання та потреб кожного учня; пристосовувати навчальний процес до учнів з особливими освітніми потребами; враховувати передумови та соціальні чинники (стать, етнічне, соціально-економічне та культурне походження) для вирішення будь-яких труднощів у доступі до знань; вибирати відповідні методичні підходи для формування вмінь і навичок, передбачених навчальними програмами; сприяти інтеграції різних умінь (творчості, відповідальності, співпраці тощо) за допомогою відповідних підходів.

4. Організовувати та забезпечувати груповий режим роботи, який сприяє навчанню та соціалізації учнів: встановлювати з учнями довірливі та доброзичливі стосунки; підтримувати клімат, сприятливий для навчання та ефективною діяльності;

пояснювати поставлені цілі учням та визначати разом з ними головну мету навчання; сприяти участі та залученню всіх учнів і створювати середовище для обміну та співпраці між учнями; створювати безпечне робоче середовище та правила поведінки в лабораторіях, технічних, спортивних та мистецьких об'єктах; використовувати відповідні стратегії для запобігання неадекватним діям і ефективного втручання в разі їх виникнення.

5. Оцінювати успіхи та досягнення учнів: визначати труднощі учнів для кращого забезпечення прогресу в навчанні; створювати та використовувати засоби для оцінки потреб, досягнень і ступеня засвоєння знань і навичок; аналізувати успіхи та помилки, розробляти та впроваджувати заходи для їх усунення та зміцнення здобутків; пояснювати учням принципи оцінювання, щоб розвинути у них навички самооцінки; повідомляти учням і батькам очікувані результати відповідно до навчальних програм; включати оцінку успіхів і досягнень учнів у перспективу їх подальшого розвитку.

Таке поєднання загальної та фахової підготовки забезпечує готовність майбутнього вчителя до успішного виконання професійної діяльності. Рівень оволодіння тією чи іншою компетентністю оцінюється за шкалою від 0 до 4. У результаті навчання студенти мають досягти принаймні рівня 2 з кожної компетентності. Кожний рівень професійної підготовки має своє наповнення (див. таблиця 1).

**Висновки.** Таким чином, у процесі проведеного дослідження було виявлено ряд особливостей організації професійної підготовки вчителів у Франції, а саме: магістерський рівень професійної підготовки за однією з чотирьох спеціальностей («Учитель материнської та початкової школи», «Вчитель середньої школи», «Головний радник з виховної роботи», «Теорія і практика освіти») і єдині стандарти педагогічної освіти на всій території країни; інтеграція теоретичної, практичної та дослідницької складових професійної підго-

товки; складання конкурсного іспиту на заміщення вакантної посади у навчальних закладах різних типів у зв'язку з належністю педагогічних кадрів до категорії держслужбовців; компетентнісний підхід до очікуваних результатів навчання, який враховує різні аспекти особистості майбутнього вчителя: з одного боку, як носія знань і загальної культури, а з іншого боку, як працівника державної системи освіти та представника освітньої спільноти.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на більш детальне вивчення змісту професійної педагогічної підготовки за кожною з чотирьох спеціальностей, особливостей організації та проходження педагогічної практики, статусу педагога в сучасному французькому суспільстві тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гупан Н.М., Пометун О.І. Нові професійні ролі вчителя як чинник інноваційного розвитку демократичної освіти. *Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з онлайн-трансляцією (м. Суми, 6–7 червня 2019 р.). Суми, 2019. С. 176–181.
2. Вікторенко І.Л., Горобець Л.В. Нові професійні ролі та функції сучасного вчителя в контексті

концепції НУШ. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ, 2019. Вип. 11. С. 93–106.

3. Le site du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. URL: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98754/etre-enseignant-aujourd-hui.html> (дата звернення: 10 серпня 2021 р.)

4. Мединська А.В. Професійний розвиток вчителів іноземних мов в системі післядипломної освіти Франції : дис. ... д-ра філософії: 015. Хмельницький, 2020. 330 с.

5. Duguet A., Morlaix S. Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques. *OpenEdition Journals*. 2021. № 44. URL: <https://journals.openedition.org/ree/3499> (дата звернення: 8 серпня 2021 р.)

6. Dubreucq E. Une réforme de plus?... *Skhole.fr*. 2021. № 33. URL: <http://skhole.fr/3-eric-dubreucq-une-reforme-de-plus> (дата звернення: 7 серпня 2021 р.)

7. Le Référentiel de formation. URL: [https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=KQxj0a\\_ax4fUB3QLICMaKoBa1y-KQb7uxasuWe2P12w](https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=KQxj0a_ax4fUB3QLICMaKoBa1y-KQb7uxasuWe2P12w) (дата звернення: 5 серпня 2021 р.)

8. Le réseau des INSPÉ. URL: <https://www.reseau-inspe.fr/reseau-inspe/qui-sommes-nous> (дата звернення: 5 серпня 2021 р.)

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

## CRITERIA, INDICATORS AND LEGAL CULTURE LEVELS FORMATION OF VOCATIONAL EDUCATION PEDAGOGUES

У статті розглядаються критерії, показники та рівні сформованості правової культури педагогів професійного навчання. Критеріальні ознаки сформованості правової культури педагогів професійного навчання дозволили визначити й виявити високий, достатній, середній і низький рівні її сформованості.

Критерії дають змогу оцінити наявність кожного компонента досліджуваної якості та за отриманими результатами зробити висновок про її сформованість, простежити динаміку змін, розвиток на різних етапах навчального процесу й професійної діяльності.

На основі аналізу наукових джерел літератури, враховуючи сутність, структуру та функціональні характеристики професійної діяльності педагога професійного навчання, враховуючи співвідношення критеріїв із визначеними нами компонентами досліджуваного явища для діагностики сформованості правової культури майбутніх педагогів виділяємо когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий та особистісно-рефлексивний критерії. Проявами когнітивно-інформаційного критерію є знання освітнього права (обсяг, глибина, системність); розуміння основних освітньо-правових понять і категорій; конкретні й специфічні знання освітнього законодавства; практичні знання щодо вирішення правових завдань і розв'язання правових ситуацій у сфері освіти; уміння використовувати в роботі різні види джерел освітньо-правової інформації; опанування правового досвіду, а також інтегровані навички та вміння, пов'язані із застосуванням правової ерудиції та інформаційної культури у професійній діяльності.

Когнітивно-інформаційний критерій визначається такими показниками: володіння професійно-правовими знаннями; інформаційна культура.

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає готовність та ставлення майбутнього педагога професійного навчання до професійно-правової діяльності; характеризується проявом мотивів до вивчення освітнього права, інтересу до освітнього законодавства; розуміння (усвідомлення) цінності освітнього права; стійкість правових поглядів і переконань; свідоме ставлення до правових норм освітнього законодавства і необхідності їх виконання. Тому до показників мотиваційно-ціннісного критерію належимо: готовність до професійно-правової діяльності; професійну мотивацію.

Діяльнісно-поведінковий критерій характеризується вмінням майбутніх педагогів професійного навчання планувати правову діяльність та проектувати результати (формулювати мету, визначити способи її досягнення); створювати сприятливі умови успішного виконання діяльності (отримання); аналізувати правові явища й ситуації та прогнозувати можливі правові наслідки; вибудовувати морально-правові орієнтації у суб'єкт-суб'єктних відносинах, займати активну громадянську позицію та

нести соціальну відповідальність за виконану роботу. Зазначений критерій характеризується сукупністю таких показників: уміння планувати правову діяльність; правова активність.

Сутність особистісно-рефлексивного критерію полягає у глибокій переконаності суб'єкта у необхідності свідомого виконання вимог освітнього законодавства, прийняття освітнього права і права взагалі як найвищої соціальної цінності; визначає готовність до виконання професійного обов'язку; володіння комунікативною культурою для переконливої аргументації та обґрунтування власних позицій у складних правових ситуаціях.

**Ключові слова:** критерії, показники, рівні сформованості правової культури, педагог професійного навчання.

Criteria, indicators and legal culture levels development of future engineer-teachers are considered in the article. Criterion signs of the legal culture formation of the vocational education pedagogues allowed to identify high, sufficient, average and low levels of its formation. Criteria make it possible to assess the presence of each component of the researched quality and the results to conclude about its formation, to follow the dynamics of change, development at different stages of the educational process and professional activity.

Based on the analysis of scientific sources of literature, taking into account the essence, structure and functional characteristics of vocational education pedagogues' professional activity, cooleration of criteria with the components of the studied phenomenon to diagnose the formation of legal culture of future teachers we distinguish cognitive-informational, motivational-value, activity-behavioral and personal-reflexive criteria.

Manifestations of the cognitive-informational criterion are knowledge of educational law (volume, depth, systematic); understanding of basic educational and legal concepts and categories; specific knowledge of educational legislation; practical knowledge of legal problems and situations solvation in the field of education; ability to use different types of sources of educational and legal information; acquisition of legal experience, as well as integrated skills and abilities related to the application of legal erudition and information culture in professional activity. Cognitive-informational criterion is determined by the following indicators: possession of professional and legal knowledge; information culture. Motivational and value criterion reflects the readiness and attitude of the future vocational education pedagogues to professional and legal activities; characterized by the manifestation of motives for the study of educational law, interest in educational legislation; understanding (awareness) of the value of educational law; stability of legal views and beliefs; conscious attitude to the legal norms of educational legislation and the need to implement them. Therefore, the indicators of the motivational-value criterion include: readiness for professional and legal activity; professional motivation.

УДК 177.9:340.11  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.37>

**Соколова С.В.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Криворізького національного  
університету

**Костіна Л.С.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Криворізького національного  
університету

*Activity-behavioral criterion is characterized by the ability of future vocational education pedagogues to plan legal activities and project results (formulate a goal, determine ways to achieve it); create favorable conditions for successful implementation of activities (compliance); analyze legal phenomena and situations and predict possible legal consequences; to build moral and legal orientations in the subject-subject relations, to take an active civil position and to bear social responsibility for the performed work. This criterion is characterized by a set of the following indicators: ability to plan legal activities; legal activity.*

*The essence of the personality-reflexive criterion is the deep conviction of the subject in the need to consciously comply with the requirements of educational legislation, the perception of educational law and law in general as the highest social value; determines readiness for professional duty; possession of communicative culture for convincing argumentation and substantiation of own positions in difficult legal situations.*

**Key words:** criteria, indicators. level of legal culture formation, pedagogues of vocational education.

**Постановка проблеми.** В українській педагогіці накопичено чималий досвід формування правової культури молодого покоління, тому що у процесі підготовки спеціаліста важливо не лише озброїти його фаховими знаннями, уміннями та навичками професійної діяльності, а й сформувавши у нього відповідний світогляд, моральні, правові та інші якості особистості

Суттєве значення має рівень культури і освіченості майбутніх фахівців професійної школи, які здійснюватимуть у майбутньому навчально-виховну діяльність в професійно-технічній сфері. Тому у технічному університеті випускник має отримати таку професійну підготовку, яка б забезпечила належний рівень професіоналізму, відповідну ефективність здійснення правовиховної роботи серед учнівської молоді.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз наукової літератури свідчить про те, що існує значна кількість наукових праць, присвячених аналізу правової культури, її критеріїв, показників і рівнів сформованості в різних аспектах (цим питанням займалися А.В. Аверін, А.М. Морозов, В.В. Ряйко, М.М. Козяр, С.М. Совва, С.І. Нефедов та інші вчені).

Вважаємо за доцільне для нашого дослідження визначити критерії, показники та рівнів сформованості правової культури педагогів професійного навчання.

**Мета статті** – характеристика критеріїв, показників і рівнів сформованості правової культури майбутніх педагогів професійного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Спочатку слід внести визначеність у зміст терміна «критерій». Різні словники дають приблизно однакове визначення поняття «критерій». Критерій (від грец. *kriterion* – засіб для судження) – це:

а) ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; мірило судження, оцінки якого-небудь явища;

б) ознака, що є основою для оцінки, може бути розбита на показники діяльності, теоретично розроблені показники рівня сформованості якості особистості, з якими порівнюються досягнуті результати [1, с. 6].

На думку А.В. Твердохліба, поняття «критерій» тлумачать як ідеальний зразок, еталон, що вира-

жає вищий, найдосконаліший рівень сформованості будь-яких якостей особистості, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності й наближення реального до ідеального, до рівня норми, еталону, ідеалу. [2, с.78 ]

Питання визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості правової культури різних фахівців розглядалося багатьма науковцями. Зокрема, С.С. Сливка основними критеріями правової культури юриста називає:

- знання правових та інших соціальних норм (моральних, естетичних, корпоративних тощо);
- повагу правника до права (як позитивного, так і природного), моральних норм, почуття службового обов'язку;
- вміння і навички правоохоронця реалізовувати правові, психологічні та інші норми і знання;
- готовність виконувати свій службовий обов'язок, діяти правомірно у будь-якій ситуації;
- власна правомірна поведінка юриста при здійсненні його професійної діяльності. [3, с.69]

У проблеми вимірів у педагогіці поки що немає однозначного вирішення. Під час виміру завжди має бути присутній об'єкт виміру, спостерігач, міра виміру (еталон, за яким визначаються показники), вимірник (інструмент, за допомогою якого проводяться виміри), метод виміру (сукупність прийомів або операцій, за допомогою яких визначаються значення показника), результат виміру, виражений в абсолютних або відносних одиницях.

Згідно з цим, об'єктом виміру в нашому випадку є педагог професійного навчання, його типологічні й індивідуальні якості (показники) та їх зміна під впливом факторів навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ).

Аналіз сутнісних, структурних і функціональних характеристик професійної діяльності педагога професійного навчання, сутності правової культури педагога, а також урахування вимог до випускника ВНЗ дозволили визначити систему критеріїв, показників і рівнів сформованості правової культури майбутніх педагогів. При цьому було також ураховано структуру правової культури педагога професійного навчання. Нами було визначено 5 критеріїв оцінки сформованості правової культури педагогів професійного навчання, кожний з яких, своєю чергою, було оцінено за

5 показниками. Перший критерій стосується мотивів і правосвідомості (мотиваційно-ціннісний критерій), другий – правової освіченості (когнітивно-інформаційний), третій – освітньо-правової діяльності (діяльнісно-поведінковий), четвертий – дотримання морально-правових норм (морально-особистісний), п'ятий – педагогічно-правової рефлексії (оцінно-рефлексивний критерій).

Зупинимось докладніше на кожному критерії сформованості правової культури педагога професійного навчання та відповідних показників.

1. Мотиваційно-ціннісному критерію відповідають такі показники, як мотиви вивчення освітнього права; інтерес до освітнього законодавства; розуміння (усвідомлення) цінності освітнього права; стійкість правових поглядів і переконань; свідоме ставлення до правових норм освітнього законодавства і необхідності їх виконання.

2. Когнітивно-інформаційному критерію відповідають такі показники, як знання освітнього права (обсяг, глибина, системність); розуміння основних освітньо-правових понять і категорій; конкретні й специфічні знання освітнього законодавства; практичні знання щодо вирішення правових завдань і розв'язання правових ситуацій у сфері освіти; опанування правового досвіду.

3. Діяльнісно-поведінковому – дотримання правових норм і правослухняна поведінка; уміння аналізувати правові явища й ситуації та прогнозувати можливі правові наслідки дій; морально-правові орієнтації у суб'єкт-суб'єктних відносинах; уміння використовувати в роботі різні види джерел освітньо-правової інформації.

4. Морально-особистісному – глибока переконаність у необхідності свідомого виконання вимог освітнього законодавства, сприйняття освітнього права і права взагалі як найвищої соціальної цінності; готовність до виконання професійного обов'язку; уміння переконливо відстояти свою точку зору в складних правових ситуаціях, аргументувати свою позицію; дотримання норм професійної етики у спілкуванні з іншими людьми.

У ході підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у технічних ВНЗ необхідним є створення умов для розвитку їхнього мотиваційного потенціалу, що забезпечується організацією цілеспрямованого процесу формування мотиву як складного інтегрального психологічного утворення. У контексті сказаного наголосимо, що на формування професійної мотивації мають вплив такі чинники, як зміст навчального матеріалу, форми та оцінювання навчальної діяльності, стиль роботи викладача, застосування інноваційних педагогічних методів навчання (ділові ігри, моделювання педагогічних і виробничих ситуацій, психолого-педагогічні тренінги тощо). Тільки системний підхід до формування мотивів може

надати можливість ефективно формувати правову культуру майбутнього інженера-педагога.

5. Оцінно-рефлексивному – прагнення до правового самоконтролю; саморегуляції правової поведінки; уміння визначати об'єктивність власних правових міркувань, оцінок (самоконтроль правового мислення); правова рефлексія.

Таким чином, на основі розроблених критеріїв і показників було виділено п'ять рівнів сформованості правової культури майбутнього педагога професійного навчання: найвищий, високий, середній, базовий, елементарний.

Дамо характеристику кожному рівню.

1. Елементарний рівень характеризується такими позиціями: майбутній інженер-педагог має примітивні уявлення про політичне і правове життя в Україні, про систему освіти України, має розрізнені знання з освітніх норм права, відсутність прагнення дотримання норм права, не має інтересу до права.

2. Базовий рівень характеризується наступними позиціями: має знання основних норм права, необхідних для професійної діяльності, усвідомлює роль правової культури в структурі майбутньої професійної діяльності і загальної культури особистості, епізодичне використання норм освітнього права у професійно значущих ситуаціях не систематичне.

3. Середній рівень: у повній мірі має знання про систему освіти України, правовий статус учасників освітнього процесу, особливості діяльності навчальних закладів, має сформовані правові інтереси і цілі, прагне використовувати правові норми в професійній діяльності, має потребу в опануванні досвіду правової діяльності.

4. Високий рівень: у повному обсязі згідно з державними освітніми стандартами володіє знаннями про історичний розвиток права на освіту в Україні, системні та структурні елементи освіти, форми її здобуття, міжнародні правові стандарти у сфері освіти, правовий статус учасників освітнього процесу, особливості діяльності навчальних закладів, нормативно-правове регулювання навчально-виховного процесу та педагогічних відносин, засади правового регулювання коміторних правовідносин, суміжних з педагогічними правовідносинами, має сформовану правосвідомість, вміє всебічно оцінювати правову ситуацію та знаходити оптимальне рішення, вміє використовувати норми права в складних ситуаціях.

5. Найвищий рівень характеризується: наявністю системних правових знань, уміннями саморегуляції, високою соціальною рефлексією, самовдосконаленням особистої правової культури; майбутній учитель має яскраво виражену правову свідомість, прагнення до правового самоконтролю, прагнення творчого використання правових норм в професійній діяльності, активно опановує правовий досвід.

**Висновки.** Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури, практики професійної підготовки педагогів професійного навчання дають можливість виявити такі критерії оцінки рівня сформованості їх правової культури: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-поведінковий та оцінно-рефлексивний.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Твердохліб Л.В. Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу : навч. посіб. Луганськ : РВВ ЛАВС, 2003. 263 с.

2. Сливка С.С. Юридична деонтологія : підручник. Київ : Юрінком Інтер, 2002. 736 с.

3. Сербин Р.А. Правова культура – важливий фактор розбудови правової держави : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.12. Київ, 2003. 15 с.

4. Сисоєва С.О. Психологія та педагогіка : підруч. для ауд. непер. профілю традиц. та дистанц. форм навчання. Київ : Міленіум, 2005. 519 с.

5. Сливка С.С. Юридична деонтологія : підручник. Київ : Атіка, 2008. 296 с.

6. Смірнова В.О. Інтегрований підхід до структуризації змісту правових знань у професійно-педагогічному коледжі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 295 с.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИХ КОЛЕДЖІВ ЗАСОБАМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

### PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS OF ECONOMIC AND HUMANITARIAN COLLEGES BY MEANS OF INTEGRATIVE APPROACH

У статті актуалізовано потребу пошуку нових еколого-гуманітарних векторів розвитку економічних механізмів та правових норм, що покладаються в основу збереження та гармонійних взаємовідносин з природним та соціальним середовищем. Доведено, що заміна технократизму на екологоцентризм, екологічно виправдана діяльність нині визначають стратегію сучасної екологічної культури, а культивування екологічної культури студентів забезпечується системністю освітньо-виховного процесу закладів професійної освіти, передбачаючи трансформацію світоглядних імперативів, духовних цінностей та екологічних пріоритетів і здійснюється за певних педагогічних умов, обґрунтування яких і становить мету дослідження.

Підставою з'ясування організаційно-педагогічних умов формування екологічної культури студентів у процесі навчання в економіко-гуманітарному коледжі став ретельний аналіз педагогічних, культурологічних, психологічних, екологічних, економічних, правових досліджень, а також участь у конференціях, круглих столах, методичних та наукових семінарах. Внаслідок цього визначено наступні педагогічні умови формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів: забезпечення екологічної спрямованості змісту економіко-гуманітарної підготовки студентів; оволодіння методами і принципами екологічної етики, заснованої на визнанні морального статусу природи та її ціннісного потенціалу; забезпечення соціально-економічної та правової мотивації екологічно доцільної діяльності.

Виявлений нами комплекс педагогічних умов дозволяє говорити про формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів як цілеспрямований інтегративно-організований процес екологічного виховання молоді на основі систематизації та трансформації знань з урахуванням пізнавальних можливостей, особистісних етичних та ціннісних імперативів, екологічно обґрунтованої діяльності та відповідності гуманістичним орієнтирам. Визначені педагогічні умови дозволяють прогнозувати перспективи формування екологічної культури шляхом реалізації сучасних освітніх методик та інноваційних технологій.

**Ключові слова:** екологічна культура, умова, педагогічна умова, інтегративний підхід, екологічна етика.

The article highlights the need to find new ecological and humanitarian vectors for the development of economic mechanisms and legal norms that underlie the preservation and harmonious relationship with the natural and social environment. It is proved that the replacement of technocracy by ecological centrism, ecologically justified activities now determine the strategy of modern ecological culture, and the cultivation of ecological culture of students is ensured by the system of educational process of vocational education institutions, substantiation of which is the purpose of the study.

A thorough analysis of pedagogical, cultural, psychological, ecological, economic, legal research, as well as participation in conferences, round tables, methodological and scientific seminars became the basis for clarifying the organizational and pedagogical conditions for the formation of ecological culture of students in the process of studying at the College of Economics and Humanities. As a result, the following pedagogical conditions for the formation of ecological culture of students of economic and humanitarian colleges are determined: ensuring the ecological orientation of the content of economic and humanitarian training of students; mastering the methods and principles of environmental ethics, based on the recognition of the moral status of nature and its value potential; providing socio-economic and legal motivation for environmentally sound activities.

The set of pedagogical conditions revealed by us allows to speak about formation of ecological culture of students of economic and humanitarian colleges as purposeful integrative-organized process of ecological education of youth on the basis of systematization and transformation of knowledge taking into account cognitive possibilities, personal ethical and value imperatives, ecologically justified activity. Certain pedagogical conditions allow to predict the prospects of formation of ecological culture through the implementation of modern educational methods and innovative technologies.

**Key words:** ecological culture, condition, pedagogical condition, integrative approach, ecological ethics.

УДК 378.14.015.62  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.38>

**Трофімчук Н.В.,**  
аспірантка кафедри суспільних  
дисциплін  
Національного університету водного  
господарства та природокористування

**Постановка проблеми.** Пошук нових еколого-гуманітарних векторів розвитку економічних механізмів та правових норм, що покладаються в основу збереження та гармонійних взаємовідносин з природним та соціальним середовищем, заміна технократизму на екологоцентризм, екологічно виправдана діяльність визначають стратегію сучасної екологічної культури. Відповідно, культивування екологічної свідомості студентів забезпечується системністю освітньо-виховного процесу закладів професійної освіти, передбачаючи трансформацію світоглядних імперативів, духовних цінностей та екологічних пріоритетів і здійснюється за певних педагогічних умов.

Визначені педагогічні умови дозволяють прогнозувати перспективи формування екологічної культури шляхом реалізації сучасних освітніх методик та інноваційних технологій.

**Мета дослідження** – обґрунтувати педагогічні умови формування екологічної культури студентів



економіко-гуманітарних коледжів засобами реалізації інтегративного підходу

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Екологічна проблематика культурно-освітнього процесу нині центрує пошук М. Бойчева, В. Грубінко, С. Дерябо, А. Залужної, М. Козяра, Н. Пустовіт, М. Шаповал, М. Шведа, Н. Ясінської. Формування екологічної культури майбутніх спеціалістів економічного профілю є предметом дослідження Н. Житник, О. Матеюк, Р.Сабітової, В. Стасюк, Н. Мамедова та інших науковців.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Множинність інтерпретативного поля понять «умова», «педагогічна умова» залучає у контекст дослідницького пошуку значний спектр лексикографічних джерел. У педагогічній науці та практиці широке експлікативне поле цих понять сформувалося у дослідженнях К. Дубич, О. Гури, Н. Житник, М. Зверєва, Ю. Костюшко, О. Мещанінова, В. Стасюк тощо. Проте педагогічні умови формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів засобами реалізації інтегративного підходу дотепер не було предметом окремого дослідження, а тому потребує деталізації та наукового уточнення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Розмаїття інтерпретацій понять «умова» та «педагогічна умова» засвідчує суперечність між потребою наукового їх осмислення та «вжитковою» сферою, що «у теоретичному плані спонукає до фундаментального узагальнення категорії «умови» в методології педагогіки для відображення концептуального розуміння сутності цього терміна, його змісту та зв'язків з іншими педагогічними категоріями. У практичному – це виявлення похідних родового поняття «педагогічні умови» (загальнопедагогічні, організаційно-педагогічні, організаційні, дидактичні, методичні, психолого-педагогічні, соціально-психологічні, соціально-педагогічні тощо), які уточнюють площину науково-педагогічного пошуку, а також напрями досліджень, пов'язаних із різними аспектами вдосконалення освітніх систем» [5, с. 45–46]. Так, Великий тлумачний словник сучасної української мови фіксує кілька його значень поняття умова, а саме: 1) необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь; 2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [2, с. 1506]. У психологічному словнику умова постає як істотний компонент комплексу об'єктів, із наявності якого за необхідністю походить існування цього явища [10, с. 207]. У філософському словнику умова – це поняття, що відтворює універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [8], тобто те, що уможливорює існування іншого (предмета, явища чи процесу). Розкриваючи зміст поняття педагогічні

умови, В. Стасюк вбачає в ньому «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [12]. У ролі взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, що забезпечують досягнення конкретної мети, поняття педагогічні умови визначено у дослідженні К. Дубич [3, с. 79]. Відстежуючи подвійний зміст педагогічних умов, Н. Тверезовська вважає їх, з одного боку, регуляторами педагогічного процесу, його джерелом виникнення, існування та розвитку, а з другого, – саму його «атмосферу», що визначається цілеспрямованістю, впорядкованістю, логічністю та структурованістю цих умов [13]. Сміслова канва педагогічних умов пов'язана також із різноплановими соціально-педагогічними і дидактичними чинниками, що регулюють функціонування конкретної педагогічної системи, із формами, методами, підходами, технологією організації навчального процесу як цілісної системи та сукупністю заходів, скерованих на ефективність педагогічної діяльності, сукупністю внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, які відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності і від яких залежить висока результативність навчального процесу.

Зважаючи на інтегрований характер визначення, що вказує на функціональне призначення умов і відображає їх науково-педагогічну сутність, можемо взяти за основу категоріальну експлікацію, запропоновану А. Литвиним та О. Мацейко, які вважають, що «педагогічні умови – це комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій» [5, с. 56].

Ефективність формування екологічної культури майбутніх економістів О. Матеюк пов'язує з педагогічними умовами, до яких віднесено: реалізацію діяльнісного підходу до формування відповідного рівня екологічної культури майбутніх економістів; використання проблемних, частково-пошукових та дослідницьких методів навчання; забезпечення дієвості наявних природоохоронних мотивів; посилення інтеграції теоретичних знань майбутніх економістів [7, с. 121]. Педагогічні умови формування екологічної культури студентів педагогічного коледжу у дослідженні Г. Пономарьової являють собою

комплекс виховних і навчально-освітніх важелів впливу на почуття, розум, поведінку студентів коледжу [9, с. 74–75].

Підставою з'ясування організаційно-педагогічних умов формування екологічної культури студентів у процесі навчання в економіко-гуманітарному коледжі став ретельний аналіз педагогічних, культурологічних, психологічних, екологічних, економічних, правових досліджень, а також участь у конференціях, круглих столах, методичних та наукових семінарах.

Розглянемо детальніше кожну означену умову, що реалізовувалася в освітньому процесі коледжу. Першою умовою визначено забезпечення екологічної спрямованості змісту економіко-гуманітарної підготовки студентів. Зазначимо, що процес формування сучасної екологічної культури студентів у коледжах неодмінно має базуватися на змістових параметрах економіко-гуманітарної підготовки, що здійснюється в рамках освітнього процесу і націлена на реалізацію найголовніших завдань екологічної освіти, визначених Рішенням колегія міністерства освіти і науки України від 20.12.2001 «Про концепцію екологічної освіти в Україні». Цим законодавчим актом передбачено, що змістові параметри екологічних знань повинні визначатися сформованими уявленнями про біосферу та її структурні одиниці, екосистеми, їх біотичну структуру, генетичні типи, принципи класифікації; живу речовину та її роль у біосферних процесах; законності кругообігу речовин, енергії та інформації; систему «людина – суспільство – біосфера – космос»; основні види антропогенного впливу на компоненти довкілля та їх негативні наслідки; основні глобальні, державні і регіональні екологічні проблеми та шляхи їх вирішення; економічні, законодавчі та нормативно-правові принципи раціонального природокористування; основи державної та регіональної екологічної політики тощо.

Означеною умовою передбачено розвиток екологічного мислення, що спрямовує навчальну діяльність на побудову гармонійного світогляду та світовідношення, здатність сприймати і реагувати на усі можливі загрози руйнування природного середовища, готовність захищати і оберігати його. У контексті екологічного виховання студентів, що освоюють гуманітарні спеціальності, превалює етико-естетична домінанта. На думку Н. Мамедова, «засвоєння екологічних та економічних знань має супроводжуватися емоційними переживаннями учня і сприяти становленню його екологічних переживань як стержня екологічної відповідальності. Формування чуттєвого, емоційно-ціннісного, глибоко морального відношення до природи передбачає розвиток таких почуттів і станів, як любов, муки совісті, переживання спілкування з природою і людьми як найвищого блаженства. Необхідно розвивати відчуття гармонії,

здатність піднесеного переживання прекрасного. Усі навчальні предмети повинні розкривати естетичну картину світу» [6, с. 52]. Відчуття природи і здатність сприймати її велич і красу слугує вагомим чинником формування екологічної свідомості, у якій триєдність любові, істини і краси стає стержнем культурного самоздійснення.

Еколого-правові знання визначають сьогодні рівень культури юриста, тому освітня підготовка правників передбачає можливість інтеграції екологічних і правових знань для попередження екологічних ризиків на основі науково вивірених екологічних та моральних імперативів. Правове урегулювання екологічних проблем вимагає нині системного розуміння екологічних прав та обов'язків людини, її місця у глобальній екосфері та виховання особистісної причетності до локальних та глобальних екологічних перспектив.

Економічний напрям підготовки студентів у коледжах орієнтований на вирішення еколого-економічних завдань, пов'язаних із прийняттям належних управлінських підходів, що базуються на економічних розрахунках, створенні економічних стимулів захисту природного середовища, знанні особливостей функціонування екосистем та підставах раціонального використання природних ресурсів, упровадженні екологічно чистих видів виробництва та моніторингу їхнього стану. Змістова платформа підготовки студентів економічного профілю передбачає ознайомлення з основами екологічного менеджменту та виробничого екологічного контролю, інформаційний супровід процесу управління екологічними ресурсами та створення єдиної інформаційної бази ведення екологічного обліку, визначення економічної доцільності природоохоронних заходів, розуміння тенденцій соціально-економічного розвитку та обміну еколого-правовою та іншою інформацією.

Оволодіння методами і принципами екологічної етики, заснованої на визнанні морального статусу природи та її ціннісного потенціалу є другою умовою формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів, що сприяє актуалізації аксіологічного компонента. Усвідомлене ціннісне ставлення до природи, вивчення наявної ієрархії цінностей та їх корекція з метою формування екологічної культури студентів нині становить пріоритет освітньо-виховного процесу в коледжах. Невипадково Л. Білик, формулюючи нову парадигму екологічного виховання, визначає її «...як рух від знань, переконань і світогляду до моральної відповідальності» [1, с. 3], з якою дослідниця пов'язує духовну зрілість студентської молоді, розглядаючи процес формування світоглядних переконань, емоцій і відповідальності в їх нерозривному органічному взаємозв'язку. Досягнення духовної зрілості позначає високий рівень сформованості екологічної культури,

опертям якої визнано головні принципи екологічної етики як інтегративної навчальної дисципліни та галузі міждисциплінарних знань, зосередженої на обґрунтуванні моральних та духовних засад взаємодії людини з живою і неживою природою. Її основоположниками визнано американського еколога О. Леопольда («Календар піщаного графства») та німецького лікаря і філософа А. Швейцера («Культура й етика», «Вчення про благоговіння перед життям»). Етичний принцип благоговіння перед життям великого гуманіста ХХ ст. цілком обґрунтовано можна вважати фундаментом принципово нової культурної парадигми, вписаної у контекст сучасної екологічної етики, що впливає із містичного, заснованого на розумінні єдності і єдиності життя, людського почуття, яке націлює на безумовний зв'язок суспільства і людини зі сферою життя та необхідність відповідального ставлення до нього. І якщо традиційно етика визначала свій зміст принципами, нормами і правилами стосунків між людьми, то відтепер її акценти змістилися у сферу «людина – природа». З цього приводу А. Швейцер писав, що сучасна наукова і філософська думка «не може зважитися на важливий крок – визнати моральне ставлення до живих істот такою ж вимогою етики, як і ставлення до людини» [14, с. 92]. Цей крок, на думку А. Швейцера, ще належить зробити, тому етичний імператив дослідника набув статусу «імперативу майбутнього». Позаяк культура, породжена індустріальним суспільством, не могла не викликати у науковця нічого, окрім песимізму, він не переставав говорити про загрозу катастрофи та засилля пропаганди, яка витіснила істину, про історію, яка перетворена на культ брехні. Водночас А. Швейцер фіксує надмірний тиск колективів на окремого індивіда, який таким чином втрачає можливість розвивати власну духовність і моральність (натомість основою культури є не матеріальне, а духовне життя), про мільйони зомбованих, що відмовляються мислити, втрачаючи свою індивідуальність, про духовну убогість тощо.

Підкреслимо, що швейцерівська «містика етичного єднання з буттям» апелює до категорії добра, під яким розуміється все, що слугує збереженню і продовженню життя, злом у цьому випадку іменується те, що руйнує життя і принижує волю до нього. Основою прояву етичного принципу А. Швейцера є почуття глибокої і безмежної відповідальності суб'єкта будь-якої етичної оцінки. Саме воно, як таке, що переважає жалість, співчуття і страх, вимагаючи постійного самозречення, незалежно від присутності об'єкта благоговіння та засновуючись на занепокоєнні відповідальністю, і покладається у фундамент моральності.

На межі епох набула особливого авторитету етика відповідальності як нова етика технологічної цивілізації. Її засади у 70-х роках ХХ ст. обґрунту-

вав німецький і американський філософ Г. Йонас у книзі «Das Prinzip Verantwortung. Versuche einer Ethik für die technologische Zivilisation» («Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації»). В основу етичної концепції Г. Йонаса покладена категорія відповідальності, що у традиційному витлумаченні позначає форму реалізації необхідності. У Г. Йонаса вона знаменує перехід до усвідомлення відповідальності як необхідності, що постає визначником людської діяльності, причому відповідальність набуває трансцендентних вимірів. Відповідно етика постає як етика трансцендентної відповідальності, закорінена у сферу властивого людині почуття відповідальності. Таким чином, дослідник намагається за рахунок біосфери розширити сам об'єкт відповідальності, а також змінити її суб'єкт, роль якого перебирає на себе усе людство. Так само Г. Йонас прагне зробити ширшим і часовий горизонт відповідальності, скерувавши її у віддалене майбутнє, її футурологічний проект вибудовується на почутті страху, зумовленого усвідомленням загрози існуванню, а звідси і його песимістичне забарвлення. Дослідник далеко не в захваті від кардинальної експансії людини у світ природи і тим більше – у її власну природу [4].

З огляду на те, що саме мораль надає ціннісного змісту суспільним благам, соціально-екологічне обґрунтування необхідності обмеження споживання природних ресурсів має стати важливою ланкою екологічної культури студентів економіко-правових коледжів. Зміст екологічної культури юриста складають екологічні ідеї, екологічні цінності, екологічні настанови, що постають характеристикою екологічної свідомості правника; екологічна взаємодія, екологічний конфлікт як складники екологічних відносин, екологічний вчинок, екологічні наслідки, екологічна практика, репрезентована елементами екологічної поведінки. Базовими для формування екологічної культури юристів є принципи екологізації моралі (так, наприклад, традиційні моральні норми обов'язку і совісті озвучуються як екологічний обов'язок чи екологічна совість); нові моральні цінності витісняють принципи доцільності і корисності; екологічний імператив стає імперативом морального обов'язку, націленого на дотримання природної гармонії та поваги до кожної живої істоти; принцип суб'єкт-суб'єктних відносин; принцип морально-екологічної свободи та відповідальності [11].

Третьою педагогічною умовою формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарного коледжу постає забезпечення соціально-економічної та правової мотивації екологічно доцільної діяльності. Вона акцентує те, що формування екологічної культури студентів в умовах професійної економіко-гуманітарної підготовки потребує науково обґрунтованої мотиваційної

платформи, яка передбачає готовність до рішучих самостійних кроків, спрямованих на захист природного середовища. Відповідно успішне формування екологічних детермінант діяльності, її складників (умінь, поглядів, суджень, переконань та потреб), свідоме еколого-культурне самовдосконалення перебуває у прямій залежності від мотиваційної сфери особистості студента, яка постійно ускладнюється. Дослідження мотивації в освітній діяльності відсилає нас до праць Б. Аманьєва, А. Бодальова, Л. Божович, Д. Ельконіна, А. Маркової, С. Рубінштейна та інших науковців, які звертали увагу на практико-орієнтовану модель освітньої діяльності, мотиваційним регулятором якої постає опанування професійних та екологічно орієнтованих знань, умінь та навичок. Основою мотивації стає задоволення потреб, серед яких виділяємо економічні, що базуються на усвідомленні практичної цінності природи, її ресурсного потенціалу тощо. Правова мотивація екологічної діяльності передбачає узгодження з правовими норми конституційного, господарського, земельного та інших видів права. Варто зауважити, що в освітньому процесі мотивація постає не тільки як умова екологічно доцільної діяльності, а передусім як фактор трансформації об'єктивно виражених екологічних проблем в особистісно значимий вимір життєвого світу студентів.

**Висновки.** Таким чином, виявлений нами комплекс педагогічних умов дозволяє говорити про формування екологічної культури студентів економіко-гуманітарних коледжів як цілеспрямований інтегративно-організований процес екологічного виховання молоді на основі систематизації та трансформації знань з урахуванням пізнавальних можливостей, особистісних етичних та ціннісних імперативів, екологічно обґрунтованої діяльності та відповідності гуманістичним орієнтирам та соціально-економічним вимогам суспільного розвитку.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білик Л. Теоретико-методичні основи формування екологічної відповідальності студентів у сис-

темі виховної роботи вищого технічного навчального закладу / автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2005. 51 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ, «Перун», 2009. 1736 с.

3. Дубич К. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Рівне, 2007. 267 с.

4. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / пер. з нім., А. Єрмоленко (передмова, розд.1–4, післямова), В. Єрмоленко (розд. 5–6). Київ : Лібра, 2001. 400 с.

5. Литвин А. Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 44–63.

6. Мамедов Н. Основы социальной экологии. Учебное пособие / П. М. Мамедов. Москва : Ступени, 2003. 256 с.

7. Матеюк О. Формування екологічної культури майбутніх економістів як складової професійної підготовки на засадах сталого розвитку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2008. 121 с.

8. Новітній філософський словник. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_new\\_philosophy/1341/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/1341/)

9. Пономарьова Г. Педагогічні умови формування екологічної культури студентів педагогічного коледжу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1997. 175 с.

10. Психологічний словник / за ред. В. Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 215 с.

11. Скакун О. Юридична деонтологія : підручник. Харків : Основа, 1999. 280 с.

12. Стасюк В. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2003. 280 с.

13. Тверезовська Н. Організаційно-педагогічні умови формування фахових компетенцій організаторів виробництва у ВНЗ I-II рівнів акредитації. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*, 2011. Вип. 159. Ч. 3. С. 261–265.

14. Schweitzer A. Philosophie und Tierschutzbewegung. *Die Ehrfurcht vor dem Leben. Grundtexte aus fünf Jahrzehnten*. München : C. H. Beck, 2013. S. 92–98.

## ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»)

### HEALTH CARE TECHNOLOGIES IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE PRIMARY EDUCATION SPECIALIST (ON THE EXAMPLE OF THE METHODOLOGY OF TEACHING THE INTEGRATED COURSE "I EXPLORE THE WORLD")

Стаття присвячена осмисленню актуальності, ролі та значення здоров'язберігаючих технологій у системі професійної підготовки вчителя початкових класів. Окреслено проблему пріоритету знань та вмінь у вихованні над здоров'ям самого вихованця як таку, що потребує сучасного переосмислення. Саме здоров'я людини – найвища національна цінність, і відродження нації має розпочатися саме зі здоров'я, в першу чергу дітей. У сучасному світі, в світі високих технологій, різке зниження рухової активності підростаючого покоління, екологія та інші фактори привели до значного погіршення стану їхнього здоров'я. Здоров'язберігаючі освітні технології розглядаються як сукупність принципів, прийомів, методів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології навчання і виховання, наділяють їх ознакою здоров'язбереження. Головна мета здоров'язберігаючих освітніх технологій – забезпечення збереження і зміцнення здоров'я школяра, формування у нього мотивації на збереження і зміцнення власного здоров'я і здоров'я близьких, надання необхідних знань, вмінь та навичок здорового способу життя, навчання використання отриманих знань у повсякденному житті. Наголошено на необхідності проведення регулярних експрес-діагностичних заходів виявлення поточного стану здоров'я учнів, відстеження основних параметрів розвитку організму в динаміці. Концептуалізовано урочні умови здоров'язбереження, а саме: обладнання і гігієнічні умови в класі; кількість видів навчальної діяльності; середня частота і тривалість чергування різних видів навчальної діяльності; місце і тривалість застосування технічних засобів; наявність, місце, зміст і тривалість оздоровчих моментів на уроці; наявність мотивації діяльності учнів; психологічний клімат на уроці і наявність емоційних розрядок; темп закінчення уроку тощо. Автори статті доходять висновку про те, що школа повинна докласти максимум зусиль, щоб прищепити підростаючому поколінню не тільки зацікавленість до здорового способу життя, а й усвідомлення його як цінності здатної визначати майбутнє життя, забезпечити школяра необхідним багажем знань, умінь та навичок здоров'язбереження, що можливо за умови тісної взаємодії педагогів із родиною дитини.

**Ключові слова:** здоров'язберігаючі технології, здоров'я, здоровий спосіб життя,

формування здорового способу життя, освітній процес.

The article is devoted to understanding the relevance, role and importance of health technologies in the system of professional training of primary school teachers. The problem of priority of knowledge and skills in education over the health of the pupil as one that needs modern rethinking is outlined. Human health is the highest national value, and the revival of the nation must begin with the health, especially of children. In today's world of high technology, the sharp decline in physical activity of the younger generation, the environment and other factors have led to a significant deterioration in their health. Health-preserving educational technologies are considered as a set of principles, techniques, methods of pedagogical work, which, complementing the traditional technologies of teaching and education, give them a sign of health. The main purpose of health-preserving educational technologies is to ensure the preservation and strengthening of the student's health, formation of his motivation to preserve and strengthen his own health and the health of loved ones, providing the necessary knowledge, skills and skills of healthy living, learning to use knowledge in everyday life. Emphasis is placed on the need for regular rapid diagnostic activities to identify the current state of health of students, to monitor the basic parameters of the body's development in the dynamics. The lesson conditions of health care are conceptualized, namely: equipment and hygienic conditions in the classroom; number of types of educational activities; average frequency and duration of alternation of different types of educational activities; place and duration of application of technical means; the presence, place, content and duration of health moments in the lesson; the presence of motivation of students; psychological climate in the classroom and the presence of emotional discharges; the pace of the lesson, etc. The authors of the article conclude that the school should make every effort to instill in the younger generation not only interest in a healthy lifestyle, but also awareness of it as a value capable of determining future life, provide students with the necessary knowledge, skills and health skills, possibly under the condition of close interaction of teachers with the child's family.

**Key words:** health technologies, health, healthy lifestyle, formation of healthy lifestyle, educational process.

УДК 378.1(073)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.39>

**Федь І.Є.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри теорії і практики  
початкової освіти  
Донбаського державного педагогічного  
університету

**Вікторенко І.Л.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри теорії і практики  
початкової освіти  
Донбаського державного педагогічного  
університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з найважливіших проблем сучасної освіти є проблема збереження здоров'я нації. Її значимість підкреслюється в таких урядових докумен-

тах як «Національна стратегія реформування системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2020 рр.», «Основи законодавства України про охорону здоров'я», «Статут Державної

установи «Центр громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я України» (нова редакція, затверджено Наказом МОЗ України № 1483 від 30 червня 2020 р.), «Закон України про повну загальну середню освіту» та ряді інших. Щорічно звертається увага на питання збереження здоров'я як на одне з головних питань, які вимагають негайного розгляду. Все це говорить про те, що завдання збереження здоров'я – це завдання державного рівня. Однак його рішення має лягати на кожного з нас, а якщо мова йде про підростаюче покоління, то цим рішенням повинні займатися, перш за все, батьки і вчителі.

Відправляючи дітей до школи, батьки хочуть, щоб їх дитина добре вчилася, ставала самостійною, при цьому забуваючи про збереження здоров'я дитини. Але ж саме в ранньому віці й закладаються основи здоров'я та потреба в здоровому способі життя.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема збереження здоров'я та плекання потреби в здоровому способі життя у дітей завжди приваблювала багатьох учених із різних галузей. Так, питанням формування та виховання потреби в здоровому способі життя у дітей займалися такі великі дослідники, як С.В. Попов, Н.М. Амосов, В.С. Кукушин, Г.К. Зайцев, А.У. Усачов, М.Я. Віленський, Л.Г. Татарнікова, О.Л. Трещева, В.І. Осик, І.І. Брехман, А.Г. Комков, Г.М. Соловйов. Ще В.О. Сухомлинський стверджував, що «турбота про здоров'я дитини – це комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил <...> не звід вимог до режиму, харчування, праці і відпочинку. Це перш за все турбота в гармонійній повноті всіх фізичних і духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості» [8, с. 54].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Здоров'я і навчання взаємозумовлені: чим міцніше здоров'я учнів, тим продуктивніше навчання, тим вища його активність і протистояння можливому негативному впливу ззовні, тобто успішність адаптації до умов середовища (на думку таких вчених, як М.В. Антропова, О.К. Глушкова, В.Р. Кучма, А.Г. Сухарєв, Л.М. Сухарева). Сьогодні відбувається зміна освітньої парадигми: пропонується інший зміст, підходи, право, поведінка, педагогічний менталітет (про це писали А.Н. Леонтьєв, І.Д. Фрумін, І.С. Якиманська та інші дослідники). Однак автори часто обходять увагою конкретні умови здоров'язбереження.

**Мета статті.** Концептуалізувати урочні та позаурочні умови здоров'язбереження, осмислити актуальність, ролі та значення здоров'язберігаючих технологій у системі професійної підготовки фахівця початкової освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Особлива роль у збереженні здоров'я учнів відводиться вчителю початкової освіти. Саме він, із перших днів пере-

бування дитини в школі, детально знайомиться з особистою справою першокласника, розпитує батьків про можливі відхилення у здоров'ї та поведінці дитини, спільно з медичним працівником школи оформляє листок здоров'я на кожного учня. А найголовніше, вчитель початкових класів прагне зацікавити учнів навчанням, вміло будує освітній процес, щоб не нашкодити здоров'ю дітей, уникаючи стресових ситуацій, інакше кажучи – використовує всі методи і засоби здоров'язберігаючих технологій. Тому в навчальний план педагогічних закладів вищої освіти введена дисципліна «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”», де реалізується декілька освітніх галузей. Однією з них є «здоров'язберігаюча», в якій майбутні фахівці початкової освіти, знайомляться з принципами та методами здоров'язбереження, зі «шкільними факторами ризику» (стресова педагогічна тактика педагогічних впливів; інтенсифікація освітнього процесу; невідповідність методик і технологій навчання віковим і функціональним можливостям учнів, нераціональна організація освітньої діяльності, в тому числі фізкультурно-оздоровчої роботи, низька функціональна грамотність педагогів і батьків у питаннях охорони та зміцнення здоров'я), «шкільними хворобами» (зниження гостроти зору, викривлення хребта, гастрити тощо). Лекційні заняття для здобувачів починаються з розкриття сутності понять «здоров'я», «спосіб життя», «здоров'язберігаючі технології».

Поняття «здоров'я» з появою людства трактувалося багатьма вченими по-різному, безліч словників дають своє визначення «здоров'я». Так, у тлумачному словнику Даля, здоров'я розглядається як стан тваринного тіла (або рослини), коли всі життєві відправлення йдуть у повному порядку; відсутність недуги, хвороби. Вперше поняття «здоров'я» було сформульовано Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) в 1940 р. Згідно з цим визначенням «здоров'я – це не просто відсутність захворювань, а стан повної фізичної, психічної і соціальної забезпеченості. Гармонійне поєднання соціальних, емоційних, фізичних, інтелектуальних і духовних граней життя» [3]. У 1968 році Всесвітня організація охорони здоров'я прийняла формулювання: «Здоров'я – властивість людини виконувати свої біосоціальні функції в мінливому середовищі, з перевантаженнями і без втрат, при відсутності захворювань і дефектів» [4, с. 54]. Ю.П. Лісіцин зазначає, що «здоров'я – щось більше, ніж відсутність захворювань і пошкоджень – це можливість повноцінно працювати, відпочивати, словом, виконувати властиві людині функції, вільно, радісно жити» [6, с. 54]. Крім того, ця організація дає визначення й іншого поняття, яке безпосередньо пов'язане з поняттям здоров'я – це поняття здорового способу життя, яке має на увазі «поведінку людини,

яка відображає певну життєву позицію, спрямовану на збереження та зміцнення здоров'я і засновану на виконанні норм, правил і вимог особистої та загальної гігієни. Воно включає всі позитивні сторони діяльності людей: активна життєва позиція, задоволеність працею, відсутність шкідливих звичок, соціальна задоволеність, висока фізична активність, влаштований побут тощо» [2].

В.І. Осик у своїх роботах виділяє три аспекти «доброякісності» здоров'я: фізичний, психічний і соціальний [7, с. 47]. Саме вони в сукупності і забезпечують високу соціальну дієздатність людини. Як бачимо, сучасні дослідники говорять не тільки про проблему збереження фізичного здоров'я дитини, а й про її психічне благополуччя, яке в силу різних причин викликає все більше занепокоєння у фахівців. До таких причин відносять шкідливі звички (куріння, алкоголь), залежність сучасної людини від електронних засобів, пристрасть підростаючого покоління до фаст-фуду, солодких газованих напоїв тощо. Всі ці та інші чинники призводять до порушення не тільки психічного стану дитини, але також накладають відбиток і на її фізичне здоров'я, що виражається в ослабленні імунітету, збільшенні ваги, загостренні серцево-судинних захворювань. Крім того, ці шкідливі звички відбиваються і на здатності дитини до навчання, бо пристрасть до комп'ютерних ігор та інших електронних гаджетів призводить до втрати здатності концентрувати увагу і викликає проблеми з пам'яттю. Виходячи з цього, можна говорити про необхідність проведення роботи по формуванню у дитини звички піклуватися про своє здоров'я і дотримуватися здорового способу життя.

Поняття «здоров'язберігаюча технологія» стосується якісної характеристики будь-якої освітньої технології, яка показує наскільки вирішується завдання збереження здоров'я учнів і вчителя. Таким чином, здоров'язберігаючі освітні технології – це сукупність тих принципів, прийомів, методів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології навчання і виховання, наділяють їх ознакою здоров'язбереження.

Мета здоров'язберігаючих освітніх технологій – забезпечити школяреві можливість збереження і зміцнення здоров'я за період навчання в школі, сформувати у нього мотивацію на збереження і зміцнення здоров'я, необхідні знання, вміння та навички здорового способу життя, навчити використовувати отримані знання в повсякденному житті. Основний показник, який відрізняє всі здоров'язберігаючі освітні технології – регулярна експрес-діагностика стану учнів і відстеження основних параметрів розвитку організму в динаміці (на початку та наприкінці навчального року), що дає змогу зробити відповідні висновки про стан здоров'я учнів.

Педагог, володіючи сучасними педагогічними знаннями, в тісній взаємодії з учнями, їхніми батьками, медичними працівниками, з колегами в змозі спланувати свою роботу з урахуванням пріоритетів збереження і зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу.

Для досягнення цілей здоров'язберігаючих освітніх технологій застосовуються такі групи засобів, комплексне використання яких дозволяє вирішувати завдання оздоровлення учнів: рухова спрямованість (фізичні вправи, фізкультхвилинки, емоційні розрядки і «хвилинки спокою», гімнастика, лікувальна фізкультура, рухливі ігри, спеціально організована рухова активність дитини, масаж тощо); оздоровчі сили природи (проведення занять на свіжому повітрі, екскурсії тощо); гігієнічні чинники (виконання санітарно-гігієнічних вимог, особиста і суспільна гігієна, провітрювання і вологе прибирання приміщень, дотримання загального режиму дня, режиму рухової активності, режиму харчування і сну тощо).

У здоров'язберігаючих освітніх технологіях застосовуються дві групи методів: специфічні (характерні тільки для процесу оздоровлення) і загальнопедагогічні (застосовуються у всіх випадках навчання і виховання).

Так, за В.І. Ковалько, у структурі методу виділяють прийоми, які класифікуються таким чином: захисно-профілактичні (особиста гігієна та гігієна навчання); компенсаторно-нейтралізуючі (фізкультхвилинки; оздоровча, пальчикова, коригуюча, дихальна гімнастика; лікувальна фізкультура; масаж; самомасаж; психогімнастика, тренінг) – дозволяють частково нейтралізувати стресові ситуації; стимулюючі (елементи загартовування, фізичні навантаження, прийоми психотерапії, фітотерапії тощо); інформаційно-навчальні (листи, адресовані батькам, учням, педагогам).

Оскільки основною формою організації освітнього процесу є урок, то і при його постановці здобувачі повинні враховувати вимоги здоров'язбереження: обладнання і гігієнічні умови в класі (температура і свіжість повітря, раціональність освітлення тощо); кількість видів навчальної діяльності (норма – 4–7 видів за урок); середня частота і тривалість чергування різних видів навчальної діяльності; місце і тривалість застосування технічних засобів; наявність, місце, зміст і тривалість оздоровчих моментів на уроці (фізкультхвилинки, динамічні паузи, хвилинки релаксації, гімнастика для очей і так далі); наявність мотивації діяльності учнів (оцінка, похвала, змагальний момент); психологічний клімат на уроці і наявність емоційних розрядок (жарт, посмішка тощо); темп закінчення уроку (своєчасне, наспіх, затримка після дзвоника) та інше.

Здобувачі вчать складати розклад уроків відповідно до фізіолого-гігієнічних вимог. Ці вимоги

визначаються динамікою фізіологічних функцій організму і працездатністю учнів протягом навчального дня і тижня. Раціонально складений розклад повинен враховувати ці показники, а також складність предметів і переважання динамічного або статичного компонентів під час занять.

На практичних заняттях майбутні фахівці початкової освіти також закріплюють і вдосконалюють навички користування різними вимірювальними приладами, що допомагають визначити стан дитини (термометр, тонометр, спірометр тощо); знайомляться з правилами здорового способу життя; навчаються виявляти ранні форми порушення зору, сколіозу, плоскостопості; розробляють плани профілактичних заходів можливих захворювань. У методичній скарбничці здобувачів можна зустріти такі матеріали: електронні версії фізкультурхвилинок і динамічних пауз, організація канікул, заходи до Дня здоров'я, а також багато іншого. Отримані навички здобувачі застосовують під час реалізації практичної складової їх професійної підготовки. Проходячи практичну підготовку в школі, майбутні фахівці застосовують здоров'язберігаючі освітні технології, використовують свої методичні напрацювання для здійснення діагностики фізичного стану дітей у класі та на основі отриманих даних, будують освітній процес відповідно до принципів здоров'язбереження.

**Висновки.** Таким чином, проблема збереження здоров'я молодших школярів актуальна. Її вирішення можливе лише через формування в учнів навичок здорового способу життя. У зв'язку

з цим школа повинна докласти максимум зусиль, щоб прищепити підростаючому поколінню зацікавленість здоровим способом життя, забезпечити його необхідним багажем знань і умінь. При цьому важливо залучати до цієї проблеми батьків, бо ефективність роботи, спрямованої на формування здорового способу життя молодших школярів, значною мірою залежить від правильної взаємодії педагогів із родиною дитини, від їхньої співпраці в цьому питанні.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа. Москва, 2004. 240 с.
2. Всемирная организация здравоохранения. URL: <http://www.who.int/dg/speeches/>.
3. Дыхан Л.Б., Кукушкин В.С., Трушкин А.Г. Педагогическая валеология : учебн. пособ. Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. 528 с.
4. Кирпичев В.И. Физиология и гигиена младших школьников : учебн. пособ. Москва : ВЛАДОС, 2002. 144 с.
5. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе (1–4 классы). Москва : ВАКО, 2004. 296 с.
6. Новолодська О.Г. Ми вибираємо життя! Із досвіду роботи з профілактики шкідливих звичок у молодших школярів. *Початкова школа*. 2010. № 12. С. 54–57.
7. Осик В.И. Валеология в школе : учебн. пособ. Краснодар, 1997. 127 с.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев : Просвещение, 1973. С. 54.



## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ РИТМІКИ І ХОРЕОГРАФІЇ

### FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE IN FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE BY MEANS OF RHYTHMIC AND CHOREOGRAPHY

Стаття присвячена проблемі формування у студентів педагогічних вишів професійної культури засобами ритміки і хореографії. Визначено, що професійна культура – це частина загальної культури особистості і є складним інтегративним динамічним утворенням у цілісній структурі особистості, що характеризує всю сукупність відносин у сфері педагогічної діяльності та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних та фізичних якостей, мотиваційної сфери, забезпечуючи високу якість і позитивне ставлення до професійної діяльності.

З'ясовано, що джерелом розвитку професійної культури студентів, особистісних властивостей і якостей є суспільний досвід, нагромаджений попередніми поколіннями людей у процесі їхньої пізнавальної, трудової, соціальної, моральної, естетичної, творчої діяльності. Джерела, що сприяють становленню організованої особистості вчителя, містять як у сфері суб'єктивного, так і у сфері зовнішніх впливів. Зовнішнє соціальне середовище впливає на розвиток здібностей до самоорганізації через мотиваційну сферу особистості. Запропонована методика проведення занять з ритміки і хореографії для студентів з метою формування професійної культури майбутнього фахівця. Процес навчання поділено на три етапи, кожен з яких мав свою мету, спрямованість і завдання. На першому етапі навчання здійснювали ознайомлення з танцювальним рухом в інваріантному вигляді. Надавалося зрозуміле роз'яснення, переважно в образно-ігровому вигляді. На другому етапі навчання спрямовувалося на виконання танцювального руху, яке включало розучування руху, наступне закріплення сформованої навички та якісне удосконалення сформованої на більш високому музично-руховому, емоційно-образному рівні. На третьому етапі зусилля спрямовувалися на вдосконалення рухової навички як творче виконання танцювального руху у варіативному варіанті. Процес професійного становлення особистості студентів був пов'язаний з розвитком особистісних якостей, становлення самокритичності і вимог до себе.

**Ключові слова:** професійна культура, студент, ритміка, хореографія, навчання.

The article is devoted to the problem of formation of professional culture in students of pedagogical universities by means of rhythmic and choreography. It is determined that professional culture is part of the general culture of personality and is a complex integrative dynamic formation in the holistic structure of personality, which characterizes the whole set of relations in the field of teaching and the corresponding development of individual professionally significant abilities, mental, psychological and physical qualities, motivational sphere, quality and positive attitude to professional activity.

It was found that the source of development of professional culture of students, personal qualities and qualities is the social experience accumulated by previous generations of people in the process of their cognitive, labor, social, moral, aesthetic, creative activities. Sources that contribute to the formation of an organized personality of the teacher contain both in the sphere of subjective and in the sphere of external influences. The external social environment affects the development of abilities for self-organization through the motivational sphere of the individual. The method of conducting classes in rhythmic and choreography for students in order to form the professional culture of the future specialist is proposed. The learning process is divided into three stages, each of which had its own purpose, focus and objectives. At the first stage of training the acquaintance with dance movement in invariant kind was carried out. A clear explanation was provided, mostly in the form of a game. In the second stage, the training was aimed at performing a dance movement, which included learning the movement, subsequent consolidation of the formed skill and qualitative improvement of the formed at a higher musical-motor, emotional-image level. At the third stage, efforts were aimed at improving motor skills as a creative performance of dance movement in a variable version. The process of professional development of students personality was associated with the development of personal qualities, self-criticism and self-demands.

**Key words:** professional culture, student, rhythmic, choreography, training.

УДК 378.147.091.33-027.22:796  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.40>

**Шевченко О.В.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри теорії і методики  
фізичного виховання  
Центральноукраїнського державного  
педагогічного університету імені  
Володимира Винниченка

**Гончаренко І.С.,**  
аспірант кафедри педагогіки та  
менеджменту освіти  
Центральноукраїнського державного  
педагогічного університету імені  
Володимира Винниченка

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта потребує від фахівця з фізичної культури і спорту володіння уміннями організувати та здійснювати навчально-виховну роботу з учнями закладів загальної середньої освіти з метою формування їх фізичної культури, сприяння гармонійному розвитку особистості, формування позитивних рис характеру, зміцнення здоров'я, вдосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя.

Майбутній учитель сьогодення покликаний бути носієм накопичених культурою новітніх загальнолюдських цінностей, всебічно знати наці-

ональні, культурні, історичні традиції свого народу. Соціальний обов'язок молоді людини виявляється в її здатності до творчого засвоєння цінностей культури, до постійного культурного самовдосконалення, до свідомого переборювання внутрішньої душевної інерції [5, с. 23].

Завдання вчителя з розвиненою педагогічною культурою полягає в тому, щоб навчити учня усвідомлювати мотиви своєї поведінки, тобто формувати цілі й програму діяльності, передбачати її результати. Усвідомлення мотиву викликає почуття особистої зацікавленості та бажання

доводити розпочату справу до логічного завершення. Ґрунтуючись на пізнавальній потребі учня, вчитель може розвивати інтерес до навчального предмета, до знань, до світу, пов'язуючи цей інтерес із певними цінностями, що висуваються суспільством. Пізнавальний інтерес як основа мотивації навчання, на нашу думку, найкраще формується в умовах проблемної ситуації. Дійсно, пошук розв'язання передбачає вибір, який вимагає додаткову інформацію, наближує навчальну діяльність до наукової, дослідницької. Але додаткова інформація має цінність лише тоді, коли вона цікава, актуальна, допомагає засвоїти навчальний матеріал у контексті, що має для учня своєрідний індивідуальний смисл. Організація такої роботи свідчить про високий професіоналізм та високу професійну культуру вчителя [2].

Професійна культура як частина загальної культури особистості є складним інтегративним динамічним утворенням у цілісній структурі особистості, що характеризує всю сукупність відносин у сфері педагогічної діяльності та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних та фізичних якостей, мотиваційної сфери, забезпечуючи високу якість і позитивне ставлення до професійної діяльності [5, с. 52].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності хвилювала не одне покоління науковців, а саме видатних діячів П.П. Блонського, І.Ф. Гербарта, О.С. Макаренка, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського, С.Т. Шацького та багатьох інших. У працях видатних фахівців педагогіки В.І. Горової, Л.М. Митіна, В.В. Радула, В.А. Сластеніна та інших дослідників виділена структура педагогічної діяльності та шляхи її становлення.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що професійна культура вчителя у поєднанні з педагогічною реалізуються багато в чому за допомогою педагогічної вимогливості. Педагогічна вимогливість – це глибоко продумана лінія поведінки педагога-вихователя, яка не містить формалізму, догматизму, деспотизму у професійних діях. Вимогливість – це вміння вчителя підходити до оцінки особистості учня, його поведінки, знань та умінь на основі найвищих суспільних критеріїв, постійного усвідомлення необхідності вдосконалення особистості вихованця, його ерудиції, культури, моральності [3]. На нашу думку, зміст педагогічної культури вчителя має включати такі професійно-етичні погляди:

1. Вимогливість до учнів як міра поваги до них та як показник реалізації цієї поваги.
2. Повага до думки учнів про вчителя як основа вимогливості учителя до себе.
3. Терпимість до самостійності думки, почуттів і вчинків учнів, вміння не забороняти їх навіть тоді, коли вони з погляду вчителя є неправильними.

4. Довіра до кожного учня, до його думок та вчинків.

Для плідної професійної діяльності у процесі співробітництва вчителя з учнями педагогу необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторських здібностей та вмиле оперування засобами формування моральних, інтелектуальних і духовних якостей в учнів.

**Мета роботи** полягає у визначенні особливостей формування професійної культури майбутніх учителів фізичної культури засобами ритміки і хореографії. Мета дослідження зумовила визначення таких **завдань**:

- теоретично дослідити проблему змісту професійної культури фахівця галузі освіти;
- уточнити зміст педагогічної культури майбутнього вчителя фізичної культури;
- виявити вплив занять з ритміки і хореографії на формування педагогічної культури майбутнього вчителя фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** З огляду на ступеневість вищої освіти, фахова підготовка студентської молоді диференціюється за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями з урахуванням специфіки спеціальностей.

Зміст фахової підготовки реалізується через інтегровані навчальні курси, що забезпечує системність у вивченні навчальних дисциплін, сприяє уникненню дублювання навчального матеріалу, зміцненню міжпредметних зв'язків та поліпшенню організації навчального процесу і запровадженню новітніх технологій навчання.

Метою практичної підготовки є поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання; формування у майбутніх педагогів умінь та навичок практичної діяльності в навчально-виховних закладах; формування та розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок; оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими прогресивними технологіями навчання; формування творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Джерелом розвитку професійної культури студентів, особистісних властивостей і якостей є суспільний досвід, нагромаджений попередніми поколіннями людей у процесі їхньої пізнавальної, трудової, соціальної, моральної, естетичної, творчої діяльності. Джерела, що сприяють становленню організованої особистості вчителя, містять як у сфері суб'єктивного, так і в сфері зовнішніх впливів. Зовнішнє соціальне середовище впливає на розвиток здібностей до самоорганізації через мотиваційну сферу особистості. Тому самоорганізацію особистості вчителя ми трактуємо як його професійну якість, що має інтелектуально-вольову спрямованість та розвивається у діяльності [3, с. 68].

Від учителя, від його майстерності і компетентності залежатиме, якими стануть його учні. Будь-яка компетентність, зокрема й педагогічна,

пов'язана із високим рівнем самореалізації індивідуальних особистостей – з індивідуальним стилем діяльності. Щоб сформувати педагогічну компетентність, необхідно формувати індивідуальний стиль діяльності. Важливою якістю праці вчителя має бути її творчий характер, інтеграція педагогічної теорії та практики. Педагогічна теорія допомагає вчителю не лише пояснювати педагогічні факти та явища, але й визначати науково обґрунтовані способи роботи

Особливого значення у діяльності майбутнього вчителя фізичної культури в сучасних умовах набуває поєднання фундаментальної освіти та глибокого опанування наукових основ професійно-педагогічної діяльності з практичним оволодінням нею, з формуванням практичних умінь та навичок. Високий професіоналізм учителя в обраній галузі праці у поєднанні його з активною діяльністю в різних сферах духовного та суспільного життя, з одного боку, сприяє всебічному розвитку фахівця, а з іншого, допомагає ефективніше працювати за спеціальністю, підвищувати якість педагогічної діяльності.

Актуальною у цьому контексті є проблема набуття студентами фізкультурних знань, культури рухів, формування пріоритету здоров'я, що має посідати одне з цільних місць у системі найвищих ціннісних орієнтацій людей різних соціальних і вікових груп і на цій основі поліпшення фізичного стану. Успішне розв'язання цієї проблеми можливе тільки за умови цілеспрямованого комплексного розв'язання завдань з виховання професійної культури особистості, студента засобами ритміки і хореографії.

У процесі дослідження визначено, що вплив мистецтва завжди потребує від особистості співтворчості, активного естетичного реагування, осягнення його художньої цінності. Особистість відтворює у своїй свідомості художній образ, завдяки чому мистецтво й виконує головне своє завдання – розвиває духовний потенціал людини, її чуттєво-емоційний досвід.

Основна вимога хореографічної освіти – естетичне і моральне виховання за допомогою вивчення й усвідомленого сприйняття кращих зразків світової хореографічної культури [4]. Завдання, які постають на заняттях з ритміки і хореографії, полягають у формуванні у студентів інтересу до мистецтва, здатності розуміти його і співпереживати; вихованні естетичних смаків на основі вивчення кращих зразків народної творчості і класичного мистецтва; формуванні теоретичних і практичних навичок й умінь в процесі навчання; розширенні художнього кругозору студентів.

В експериментальному дослідженні нами було визначено три етапи. На першому етапі навчання здійснювали ознайомлення з танцювальним рухом в інваріантному вигляді. Провідного зна-

чення набував виразний, повноцінний, музично зумовлений показ руху педагогом. Через зразковий показ студента орієнтували на засвоєння основного принципу руху (галоп – польотний; біг – стрімкий). На цьому етапі відбувалося сприймання студентами певного еталону виконання рухів. Надавалося зрозуміле роз'яснення, переважно в образно-ігровому вигляді.

На другому етапі навчання спрямовувалось на виконання танцювального руху, яке включало розучування руху, наступне закріплення сформованої навички та якісне удосконалення сформованої на більш високому музично-руховому, емоційно-образному рівні. Цей етап найбільш тривалий у часі. Рух може розучуватися двома основними прийомами: спочатку цілісно і далі з подальшим удосконаленням його елементів; або розучування відбувається від елементів – до засвоєння руху у цілісному вигляді.

На третьому етапі зусилля спрямовувались на вдосконалення рухової навички як творче виконання танцювального руху у варіативному варіанті (з визначеною кількістю варіантів).

Проведення занять з ритміки і хореографії має свою специфіку. Пропонуючи рухи під музику, педагог не повинен рахувати, тому що це відволікає студентів, саме для розвитку музичальності студенти повинні уважно вслухуватися в музику. Іноді, якщо вони виконують рухи неточно, педагог може прорахувати потрібний музичний розмір, чи надати цю можливість самим студентам. Необхідною умовою розвитку музичальності студентів є розмаїтість музичного супроводу на заняттях з ритміки і хореографії, а також дисципліна практичного циклу.

Досвідчені педагоги радять до кожного нового заняття, складеному педагогом, давати новий музичний матеріал. Це створить у студентів уяву про існування в танці, музиці визначеної народності різних музичних розмірів, інтонацій, темпів [1; 3; 6].

Основними прийомами, якими педагог користується для пояснення правил виконання, а також образної, емоційної сторони, є показ і розповідь. Показ особливо важливий у поясненні техніки виконання рухів і порядку виконання комбінації. Нові рухи необхідно показувати уповільнено кілька разів, поки студенти не засвоять правила виконання, і обов'язково супроводжувати показ докладним усним поясненням. Комбіновані вправи показуються у звичайному темпі, один раз – під рахунок, і другий раз – під музику. Багаторазові виконання комбінації педагогом активізують увагу і зорову пам'ять студентів, розвитку яких повинна приділятися велика увага, тому що навчання мистецтву танцю відбувається більшою мірою через зорове сприйняття. Показ викладача повинний допомогти студентам засвоїти насамперед єдині технічні прийоми виконання, тому він повинний бути точним, музично вірним. Іноді показ викла-

дача може бути прикладом виконавської манери. Але він не повинен народжувати наслідувачів в особі студентів, він повинен сприяти розвитку їхньої творчої індивідуальності.

Поряд з показом, розповідь, пояснення педагога має найважливіше значення в процесі навчання народно-сценічному танцю. Мова яскрава, образна, емоційна незамінна, якщо вона звернена до творчої уяви студентів, до змісту музики і танцю, до його образності, якщо вона стосується національної своєрідності хореографії, характеру, побуту визначеного народу.

Для успішної роботи викладача і його вихованців винятково важливі методичні зауваження. Вони можуть бути звернені до одного студента і до всієї групи одночасно, тобто можуть бути індивідуальні і загальні. Найчастіше такі зауваження здійснюються перед початком вправи чи під час її виконання. За своїм змістом зауваження можуть стосуватися техніки виконання, музичальності, емоційно-танцювальної виразності, здатності передавати національний колорит танцю. За формою викладу вони повинні бути короткими, ясними, логічно послідовними. Великі пояснення на практичних заняттях приводять до неприпустимої втрати часу, розхолоджують студентів.

Важливою умовою успішного ходу заняття є дотримання правильного його темпу. Основний критерій гарного темпу практичних занять – збереження високої працездатності студентів протягом всього заняття. За надто повільного темпу у студентів немає можливості привести в робочий стан усі м'язи, зберегти цей стан до кінця занять і розвинути витривалість. За надто швидкого темпу студенти не встигають усвідомити методику навчання, з'являються ознаки розумової перевтоми: неухважність, повільна реакція на зауваження педагога. Темп заняття визначається темпом виконання кожної вправи і кожного етюд на середині залу, а також темпом їхньої змінюваності. На початку навчання повільний темп використо-

вується як навчальний прийом, необхідний для правильного детального освоєння кожного руху. Надалі темп виконання рухів, темп заняття прискорюється, але розучування нових вправ завжди здійснюється повільно.

**Висновок.** Отже, з наведених рекомендацій з методики навчання і проведення занять ритмікою і хореографією вибудовуються завдання навчально-педагогічної роботи з формування професійної культури майбутніх учителів фізичної культури. Знання і застосування на практиці наведених рекомендацій, а також досвід, творча захопленість допоможуть майбутнім педагогам оволодіти майстерністю своєї професії.

Для сучасної професійної освіти вагоме значення має формування педагогічної, професійної культури майбутніх учителів фізичної культури, стимулювання у них творчого начала, здатності сприймати інновації та все те, що складає сутність професійної компетентності фахівця.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вільчковський Е.С., Денисенко Н.Г., Шевченко Ю.М. Інтеграція рухів і музики у фізичному розвитку дітей. Тернопіль : Мандрівець, 2011. 128 с.
2. Пророков О.В. Танцювальні елементи на уроках фізкультури та в позаурочній роботі. Тернопіль : Підручники та посібники, 2009. 64 с.
3. Ротерс Т.Т. Музыкально-ритмическое воспитание и художественная гимнастика. Москва : Просвещение, 1989. 175 с.
4. Шевчук А.С. Дитяча хореографія: програма та навчально-методичне забезпечення хореографічної діяльності дітей від 3 до 7 років. Київ : Шк. світ, 2011. 128 с.
5. Шевченко І.Л. Формування професійної культури майбутнього вчителя музики в позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Кіровоград, 2007. 230 с.
6. Шевченко О.В., Шевченко А.О. Ритміка і хореографія з основами гімнастики художньої : навчальний посібник. Кіровоград : Авангард, 2012. 252 с.

## ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

### USE OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMATION OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS ARTWORKING

В умовах якісного перетворення сучасного суспільства дослідження проблеми формування творчої активності особистості майбутнього художника-педагога виступає одним із пріоритетних напрямів наукових досліджень, що зумовлює необхідність його соціально-філософського та психолого-педагогічного осмислення. Визначення та розробка шляхів, виявлення методів удосконалення творчої активності особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва стає особливо актуальною проблемою для системи вищої педагогічної освіти як найважливішої соціальної структури. Проте аналіз спеціальної літератури та дисертаційних робіт, в яких висвітлено актуальні питання формування художньо-творчої активності студентів-художників у процесі професійної підготовки, дає підстави констатувати, що цілісного науково-педагогічного дослідження не було здійснено. Метою статті є дослідження особливостей використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі формування художньо-творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Методологічну основу дослідження становлять діалектична та системна методології, що застосовуються у сфері педагогічних досліджень. Використано загальнонаукові та логічні методи аналізу, синтезу, індукції і дедукції, історичного і компаративістського дослідження проблеми. Стаття є спробою дослідити інноваційні шляхи, які покликані оптимізувати процес формування художньо-творчої активності майбутніх педагогів-художників у процесі фахової підготовки. У такому аспекті автором досліджено та проаналізовано сутність інформаційно-комп'ютерних технологій як дидактичного засобу оволодіння художньо-творчою діяльністю та формування художньо-творчої активності; охарактеризовано форми застосування комп'ютера у процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Ключові слова:** художньо-творча активність, художньо-творча діяльність, май-

бутні учителі образотворчого мистецтва, образотворче мистецтво, фахова підготовка, інформаційно-комп'ютерні технології, презентація.

*In terms of qualitative transformation of modern society, the study of the problem of forming the creative activity of the future artist-teacher is one of the priority areas of research, which necessitates its socio-philosophical and psychological-pedagogical understanding. Identifying and developing ways, identifying methods to improve the creative activity of the future teacher of fine arts becomes a particularly important issue for the system of higher pedagogical education as the most important social structure. However, the analysis of special literature and dissertations, which highlight current issues of formation of artistic activity of students-artists in the process of professional training, gives grounds to state that a holistic scientific and pedagogical research was not carried out. The aim of the article is to study the peculiarities of the use of information and computer technologies in the process of formation of artistic and creative activity of future teachers of fine arts. The methodological basis of the study are dialectical and systematic methodologies used in the field of pedagogical research. General scientific and logical methods of analysis, synthesis, induction and deduction, historical and comparative research of the problem are used. The article is an attempt to explore innovative ways to optimize the process of formation of artistic and creative activity of future teachers-artists in the process of professional training. In this aspect, the author explores and analyzes the essence of information and computer technology as a didactic means of mastering artistic and creative activities and the formation of artistic and creative activity; the forms of computer application in the process of professional training of future teachers of fine arts are characterized.*

**Key words:** artistic and creative activity, artistic and creative activity, future teachers of fine arts, fine arts, professional training, information and computer technologies, presentation.

УДК 61:00-13/809-8  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.41>

**Ян Біль,**  
аспірант кафедри педагогіки  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

У зв'язку із динамічністю сучасного суспільства стає глобальною проблема підвищення ефективності освіти. Розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується процесами становлення у суспільній свідомості нової світоглядної парадигми, яка чинить вплив на всі суспільні інститути, в тому числі і на інститут освіти. Зміна парадигми пов'язана з формуванням нових типів осмислення і способів перетворення дійсності. Наука кінця ХХ – початку ХХІ століття починає по-іншому бачити світ і людину в їх цілісності, культурному та індивідуальному вимірі.

Виходячи з цього, суть нової парадигми освіти полягає в підході до людини як найвищої цінності, самоцілі і головної умови розвитку суспільства. Самоцінність людського життя і розвиток особистості в гармонії зі світом природи, соціумом і власним внутрішнім світом є найвищим сенсом і надзавданням системи освіти. У зв'язку з цим є необхідність переосмислення наявних у теорії і практиці навчання методів і технологій, пошуку і створення нових підходів, що актуально для професійної освіти. Вирішення зазначеного завдання пов'язане з розвитком творчої активності, самостійності мислення, навичок дій, що

забезпечують вивільнення свідомості для розуміння сенсу навчальних завдань; умінь самостійно здійснювати творчо-дослідницьку діяльність, що пов'язано насамперед зі зверненням до духовної сфери майбутніх фахівців.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема творчості майбутніх учителів розглядається в наукових доробках В. Загвязинського [3], В. Кан-Каліка [4] та ін.; дослідженню ефективних форм і методів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів присвячені роботи Г. Костюка [5], О. Леонтьєва [7] та ін.

Особливий інтерес у процесі розробки проблеми формування художньо-творчої активності студентів у процесі фахової підготовки для нас являють роботи В. Кузіна [6], Н. Ростовцева [8], що пов'язані з розвитком творчих здібностей студентів на заняттях малюнком.

Важливим підґрунтям у розвитку сучасної теорії, практики і методики викладання образотворчого мистецтва в рамках художньо-професійної освіти і естетичного виховання молоді є багатий досвід українських художників-педагогів О. Новаківського, Олени та Ольги Кульчицьких, Г. Кліщара, О. Сорохтея та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте аналіз спеціальної літератури і дисертаційних робіт, в яких висвітлено актуальні питання формування художньо-творчої активності студентів-художників у процесі професійної підготовки, дає підстави констатувати, що цілісного науково-педагогічного дослідження не було здійснено.

**Мета статті** – дослідити особливості використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі формування художньо-творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «інформаційно-комп'ютерні технології» виник на початку XXI століття, характеризуючи нове інформаційне суспільство, яке буде людство. Відомо, що для кожного періоду людської історії характерне певне слово-символ, яке влучно виражає його сутність. Наприклад, XX століття пов'язують із такими символами, як науково-технічна революція, індустріалізація. XXI століття ототожнюється зі словом *інформація*. Телекомунікаційні пристрої (засоби зв'язку) здійснюють розподіл інформації та її передачу на будь-яку відстань. Зв'язок та інформатизація в нашому столітті об'єднуються терміном «інфокомунікації», які ґрунтуються на останніх технічних та наукових досягненнях суспільства.

Інформаційно-комп'ютерні технології є ефективним дидактичним засобом оволодіння художньо-творчою діяльністю та формування художньо-творчої активності. Педагоги відзначають, що застосування інформаційно-комп'ютерних технологій значно підвищує ефективність навчального

процесу, активність студентів під час вивчення тієї чи іншої дисципліни, дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, покращує якість засвоєння матеріалу, дає можливість уникнути суб'єктивності оцінки. Заняття з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій відрізняються підвищеним інтересом студентів до художньо-творчої діяльності, різноманітністю, ефективністю.

Як зазначає П. Беспалов, окрім інноваційності, позитивний вплив інформаційно-комп'ютерних технологій також знаходить свій вираз у формуванні і розвитку психічних структур особистості, в тому числі й мислення. На думку науковця, в контексті інформатизації сучасної освіти критерієм ефективності сучасного навчання є розвиток у студентів мислення нового типу, яке відрізняється від мислення, сформованого на основі використання в навчально-виховному процесі засобів масової комунікації та друкованої інформації [1].

Важливо відзначити ключову роль інформаційно-комп'ютерних технологій в організації самостійної роботи майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Порівняно з традиційними методами їх перевага полягає у великому потенціалі комп'ютерних технологій, який допомагає студентам віднайти психологічний комфорт у навчанні та зацікавити останніх у позитивних навчальних результатах [2]. У зв'язку з тим, що студенти мають можливість самостійного вибору темпу роботи, комп'ютерне навчання відповідає принципам індивідуального навчання. Під час роботи з інформаційно-комп'ютерними технологіями педагогу належить функція фасилітатора, яка відображається у допомозі, поясненні учасникам навчально-виховного процесу нового матеріалу з наочною демонстрацією на комп'ютері певних художніх явищ; наданні необхідних інструкцій з виконання завдання та використання комп'ютера тощо.

Таким чином, використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі формування художньо-творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки дозволяє вирішити низку дидактичних і методичних завдань. По-перше, їх застосування значно підвищує мотивацію навчання за рахунок надання студенту можливості самостійного вибору режиму роботи в інтерактивному середовищі, забезпечує різноманітними видами самостійної роботи, комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу. По-друге, реалізація в інтерактивному середовищі можливостей сучасної комп'ютерної графіки і мультимедіа формує і розвиває наочно-образний, наочно-дієвий види мислення. По-третє, робота учасників експерименту над дослідницькою діяльністю, організованою в інтерактивному середовищі, формує у них дослідницькі вміння, ініціює самостійне набуття знань, що значно під-

вищує художньо-творчу активність майбутніх учителів образотворчого мистецтва. По-четверте, реалізація ідей алгоритмізації навчання в інтерактивному середовищі ініціює формування у студентів навичок оптимального пошуку стратегії вирішення завдань певної складності, розвиває алгоритмічний, логічний стиль мислення.

Під час упровадження в навчально-виховний процес інформаційно-комп'ютерних технологій використовуються такі електронні дидактичні засоби з образотворчого мистецтва, як: мультимедійні енциклопедичні програми, електронні підручники, електронні бібліотеки з мистецтва, комп'ютерні програми тощо.

Використання комп'ютерних технологій дозволяє студентам вийти за межі замкнутого простору кабінету і зануритися у світ мистецтва; дає можливість побувати в ролі художника, дизайнера та архітектора, не вимагаючи наявності часто недоступних матеріалів. При цьому слід враховувати, що комп'ютер не може замінити педагога, а лише доповнює його роль.

Відзначимо такі форми застосування комп'ютера у процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, як:

- використання медіаресурсів як джерела інформації;
- комп'ютерна підтримка діяльності експериментатора на різних етапах навчального заняття;
- організація проєктної діяльності студентів;
- використання графічних редакторів «Paint», «Дошка з крейдою» як інструментів художньої діяльності.

Використання медіаресурсів як джерела інформації підвищує інтерес студентів до художньої творчості, різноманітних мистецьких напрямів, дозволяє використовувати на заняттях, окрім творів образотворчого мистецтва, твори літератури, музики та фольклору.

Використання інформаційно-комп'ютерних технологій передбачає створення педагогом власних фільмів, які доповнюють навчальний матеріал та органічно вписуються у структуру занять. Серед них – фільми-презентації, слайд-фільми, тестові завдання. Для досягнення максимальної ефективності кожного з них важливо враховувати типологію заняття, їх місце у його структурі, доцільність використання відповідно до поставлених цілей і завдань тощо.

Так, фільм-презентацію (виконану за допомогою Microsoft Power Point) доцільно застосовувати на заняттях-лекціях, бесідах, диспутах, подорожах, вернісажах. Фільм-презентація допомагає утримувати увагу студентів, не втратити зв'язок серед різноманіття представлених творів художнього мистецтва, нових понять та термінів. При цьому демонстрація фільму супроводжується лекцією або коментарем педагога, активним міжосо-

бистісним спілкуванням, постановкою запитань, поясненнями, колективним розглядом і обговоренням творів мистецтва.

Презентація допомагає об'єднати велику кількість демонстраційного матеріалу, звільняючи від надмірного обсягу паперових наочних посібників, таблиць, репродукцій, альбомів з мистецтва, компенсує відсутність аудіо та відеоапаратури. Уроки презентації широко використовуються:

- під час знайомства з творчістю художників;
- під час вивчення жанрів образотворчого мистецтва «Натюрморт», «Портрет» та ін.;
- під час вивчення тем з основ композиції «Трансформація тривимірного натурального матеріалу у двовимірне», «Контраст (світле на темному, темне на світлому)», «Інтерпретація натюрморту на основі композиційного модуля» та ін.

Таким чином, завдяки використанню фільмів-презентацій розуміння досягається не тільки за допомогою слова, а й зорового образу: використання одночасно декількох каналів сприйняття інформації підсилює навчальний ефект. Крім того, разом із забезпеченням наочності презентація допомагає впорядкувати знання. Студентам наочно представляється логіка викладу, ключові поняття з їх взаємозв'язками.

Важливе місце відводиться проєктній роботі самих студентів, оформленій у вигляді презентацій. При цьому тема проєктної роботи повинна бути значущою за своєю проблематикою, викликати жвавий інтерес. У результаті студенти мають можливість, спираючись на власну мультимедійну презентацію, яскраво та привабливо розкрити проблемне питання, відстоювати власну точку зору, залучати в дискусію своїх колег. Найбільш значущим є те, що, виконуючи проєкт-презентацію, майбутні вчителі образотворчого мистецтва демонструють найвищий рівень самостійності – творчий.

Як відомо, презентація – це набір слайдів, що об'єднані можливістю переходу від одного слайда до іншого, та збереження їх у загальному файлі. Термін «слайд» використовується для позначення одиниці візуальних матеріалів презентації. Це автономна інформаційна структура, яка містить різні об'єкти, що представляються на загальному екрані монітора, аркуші паперу чи на аркуші кольорової плівки у вигляді єдиної композиції. У складі слайда можуть бути присутні такі об'єкти, як: заголовок і підзаголовок, графічні зображення (малюнки), таблиці, діаграми, організаційні діаграми, тексти, звуки, марковані списки, фон, колонтитул, номер слайда, дата, різні зовнішні об'єкти тощо.

Лідером серед систем для створення презентацій є програма PowerPoint. З її допомогою текстова та числова інформація легко перетворюється на професійно виконані слайди і діаграми, придатні для демонстрації перед аудиторією. Після завершення роботи над презентацією студенти мають

можливість надрукувати отримані слайди на папері, вивести їх на фотоплівку, додати до слайдів замітки доповідача, а також підготувати діапозитиви для демонстрації їх на екрані за допомогою проєкційного апарату типу "Overhead".

Перед початком роботи над презентацією студенти повинні ознайомитися з різними режимами роботи в PowerPoint.

*Робота в режимі структури.* У режимі структури PowerPoint відображає текстовий вміст презентації, дозволяючи вводити новий текст або редагувати наявний, при цьому не відволікаючись на деталі оформлення, присутні в інших режимах. Оскільки робота йде тільки над текстом, є можливість сконцентруватися на смислому наповненні слайдів, на викладі своїх ідей. Цей режим пристосований для вибору оптимальної послідовності подачі матеріалу, а дизайн та інші елементи оформлення зовнішнього вигляду презентації опрацьовуються після перемикання в інші режими.

*Робота в режимі слайда.* У цьому режимі студенти мають можливість конструювати або коригувати окремі слайди презентації: вводити і редагувати текст, вставляти графічні об'єкти тощо. Крім того, вони мають можливість доповнити слайд власним фоном і текстовими коментарями.

*Робота в режимі сортувальника.* У цьому режимі мініатюрні копії слайдів всієї презентаційної послідовності розташовуються рівномірними рядами у вікні перегляду. Так студент простежує вплив будь-якого загального параметра (оформлення фону слайдів або вибір колірної схеми) на вигляд презентації загалом. У цьому режимі відсутня можливість зміни змісту конкретних слайдів, зате доступні засоби їх видалення, дублювання і зміни порядку.

*Робота в режимі заміток.* Такий режим призначений для створення сторінок заміток, які можуть використовуватися доповідачем під час презентації або служити роздатковим матеріалом. У цьому режимі зменшена копія слайда розташовується у верхній частині сторінки, тоді як нижню, вільну частину сторінки, студенти заповнюють текстовим матеріалом, що містить пояснення до такого слайда. Вибравши відповідний масштаб відображення, є можливість одночасно бачити на екрані зменшений варіант слайда та вводити супровідний текст.

*Режим перегляду слайдів.* У режимі перегляду демонструється слайд або вся презентація в динаміці, слайд за слайдом. Демонстрація виконується точно так, як буде здійснюватися показ готової презентації – з використанням переходів, анімації, спеціальних ефектів і переходів від одного слайда до іншого.

Для роботи студентам можна запропонувати такий список тем презентацій:

- Сучасне виставкове мистецтво.
- Пейзаж. Історія пейзажу.
- Пейзаж. Зимовий пейзаж.
- Настрій у пейзажі. Імпресіонізм.
- Що таке «силует»?
- Натюрморт у різних видах мистецтва.
- Пейзаж. Творчість Архіпа Куїнджі.
- Перспектива вулиць.
- Повітряна перспектива в живописі.
- Світлотінь.
- Силует у рисунку.
- Символіка орнаменту. Дерево життя.
- Тематичний натюрморт.
- Український рушник.
- Українські писанки тощо.

Основними компонентами проєктної діяльності студентів як дидактичного методу є:

- визначення цілей презентації (постановка проблеми);
- створення ключових ідей (проєктування презентації);
- пошук інформації (опрацювання ключових питань та відповідей);
- наявність готового продукту (результат роботи над проєктом);
- представлення презентації (її значущість для майбутньої професійної діяльності);
- аналіз та оцінка.

Дослідження довело, що така форма роботи допомагає перетворити заняття на дослідницький, дискусійний клуб, де вирішуються практично значущі, актуальні та цікаві для майбутніх учителів образотворчого мистецтва проблеми. Таким чином, виконуючи проєктне завдання і створюючи презентацію, студенти отримують практичну користь від вивчення фахових дисциплін, підвищується їх мотивація у цьому напрямі, а отже, художньо-творча активність.

**Висновки.** Таким чином, вищезазначені форми роботи, які доцільно застосовувати на заняттях з фахових дисциплін, сприяють пробудженню у майбутніх учителів образотворчого мистецтва інтересу, ініціативності, активності у процесі оволодіння художньо-творчою діяльністю. Запропоновані види роботи з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій дають студентам можливість оперативно поєднувати різноманітні засоби, що сприяють глибокому та усвідомленому засвоєнню матеріалу, економії часу на підготовку до занять, насичення інформацією. Особливу увагу слід звернути на готовність студентів до творчості, їх потребу в отриманні нових знань, відчуття самостійності.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у тому, щоб, використовуючи віднайдені теоретичні підходи до вирішення досліджуваної проблеми, спираючись на розроблений понятійний апарат, його основні ідеї та висновки, більш поглиблено вивчити прогалини у структурі процесу



розвитку художньо-творчої активності студентів на заняттях з фахових дисциплін.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 41–45.
2. Евдокимова М.Г. Компьютерная среда автономности студента в процессе овладения иностранным языком. *Сборник статей*. Моск. гос. лингв. ун-т. Москва, 2001. Вып. 461. С. 81–97.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.
4. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
6. Кузин В.С. Вопросы изобразительного творчества. Москва : Просвещение, 1971. 144 с.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Москва : Педагогика, 1983. 391 с.
8. Ростовцев Н.Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием. Москва : Просвещение, 1987. 176 с.

## КВАЛІМЕТРИЧНА МОДЕЛЬ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### QUALIMETRIC MODEL OF EDUCATION QUALITY MONITORING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Стаття присвячена актуальній проблемі ефективності моніторингу якості освіти у закладі вищої освіти. Моніторинг відповідає за зворотний зв'язок у системі внутрішнього забезпечення якості освіти. Метою дослідження є розроблення та обґрунтування факторно-критеріальної моделі ефективності моніторингу якості освіти. Для написання статті використані такі методи наукового пізнання: аналіз, факторно-критеріальне моделювання, метод Дельфі. Під моніторингом якості освіти у закладі вищої освіти ми розуміємо інформаційно-аналітичну систему, що постійно оновлюється на основі безперервного (циклічного) відстеження стану і динаміки змін якості освіти. Моніторинг здійснюється з метою прогнозування її подальшого розвитку, вироблення ефективних управлінських рішень та постійного покращення якості освіти та освітньої діяльності. Охарактеризовано основні підходи до визначення сутності поняття «ефективність»: досягнення ефекту або результату; співвідношення результату і витрат; комплексна оцінка результатів використання всіх видів ресурсів; рівень досягнення поставлених цілей; реалізація цілей за прийнятного співвідношення витрат і результатів. З'ясовано, що ефективність моніторингу якості освіти доцільно розглядати з позицій підходу досягнення мети. Ефективність моніторингу якості освіти у закладі вищої освіти розглядається як ступінь досягнення цілей моніторингу якості освіти, якісне виконання та забезпечення взаємодії всіх його функцій, урахування соціально-психологічних чинників під час здійснення моніторингових процедур. На основі кваліметричного підходу розроблено факторно-критеріальну модель ефективності моніторингу якості освіти. Обчислено вагові коефіцієнти для кожного параметра, фактору і критерію. Особливістю цієї моделі є можливість адаптації до специфіки системи внутрішнього моніторингу якості освіти у закладах вищої освіти, що забезпечує її варіативність.

**Ключові слова:** моніторинг, якість освіти, ефективність, вища освіта, заклад вищої освіти, факторно-критеріальна модель.

The article is devoted to the topical problem of the effectiveness of monitoring the quality of education in higher education. Monitoring provides feedback in the internal quality assurance system of education. The aim of the study was to develop and substantiate a factor-criterion model of the effectiveness of monitoring the quality of education. The following methods of scientific cognition were used to write the article: analysis, factor-criterion modeling, Delphi method. By monitoring the quality of education in a higher education institution, we mean an information-analytical system that is constantly updated on the basis of continuous (cyclical) monitoring of the state and dynamics of changes in the quality of education. Monitoring is carried out in order to predict its further development, develop effective management decisions and continuous improvement of the quality of education and educational activities. The main approaches to defining the essence of the concept of "efficiency" are characterized: achievement of effect or result; the ratio of result and cost; comprehensive assessment of the results of the use of all types of resources; the degree of achievement of goals; realization of the purposes at an acceptable parity of expenses and results. It was found that the effectiveness of monitoring the quality of education should be considered from the standpoint of the approach to achieving the goal. The effectiveness of monitoring the quality of education in higher education is seen as the degree of achievement of the goals of monitoring the quality of education, quality performance and ensuring the interaction of all its functions, taking into account socio-psychological factors in monitoring procedures. On the basis of the qualimetric approach the factor-criterion model of efficiency of monitoring of quality of education is developed. The weights for each parameter, factor and criterion are calculated. The peculiarity of this model is the ability to adapt to the specifics of the system of internal monitoring of the quality of education in the institution of higher education, which ensures its variability.

**Key words:** monitoring, quality of education, efficiency, higher education, institution of higher education, factor-criterion model.

УДК 371.315.6:51  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.42>

**Анненкова І.П.,**  
докт. пед. наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки  
Одеського національного університету  
імені Іллі Мечникова

**Кузнєцова Н.В.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та  
освітнього менеджменту  
КЗВО «Одеська академія неперервної  
освіти Одеської обласної ради»

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** За сучасних соціально-економічних умов підвищується відповідальність закладів вищої освіти (далі – ЗВО) за якість підготовки випускників, причому не тільки перед державою, але й перед молодими фахівцями, які мають пройти кризу жорсткий відбір на ринку праці. У Берлінському комюніке країн-учасниць Болонського процесу (2003 р.) підкреслюється, що згідно з принципами автономії навчальних закладів пер-

винна відповідальність за якість вищої освіти лежить на кожному окремому навчальному закладі [10]. Досвід провідних закордонних і вітчизняних ЗВО свідчить про те, що їхній успіх багато в чому залежить від орієнтації на споживача через створення власних систем менеджменту якості. Моніторинг якості освіти – складник цієї системи, основною функцією якого є інформаційне обслуговування управління якістю освіти та освітньої діяльності у ЗВО.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Проблеми становлення та розвитку моніторингу якості освіти в Україні досліджували І. Булах, С. Бабінець, Т. Волобуєва, О. Локшина, Л. Чернікова; моніторинг якості освіти на міжнародному рівні розглядали С. Вербицька, М. Кісіль, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко. Наукові основи моніторингу як засобу управління якістю освіти розробляли Г. Єльнікова, О. Касьянова, К. Крутій, З. Рябова; а моніторинг якості освіти у закладі вищої освіти – В. Зінченко, Л. Коробович, Г. Красильникова, С. Кретович, Г. Цехмістрова, Н. Фоменко, Є. Хриков. Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції досліджують О. Воробйова, М. Дебич, І. Линьова, В. Луговий, О. Оржель, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, К. Трима та інші. Дослідження різноманітних теоретико-методологічних підходів до розуміння сутності поняття «ефективність» здійснено в наукових працях багатьох вітчизняних і закордонних учених. Серед них – В. Андрійчук, А. Виварець, О. Герасимов, Е.Дж. Долан, П. Друкер, О. Кузнєцова, О. Літвінов, К. Макконелл, Т. Морщенок, К. Прокоф'єва, О. Рябова, Є. Штеле та інші. Узагальнюючи результати проведеного теоретичного дослідження, можна констатувати, що, незважаючи на наявність у сучасній педагогічній науці досліджень, присвячених моніторингу якості вищої освіти у ЗВО, не досить розкритими залишаються питання його ефективності.

**Метою статті** є розроблення та обґрунтування факторно-критеріальної моделі ефективності моніторингу якості освіти у ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Не висвітлюючи докладно результати проведеного аналізу, відзначимо, що у своєму дослідженні під моніторингом якості освіти у ЗВО ми розуміємо інформаційно-аналітичну систему, що постійно оновлюється на основі безперервного (циклічного) відстеження стану і динаміки змін якості освіти з метою прогнозування її подальшого розвитку, вироблення ефективних управлінських рішень та постійного покращення якості.

Аналіз наукових праць в галузі економіки та менеджменту свідчить, що сьогодні немає єдиного підходу до визначення поняття «ефективність». Цілком слушною є думка О. Герасимова про те, що ефективність – це складна, багатогранна, комплексна категорія. Наявність різних концепцій щодо сутності ефективності зумовлена, на погляд вченого, різними теоретичними позиціями з приводу її аналізу, виокремленням якогось одного аспекту щодо вирішення загальної проблеми [4, с. 28].

В загальному уявленні ефективність (у перекладі з латинської – дієвий, продуктивний, що дає результат) характеризує розвинені системи, процеси, явища [16].

Існують різні підходи до визначення сутності категорії «ефективність». Так, наприклад,

К. Прокоф'єва виокремлює два підходи до визначення цієї категорії. Перший підхід розкриває ефективність у значенні результативності, тобто як співвідношення «витрати – результати». Другий підхід характеризує ефективність з позиції досягнення мети, він відповідає на питання, наскільки досягнуто поставленої мети [14, с. 255–256]. На думку дослідниці, ці два підходи не суперечать один одному, оскільки підхід до розгляду ефективності з позиції досягнення мети має більш складний характер, критерієм цього підходу є відповідність фактичного результату поставленій меті [14, с. 257].

О. Літвінов та А. Журенко [11, с. 77], визначаючи сутність поняття «економічна ефективність», виокремили три основних підходи до її розгляду:

– по-перше, як відношення отриманого економічного ефекту до витрат ресурсів, що зумовили одержання цього результату. Так, наприклад, В. Андрійчук вважає, що ефективність – це результативність певної дії чи процесу, яку можна виміряти співвідношенням між одержаним результатом та витратами, що були понесені для його досягнення [1];

– по-друге, як комплексну оцінку результатів використання всіх видів ресурсів. Зокрема, І. Павленко визначає ефективність як сукупну оцінку результатів використання матеріальних, трудових, фінансових та інформаційних ресурсів підприємства для виробництва товарів чи надання послуг за певний період [12]. Н. Романюк пропонує визначення економічної ефективності як показника, що відображає оптимальне поєднання витрат праці, ресурсів та капіталу в процесі економічної діяльності [15, с. 50];

– по-третє, як рівень досягнення поставлених цілей. Так, наприклад, А. Виварець, Л. Дістергефт стверджують, що у загальному сенсі ефективність будь-якого процесу, будь-якого виду діяльності характеризує ступінь досягнення поставленої мети [5]. Аналогічне визначення подає А. Шегда: «ефективність притаманна цілеспрямованій взаємодії і відображає передусім ступінь досягнення мети» [18, с. 507]. Е.Дж. Долан трактує ефективність як вибір вірних цілей, на яких фокусується вся енергія підприємства [8]. Ю. Сурмін розглядає ефективність як показник успішності функціонування системи для досягнення поставлених цілей [17]. П. Дженстер, Д. Хассі вважають, що ефективність полягає в тому, щоб організація належним чином виконувала те, що необхідно [6, с. 39].

Деякі інші підходи до визначення сутності категорії «ефективність» виокремлюють Є. Штеле, О. Вечерковська. До них належать: 1) досягнення ефекту або результату; 2) співвідношення результату і витрат; 3) реалізація цілей за прийнятого співвідношення витрат і результатів [19, с. 937].

При цьому авторки розглядають поняття «ефективність» з позицій другого підходу і визначають її

як співвідношення будь-якого вимірювання результатів економічної діяльності суб'єкта (процесу) з витратами на досягнення цих показників [19, с. 939].

Представником третього підходу можна вважати Н. Подольчака, який під ефективністю розуміє явище, що характеризує оптимальність цілеспрямованої дії, способу, механізму реалізації або стану суб'єкта за наявності альтернатив. Вона проявляється через різницю (відмінність) між метою та отриманими результатами, враховуючи затрачені ресурси, встановлені цілі, обставини зовнішнього середовища та часові межі [13, с. 205].

М. Бричко, проаналізувавши праці вітчизняних і закордонних науковців з проблем визначення категорії «ефективність», дійшла висновку, що найчастіше це поняття визначається як результат діяльності, що відповідає поставленим цілям без врахування залучених витрат чи ресурсів [3, с. 99–100]. Такий підхід для здійснення кількісної оцінки рівня ефективності передбачає необхідність зіставлення фактично отриманого ефекту з його очікуваним чи запланованим розміром, що визначається внаслідок досягнення поставленої мети [20; 3, с. 100].

К. Прокоф'єва наголошує, що функція досягнення мети має важливе значення при визначенні ефективності. Ефективність, розглянута з позиції досягнення мети, характеризує якість отриманого результату [14, с. 257].

Слід зауважити, що дослідження ефективності моніторингу якості освіти є складною педагогічною та управлінською проблемою: науковий пошук напрямів її вирішення не завершений, більш-менш універсальної методики не створено.

У нашому дослідженні тлумачення поняття «ефективність моніторингу якості освіти» буде ґрунтуватися на позиції науковців О. Виварця, Л. Дістергефта, Ю. Сурміна, П. Дженстера, Д. Хассі. Під ефективністю моніторингу якості освіти ми розуміємо ступінь досягнення цілей моніторингу якості освіти, якісне виконання та забезпечення взаємодії всіх його функцій, врахування соціально-психологічних чинників під час здійснення моніторингових процедур.

Ефективність моніторингу якості освіти характеризується позитивною динамікою змін рівня якості освіти та освітньої діяльності у ЗВО, рівня задоволеності здобувачів освіти якістю підготовки, умовами навчання, позитивними результатами зовнішнього оцінювання якості освіти; вона залежить від відповідності організаційно-педагогічних умов цілям і концептуальним основам моніторингу якості освіти.

У процесі дослідження ми спирались на концептуальні положення вивчення ефективності моніторингу, визначені у роботі І. Анненкової [2]:

– методологічним фундаментом визначення ефективності моніторингу якості освіти є поло-

ження про те, що головним ефектом від його впровадження має бути реальне поліпшення якості освіти та освітньої діяльності у ЗВО;

– при відборі критеріїв, показників та методик вивчення ефективності моніторингу слід використовувати науково обґрунтований підхід, що виключає випадковий добір діагностичних засобів;

– діагностика зміни ситуації, що характеризує динаміку в якості освіти, а не одноразові зрізи, має бути покладена в основу розробки рекомендацій і висновків за результатами вивчення ефективності моніторингу. Доцільно проводити багаторічне діагностичне дослідження за незмінними критеріями та методиками, а також продумати і створити систему зберігання та інтерпретації одержуваної упродовж декількох років інформації;

– діагностичний інструментарій для визначення ефективності моніторингу якості освіти не повинен бути громіздким і вимагати великої кількості часу і сил для підготовки, проведення, вивчення та оброблення отриманих результатів [2].

Визначення моніторингу якості освіти як системного утворення дозволяє проєктувати його ідеальну модель та вимірники (кваліметричні стандарти).

Розроблення кваліметричної моделі ефективності моніторингу якості освіти у ЗВО здійснювалось відповідно до методологічних принципів сучасної кваліметрії та етапів, описаних у роботах Г. Дмитренка [7], Г. Єльнікової, З. Рябової [9], І. Анненкової [2]. Розрахунок вагових коефіцієнтів для кожного параметра, фактору та критерію здійснювався на основі вивчення думок експертів за допомогою методу Дельфі. Ґрунтуючись на отриманих результатах, ми розробили згорнуту факторно-критеріальну модель ефективності моніторингу якості освіти (табл. 1).

Загальний рівень  $P_{заг.}$  ефективності моніторингу якості освіти у ЗВО визначається за формулою:

$$P_{заг.} = M_1 \cdot P_1 + M_2 \cdot P_2 + M_3 \cdot P_3, \quad (1)$$

де  $M_1, M_2, M_3$  – вагомості параметрів;  $P_1, P_2, P_3$  – значення параметрів.

Критерії  $K_i$  оцінювання рівня ефективності моніторингу якості освіти оцінюються середньозваженою арифметичною залежністю такого вигляду:

$$K_i = v_i \cdot k_i, \quad (2)$$

де  $v_i$  – вагомості критеріїв;  $k_i$  – значення коефіцієнтів відповідності.

Фактори  $F_j$  ефективності моніторингу якості освіти оцінюються за формулою:

$$F_j = \sum_{i=1}^n m_i \cdot K_i, \quad (3)$$

де  $m_i$  – вагомості факторів;  $K_i$  – значення критеріїв.

Параметри  $P_k$  якості професійної діяльності оцінюються за формулою:

$$P_k = \sum_{j=1}^n M_j \cdot F_j, \quad (4)$$

Таблиця 1

Кваліметрична модель ефективності моніторингу якості освіти

Параметр	Ваго- мість	Фактор	Вагомість	Критерії	Ваго- мість		
1. Забезпечення моніторингу якості освіти.	0,33	1. Нормативно-методичне забезпечення.	0,40	Ступінь відповідності системи внутрішнього забезпечення якості освіти державним вимогам.	0,25		
				Наявність локальних нормативних документів.	0,25		
				Поєднання якісних і кількісних критеріїв оцінювання якості освіти.	0,25		
				Наявність методичного забезпечення щодо організації та проведення моніторингових процедур, обробки, інтерпретації отриманих результатів.	0,25		
		2. Матеріально-технічне забезпечення.	0,30	3. Кадрове забезпечення.	0,30	Забезпеченість оргтехнікою.	0,30
						Програмне забезпечення.	0,40
						Інформаційне забезпечення.	0,30
						Наявність підрозділу/особи, відповідального за моніторинг.	0,40
						Ступінь підготовки експертів.	0,30
						Ступінь підготовки відповідальних за проведення моніторингу.	0,30
2. Проведення моніторингових процедур.	0,33	4. Інформаційний супровід моніторингу.	0,50	Доступність та своєчасність інформації щодо термінів проведення моніторингу.	0,30		
				Доступність інформації щодо результатів моніторингу.	0,30		
				Доступність інформації щодо рішень, прийнятих за результатами моніторингу.	0,40		
		5. Проведення моніторингу.	0,50			Оптимальність терміну проведення моніторингових процедур.	0,20
						Складність заповнення анкети.	0,15
						Оптимальна кількість критеріїв якості освіти.	0,20
						Вмотивованість НПП та здобувачів освіти щодо участі у моніторингових процедурах.	0,25
						Дотримання етичних норм під час проведення моніторингу.	0,20
3. Результати моніторингу.	0,33	6. Підвищення якості освіти.	0,50	Позитивна динаміка змін рівня якості освіти.	0,40		
				Підвищення задоволеності здобувачів освіти якістю освіти.	0,30		
				Позитивні результати зовнішнього оцінювання якості освіти.	0,30		
		7. Удосконалення моніторингу.	0,50			Оновлення нормативно-методичного забезпечення.	0,50
						Оновлення інструментарію.	0,50
Загальна оцінка в частках одиниці	1,00		1,00				

де  $M_j$  – вагомості параметрів;  $F_j$  – значення факторів.

**Висновки.** Найбільш перспективним підходом до визначення сутності ефективності моніторингу якості освіти у ЗВО, на наш погляд, є підхід досягнення поставленої мети. Розгляд моніторингу як системи і застосування кваліметричного підходу дозволяють проєктувати його ідеальну модель та вимірники (кваліметричні стандарти) для кількісного визначення рівня ефективності. Перевагою

розробленої кваліметричної моделі ефективності моніторингу якості освіти є цілісне її уявлення як системи взаємопов'язаних складників (підсистем), що може вважатися своєрідним стандартом. Особливістю цієї моделі є можливість адаптації для кожного ЗВО, що забезпечує її варіативність. Відстеження змін рівня ефективності моніторингу якості освіти у ЗВО на основі розробленої нами факторно-критеріальної моделі дозволяє відслідковувати динаміку показників ефективності моніто-

рингу і приймати на основі отриманих результатів управлінські рішення, які сприятимуть удосконаленню моніторингових процедур. Перспективою подальшого пошуку в напрямі дослідження є розроблення методичного забезпечення визначення ефективності моніторингу якості освіти та освітньої діяльності у ЗВО.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрійчук В. Ефективність діяльності аграрних підприємств: теорія, методика, аналіз. Київ : КНЕУ, 2005. 292 с.
2. Анненкова І. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2016. 505 с.
3. Бричко М. Оцінювання ефективності управління діяльністю банків в системі фінансових відносин їх стейкхолдерів : дис. ... канд. екон. наук : 08.00.08. Суми, 2014. 265 с.
4. Герасимов О. Аналіз підходів до трактування ефективності діяльності підприємств. *Бізнес Інформ*. 2017. № 10. С. 27–36. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/binf\\_2017\\_10\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/binf_2017_10_5).
5. Выварец А., Дистергефт Л. Эффективность производства: теория, методология и методика оценки. *Экономическая эффективность: теория, методология, практика* : сборник науч. статей. Екатеринбург : УГТУ, 2000. С. 323.
6. Дженстер П., Хасси Д. Анализ сильных и слабых сторон компании: определение стратегических возможностей / пер. с англ. Москва : Издательский дом «Вильямс», 2003. 368 с.
7. Дмитренко Г. Стратегический менеджмент: целевое управление персоналом организаций. Киев : МАУП, 1998. 188 с.
8. Долан Э.Дж., Доминенко Б. Экономикс: англо-русский словарь-справочник / пер. с англ. Москва : Лазурь, 2004. 544 с.
9. Єльнікова Г., Рябова З. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі. *Обрії*. 2008. № 1 (26). С. 5–12.
10. Комюніке конференції міністрів вищої освіти Європи. Берлін, 19 вересня 2003 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_754#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_754#Text).
11. Літвінов О., Журенко А. Проблеми визначення сутності економічної ефективності. *Науковий вісник Одеського національного економічного університету*. Одеса : ОНЕУ, 2017. № 6 (248). С. 67–81.
12. Павленко І. Подходы к определению экономической сущности понятия «эффективность». *Экономика и управление*. 2006. № 1. С. 35–38.
13. Подольчак Н. Поняття та види ефективності систем менеджменту машинобудівних підприємств. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2007. № 23 (606). С. 203–210.
14. Прокоф'єва К. Теоретична сутність економічної категорії «ефективність діяльності підприємства». *Наукові праці Полтавської державної аграрної академії. Серія «Економічні науки»*. Вип. 6. Т. 2. 2013. С. 255–258.
15. Романюк Н. Підвищення ефективності діяльності посередницьких структур в сільському господарстві : дис. ... канд. екон. наук : 08.00.04. Івано-Франківськ, 2018. 209 с.
16. Словарь финансовых терминов. URL: [dic.academic.ru](http://dic.academic.ru).
17. Сурмин Ю. Теория систем и системный анализ. Киев : МАУП, 2003. 368 с.
18. Шегда А. Менеджмент. Київ : Знання ; КОО, 2002. 583 с.
19. Штеле Е., Вечерковская О. К вопросу о понятии «эффективность». *Экономический анализ: теория и практика*. 2017. Т. 16. № 5. С. 935–947.
20. Armstrong Michael. Performance management: key strategies and practical guidelines. 3rd edition. London : Kogan Page, 2006. 215 p.

## СОЦІАЛЬНЕ/СУСПІЛЬНЕ ЗАЛУЧЕННЯ УНІВЕРСИТЕТУ: АНАЛІЗ МІЖНАРОДНИХ ДОКУМЕНТІВ

### COMMUNITY ENGAGEMENT OF UNIVERSITY: ANALYSIS OF THE INTERNATIONAL DOCUMENTS

У статті проаналізовано європейські стратегічні документи ("Rome Ministerial Communiqué. Annex II Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA", "Renewed EU agenda for higher education") та аналітичні звіти міжнародних організацій. З'ясовано, що community engagement (соціальне/суспільне залучення) є процесом, за допомогою якого заклади вищої освіти взаємодіють із зовнішніми стейкхолдерами громади для здійснення спільних заходів. Установлено, що пріоритетами у сфері вищої освіти країн Європи, присвяченими питанню соціального/суспільного залучення університетів, є такі: «Побудова інклюзивних і пов'язаних систем вищої освіти» й «Внесок закладів вищої освіти в розвиток інновацій і підприємництва». У межах першого пріоритету залучення університетів до розвитку міст, регіонів, громад пов'язано з участю в розробленні стратегії розвитку, співпрацею з бізнесом, публічним і волонтерським секторами; підготовкою спільних освітніх програм, притягнення представників місцевої громади до викладання та реалізації дослідницьких проєктів та іншим. У межах другого пріоритету – через розроблення нових рішень для розв'язання економічних, соціальних та екологічних проблем співпраця з майбутніми роботодавцями, інвестування в інновації здійснюється за принципом "Smart Specialisation" (Розумна спеціалізація) та інше. З'ясовано зміст і різницю між поняттями "civic university (суспільний/міський університет)" і "civically engaged university" (суспільно залучений університет). Визначено ключові сфери, що мають потенціал для зростання соціального/суспільного залучення європейських університетів. До таких сфер віднесено: реформування академічної кар'єри, сприяння міждисциплінарності, зміцнення civic engagement. Визначено характеристики університетів до 2030 року: відкритість, трансформаційність, транснаціональність, стійкість, різноманітність, залучення, потужність, автономність і підзвітність. З'ясовано наявність зв'язку між поняттями «університетська автономія» та «соціальна відповідальність університетів»; «університетська соціальна відповідальність» і «фінансування»; «університетська соціальна відповідальність» і «підзвітність університетів».

**Ключові слова:** інвестиції в інновації, розумна спеціалізація, сталий розвиток, суспільний/міський університет, суспільно

залучений університет, угоди суспільних/міських університетів, університетська автономія, університетська соціальна відповідальність, фінансування університетів.

European strategic documents («Rome Ministerial Communiqué. Annex II Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA», "Renewed EU agenda for higher education") and analytical reports of the international organizations are analyzed. Community engagement as a process whereby higher education institutions engage with external community stakeholders to undertake joint activities is outlined. Priorities of European higher education for university community engagement are identified, which include: "Building inclusive and connected higher education systems" and "Ensuring higher education institutions contribute to innovation". Within the first priority, universities are engaged in the development of their cities, regions, communities through contributing to development strategies, cooperation with businesses, the public and voluntary sectors, development of joint educational programs, involvement of local community representatives in teaching and implementation of research projects, etc. Within the second priority universities are engaged through the development of new solutions to economic, social and environmental problems, cooperation with future employers, investment in innovation on the principle of "Smart Specialization" and etc. The essence and difference between the terms "civic university" and "civically engaged university" are clarified. The key areas that have the potential to increase the community engagement of European universities are identified, which include: reforming academic careers, promoting interdisciplinarity and strengthen civic engagement. The characteristics of universities until 2030 are defined. All of Europe's universities will be open, transformative, transnational, sustainable, diverse, engaged, strong, autonomous and accountable. The correlation between the concepts of university autonomy and university social responsibility, university social responsibility and university funding; university social responsibility and university accountability is examined.

**Key words:** innovation investment, smart specialisation, sustainable development, civic university, civically engaged university, civic university agreements, university autonomy, university social responsibility, university funding.

УДК 378.4

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.43>

**Власова І.В.,**

докт. пед. наук, доцент,  
завідувач відділу науково-організаційної та кадрової роботи  
Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

У Комюніке "Rome Ministerial Communiqué. Annex II Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA" [1] (Римське міністерське комюніке. Додаток 2 Принципи та рекомендації щодо зміцнення соціального виміру вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти, 2020, м. Рим) акцентовано

на суспільному залученні закладів вищої освіти. Підкреслено, що «Заклади вищої освіти повинні забезпечити, щоб участь громади у вищій освіті сприяла різноманітності, справедливості й інклюзії» [1, с. 8]. Водночас у комюніке community engagement (соціальне/суспільне залучення) розглядається як «процес, за допомогою якого заклади вищої освіти взаємодіють із зовніш-

німи стейкхолдерами громади для здійснення спільних заходів, що може бути взаємовигідним. Community engagement (соціальне/суспільне залучення) має бути закладено в основі місії вищої освіти, яка повинна містити викладання, навчання, дослідження, обмін послугами й знаннями, студентами й персоналом і менеджментом закладів вищої освіти» [1, с. 8]. Таке залучення забезпечує «цілісну основу, на якій університети можуть задовольнити широкий спектр суспільних потреб, включаючи потреби вразливих, незахищених і не досить представлених груп, одночасно збагачуючи свої навчальні, дослідницькі й інші основні функції» [1, с. 8]. За таких умов постає необхідність розглянути сутність та особливості соціального/суспільного залучення університету.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** на які спирається автор і в яких розглядають цю проблему й підходи її розв'язання. Особливості community engagement (соціального/суспільного залучення) у вищій освіті проаналізовано Т. Farnell [2], питання civic role (суспільної ролі) університетів перебуває в центрі уваги експертів European University Association [3], глобальні перспективи university civic engagement (суспільного/соціального залучення) розглянуто Н. Lorlene [4].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на зростаючу кількість публікацій, присвячених соціальній відповідальності університетів (О. Оржель, 2017 рік [5]; О. Грішнова, С. Бех, 2014 рік [6]), дискусійними є питання системного розгляду соціального/суспільного залучення у сфері вищої освіти в контексті загальноєвропейських тенденцій.

**Мета статті** – з'ясувати сутність і значення community engagement (суспільного/соціального залучення) університетів.

**Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів.

Повідомлення Європейської Комісії “Renewed EU agenda for higher education” [7] (Щодо оновленого порядку денного вищої освіти, 2017 рік) акцентує на ширшому суспільному/соціальному залученні університетів. У документі визначено два пріоритети, присвячених такому аспекту, а саме: «Побудова інклюзивних і пов'язаних систем вищої освіти» й «Внесок закладів вищої освіти в розвиток інновацій і підприємництва».

У межах першого означеного пріоритету акцентовано на проявах суспільного/соціального залучення університетів і підкреслюється значення останніх у взаємодії з громадою: «заклади вищої освіти – це не вежі зі слонової кістки, а “civic-minded learning communities” (навчальні спільноти суспільного призначення), пов'язані зі своїми громадами» [7, с. 6]. На підтвердження цього наведемо цитати [7, с. 6]:

– «Інклюзивність систем вищої потребує забезпечення належних умов для студентів із соціально незахищених верств, у тому числі їх фінансової підтримки». Іншими словами, важливим стає фінансове забезпечення соціального виміру у сфері вищої освіти;

– «Подолання бар'єрів між вищою освітою та суспільством може допомогти студентам розвинути свої соціальні й суспільні/громадянські компетенції». Тобто суспільне/соціальне залучення університетів пов'язано з розвитком соціальних і суспільних компетентностей у студентів;

– «Деякі заклади розвивають свій профіль як “civic universities” (суспільні/громадянські університети), інтегруючи місцеві, регіональні й суспільні проблеми в освітні програми, залучаючи представників місцевої громади до викладання та реалізації дослідницьких проєктів, забезпечуючи навчання дорослих, здійснюючи комунікацію та налагоджуючи зв'язки з місцевими громадами»;

– «Заклади вищої освіти повинні бути залучені до розвитку своїх міст і регіонів чи то через участь у стратегіях розвитку, співпрацю з бізнесом, публічним і волонтерським секторами, чи через підтримку широкої дискусії з питань/проблем суспільства».

У межах пріоритету «Внесок закладів вищої освіти в розвиток інновацій і підприємництва» акцентовано на ширшій ролі закладів вищої освіти в місцевому й регіональному розвитку, а саме [7, с. 7]:

– «розроблення нових рішень для розв'язання економічних, соціальних та екологічних проблем»;

– фокусування на докторських програмах, що спрямовані на прикладне застосування знань і взаємодію з майбутніми роботодавцями» [7, с. 7];

– «<...> інвестування в інновації здійснюється на основі принципу “Smart Specialisation” (Розумна спеціалізація) – зосередження регіональних інвестицій і зусиль на інноваціях у секторах із високим потенціалом зростання» [7, с. 7];

– «Заклади вищої освіти можуть зробити більше для налагодження зв'язків між науковцями, підприємцями й державними органами влади, узгодити свою освітню пропозицію до потреб, визначених стратегіями розумної спеціалізації, скористатися можливостями для інновацій у пріоритетних секторах і допомогти місцевому бізнесу й іншим організаціям зрозуміти й прийняти нові способи мислення. Здійснення цього має бути частиною ширших культурних змін, завдяки яким заклади вищої освіти стають “entrepreneurial actors” (суб'єктами підприємницької діяльності)».

Таким чином, розбудова інклюзивних і пов'язаних систем вищої освіти передбачає ширше суспільне/соціальне залучення університетів, а розвиток інновацій і підприємництва пов'язаний з активізацією університетів як суб'єктів підприємницької діяльності.



UPP Foundation Civic University Commission, "Truly Civic: Strengthening the connection between universities and their places", 2019 рік [8].

У звіті зазначається, що університет може розглядатися як "civic university" (суспільний/міський університет) лише тоді, коли мета – і стратегія підтримки цієї мети – передбачає позитивний суспільний вплив. Університети, які цього не здійснюють, але залучені у виконання важливої суспільної діяльності, можуть розглядатися лише як "civically engaged university" (суспільно залучений університет)» [8, с. 34].

Іншими словами, civic university (суспільний/міський університет) має узгодити свою стратегію із суспільною місією для виконання своєї діяльності, результатом якої є значний позитивний вплив на суспільство.

Щодо фінансування civic university, у звіті рекомендовано створити на національному рівні спеціальний фонд – "Civic University Fund", що акумулює ресурси для реалізації університетом своєї стратегії. Розмір фонду має складати 500 млн фунтів стерлінгів, а університети на конкурсних засадах отримуватимуть фінансування в сумі від 20 до 30 млн фунтів стерлінгів для реалізації довгострокових проєктів.

Фонд повинен управлятися спільно Department for Education [9] (Департаментом освіти) в Англії та Department for Business, Energy and Industrial Strategy, BEIS [10] (Департаментом бізнесу, енергетики й індустріальної стратегії), спираючись на спільні відомчі компетенції Minister of State for Universities, Science, Research and Innovation (Міністра з питань університетів, науки, досліджень та інновацій), що відповідає за ці департаменти.

У документі підкреслюється прямий зв'язок між університетською автономією та соціальною відповідальністю: «університети є автономними інституціями з благодійним статусом. Вони проголошують і захищають цю автономію. Це означає, що вони також повинні брати на себе відповідальність за прийняття рішень – включаючи те, скільки та як збалансувати суспільні й інших вимоги» [8, с. 12].

Одним із можливих інструментів для співпраці між університетами, місцевою громадою та органами влади в процесі стратегічного аналізу, визначення пріоритетів, розуміння потреб місцевої громади є формування та підписання усіма сторонами угод "Civic University Agreements" [11, с. 8].

Узгодження civic university agreements із національними ініціативами й нормативними вимогами є «інструментом підзвітності закладів вищої освіти на регіональному й національному рівнях» [12]. Civic university agreements «можуть стати для закладів вищої освіти механізмом покращення доступу, результатів навчання студентів та обміну знаннями одночасно з отриманням взаємної вигоди для місцевих громад, бізнесу й економіки» [12, с. 5].

Таким чином, у звіті акцентовано на розумінні самого поняття "civic university" (суспільний/міський університет), його місії, відповідальності й фінансуванні.

European University Association, "Universities without walls. A vision for 2030", 2021 рік [13].

У звіті фокусується увага на зростанні суспільної ролі університетів: «Підтвердження суспільної/громадянської ролі університетів буде дедалі важливішою частиною соціального/суспільного залучення університету» [13, с. 6].

Визначено такі характеристики університетів без стін, як: відкритість, трансформаційність, транснаціональність, стійкість, різноманітність, залучення, потужність, автономність і підзвітність [13, с. 5–7]. На підтвердження цього зазначено, що «<...> університети відкриті й залучені до суспільства, зберігаючи свої основні цінності. Усі європейські університети будуть відповідальними, автономними й вільними, з різними інституційними профілями, але їх об'єднуватиме спрямування їх місій із навчання та викладання, досліджень, інновацій і культури на служіння суспільству» [13, с. 5]. Водночас "Sustainable development" (Сталий розвиток) буде основною рамкою для здійснення/спрямування впливу через університетські місії, оскільки університети активно обмірковують, знаходять і просувають рішення в діалозі із суспільством» [13, с. 6].

Університети «<...> будуть підзвітними за належне коригування принципів й цінностей, а також політики й діяльності. Це вимагатиме балансу між фінансуванням стратегічних пріоритетів досліджень, збереженням свободи окремих дослідників і визнанням відповідальності університетів за забезпечення суспільства широкою базою знань через дослідження» [13, с. 6].

У документі наведено три ключові сфери, що мають потенціал для зростання societal engagement і сприяння сталому розвитку університетів Європи. До таких сфер віднесено [13, с. 12]: реформування академічної кар'єри; сприяння міждисциплінарності; зміцнення civic engagement.

**Висновки.** У стратегічних позиціях на європейському рівні акцентовано на соціальному/суспільному залученні університетів, що підтверджено відповідними документами. Одними з пріоритетів у сфері вищої освіти визнано зростання соціальної/суспільної ролі університетів та їх активізація як суб'єктів підприємницької діяльності. Закріплення суспільної місії університетів у стратегії їх розвитку є відбиттям їх соціального/суспільного призначення. З'ясовано наявність зв'язку між: університетською автономією та соціальною відповідальністю університетів; соціальною відповідальністю та фінансуванням; соціальною відповідальністю та підзвітністю університетів. Одним із важливих інструментів забезпечення підзвітності

університетів є civic university agreements. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі соціального/суспільного залучення університетів на інституційному рівні.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. EHEA. Rome Ministerial Communiqué. Annex II "Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA". 2020. URL: [https://ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique\\_Annex\\_II.pdf](https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf).
2. Farnell T. Community engagement in higher education: trends, practices and policies. NESET report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2020. DOI: 10.2766/071482. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e22067d5-c253-11ea-b3a4-01aa75ed71a1/language-en>.
3. European University Association. Universities without walls. A vision for 2030. 2021. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20%20a%20vision%20for%202030.pdf>.
4. Lorlene H. University Civic Engagement: A Global Perspective. *Higher Education Exchange*. 2014. URL: [https://www.kettering.org/sites/default/files/product-downloads/HEX-2014-final\\_0.pdf](https://www.kettering.org/sites/default/files/product-downloads/HEX-2014-final_0.pdf).
5. Оржель О. Університетська соціальна відповідальність у контексті університетського лідерства : навчальний посібник. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2017. 40 с. URL: [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/Sots\\_vidpovidalnist\\_v\\_Univ\\_liderstve\\_O.Orzel\\_2017-40p.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/Sots_vidpovidalnist_v_Univ_liderstve_O.Orzel_2017-40p.pdf).
6. Грішнова О., Бех С. Соціальна відповідальність університетів України: порівняльний аналіз та основні напрями розвитку. URL: [http://bulletin-econom.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2015/11/158\\_11-18.pdf](http://bulletin-econom.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2015/11/158_11-18.pdf).
7. European Commission. Renewed EU agenda for higher education. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. 2017. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247>.
8. UPP Foundation Civic University Commission. Truly Civic: Strengthening the connection between universities and their places. 2019. URL: <https://upp-foundation.org/wp-content/uploads/2019/02/Civic-University-Commission-Final-Report.pdf>.
9. Department for Education. URL: <https://www.gov.uk/government/organisations/departement-for-education>.
10. UK Department for Business, Energy and Industrial Strategy. URL: <https://www.gov.uk/government/organisations/departement-for-business-energy-and-industrial-strategy>.
11. UPP Foundation Civic University Commission. A Guide to preparing Civic University Agreements. 2019. P. 8. URL: <https://upp-foundation.org/wp-content/uploads/2019/07/2202-UPP-Foundation-A-Guide-to-preparing-Civic-University-Agreements-Booklet-A4-digital.pdf>.
12. Office for Students. Civic university agreements: exploring synergies with Office for Students access and participation regulation and funding. 2019. P. 5. URL: <https://upp-foundation.org/wp-content/uploads/2019/07/CUC-conference-Access-and-Participation-and-Civic-University-Agreements-.pdf>.
13. European University Association. Universities without walls. A vision for 2030. 2021. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20%20a%20vision%20for%202030.pdf>.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ОТГ

### ORGANIZATION OF ACTIVITIES OF EDUCATIONAL MANAGEMENT BODIES IN UNITED TERRITORIAL COMMUNITY

Досліджуються питання організації діяльності органів управління освітою в місцевих територіальних органах. Встановлюється, що для утворення дієвої та працюючої системи управління освітою слід створити такий орган управління освітою, котрий буде максимально ефективним. Внаслідок децентралізації влади утворена об'єднана територіальна громада (далі – ОТГ) утворює власні органи управління, в тому числі – управління освіти, яке наділяється належними повноваженнями. Описується діяльність освітньої системи ОТГ, яка має дотримуватися вимог діючого законодавства України та нормативно-правових актів центральних, регіональних, місцевих органів державної влади. Виділяються повноваження органів управління освітою (далі – ОУО) в ОТГ. Характеризуються повноваження освітніх управлінь, котрі не передбачають втручання у внутрішню роботу освітніх закладів. Розкриваються повноваження ОУО щодо керування майном. Встановлюється, що ОУО діє як служба, що надає сервісні послуги, тому не здійснює контролю, а тим паче не займається здійсненням методичної роботи. Визначається, що освітні відділи мають можливість збирати та аналізувати інформацію статистичного характеру, а також можуть прогнозувати, планувати підготовку проєктів рішень сесій та виконкомів, та, окрім цього, контролювати виконання відповідних рішень місцевих рад. Визначається процес утворення ОУО, який можна поділити на етапи: запровадження змін в структурі виконавчих органів; розроблення та схвалення Положення про ОУО; розроблення та схвалення посадових інструкцій; призначення керівника ОУО; набір штату ОУО. Встановлюється утворення органу керівництва освітою як окремого виконавчого органу місцевої ради, який є одним з найбільш придатним до змін, котрий дозволить розв'язувати запити управління освітою дієвіше. Визначено значну кількість проблемних аспектів у творенні ОУО в ОТГ, які потрібно розв'язувати, аналізувати, та які потребують подальших наукових досліджень.

**Ключові слова:** управління освітою; організація; децентралізація; освіта; об'єднана

територіальна громада; органи місцевого самоврядування; реформування.

The issues of organization of activity of education management bodies in OTG are investigated. It is established that in order to create an effective education management system and optimize its costs, it is necessary to form an effective education management body. OTG, which is formed as a result of the process of decentralization of power, forms its governing bodies, in particular – the Department of Education (Department of Education, Youth and Sports, etc.) and gives them the appropriate powers. The functioning of the OTG education system is described, which is regulated by the current legislation of Ukraine and relevant regulations of central, regional and local authorities. The powers of education management bodies in OTG are highlighted. The powers of the PBO are characterized, which do not provide for interference in the internal activities of educational institutions. The functions of OOU on property management are revealed. It is established that the OOU acts as a service, and, therefore, does not exercise control, much less engage in methodological work. It is determined that education departments can perform the functions of collecting and analyzing statistical information, forecasting, planning the preparation of draft decisions of sessions and executive committees, monitoring the implementation of relevant decisions of local councils. The process of formation of OOU is defined, which can be divided into stages: making changes to the structure of executive bodies; development and approval of the Regulations on AML; development and approval of job descriptions for positions in OOU; appointment of the head of the OOU; staffing of OOU. The establishment of an education management body as a separate executive body of the local council is established, which is one of the most favorable options that will allow to address the issues of education management more effectively. A large number of problematic aspects in the creation of OUG in OTG have been identified, which need to be addressed and researched, and which require further research.

**Key words:** education management; organization; decentralization; education; united territorial community; local governments; reforming.

УДК 373.014.552(477)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.44>

**Хоменко В.В.**,  
науковий співробітник  
Державної наукової установи  
«Інститут модернізації змісту освіти»

**Вступ (Постановка проблеми).** Вагомою умовою звернення важливої мети – створення сучасної української школи, є якісне управління освітою. Уміле управління освітніми системами на всіх рівнях галузі, створення ефективних моделей управління навчальними закладами, підготовка директорів – лідерів, здатних вносити зміни, є пріоритетом освітніх реформ. В контексті місії нової української школи вагомим фактором управління галуззю та освітніми закладами є ефективна співпраця школи, уряду та громади, яка забезпечить формування та розвиток демократичного громадянства, якому не все одно майбутнє своєї сім'ї,

громади, держави. В умовах децентралізації влади та створення ОТГ важливо розробити та впровадити таку модель управління системою освіти місцевої громади, яка б забезпечувала її якісне функціонування та самодостатність розвитку.

**Мета статті** – дослідити основні питання організації діяльності органів управління освітою в ОТГ.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** В останні роки питанням організації діяльності органів управління освітою в ОТГ присвячені роботи таких вчених: В. Лугового, Н. Протасової, В. Воловник, Л. Федченко, А. Сеїтосманова, О. Фасолі, В. Мархлевські.

Зважаючи на те, що процес утворення органів управління освітою в ОТГ реалізується наразі, тема є актуальною і потребує детального аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** Освіта є однією з ключових проблем для переважної більшості громад. За даними Державного веб-порталу для громадян, за 10 місяців 2020 р. в структурі видатків місцевого бюджету витрати на освіту становили в середньому 40–45%, а в деяких територіальних громадах вони досягали 50–70%. Тому для створення оперативної системи управління освітою та оптимізації її витрат потрібно створити дієвий орган управління освітою (далі – ОУО) [1, с. 6]. Доцільним є аналіз процесу створення ОУО в ОТГ. Отже, ОТГ, що виникає в результаті процесу децентралізації влади, створює власні органи управління, зокрема – відділ освіти й наділяє належними повноваженнями. Діяльність системи освіти ОТГ регулюється чинним законодавством України та відповідними нормативними актами центральних, регіональних та місцевих органів влади, включаючи ради ОТГ. Визначено, що освітня система ОТГ включає: управління освіти, дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні навчальні заклади, позашкільні навчальні заклади, які можуть організовуватися в НВК, або ж інші навчальні заклади, що можуть засновуватись рішенням сесії ОТГ згідно з чинним законодавством нашої держави [7]. Доречним є аналіз повноважень місцевих органів управління освітою в громаді: (відповідно до Закону України «Про освіту» [3] та Закону України «Про місцеве самоврядування» [4]): відповідають за реалізацію державної політики у галузі освіти та за забезпечення якості та доступності освіти на певній території, вони планують та забезпечують розвиток мережі закладів освіти; мають право створювати заклади освіти, а також ліквідувати їх та реорганізовувати; забезпечити рівні умови для розвитку закладів освіти усіх форм власності; виділяють територію обслуговування закладів початкової та середньої освіти; убезпечують та фінансують транспорт для учнів та вчителів до шкіл та, якщо потрібно, до дитячих садків. Проаналізовано, що місцева рада як засновник закладу освіти має повноваження, відповідно до Закону України «Про освіту»: утверджує установчі документи навчального закладу, їх нову редакцію та зміни до них; укладає та розриває трудовий договір з керівником навчального закладу; затверджує кошторис витрат та приймає фінансову звітність навчального закладу; виконує контроль за фінансово-господарською діяльністю, дотриманням установчих документів навчального закладу; забезпечує створення інклюзивного освітнього середовища, універсальний дизайн та інтелектуальну адаптацію в навчальному закладі; наділяється іншими правами, передбаченими нормативними актами та установчими документами

навчального закладу. Важливо зауважити про те, що ОУО на сьогодні позбавлені таких повноважень, як: безпосереднє управління комунальними навчальними закладами; контроль за дотриманням вимог щодо навчання дітей у навчальних закладах; координація діяльності педагогічних, виробничих, сімейних та соціальних колективів у питаннях навчання та виховання дітей; контроль дотримання вимог щодо змісту, обсягу та рівня освіти; участь у розробці та реалізації варіативної складової змісту загальної середньої освіти; відбір, призначення та звільнення педагогічних працівників державних та комунальних дитячих садків, загальноосвітніх навчальних закладів (актуальним є положення лише для керівників навчальних закладів); контроль за дотриманням законів та нормативних актів у галузі дошкільної освіти, обов'язкове впровадження Базового компоненту дошкільної освіти усіма закладами дошкільної освіти [1, с. 10]. Отож, на базі вищезазначеного, компетенція не встановлює втручання ОУО у внутрішню практику освітніх закладів. ОУО володіє функціями щодо керування майном. Його діяльність можна порівняти з діяльністю сервісної служби. Також, освітні відділи мають можливість збирати та аналізувати інформацію статистичного характеру, а також можуть прогнозувати, планувати підготовку проєктів рішень сесій та виконкомів, та, окрім цього, контролювати виконання відповідних рішень місцевих рад [1, с. 11]. Виокремлено, що в багатьох ОТГ сьогодні відбувається реформування та створення ОУО. Тому доречним є аналіз хід утворення ОУО, який можна умовно поділити на такі етапи: внесення змін до структури виконавчих органів; розробка та затвердження Положення про ОУО; розробка та затвердження посадових інструкцій до посад в ОУО; призначення керівника ОУО; укомплектування штату ОУО.

Доречно проаналізувати кожен з етапів утворення ОУО. Отож, перший етап – привнесення змін до системи виконавчих органів ради ОТГ. Після того, коли визначено модель, відповідно до якої буде створено ОУО, слід внести зміни до системи виконавчих органів ради ОТГ [1, с. 17].

Встановлено, що згідно з п. 5 ч. 1 ст. 26 Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» – виключно сільська, селищна, міська рада наділені повноваженнями щодо вирішення таких питань: структура виконавчих органів ради та її апарату, кількість працівників. Вирішення таких питань затверджується рішенням сесії ради ОТГ. Щодо зазначених питань пропозицію подає голова ОТГ [4]. Визначено, що у випадку вибору моделі ОУО – не юридичної особи, саме у формі структурного підрозділу, то створення такої моделі можливе в ОТГ, що володіють компетенцією у сфері управління освітою. Отже, вирішити питання, в якій же формі варто створювати ОУО, доцільно

враховувати наступні положення. Утворення ОУО зі статусом юридичної особи вкрай зменшить навантаження на керівника ОТГ, оскільки керівник ОУО -юридичної особи матиме право підписувати документи, в тому числі фінансові. У випадку, якщо ж ОУО буде утворено без юридичної особи, або ж не буде розпоряджатися коштами освітньої субвенції – усі питання повинен вирішувати безпосередньо голова ОТГ, затверджуючи своїм підписом. Проаналізовано, що досвід створення ОУО відображає, що значна кількість таких органів в ОТГ функціонують як підрозділи в системі відділів освіти, молоді тощо. Так, здається необхідним створення ОУО у формі відділу, управління, при цьому не поєднувати його діяльність з іншими сферами. Тому що голова об'єднаного відділу повинен володіти високим рівнем знань в багатьох сферах. Хоча слід виділити і позитивні аспекти окремого ОУО – його повноваженнями є тільки ті, що стосуються освітньої сфери. Однак і в цьому є негативна сторона – адже не завжди кошти місцевого бюджету призначені для збільшення штату апарату ради ОТГ та її органів, якщо ж будуть діяти окремі відділи – молоді, освіти тощо і кожен з таких відділів матиме начальника, заступника і тому подібне. Тому не всі ОТГ мають можливість створити ОУО саме у формі окремого підрозділу самостійного освітнього напрямку. Зазвичай, так зробити можуть в більшості, лише міські ОТГ [1, с. 17]. Визначено, що другою стадією утворення ОУО є розроблення та схвалення Положення про ОУО. Це положення є саме тим документом, що розкриває статус, мету утворення, напрямки роботи, зміст повноважень тощо. Схвалення Положення здійснюється рішенням ради ОТГ [1, с. 21]. Встановлено, що третьою стадією створення ОУО є розроблення та схвалення посадових інструкцій в ОУО. Начальник є керівником ОУО. Головні відомості про начальника, а саме – про його посаду, відображені у Положенні про відділ, а щодо вимог до особи, яка її займає, то вони встановлюються посадовою інструкцією. При розробленні посадових інструкцій необхідно керуватися Типовими професійно-кваліфікаційними характеристиками посадових осіб місцевого самоврядування затвердженими наказом НАДС України від 7 листопада 2019 р. № 203 – 19 [11]. Цим нормативно-правовим актом окреслюються вимоги до посади начальника відділу, управління, іншого структурного підрозділу виконавчого комітету місцевої ради, а також завдання, обов'язки, повноваження; права. Отже, при розробленні посадових інструкцій начальника відділу освіти та працівників, що належать до посадових осіб місцевого самоврядування, необхідно зважати на перелічені вимоги, встановлені чинним законодавством. Наприклад, посадова інструкція начальника відділу освіти виконавчого комітету Андріївської сільської ради Слов'янського

району Донецької області, включає: «Загальні положення. Начальник Відділу освіти виконавчого комітету Андріївської сільської ради (далі – начальник Відділу) реалізує керування роботою закладів освіти, що належать до сфери управління Андріївської сільської ради...Обов'язки та завдання. Начальник відділу: виконує керування діяльністю відділом, диференціює обов'язки між працівниками відділу, очолює, узгоджує та ревізує їх роботу; вбезпечує роботу з документами та матеріалами, що надходять на опрацювання до відділу та виконує функцію контролю за їх виконанням; контролює здійснення доручень Андріївського сільського голови та заступника сільського голови щодо роботи виконавчих органів ради (гуманітарна сфера); втілює підготовку поточних та перспективних планів роботи відділу...Права. Начальник відділу: за дорученням Андріївського сільського голови, заступника сільського голови з питань діяльності виконавчих органів ради (гуманітарна сфера) репрезентує виконавчий комітет Андріївської сільської ради в органах державної влади, органах місцевого самоврядування, підприємствах, установах, організаціях щодо питань, які належать до його повноважень; відрекомендує відділ на засіданнях, нарадах, інших заходах, що проводяться Андріївською сільською радою, виконавчим комітетом Андріївської сільської ради та їх структурними підрозділами...Відповідальність. Начальник відділу несе персональну відповідальність за бездіяльність, дії, несвоєчасне виконання своїх посадових обов'язків» [1, с. 33]. Наступною стадією створення ОУО є проведення конкурсу та затвердження на посади керівника та інших працівників у цей орган. Згідно ст. 10 Закону України «Про службу в органах місцевого самоврядування» – працівники ОУО, які за своїм статусом є посадовими особами місцевого самоврядування, приймаються на службу в ОМС головою ОТГ за конкурсом чи іншою процедурою, встановленою законодавством [5]. Таким чином, після підготовлених змін до структури виконавчих органів ради ОТГ та появи вільних посад – можна повідомляти про конкурс на їх заміщення. Встановлено, що конкурсний відбір в місцеві органи реалізується відповідно до Порядку проведення конкурсу на заміщення вакантних посад державних службовців, затвердженого постановою КМУ від 15 лютого 2002 р. № 169 (реалізується в ОМС згідно п. 2 постанови КМУ від 25 березня 2016 р. № 246 [9]). Доцільно зауважити, що іспит проводиться згідно із Загальним порядком проведення іспиту кандидатів на заміщення вакантних посад державних службовців, затвердженого наказом Головного управління державної служби України від 8 липня 2011 р. № 164, зареєстрованого у Міністерстві юстиції України 28 липня 2011 р. за № 930/19668. Таким чином, у випадку вдалого проходження кон-

курсного відбору кандидатами на посади, керівник ОТГ, своїм розпорядженням приймає їх на службу в органи місцевого самоврядування. Проаналізовано, що досвід сучасної перебудови ОТГ відображує, що управління освітою та надання якісних освітніх послуг наразі стало складним завданням для органів місцевого самоврядування громад. Ефективні підходи та рішення щодо дієвого управління освітою на цьому етапі змін напрацьовуються в самих громадах.

Якщо ОТГ зіткнулося з проблемами створення ОУО, то можна ознайомитися з досвідом інших ОТГ, і запозичити кращі практичні моделі. Так, експертами шведсько-українського проекту «Підтримка децентралізації в Україні», разом з Департаментом освіти і науки Хмельницької ОДА і Дунаєвецькою громадою було розпочато створення першої спеціалізованої он-лайн платформи «Кращі практики управління освітою», де можна знайти фахові відповіді з практичних питань щодо освітнього менеджменту, а саме: утворення Органу управління освітою у новий громаді; поза-шкільна робота; розроблення плану оптимізації мереж закладів, установ освіти; підвезення, господарська діяльність для мережі шкіл; взаємодія з учасниками освітнього процесу (батьки, учні); співпраця з шкільними адміністраціями і педагогічною спільнотою; партнерство з виконавчими органами влади на районному і обласному рівнях; автономія закладів освіти та багато інших.

Ознайомитися з сучасними практиками можна безкоштовно. Умовою користування є звичайна реєстрація та згода поділитися своїм досвідом, адже завдяки цьому платформа завжди стане в нагоді кожному [8].

Цікавим є аналіз вже створеного ОУО в Городоцької ОТГ Хмельницької області. Новопризначений керівник відділу освіти здійснив аналіз мережі закладів освіти і підняв питання що існуюча раніше в громаді структура відділу освіти не відповідає потребам, не спроможна на сучасному рівні реалізувати закріплені за нею функції. Таким чином начальник відділу освіти запропонував голові ОТГ створити орган управління освітою, як юридичну особу в структурі якої будуть: централізована бухгалтерія, методична служба, сектор юридично-кадрової роботи. Головним аргументом стало окреслення обсягу робіт, які доведеться виконувати централізованій бухгалтерії міської ради, якщо вона буде обслуговувати заклади освіти, додаткове навантаження, яке виникне у керівника громади, а це підписи і узгодження всіх освітніх документів. На прийнятті рішення вплинуло і те, що в громаді необхідно провести оптимізацію мережі закладів освіти, а це також додаткове навантаження на юридичний відділ громади. На черговій сесії міської ради прийнято рішення про утворення відділу освіти,

як юридичної особи та схвалено Положення про відділ освіти. За результатами рішення сесії керівник відділу освіти звернувся до державного обліковця для оформлення відділу освіти, як юридичної особи. В цій громаді було вирішено створити ОУО у формі юридичної особи. Структура відділу освіти Городоцької ОТГ Хмельницької області на лютий 2021 р. включає такі посади: Начальник відділу; 3 головних спеціалісти; Сектор юридично-кадрової роботи – 2 працівники; Централізована бухгалтерія – 13; Група матеріально-технічного забезпечення – 4. Досвід Городоцької ОТГ у створенні ОУО виявив і такі ризики впровадження практики реформування управління освітою: зміни в законодавстві, що регулюють діяльність ОТГ; втрата якісних показників внаслідок недофінансування галузі [11]. Так, ще однією успішною практикою щодо створення ОУО можна назвати досвід Новоукраїнської ОТГ Кіровоградської області, де також було створено відділ освіти. Доцільно навести якісні та кількісні результати створення відділу освіти: Створено відділ освіти. Призначено керівника відділу, виокремлено його структуру та штатний розклад. Створено 18 робочих місць. Проведено реорганізацію роботи методичної служби. Розроблено порядок призначення на посаду керівника закладів освіти Новоукраїнської міської ради Кіровоградської області. Забезпечено проведення серпневої педагогічної (не) конференції в новому форматі, що сприяло підвищенню іміджу сільської школи, згуртованості педагогічного колективу громади; забезпечено поширення інноваційних форм роботи в навчально – виховному процесі. Створена господарська група в структурі відділу освіти. Затверджено положення підрозділів відділу освіти. Згідно загального рейтингу територій в Кіровоградській області Новоукраїнська ОТГ: за показниками галузі «освіта» зайняла 14 місце з 28; по конкурсам – 5 місце; 4 – нагородження медалями; 5 – по предметним конкурсам; 8 – по МАН; 6 – ЗНО; по кількості випускників нагороджених медалями – 4. Ініційовано створення опорних закладів, частка опорних шкіл та філій від загальної кількості закладів освіти становить 75% [2].

Визначено, що орган управління освітою ще може різнитись за своєю структурною формою. Отож, це може бути як управління, департамент так і відділ (слід зазначити, що Постанова КМУ від 12 березня 2005 р. № 179 «Про упорядкування структури апарату центральних органів виконавчої влади, їх територіальних підрозділів та місцевих державних адміністрацій», що розкриває чисельність відображених структурних підрозділів – для органів місцевого самоврядування має не обов'язковий, а лише рекомендаційний характер). Орган керівництва освітою може різнитись за назвою, чисельністю штатних працівників

тощо. Розкрито, що це далеко не всі можливості вибору для місцевого самоврядування. Безпосередньо законодавством встановлено право органів місцевого самоврядування це лише визначати форму(модель) органу управління, але й напрями організації менеджменту освіти, в цілому. Отож, місцева рада може: утворити свій орган управління освітою; створити власний орган з делегуванням адміністративних повноважень на рівень закладів освіти; утворити спільний орган для кількох територіальних громад; делегувати повноваження на підставі співробітництва [9]. Так, ще слід навести приклад створення ОУО в Луганській області, де протягом 2015–2019 рр. було добровільно об'єднано 18 територіальних громад. Відбулась передача закладів освіти, які знаходились у спільній власності територіальних громад району у власність об'єднаних територіальних громад – у 14 ОТГ. Таким чином, було утворено 14 органів управління освітою ОТГ, які є окремими юридичними особами. Однак не всі вони є головними розпорядниками коштів, що, в свою чергу, також значно зменшує їх компетенцію [9]. Тому варто розуміти, що слід безпомилково зорганізувати бухгалтерське та фінансове обслуговування закладів освіти. Бухгалтерська служба, відповідно до пункту 2 Типового положення про бухгалтерську службу бюджетної установи, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 26 січня 2011 р. № 59 [13], створюється як незалежний структурний підрозділ бюджетної установи. Його різновид залежить від обсягу, характеру та складності бухгалтерської роботи. Це може бути департамент, відділ, сектор, або ж в бюджетній установі вводиться посада спеціаліста, на якого покладається виконання обов'язків бухгалтерської служби. Обов'язки бухгалтерської служби може здійснювати централізована бухгалтерія бюджетної установи, якій підпорядковані інші бюджетні установи. Визначено, що бухгалтери відповідної місцевої ради мають право вести бухгалтерський облік лише операцій, пов'язаних з діяльністю самої ради. Також, не може вести бухгалтерський облік інших установ і бухгалтерія відділу/управління освіти, якщо вона не є централізованою. Якщо централізована бухгалтерія не створена, то при такому варіанті підпорядкованим установам та закладам освіти доведеться мати у своєму штаті посади бухгалтерів, які будуть вести бухгалтерський облік таких установ та закладів [9].

**Висновки.** Встановлено, що ОТГ створює свої органи управління, зокрема – управління освіти. Повноваження ОУО не передбачають втручання у внутрішню діяльність закладів освіти. На ОУО покладені функції з управління майном. Відділи освіти можуть виконувати функції збору та аналізу статистичної інформації, прогнозування, планування тощо. Визначено процес утворення ОУО,

який можна умовно поділити на такі етапи: внесення змін до структури виконавчих органів; розробка та схвалення Положення про ОУО; розробка та схвалення посадових інструкцій в ОУО; призначення керівника ОУО; укомплектування штату ОУО. Відображено, що ОУО може бути утворено у формі юридичної особи, або ж у формі структурного підрозділу, який не є юридичною особою. Переваги «окремого» ОУО очевидні – його компетенцією є здійснення повноважень виключно у сфері освіти. Але є в ньому один недолік – місцевий бюджет може не витримати навантаження внаслідок «роздуття» штатів апарату ради ОТГ. До того ж, не всі ОУО у формі юридичної особи являються головними розпорядниками коштів, що також значно зменшує їх повноваження. Однак створення органу управління освітою як відокремленого виконавчого органу місцевої ради є одним з найбільш сприятливих варіантів, який дозволить вирішувати питання управління освітою більш якісно та швидко. Але дозволити собі ОУО як окремий структурний підрозділ можуть далеко не всі ОТГ, а здебільшого – міські. Ризики впровадження ОУО як юридичної особи полягають в тому, що можуть бути зміни в законодавстві, що регулює діяльність ОТГ; втрата якісних показників внаслідок недофінансування галузі. Таким чином, існує значна кількість проблемних аспектів у створенні ОУО в ОТГ, зокрема: у законодавстві не визначено, чи повинен орган управління освітою бути окремою юридичною особою; відсутність фінансової можливості у всіх місцевих органів влади для створення окремого структурного підрозділу управління освітою; типових штатних нормативів для ОУО на цей час не існує; орган управління освітою може відрізнитись за назвою, кількістю штату працівників, за наявністю додаткових зовнішніх комунальних сервісних служб; існує проблема кваліфікованих кадрів в ОТГ. Вищезгадані питання потрібно вирішувати, вони й надалі є предметом сучасного наукового аналізу й подальших досліджень.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Грекова І., Брусенцова Я., Жабенко Л., Ковшова О. та ін. Створюємо орган управління освітою в громаді : поради для голів та управлінців освітою територіальних громад. Київ : ТОВ «Агентство Україна», 2020. 66 с.
2. Делегувати повноваження чи прийняти відповідальність: практика формування органу управління освітою в Новоукраїнській ОТГ. URL: <http://wiki.sklinternational.org.ua/practice> (дата звернення: 17 березня 2021 р.)
3. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (дата звернення: 17 березня 2021 р.)
4. Про місцеве самоврядування : Закон України від 21 травня 1997 р. № 280/97-ВР / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/>

show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text (дата звернення: 17 березня 2021 р.)

5. Про службу в органах місцевого самоврядування : Закон України від 7 червня 2001 р. № 2493-III / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2493-14#Text> (дата звернення: 17 березня 2021 р.)

6. Загальний порядок проведення іспиту кандидатів на заміщення вакантних посад державних службовців затвердженого наказом Головного управління державної служби України від 8 липня 2011 р. № 164, зареєстрованого у Міністерстві юстиції України 28 липня 2011 р. за № 930/19668. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0930-11#Text> (дата звернення: 17 березня 2021 р.)

7. Клокар Н., Науменко Г., Гунько Л. Освіта в ОТГ: нові підходи до управління в умовах децентралізації влади. *Рідна школа*. 2017. № 11–12. С. 27–31.

8. Кращі практики управління освітою в громадах. URL: <http://wiki.sklinternational.org.ua> (дата звернення: 17 березня 2021 р.)

9. Організуємо управління освітою в громаді. URL: <https://www.prostir.ua/?library=orhanizovujemo->

upravlinnya-osvitoju-v-hromadi-scho-potribno-vrahuvaty (дата звернення: 17 березня 2021 р.)

10. Порядок проведення конкурсу на заміщення вакантних посад державних службовців, затвердженого постановою КМУ від 15 лютого 2002 р. № 169 (застосовується ОМС згідно п. 2 постанови КМУ від 25 березня 2016 р. № 246. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/246-2016-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 17 березня 2021 р.)

11. Створення відділу освіти: практика Городоцької ОТГ. URL: <http://wiki.sklinternational.org.ua/practice> (дата звернення: 17 березня 2021 р.)

12. Типові професійно-кваліфікаційні характеристики посадових осіб місцевого самоврядування від 7 листопада 2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v203-859-19#Text> (дата звернення: 17 березня 2021 р.)

13. Типове положення про бухгалтерську службу бюджетної установи затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 26 січня 2011 р. № 59. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/59-2011-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 17 березня 2021 р.)



## РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

### ДОШКІЛЬНА І МОЛОДША ШКІЛЬНА ОСВІТА: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

### PRESCHOOL AND JUNIOR SCHOOL EDUCATION: TRADITIONS AND INNOVATIONS

*У статті представлено системний підхід у запровадженні до простору дошкільної та молодшої шкільної освіти інновацій та їхнє оптимальне співвідношення з традиціями в умовах розвитку сучасного суспільства. Це й визначає актуальність дослідження. Гармонізовані традиційні та інноваційні складники навчання в молодшій шкільній та дошкільній освіті представлені як ефективні способи осмислення й удосконалення антропоцентричних підходів до навчального та виховного процесів. Розглядаються ознаки традиційних та інноваційних технологій, їхня сутність та найбільш популярні і широко застосовувані інновації. Описано сучасні технології, де віднайдене оптимальне співвідношення освітніх інновацій та традицій, що у процесі навчання і виховання дитини дозволяють досягти позитивних результатів, таких показників, де б ефективність вимірювалась не тільки часом та кількістю засвоєних знань, але й задоволенням та урахуванням особистих інтересів кожного вихованця, школяра.*

*У статті охарактеризовано поняття «інновація» як спосіб оновлення процесу навчання, що основним складником має внутрішні фактори та зовнішню мотивацію. Рух сучасної освітньої думки до особистісно орієнтованого підходу вимагає теоретичної розробки та уточнення такого поняття, як «педагогічна технологія». Поняття «технологія» розкрито у його співвідношенні з поняттям «метод», оскільки технологічність у педагогіці відзначається гнучкістю, здатністю до постійного удосконалення та вмінням адаптуватись до швидкозмінюваних цивілізаційних умов. Особливу увагу приділено мотиваційній стороні реалізації освіти, де у центрі постають індивідуальні особливості, мета та інтереси учня, загалом особливості класу, особисті бажання, здібності та можливості кожного. Зроблено висновок, що поєднання традиційних та інноваційних підходів у дошкільній та молодшій шкільній освіті дають можливість спрямувати зусилля педагогів на навчання і виховання повноцінного та адаптованого до сучасних вимог члена суспільства.*

**Ключові слова:** педагогіка, дошкільна освіта, молодша шкільна освіта, педагогічні технології, інновації.

*The article presents a systematic approach to the introduction of innovations in the space of preschool and primary school education and their optimal relationship with traditions in the development of modern society. This determines the relevance of the study. Harmonized traditional and innovative components of education in primary and preschool education are presented as effective ways of understanding and improving anthropocentric approaches to educational processes. The features of traditional and innovative technologies, their essence and the most popular and widely used innovations are considered. Modern technologies are described, where the optimal ratio of educational innovations and traditions is found time and amount of acquired knowledge, but also the satisfaction and consideration of the personal interests of each pupil, student.*

*The article characterizes the concept of "innovation" as a way to update the learning process, which has the core component of internal factors and external motivation. The movement of modern educational thought to a person-centered approach requires the theoretical development and refinement of such a concept as "pedagogical technology". The concept of "technology" is revealed in its relation to the concept of "method", as manufacturability in pedagogy is characterized by flexibility, the ability to continuous improvement and the ability to adapt to rapidly changing civilizational conditions. Particular attention is paid to the motivational side of education, where the center has the individual characteristics, goals and interests of the student, in general, the characteristics of the class, personal desires, abilities and capabilities of each. It is concluded that the combination of traditional and innovative approaches in preschool and primary school education make it possible to direct the efforts of teachers to teach and educate a full and adapted to modern requirements member of society.*

**Key words:** pedagogy, preschool education, primary school education, pedagogical technologies, innovations.

УДК 37.01/.09

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.45>

**Бабюк Т.Й.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри теорії та методик  
дошкільної освіти  
Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка

**Кравець Н.С.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри теорії та методики  
дошкільної і спеціальної освіти  
Прикарпатського національного  
університету імені Василя Стефаника

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Актуальність представленої у дослідженні проблематики пов'язана зі швидкими соціально-економічними та технологічними змінами в суспільстві, що безпосередньо впливають на нові вимоги до освіти, її результативності, а також висуюють вимоги щодо цифрової грамотності, відкритості до змін та перетворень. Якість і конкурентоспроможність освітніх закладів молодшої шкільної та дошкільної освіти також залежить від орієнта-

ції на запровадження найбільш результативних навчальних і освітніх технологій, комплексних підходів до методики навчання та виховання. Це й визначає наукову проблему, що постала як перед теоретиками, так і перед практиками педагогічної галузі. Насамперед це розробка та впровадження до практичного застосування таких оптимальних комплексів традиції та інновації, що мають ґрунтуватися на сучасних дидактичних принципах, а також орієнтовані на нові методологічні засади,

провідні педагогічні теорії та розробки. Увесь цей комплекс має бути спрямований на розвиток особистісно орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу в дошкільному та шкільному закладі. Суттєвим у дослідженні є також розгляд основних засад підготовки майбутнього члена суспільства, який мав би легко орієнтуватись в технологіях та умовах розвитку соціуму, самостійно себе оцінювати, навчатись та комунікувати, працювати на благо власної соціальної групи, плекати та підтримувати громадянські та сімейні цінності. Все це передбачає не тільки навчальну роботу, але й забезпечення об'єктивних, прозорих та недискримінаційних форм контролю. У постановках ЮНЕСКО технологію навчання представлено як системний метод створення та запровадження усього навчального процесу із врахуванням технічних та людських ресурсів, їхньої взаємодії, загальним завданням якого є оптимізація та гуманізація форм освіти. Актуальність досліджуваної проблеми зумовила виникнення великого розмаїття класифікацій технологій навчання, що мали на меті охопити технічну, соціальну, інформаційну, економічну, педагогічну галузі. Ефективність цих технологій розширює поле застосування всіх інших, варто також звернути увагу на пошук оптимального поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Останні дослідження у галузі визначення шляхів взаємодії традицій та інновацій в освітньому процесі є досить різнобічними, мають теоретичне спрямування [10], але представлено також емпіричні дослідницькі проекти, метою яких є перевірка навчальних технологій в освітній практиці [3; 12]. Так, Л.П. Борисенко [4], розглядаючи оптимальні співвідношення традиційних та інноваційних технологій навчання психолого-педагогічної підготовки викладачів, довела також і завдяки запровадженню педагогічного експерименту, що оптимальне поєднання інновацій та традицій дає студентам можливість до самостійного здобуття та засвоєння нових знань, вмінь аналізувати дослідження, формувати нові ідеї та оптимально їх реалізовувати, вдосконалювати способи навчально-пізнавальної діяльності.

Обидва напрями сприяють подальшому розвитку педагогічної думки. Розгляду проблем інновацій у педагогічній галузі присвячені роботи В.І. Загвязинського [8], М.В. Дичківської [7], М.В. Артюшина [1] та інших. Дослідники зцентровані на встановленні долі нового в сучасній педагогіці, вони визначають інновацію через категорії корисності, позитивного сприйняття, прогресивності та сучасності. Так, В.І. Загвязинський зазначає, що інновація в педагогіці – це комплекс елементів, алгоритм ефективної роботи педагогічного процесу, де ідеї, поєднання методів та технологій – лише

інструменти, що сприяють прогресивному розвитку освіти і покликані ефективно розв'язувати завдання навчання та виховання [8]. Зрозуміло, що підходи та тлумачення інновації як явища педагогічного мають низку визначень: це комплексний практичний засіб у педагогіці [5]. Досліджено праці, що презентують погляд на інновацію не як на систему принципово нових засобів навчання. Наприклад, І.П. Підласий вважає, що інноваційний характер мають не лише процеси та ідейний складник, але й засоби, інструменти та результати, отримані внаслідок їхнього запровадження, це певний інтегральний показник еволюції педагогічної системи [12].

До поля дошкільної та молодшої шкільної освіти потрапила низка теоретичних розвідок, присвячених різним аспектам поєднання традицій та інновацій в молодшій школі та дошкільній освіті: інноваційному розвитку дошкільних навчальних закладів України з точки зору правового забезпечення економічної, педагогічної, правової категорій у структурі інноваційного процесу [9]; проблемам запровадження педагогічних технологій щодо позааудиторної діяльності та проблемам відповідальності як мірилу професійності дошкільного педагога [5]; загальній теоретичній характеристиці та рекомендаціям щодо підготовки молодих фахівців [3] тощо.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Не до кінця вирішеними залишаються проблеми пошуку оптимального поєднання можливостей традиційних методик та інноваційних педагогічних технологій в процесі навчання та виховання у дошкільній і молодшій шкільній освіті. У сучасному світі відбувається технологічна революція, збільшуються потоки інформації та завдань, що потребують швидкого вирішення. За такої ситуації дитина може отримати стрес, погіршуються функціональні стани, формуються нераціональні стилі навчання. Вирішенням цієї проблеми певним чином і займається педагогіка, відшуковуючи оптимальні комплекси, де поєднані традиційні методи та інноваційні технології навчання.

**Мета статті.** Основною метою дослідження є з'ясування настанов розвитку сучасної дошкільної та молодшої шкільної освіти в колі інновацій та традицій, низки теоретичних понять сучасної педагогіки. Для реалізації цієї мети необхідно виконати такі завдання: 1) дати визначення й уточнити такі поняття сучасної педагогіки, як «педагогічна технологія», «інновація», «традиційні підходи»; 2) охарактеризувати основні інноваційні підходи в дошкільній та молодшій шкільній освіті, що мають потенціал до розвитку та запровадження в комплексі з традиційними методами.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «інновація» позначає характер та ставлення до навчального процесу, що ґрунтується на внутрішніх факторах,

які є реакцією на соціальні впливи та технологічні зміни. Запровадження цього терміна пов'язане з бажанням науковців виокремити, власне, шляхи оновлення процесу навчання, зумовлені зрушеннями в мотивації від традиційних методик, що в короткі терміни мали давати ефективні показники, незважаючи на форму, зміст, зацікавленість та індивідуальні особливості дитини. За межами традиційного підходу залишались особистісні орієнтації, здібності, поле зацікавленості та особиста мета.

Поняття «технологія» у світовій педагогіці виникає як визначення принципово нового типу підходу до алгоритму навчання. На думку Л.П. Борисенко [4], недоліком традиційних методів є їхня статичність, догматичність, незмінний стан. Визначення «технології» набуло поширення у педагогіці в 40-х рр. XX ст. та стосувалося досліджень доцільності запровадження аудіо- та відеозасобів до навчального процесу, зокрема до вивчення іноземних мов. У 60-х рр. XX ст. широке впровадження в освітній процес програмного навчання та використання цифрових технологій і штучного інтелекту в навчальному процесі змусило також говорити про інновації в освіті. На початку 80-х рр. XX ст. популярними стають дослідження педагогічних технологій та впровадження дослідницьких експериментів. Усі вони стосуються або системи алгоритму використання комплексу традиційних методів та інновацій у навчанні, або цілеспрямованого та цілком прагматичного застосування способів підвищення якості та ефективності навчального процесу. Також виокремився напрям сприйняття педагогічної технології як гармонізованого процесу, де головним є мета, обґрунтований план та програма дій, набір навчальних методів як традиційних, так й інноваційних. Розмаїття можливих поєднань традиції та інновації, певна річ, складає різні змісти, настанови освітнього процесу, охоплює протилежні сторони та аспекти організації навчального процесу. Саме тому сьогодні існує така багатошарова класифікація, можливі різні форми поєднання традиції та інновації під знаменником доцільності, ефективності та орієнтації на особистість. Велика кількість педагогічних технологій також представлена і в дошкільній, і в молодшій шкільній освіті.

Беремо за основу таке визначення поняття «інноваційна технологія» – це системний, оптимальний та цілеспрямований комплекс прийомів навчання, засобів організації, коригування педагогічної та навчальної діяльності, що стосується всіх етапів навчання – від ідеї, концепції, постановки мети до отримання конкретних освітніх результатів.

Щодо поняття «традиційне навчання», то переважно посилатимемося на праці М.В. Артюшиної [1] та Л.В. Борисенка [4], які зазначають, що традиційне навчання – це комплекс заходів, спрямований на збереження та відтворення заведеної

у суспільстві культури та традиції соціуму, який забезпечує стабільність і де пріоритетним є репродуктивна робота дитини, зорієнтована на формування здібностей виконавця, розвиток пам'яті, уваги, зосередженості тощо.

Серед основних та найпопулярніших педагогічних інновацій можна виокремити пізнавальний розвиток дошкільнят та дітей молодшого шкільного віку в процесі пошуково-дослідницької діяльності. Часто педагоги-практики у комплексі з традиційними формами навчання використовують таку організацію дітей, що спрямована на вирішення проблемних завдань, пошук рішень, проведення експериментів, наочно-перетворювальних дій. У тісній взаємодії з навколишнім світом завдяки дослідницькій діяльності дитина отримує нові знання. Активна пізнавальна діяльність поглиблює процес розвитку дитини, сприяє евристичному складнику пізнання, розвиває самостійні аспекти творчого мислення. Діти накопичують власний досвід, формують інтелектуальну вправність, розумові здібності.

Застосування на теренах традиційної дошкільної та молодшої шкільної освіти проєктної діяльності пов'язане саме з такими інноваційними формами роботи. Сюди відносяться екскурсії до природного та соціального довкілля, експериментування, проведення досліджень та робота в гуртках, спостереження, сюжетно-рольові, дидактичні ігри.

Широко розповсюджена методика італійської педагогині-новаторки Марії Монтессорі, що була представлена на початку XX ст. Цей метод є дуже популярним в Європі та Північній Америці, де багато дошкільних та закладів молодшої школи орієнтовані на цю методику. В США функціонує Асоціація американського товариства Монтессорі (АТМ), яка об'єднує сьогодні 737 початкових шкіл та дитячих садків. За цим напрямом працюють понад 2 тис. педагогів, існує 50 закладів, що готують учителів та вихователів до роботи за цією методикою. Привертає увагу педагогів-практиків і батьків, власне, результативність та ефективність методу щодо розвитку дитини. Основною рисою цієї методики є переконання про унікальність та неповторність кожної дитини, яка має розвиватись відповідно до її власного плану розвитку шляхами та способами, прийнятними для самої дитини, термінами освоєння знань, вмінь та навичок. Навчальний простір методу Монтессорі передбачає наявність трьох основних учасників: дитина, навколишнє середовище та учитель. Філософія цього методу ґрунтується на створенні можливостей дитини до самовиховання, самоосвіти, саморозвитку. Багато залежить від навчальних і дидактичних матеріалів (Монтессорі-матеріалів), які створені так, що дитина сама з ними вчиться, бачить свої помилки та їх виправляє без втручання дорослого. Головна роль педагога – спостерігати та коригувати

самостійну діяльність дитини, організувати її так, щоб підтримати індивідуальний, унікальний шлях дитини у навчанні. Це допоможе сповна реалізувати потенціальні можливості. На відміну від традиційної ролі учителя в класі – керівної, з місцем за столом на початку кімнати, Монтессорі-педагог бере участь в індивідуальних вправах дитини та втручається лише за необхідності.

Важливим складником методики Монтессорі є розподіл усього навчального простору на зони розвитку: математичну, мовну, сенсорну, вправ практичного життя, зону природничого виховання. У зонах реального життя діти самостійно навчаються зосереджуватися, концентрувати увагу, розвивають велику та дрібну моторику. У зонах сенсорного розвитку діти вивчають параметри навколишнього світу, розрізняють розміри, форми, кольори, працюють з зоровими образами, що допомагає в молодшій школі легше впоратися з читанням. Розумовому розвитку та навчанню дитини сприяють зони мовна, математична, географічна, природничо-наукова. Важливою частиною гармонійного розвитку є рухова зона, де удосконалюється координація рухів, увага, виконуються вправи з рівноваги.

У багатьох сучасних освітніх закладах запроваджені Монтессорі-класи поряд із традиційними, тобто процес оптимізації навчання, де традиційне має бути поєднане з інновацією, поступово знаходить своє місце.

Вальдорфська педагогіка була сформована як напрям у роботах Р. Штайнера на початку ХХ ст. Її головна мета – особистісно орієнтований підхід, гармонійний розвиток дитини та розкриття її творчих можливостей. Увагу акцентовано на дитячій уяві та дослідницьких навичках завдяки зверненню до природи. Це і матеріали, з яких діти самостійно створюють собі іграшки, й інформаційна політка. Вихованці слухають музику, казки, співають та танцюють. Дитину відмежовують від впливу ЗМІ, усіх форм медіа, до навчання залучають у 7-річному віці. Це дає можливість сформувати власну самоідентифікацію, але у дитини в молодшій школі відсутні певні навички (на початку виникають труднощі з вивченням арифметики, абетки та писання). Загалом вальдорфська методика сприяє емоційному розвитку дитини, її дослідницьких та творчих нахилів, особливо добре такі школярі опановують нові технології, легко запам'ятовують алгоритм роботи з комп'ютером.

**Висновки.** Розробка та запровадження на теренах вітчизняної дошкільної та шкільної освіти комплексних технологій, де були б поєднані традиційні методи навчання та інноваційні технології в оптимальному сполученні, дали б можливість змінити освітній процес, зробити його більш орієнтованим на потреби дитини, її творчий потенціал

та вміння пристосовуватись до швидкозмінюваного світу. Інноваційні компоненти в освітньому процесі дають можливість зосередитися на розвитку навичок самостійного пошуку та набуття знань та вмінь; бути творчим та відкритим до навколишнього світу, готовим приймати нестандартні рішення, самостійно обирати навчальну мету та досягати її. Напрямами подальших досліджень є робота над розробкою оновлених критеріїв якості традиційних методів навчання, пошук оптимальних поєднань інновацій та традицій, а також шляхи пропагування запровадження інновацій в сучасну систему освіти під час підготовки фахівців у галузі дошкільної та молодшої шкільної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артюшина М.В. Психолого-педагогічні аспекти інноваційного навчання студентів. *Досвід організації та активізації навчального процесу на основі впровадження інноваційних технологій* : збірник матеріалів наук.-метод. конф. 5–8 лютого 2008 р. У 2 т. Т. 2. Київ : КНЕУ, 2008. С. 24–26.
2. Бех І.Д. Від волі до особистості. Київ : Україна-Віта, 1995. 220 с.
3. Бєленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
4. Борисенко Л.В. Оптиміальне співвідношення інноваційних та традиційних технологій навчання в процесі психолого-педагогічної підготовки викладачів економіки. *Наукові праці: Педагогіка*. 2009. Вип. 99. Т. 112. С. 79–83.
5. Волинець Ю.О., Стаднік Н.В. Проблема відповідальності як складова професійної готовності майбутнього дошкільного педагога в позааудиторній діяльності. *Молодий учений*. 2018. № 8.1 (60.1). С. 33–38.
6. Комплексне дослідження стану системи дошкільної освіти України. Аналітичний звіт / А.Є. Горський та ін. Київ : ФОП Кашталян Н.І., 2013. 118 с.
7. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 2-ге вид., допов. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
8. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
9. Кучерява З.І. Правове забезпечення інноваційного розвитку в Україні. URL: <http://www.minjust.gov.ua/13958>.
10. Меленець Л.І. Інноваційний розвиток дошкільних навчальних закладів України: правове забезпечення. Київ : ІППО КУ ім. Бориса Грінченка, 2015. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10199>.
11. Меленець Л.І. Про успіхи інноваційної діяльності дошкільних закладів столиці. *Дитячий садок*. 2012. № 29–31 (653–655). С. 55–56.
12. Підласий І.П. Практична педагогіка, або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.

## РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

### ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

### DEVELOPMENT OF GENERAL COMPETENCES OF FUTURE BACHELORS OF PHILOLOGY BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

*У статті висвітлено практичний досвід використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для формування загальних компетентностей здобувачів вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 035 «Філологія» в Національному університеті «Одеська юридична академія». Як ефективні способи формування загальних компетентностей майбутніх бакалаврів філології розглянуто технології електронних ментальних карт і цифрового портфоліо.*

*З'ясовано, що електронні ментальні карти надають змогу поряд із системними предметними знаннями сформувати в здобувачів вищої філологічної освіти навички, важливі для успішної подальшої навчальної, професійної та соціальної діяльності.*

*Наведено приклад впровадження технології електронних ментальних карт у процес предметно-професійної підготовки майбутніх бакалаврів-філологів у рамках дисципліни «Практичний курс англійської мови». Акцентовано на значенні вмісту ментальних карт. У межах дослідження схарактеризовано програмні продукти, за допомогою яких можна сконструювати електронну ментальну карту й використовувати її з метою формування в здобувачів навичок самонавчання, саморозвитку, самоконтролю та самооцінки. Надано рекомендації щодо вибору програмного забезпечення.*

*Проаналізовано можливості й переваги застосування технології цифрового портфоліо для формування загальних компетентностей майбутніх бакалаврів філології. На основі аналізу методичної літератури встановлено сутність поняття «цифрове портфоліо» й визначено основні правила складання портфоліо.*

*Описано різні типи цифрових портфоліо, що їх створюють здобувачі в рамках дисциплін «Теорія та практика перекладу», «Навички професійної комунікації». Зазначено, що, незалежно від типу, цифрові портфоліо надають можливості для формування рефлексивних навичок, тобто для вироблення здобувачем чітких уявлень про власні здобутки, недоліки й можливості в навчальній, науково-дослідній і професійній сферах.*

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх філологів, загальні компетентності,

*інформаційно-комунікаційні технології, ментальна карта, цифрове портфоліо.*

*The article highlights the practical experience of using modern information and communication technologies (hereinafter – ICT) for the development of general competencies of higher education students majoring in specialty 035 “Philology” at the National University “Odesa Law Academy”. Technologies of electronic mind maps and digital portfolio are considered as effective ways to develop general competencies of future Bachelors of Philology.*

*It is determined that electronic mind maps, along with systematic subject knowledge, make it possible to teach skills important for their successful further educational, professional and social activities to students of higher philological education.*

*The work demonstrates a pattern of the introduction of electronic mind maps technology in the process of subject-professional training of future Bachelors of Philology within the discipline “A Course of Practical English”. Special attention is focused on the value of the content of mind maps. The study describes software products that can be used to construct an electronic mind map and use it to develop skills in self-learning, self-development, self-control and self-assessment. Recommendations for software selection are provided.*

*Opportunities and advantages of digital portfolio technology application for development of general competencies of future Bachelors of Philology are analyzed. Based on the analysis of the methodological literature, the essence of the concept of “digital portfolio” is established and the basic rules of portfolio compilation are determined. The research describes different types of digital portfolios created by applicants of higher education within the disciplines “Theory and Practice of Translation” and “Professional Communication Skills”. The work states that regardless of the type, digital portfolios provide opportunities for the formation of reflective skills, i.e. development of a clear idea of the applicant’s own achievements, shortcomings and opportunities in the educational, research and professional fields.*

**Key words:** professional training of future philologists, general competencies, information and communication technologies, mind map, digital portfolio.

УДК 378:37.004

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.46>

**Капінус О.Л.,**

канд. іст. наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов № 1  
Національного університету  
«Одеська юридична академія»

**Байло І.Я.,**

старший викладач кафедри іноземних  
мов № 1  
Національного університету  
«Одеська юридична академія»

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня чітко визначає об'єкти вивчення та професійної діяль-

ності, цілі навчання, теоретичний зміст предметної галузі й перелік компетентностей випускника [1]. Відповідно, представлений і перелік загальних компетентностей як невід'ємної складової частини

єдиного смислового комплексу, що покликаний забезпечити якість професійної підготовки бакалаврів філології.

У методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти загальні компетентності визначаються як «універсальні <...>, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача вищої освіти в різних галузях і для його особистісного розвитку» [2, с. 5]. Такі компетентності є комплексними й багатофункціональними. Вони сприяють формуванню ціннісних орієнтацій, розвивають соціальні навички, активізують когнітивні процеси, зокрема сприйняття, розуміння, запам'ятовування, мовлення, асоціативне мислення та інші. Отже, очевидно, що проблема формування загальних компетентностей у здобувачів вищої освіти має соціальну й педагогічну значущість. У зв'язку із цим виявляється актуальним пошук і впровадження в навчальний процес оптимальних технологій навчання, що забезпечать можливість розв'язання означеної проблеми на вищому рівні з урахуванням світових вимог. Саме такими технологіями, на наш погляд, можуть стати сучасні інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ).

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Нині найрізноманітніші аспекти застосування ІКТ у сфері освіти активно студіюються українськими й зарубіжними вченими. Наукові розвідки В. Бикова, Р. Гуревича, Ю. Жука, Є. Полат, О. Спіріна, А. Sar, S. N. Misra присвячені теоретичному аналізу й методологічному обґрунтуванню засад впровадження ІКТ в освітню практику [3–8]. Досвід і перспективи організації навчання з використанням ІКТ в початковій, основній і старшій школі описані в роботах В. Андрієвської, Н. Мисліцької, О. Пінчук, В. Сергієнка, Р. Fradale, D. Lynch, R. L. Willis, T. Yeigh [9 – 13]. У центрі уваги науковців Ю. Бузовської, Т. Носенко, В. Осадчого, Л. Петухової, О. Рогульської, О. Співаковського й інших знаходяться питання використання ІКТ у професійній підготовці фахівців різних спеціальностей [14–19].

Останнім часом на тлі реалізації компетентнісної моделі освіти активізуються дослідження впливу засобів ІКТ на формування компетентностей майбутніх фахівців (Н. Ашихміна, А. Гура, В. Заболотний, М. Кадемія, Л. Нос, М. Стахів) [20–24]. У галузі філологічної освіти такі дослідження проводять В. Бобрицька, С. Данилюк, Г. Дегтярьова, В. Карпюк, О. Малихін [25–28]. Утім, зауважимо, що зазначені наукові розвідки переважно стосуються фахових і професійних компетентностей майбутніх філологів, тоді як проблема формування загальних компетентностей засобами ІКТ майже не висвітлена в педагогічній літературі, а отже, потребує ретельного вивчення.

**Мета статті** – проаналізувати можливості ІКТ для формування загальних компетентностей майбутніх бакалаврів філології.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж перейти до викладу основних результатів дослідження, вважаємо за необхідне уточнити, що розуміється під інформаційно-комунікаційними технологіями в педагогічній теорії.

Насамперед зауважимо, що термін «ІКТ» відносно новий: вперше його вжив у 1997 році лорд Д. Стівенсон у доповіді для уряду Великобританії [29]. Додавши слово «комунікаційні» до вже широко уживаного поняття «інформаційні технології», доповідач підкреслив важливість усвідомлення інтерактивної природи Інтернету й наголосив на додаткових можливостях для шкільної освіти, що їх надає використання телекомунікацій, електронної пошти й інтегрованих навчальних систем. Згодом українські педагоги-науковці, трактуючи термін «ІКТ», так саме акцентували поєднання різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією [30].

Аналіз наукових розвідок дозволяє стверджувати, що нині поняття «ІКТ» усе ще не має усталеного трактування. Найбільшого поширення набуло визначення, яке зафіксоване в тлумачному словнику, складеному науковцями Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України: «ІКТ – синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча ІКТ – це загальніший термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній і бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, що дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати й змінювати інформацію. ІКТ складається з ІТ, а також телекомунікацій, медіатрансляцій, усіх видів аудіо й відео, передачі, мережних функцій управління та моніторингу» [31, с. 53].

Схожа дефініція представлена в Рекомендаціях ЮНЕСКО: «ІКТ <...> означають комп'ютери, мобільні телефони, цифрові фотоапарати, супутникові навігаційні системи, електронні інструменти й записуючі пристрої, радіо, телебачення, комп'ютерні мережі, супутниковий зв'язок, тобто практично все, що допомагає збирати, обробляти, зберігати й передавати інформацію в електронному вигляді. ІКТ містять як технічні засоби (обладнання), так і програмні засоби (що використовуються обладнанням)» [32, с. 61].

Утім, О. Спірін цілком справедливо зауважує, що в подібних трактуваннях ІКТ розглядаються лише як технічне обладнання, апаратні й програмні засоби, а отже, відбувається підміна поняття:

йдеться не про ІКТ, а про засоби ІКТ [7, с. 2]. Погоджуючись із цим твердженням, у нашому дослідженні ми спираємось на визначення ІКТ як «технології розробки інформаційних систем і побудови комунікаційних мереж, що зазвичай передбачає психолого-педагогічний супровід процесів проєктування, розроблення, упровадження та підтримки, а також технології використання таких систем і мереж для формалізації та розв'язування задач у будь-яких предметних галузях» [там само, с. 3]. Очевидно, що такий підхід ураховує важливість людського чинника для ефективної розробки й застосування ІКТ у навчально-виховному процесі.

Нині у сфері вищої філологічної освіти ІКТ використовуються для вирішення численних завдань: керування навчальними закладами, забезпечення відкритого доступу до навчальної інформації, поширення науково-методичного досвіду, консультування здобувачів освіти поза межами аудиторії, підтримки процесу навчання / викладання, оцінювання навчальних досягнень та іншого. Особливе місце ІКТ посідають у методиці формування системи компетентностей майбутніх філологів, оскільки дозволяють створити ситуації, в яких відбувається синтез певних особистих якостей, знань, умінь і способів практичної діяльності. Тут доречним буде згадати твердження В. Бикова про те, що за допомогою ІКТ «вдається значно ефективніше розвинути й примножити природні задатки й здібності людини» [33, с. 13].

Згідно зі Стандартом вищої освіти бакалаври, які навчались за спеціальністю 035 «Філологія», повинні опанувати низку загальних компетентностей, серед яких здатність бути критичним і самокритичним, здатність учитися та опанувати сучасні знання; здатність шукати, опрацьовувати й аналізувати інформацію; уміння виявляти й розв'язувати проблеми; здатність працювати в команді; здатність до абстрактного мислення, аналізу й синтезу; здатність застосовувати знання в практичних

ситуаціях, навички використання інформаційних і комунікаційних технологій та інше [1, с. 7]. Тож спробуємо визначити ІКТ, застосування яких сприятиме досягненню зазначеної освітньої мети.

**Електронні ментальні карти.** Призначенням ментальних карт (mind maps) є логічна організація знань та їх візуальне відбиття. Ментальні карти подають інформацію в графічній формі, а саме в асоціативних деревоподібних схемах. У центрі такої схеми знаходиться ключова ідея або тема. Підтеми, поняття розходяться від центру у вигляді основних і додаткових гілок. Таким чином, складається цілісна картина, яка дозволяє розглянути проблему з усіх сторін, встановити взаємозв'язки між об'єктами, полегшити розуміння та запам'ятовування структури й логіки даних.

У Національному університеті «Одеська юридична академія» електронні ментальні карти використовуються в процесі предметно-професійної підготовки майбутніх бакалаврів-філологів у рамках дисципліни «Практичний курс англійської мови» з метою системної організації навчального матеріалу й управління навчальною діяльністю. Викладачами кафедри іноземних мов №1 створена генеральна карта дисципліни. Вона представляє собою сукупність ментальних карт, що відбивають зміст (теми) програми, який необхідно засвоїти здобувачу вищої освіти. В середині кожної карти (див. рис. 1) за допомогою посилань надається доступ до різноманітної інформації, як завантаженої викладачами, так і представленої на інформаційних і навчальних ресурсах у мережі інтернет. Важливою особливістю електронної ментальної карти є можливість нарощування та наповнення її елементів у процесі навчання / викладання.

Електронні ментальні карти надають змогу поряд із системними предметними знаннями сформувати в здобувачів вищої філологічної освіти навички самонавчання та саморозвитку. Цьому сприяє вміст ментальної карти: відео-

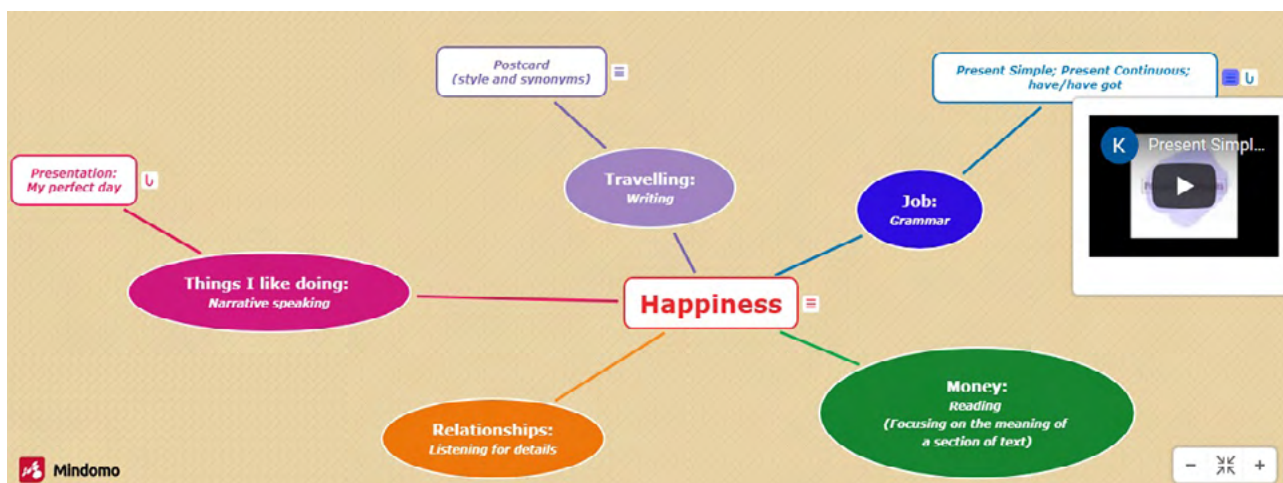


Рис. 1. Приклад електронної ментальної карти, що є складовою частиною генеральної карти дисципліни «Практичний курс англійської мови»

презентація теми, відеоуроки з граматики, приклади виконання завдань, критерії оцінювання тощо. Кожен здобувач може додати до базової карти, запропонованої викладачем, свої письмові роботи, словники, презентації тощо й порівняти проміжні й кінцеві результати своєї діяльності з тими, які необхідно досягти. Отже, застосування пропонованого формату має велике значення для організації самоконтролю та формування самооцінки в майбутніх філологів. Крім того, інтерактивні карти надають одночасний доступ для необмеженої кількості користувачів, що уможлиблює організацію групової або колективної роботи й формує здатність працювати в команді.

Технологія електронних ментальних карт має й інший потенціал для формування загальних компетентностей майбутніх бакалаврів філології:

- самостійне створення ментальної карти формує уміння працювати з великими обсягами інформації, стимулює уміння логічно узагальнювати навчальний матеріал, структурувати й впорядковувати отримані знання;
- розробка дизайну ментальних карт сприяє розвитку творчого мислення;
- аналіз ментальних карт дозволяє вловлювати неочевидні асоціації, знаходити нестандартні шляхи розв'язання проблеми;
- обговорення ментальних карт формує здатність формулювати питання, аргументувати відповіді й приймати незалежні продумані рішення.

Сконструювати електронну ментальну карту можна за допомогою певних програмних продуктів (Xmind.net, Coggle.it, Mindmeister.com, Mindomo.com, Spinscape тощо). Інтерфейси всіх цих програм дозволяють вбудовувати аудіо- й відеофайли, тематичні малюнки, анімацію, презентації та документи, додавати завдання, коментарі, нагадування тощо. Утім, під час вибору програми варто враховувати наявність функції експортування електронної ментальної карти до платформ дистанційного навчання. Така можливість нині вельми актуальна, оскільки під час пандемії COVID-19 і вимушеного карантину окремі платформи (наприклад, Moodle, Google Classroom) набули значного поширення, проте жодна з них не має власного інструментарію для створення мультимедійного контенту.

*Цифрове портфоліо.* Метою такої технології є підвищення саморефлексії тих, хто навчається, та стимулювання самостійності їх просування до успіхів у професійній діяльності [34, с. 251]. На думку дослідників, така технологія допомагає здобувачам навчитися відповідати за розуміння того, що їм необхідно знати й вміти робити, усвідомлювати рівень власних успіхів, визначати цілі й напрями подальшого зростання, розробляти плани щодо удосконалення власної діяльності [35, с. 77].

У методичній літературі цифрове портфоліо визначається як колекція задокументованих власних досягнень, що представлена в електронному вигляді. Вона може містити будь-які матеріали, що демонструють навчальні, професійні й особистісні здобутки: тексти, зображення, аудіо- й відеофайли, ментальні карти, проекти, презентації, дописи в соціальних мережах, публікації в засобах масової інформації, гіперпосилання тощо. Для оформлення цифрового портфоліо переважно використовуються програми MS PowerPoint, Authorware, Picasa, ProShow, а також ресурси Wix, Blogger, Google Sites, Mahara тощо.

Технологія цифрового портфоліо передбачає обов'язковий попередній інструктаж здобувача:

- формулювання мети й завдань портфоліо;
- визначення вигляду й структури портфоліо;
- затвердження набору вимог до розміщуваних матеріалів;
- встановлення терміну виконання завдання зі створення портфоліо;
- ознайомлення з критеріями оцінювання (якщо портфоліо буде оцінюватися).

У нашій практиці технологія цифрового портфоліо застосовується вже на першому курсі під час викладання дисциплін «Теорія та практика перекладу», «Навички професійної комунікації». На такому етапі майбутні філологи створюють такі типи портфоліо:

- тематичні портфоліо, що відбивають різні аспекти вивчення теми (наприклад, портфоліо ділових паперів);
- портфоліо-звіти, що презентують докази успішного опанування навчальної дисципліни (наприклад, найкращі роботи з предмету, які обирає сам здобувач; документи, які засвідчують визнання певних досягнень у вивченні дисципліни). Невід'ємною складовою частиною таких портфоліо є рефлексивний щоденник, що містить таблицю «Знаю. Хочу знати. Узнав / узнала» й особисті роздуми здобувачів щодо процесу навчання та власних навчальних успіхів (есе).

Як бачимо, на рівні молодших курсів формування цифрового портфоліо спрямовано на висвітлення навчальних результатів за дисциплінами. Увага зосереджується на формуванні рефлексивних навичок, тобто на виробленні здобувачем чітких уявлень про власні здобутки, недоліки й можливості в навчанні.

Надалі, на старших курсах, акценти змінюються. Тепер цифрове портфоліо має бути орієнтовано на ринок праці й фіксувати набуті за час навчання в закладі вищої освіти досягнення, здібності й навички, але вже не стільки як здобувача, а як майбутнього високопрофесійного філолога-практика. Проте й на такому етапі одним з основних завдань має залишатися формування рефлексивно-оціночних навичок.



Як свідчить практика, незалежно від того, який тип цифрового портфоліо створюють майбутні філологи, вони неодмінно опановують уміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати інформацію та представляти її в естетичному вигляді, робити всебічні висновки, працювати самостійно. Слід зауважити, що формування портфоліо є творчим процесом, а отже, здобувачі навчаються нестандартно розв'язувати проблеми, розвивають свої креативні здібності. Усе це дає підстави розглядати цифрове портфоліо як продуктивний засіб формування загальних компетентностей майбутніх бакалаврів філології.

**Висновки.** Використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх філологів підвищує ефективність формування загальних компетентностей. Як свідчить практика, доцільним і дієвим є застосування електронних ментальних карт і цифрових портфоліо. Такі технології створюють умови, які сприяють розвитку особистісних і професійних якостей конкурентоспроможного фахівця-філолога, здатного творчо мислити, безперервно самовдосконалюватися, поповнювати свої знання та використовувати їх у практичній діяльності. Утім, необхідне подальше проведення досліджень, спрямованих на пошук інших результативних засобів формування загальних компетентностей майбутніх бакалаврів філології.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про затвердження стандарту вищої освіти України за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ МОН України № 869 від 20 червня 2019 р. *Освіта. ua* : вебсайт. URL: <http://ru.osvita.ua/doc/files/news/650/65039/5d19f8a25cd2b614345706.pdf>.
2. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : затверджено Наказом МОН України № 600 від 01 червня 2016 р. (у редакції Наказу МОН України № 1254 від 01 жовтня 2019 р.) / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>.
3. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
4. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / Р.С. Гуревич та ін. ; за ред. Р.С. Гуревича. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
5. Жук Ю.О. Теоретико-методичні засади організації навчальної діяльності старшокласників в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища навчання : монографія . Київ : Педагогічна думка, 2017. 468 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат и др. ; под ред. Е.С. Полат. Москва : Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.
7. Спірін О.М. Критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання. *Інфор-*

*маційні технології і засоби навчання*. 2013. № 1 (33). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/788/594>.

8. Sar A., Misra S.N.A study on policies and implementation of information and communication technology (ICT) in educational systems. *Materials Today: Proceedings*. 2020. URL: <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2020.10.507>.

9. Андрієвська В.М. Етапи впровадження ІКТ в освітній процес початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Вип. 7. С. 38–49.

10. Мисліцька Н.А., Заболотний В.Ф., Слободянюк І.Ю. Електронний навчально-методичний комплекс з фізики для учнів класів суспільно-гуманітарного напрямку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 74. № 6. С. 43–55.

11. Pinchuk O.P., Sokolyuk O.M., Burov O.Yu., Shyshkina M.P. Digital transformation of learning environment: aspect of cognitive activity of students. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2019. Вип. 52. С. 22–38.

12. Сергієнко В.П. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання на уроках фізики. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 168. С. 209–213.

13. Influences on purposeful implementation of ICT into the classroom: An exploratory study of K-12 teachers / R.L. Willis, D. Lynch, P. Fradale et al. *Education and Information Technologies*. 2019. № 24. P. 63–77.

14. Бузовська Ю.Ф. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх судоводіїв до міжкультурного спілкування. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 73. Том 1. С. 33–38.

15. Носенко Т.І. Інформаційні технології навчання : навчальний посібник. Київ : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. 184 с.

16. Осадчий В.В. Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету : монографія. Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. 420 с.

17. Петухова Л.Є., Бальоха А.С. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище в контексті професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Science and Education in New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. Issue: 79. P. 60–64 (ukr). URL: [http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped\\_psy\\_iv\\_39\\_\\_79.pdf](http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_iv_39__79.pdf).

18. Рогульська О.О. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти: теорія і практика : монографія. Хмельницький : ХНУ, 2019. 511 с.

19. Співаковський О.В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей. Херсон : Айлант, 2003. 229 с.

20. Ашихміна Н.В. Використання засобів ІКТ для формування фахової компетентності майбутніх учи-

телів музичного мистецтва. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 82 (2). С. 63–76.

21. Гура А.М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін засобами ІКТ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород : Говерла, 2017. Вип. 2 (41). С. 75–78.

22. Заболотний В.Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа : монографія. Вінниця : «Едельвейс і К», 2009. 456 с.

23. Кадемія М.Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами ІКТ. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього* : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 30–31 березня 2017 р. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 288–291.

24. Нос Л.С, Стахів І.О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 82 (2). С. 166–181.

25. Бобрицька В.І., Процька С.М. Формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерно орієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 58. Вип. 2. С. 59–66.

26. Данилюк С.С. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2013. 40 с.

27. Дегтярьова Г.А. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін. *Інформаційні*

*технології і засоби навчання*. 2016. Т. 56. Вип. 6. С. 107–120.

28. Малихін О.В., Карпюк В.А. Методика застосування ІКТ у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів-філологів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68. № 6. С. 112–124.

29. Stevenson D. Information and Communications Technology in UK schools. An Independent Enquiry. 44 p. URL: <http://rubble.heppell.net/stevenson/ICT.pdf>.

30. Фоміних Н.Ю. Сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та їх значущість на сучасному етапі модернізації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць / наук. ред. Т.І. Сущенко та ін. Запоріжжя, 2009. Вип. 5 (58). С. 396–400.

31. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті : словник. Київ : ЦП Компрінт, 2019. 134 с.

32. Структура ІКТ-компетентності учителів. Рекомендації ЮНЕСКО. Версія 3. URL: <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2019/05/ICT-CFT-Version-3-Russian-1.pdf> (дата звернення: 05.06.2021).

33. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атака, 2008. 684 с.

34. Загвоздкин В.К. Портфоліо в учебном процессе. *Высшее образование*. 2004. № 2. С. 251.

35. Олійник Т.О., Кузнецова А.В., Мирошніченко С.В., Панько Т.П. Досвід впровадження технології портфоліо як засобу підвищення якості цифрової освіти. *Змішане навчання – інновація XXI сторіччя* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 29–30 листопада 2018 р. Харків : НТУ «ХПІ», 2018. С. 72–79.

## ТЕХНОЛОГІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ – ІННОВАЦІЙНИЙ СКЛАДНИК СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

### DISTANCE LEARNING TECHNOLOGY – AN INNOVATIVE COMPONENT OF THE MODERN EDUCATION SYSTEM

У статті проаналізована проблема доцільності використання технології дистанційного навчання як інноваційної складової сучасної системи освіти. Підкреслено, що карантинні заходи спонукали створювати нові нетрадиційні форми організації навчального процесу та розробляти нові методичні інноваційні ідеї для надання освітніх послуг у сфері вищої освіти. На прикладі власного досвіду розкрито переваги і недоліки застосування дистанційних технологій у навчальному процесі. Основними перевагами визначено: безперервну організацію спілкування між учасниками, моніторинг контролю знань студентів, індивідуалізацію знань кожного, власного теоретичного мислення та навичок практичного їх використання. Серед недоліків зазначено такі: відсутність «живого» спілкування, потреби дискусійної форми буквального виду комунікації в спілкування, як кажуть «очі в очі», що дає додатковий емоційний розвиток самореалізації та науково-теоретичного та практичного доказу у розкритті тем, а також технічні проблеми у використанні. Особливої уваги заслуговує напрацьований досвід колективу викладачів та новий принциповий підхід та орієнтація студента на увагу до себе, власного авторства і самореалізації в надзвичайних умовах отримання інформації. Системність надходження теоретичного матеріалу у формі закінченого лекційного або практичного завдання надає студентові додаткову змогу бачити професійний підхід щодо змістовної подачі, наукомісткості та ємкості інформації, фокусуванні на головному. Інноваційна складова сучасної системи освіти через діючі технології дистанційного навчання дала змогу відтворити профіль моделі підготовки спеціаліста в новому вимірі з певним переліком реальних вимог, що потребують відображення в його професійній діяльності. Узагальнення набутого досвіду та вивчення освітніх інновацій на практиці, дозволяє оцінити рівень кожного учасника дистанційного процесу на стійкість мислення, знайти пошуковий резерв теоретичного усвідомлення матеріалу, відкрити мотиваційно-емоційний заряд та генерацію власного творчого потенціалу. **Ключові слова:** технологія дистанційного навчання, технічні засоби, телекомунікаційні мережі, освітні послуги, системний підхід, реальний досвід, ефективність застосування.

The article analyzes the problem of expediency of using distance learning technologies as an innovative component of the modern education system. It was emphasized that the quarantine measures encouraged the creation of new non-traditional forms of organization of the educational process and the development of new methodological innovative ideas for the provision of educational services in the field of higher education. The advantages and disadvantages of using remote technologies in the educational process are revealed on the example of own experience. The main advantages are: continuous organization of communication between participants, monitoring of control of students' knowledge, individualization of knowledge of each, own theoretical thinking and skills of their practical use. Among the shortcomings are the following: the lack of "live" communication, the need for a debatable form of literal communication in communication, as they say "face to face", which gives additional emotional development of self-realization and scientific-theoretical and practical evidence in disclosing topics, and technical problems use. Particular attention should be paid to the experience of the teaching staff and a new principled approach and orientation of the student to self-attention, self-authorship and self-realization in extraordinary conditions of obtaining information. The systematic receipt of theoretical material in the form of a completed lecture or practical task gives the student an additional opportunity to see a professional approach to the meaningful presentation, knowledge and capacity of information, focusing on the main thing. The innovative component of the modern education system through the existing technologies of distance learning made it possible to reproduce the profile of the model of specialist training in a new dimension with a certain list of real requirements that need to be reflected in his professional activity. Generalization of the gained experience and studying of educational innovations in practice, allows to estimate level of each participant of remote process on stability of thinking, to find a search reserve of theoretical awareness of material, to open a motivational and emotional charge and generation of own creative potential. **Key words:** distance learning technology, technical means, telecommunication networks, educational services, system approach, real experience, efficiency of application.

УДК 378:004

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.47>

**Федько С.О.,**

канд. техн. наук,  
викладач дисциплін «Вступ до фаху та виробниче навчання», «Безпека праці», «Виробнича санітарія та гігієна праці»  
ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки»  
Державного вищого навчального закладу «Український державний хіміко-технологічний університет»

**Яценюк Л.В.,**

викладач дисциплін «Інформаційні системи», «Комп'ютерні технології навчання», «Основи програмування та програмне забезпечення»  
ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки»  
Державного вищого навчального закладу «Український державний хіміко-технологічний університет»

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Через розповсюдження вірусу COVID-19 з середини березня 2021 р. всі країни почали запроваджувати карантинні заходи, що призвело до закриття та невизначеності у часі учбового процесу усіх навчальних закладів. Ця надзвичайна подія змусила шукати нові форми підходи та методи організації проведення поточних занять.

За всю історію функціонування світової систем освіти, пандемічна криза спонукала до найбільшої зупинки традиційного, стаціонарного виду навчання й торкнулася майже 1,6 мільярда учнів у більш ніж 190 країнах світового простору [1].

Умови реалізації цієї проблеми в Україні та її розвиток протягом майже дев'яти місяців (жовтень 2020 – червень 2021 рр.) продемонстрували той

факт, що тисячі здобувачів освіти вимушені перейти на дистанційне навчання, а в деяких регіонах і на змішану його форму.

Наступний навчальний рік та невизначена можливість нової епідеміологічної ситуації демонструє навчальним закладам, що інтеграція змішаного та дистанційного навчання є тривалим процесом, який вимагає не стільки технічної підтримки та інноваційного підходу щодо корегування навчального процесу але й відповідної кількості кваліфікованих викладачів, методистів та науковців.

Підготовка різноманітного виду дієвих дистанційних, освітніх послуг вимагає від кожного учасника навчального процесу напруженої, кропіткої праці, досвіду та фаховості. Варіативність форм і змісту навчання та засобів, що забезпечують вільне просування особистості в освітньому просторі, передбачають застосування різних механізмів підвищення професійної майстерності та особливої індивідуалізації.

Саме втілення освітніх інновацій стає однією з важливих компонентів підвищення якості навчання, завдяки продуктивній праці викладачів та студентів. Дистанційне навчання надає різноманіття вибору й доступу до нетрадиційних джерел інформації, стимулює підвищення ефективності самостійної роботи і спонукає поглиблювати знання, а для викладачів створює можливості і надалі впроваджувати нові форми й методи навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз останніх досліджень і наукових публікацій свідчить про дослідження питання застосування технологій дистанційного навчання, пріоритетного напрямку нових можливостей використання інноваційних технологій для забезпечення освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців, що забезпечують розвиток продуктивних сил суспільства та сталість його економічного потенціалу. Умови формування та принципи моделювання навчальних середовищ засобами технологій дистанційного навчання досліджуються в працях таких науковців: В.Ю. Бикова, Ю.М. Богачкова, Н.О. Думанського, В.М. Кухаренка, В.В. Олійника, О.Г. Глазунової, Л.Л. Ляхоцької, О.П. Пінчук, О.М. Самойленка. Аналіз праць учених свідчить, що сьогодні досліджують здебільшого суто технічне забезпечення процесу дистанційного навчання. Проблеми впровадження технологій дистанційного навчання в зарубіжних країнах досліджували Дж. Андерсон, Ст. Віллер, Т. Едвард, Р. Клінг. Увага приділяється технічним аспектам запровадження технологій дистанційного навчання та питанням вдосконалення професійної та інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів. Однак усебічне узагальнення власного досвіду та ставлення студентської спільноти до дистанційної форми освітніх послуг потребує додаткового дослідження.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Як відомо, навесні 2020 р. заклади освіти в Україні перейшли на дистанційне навчання, що стало для всіх співучасників освітнього процесу серйозним та неочікуваним випробуванням та продемонструвало характерні риси діючої моделі управління навчальними закладами. Наказом від 8 вересня 2020 р. № 1115 «Деякі питання організації дистанційного навчання» Міністерство освіти і науки затвердило порядок розвитку і планування особливих дій дистанційної освіти в нових реаліях пандемії [2].

Було розглянуто питання організації такого виду навчання на довгострокову перспективу, тому що воно може стати надалі ефективним інструментом освітніх послуг не тільки під час карантину. При цьому умови готовності до організації такого навчання як варіанту потребують саме змішаної форми навчання, яка повинна дуже легко перемикатися в різні режими роботи: збільшувати чи зменшувати офлайн- або онлайн-компоненти, органічно поєднувати навчання та обирати різні організаційні моделі навчання відповідно до можливостей, потреб і викликів часу.

Технологія дистанційного навчання у вищих навчальних закладах, перебуває на початковому етапі свого розвитку, потребує накопичення досвіду, наукових досліджень та державної підтримки. В сучасних умовах, враховуючи ці фактори, дуже важливо здійснювати визначальні пріоритетні шляхи розвитку онлайн-освіти, проєктувати матеріально-технічну базу та організувати його науково-методичний супровід.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Мета дослідження полягає в узагальненні практичного досвіду, усвідомленні загальної потреби та обговоренні перспектив використання дистанційних технологій в процесі професійної підготовки здобувачів освітніх послуг. Окремо продемонстровано основні напрями використання дистанційної системи навчання (на прикладі підготовки студентів ВСП Дніпровського фахового коледжу інженерії та педагогіки ДВНЗ «Український державний хіміко-технологічний університет») майбутніх фахівців-бакалаврів за спеціальністю 015 «Професійна освіта (Охорона праці)».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Стрімкий розвиток сучасного суспільства спирається на високорозвинені технології, що висуюють чимдалі складніші вимоги до людини як їх суб'єкта та обставин його життєдіяльності, до особливостей важливого об'єкта – трудової діяльності, її безпечних і здорових умов. Як наслідок, інтенсифікація виробничих процесів, складових та вимог промислового виробництва потребує не завжди технічно-безпечних засобів праці та технологічних характеристик трудового процесу, що підтверджують обставини та частота випадків

травматизму на підприємствах. Одночасно зростають ринкові вимоги щодо підготовки спеціалістів з охорони і безпеки праці, досвідчених керівників служби охорони праці, цивільного захисту і промислової безпеки, педагогічних кадрів інженерно-технічного профілю.

Дистанційна форма навчання, безумовно, не є найкращою формою здобуття освіти, але її впровадження відповідає запитам сьогодення, отже, розвивати її сьогодні – означає бути сучасним освітнім закладом.

В нашому навчальному закладі в умовах карантину для ефективної організації учбового процесу було вирішено використовувати додатки Google (Google Classroom, Google Meet, Google Диск і багато інших). Для оперативного комунікаційного зв'язку зі студентами та їх батьками активно використовували мобільний додаток Viber. На платформі Google Classroom було створено класи з кожного предмету, виду практичного заняття, корекції та перевірки опорних знань. Таким чином усі студенти коледжу були охоплені системою дистанційного навчання.

Чому було вибрано саме такий технологічний напрям дистанційного навчання пояснюють такі його переваги:

Google Клас є одним з безкоштовних додатків Google, за допомогою якого можна легко і швидко організувати навчальні заняття і ефективно спілкуватися з студентами;

- веб-сервіс дозволяє викладачу створювати навчальний курс, в якому можна оперативно впорядковувати індивідуальні завдання для студентів;
- встановлювати терміни виконання завдання;
- перевіряти виконану роботу та вчасно її оцінювати;
- це зручна система сповіщення про нахождение нових завдань, коментарів чи оцінок;
- присутній безпечний доступ за допомогою поштової скриньки Gmail;
- інтеграція з Google Диск;
- цікавий та зрозумілий інтерфейс.

Студенти були запрошені до курсу через унікальний код. Кожен курс, створений за допомогою Google Класу, має окрему папку на Google Диску відповідного користувача, де кожен надає виконане завдання, яке згодом оцінює викладач.

Google Клас підтримує безліч різних схем оцінки. Викладачі мають можливість прикріплювати до завдання файли, які студенти можуть переглядати, редагувати або отримувати індивідуальну копію. У педагогів є можливість стежити за успішністю кожного студента, залишати коментарі на виконану роботу. Отримані завдання можуть бути оцінені викладачем і повернуті студенту з відповідними коментарями, щоб він міг переробити завдання і відправити його ще раз на перевірку.

- Аудиторне навчання
- Дистанційне навчання
- Змішана форма навчання

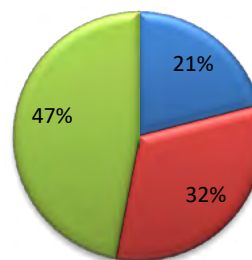


Рис. 1. Результати відповідей на питання «Який варіант навчання Вам сподобався більше та є перспективним, на Ваш погляд?»

- Скоріше задоволений
- Повністю задоволений
- Категорично не задоволений
- Скоріше не задоволений
- Деяк посередині 50 на 50

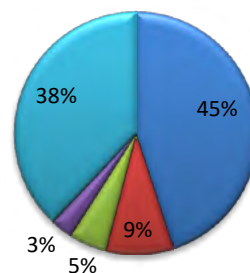


Рис. 2. Результати відповідей студентів на питання «Наскільки Ви задоволені оперативністю інформування щодо розкладу або змін у розкладі занять в умовах дистанційного навчання?»

- Через Google Клас
- Через Google Meet
- Через аудіо-, відеозапис

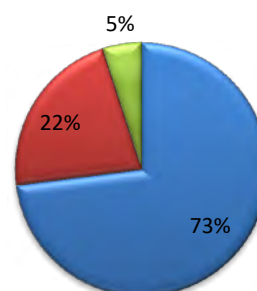


Рис. 3. Результати відповідей на питання «Яким чином забезпечується виклад лекційного матеріалу при дистанційному навчанні?»



**Рис. 4. Результати відповідей на питання «Як Ви отримуєте від викладачів консультативно-методичні вказівки до практичних та семінарських занять?» (можлива декілька варіантів відповіді)**



**Рис. 5. Результати відповідей на питання «Який із засобів контролю знань є найбільш функціональним та зручним?»**

З особливою значимістю звучить сьогодні завдання для педагога – зворотній зв'язок: визначення ставлення студента до роботи дистанційно, бажання оволодіти сумою знань, формування мотивів до постійного навчання та власної навчальної діяльності, що позитивно впливає на індивідуальні навички і не проходить безслідно.

Наприкінці навчального 2020–2021 рр. було проведено опитування студентів спеціальності 015 «Професійна освіта. Охорона праці». Питання були сформовані таким чином, щоб оцінити власний досвід студентів у навчанні з використанням дистанційних технологій. Метою дослідження було обрано анкетування на предмет ставлення кожного до форми дистанційного навчання, виявлення його проблемних питань та можливості їх усунення. що таке опитування допомагає оцінити як працюють методи дистанційного навчання, які з них є ефективними, що потрібно модифікувати або вдосконалити.

У ході опитування було отримано відповіді від 30 студентів групи. Найбільш цікавими з точки зору аналізу й подальших рішень можна розглянути такі результати.

Перше питання було таким: «Який варіант навчання Вам сподобався більше (дистанційний, стаціонарний, змішаний) та є перспективним, на ваш погляд?» (рис. 1).

Результати опитування студентів показують перевагу змішаної форми навчання (47%) перед дистанційним навчанням (32%), майже чверть з них (21%) готові до аудиторного навчання.

Більшість з опитаних студентів у цілому задоволені оперативністю інформування щодо розкладу занять (або змін у розкладі), термінів звітування та часу виконання завдань (рис. 2).

Аналіз підсумків експерименту показав, що такий спосіб отримання інформації може допомогти оцінити, як працюють методи дистанційного навчання, які з них є найбільш ефективними, що потребує доцільної модифікації або зміни відповідного підходу [3].

На рисунках 4–5 наглядно перевірено вплив запропонованої методики використання системного підходу та структурування навчального матеріалу.

**Висновки.** В сучасних умовах, коли студенти через пандемію змушені перебувати на відстані від учбових закладів, система дистанційної освіти має великий потенціал. Технологія дистанційного навчання може й повинна бути прийнята та розвинута як додатковий підтримуючий напрямок в організації освітнього процесу.

Аналіз результатів опитування студентів нашого коледжу показав основну тенденцію вибору віртуального освітнього середовища Google Classroom, комунікаційної технології Google Meet, додатка Google Диск, месенджера Viber для роботи з лекційними, навчально-методичними матеріалами, виконання практичних, лабораторних занять та контролю знань. Були виявлені деякі недоліки в організації дистанційного навчання та розроблені шляхи для їх подолання.

Таким чином, підсумовуючи власний досвід, зазначимо, що необхідно подальше вивчення цієї технології, оскільки виникає потреба в реструктуруванні та переосмисленні навчального процесу, розробки нових програми для дистанційного навчання, які доповнять мобільний вектор навчання.

Дистанційне навчання сьогодні переживає період формування та становлення, для подальшого розвитку необхідно проводити більш досліджень, опитувань студентів і викладачів для вдосконалення цього процесу навчання та одночасного підвищення якості освітніх послуг.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концептуальна записка: Образование в эпоху COVID-19 и в последующий период. ООН. Август 2020. URL: [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_russian.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf)

2. Деякі питання організації дистанційного навчання (zareєстровано в Міністерстві Юстиції України № 941/35224 від 8 вересня 2020 р.). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-organizaciyi-distancijnogo-navchannya-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-94735224-vid-28-veresnya-2020-roku>.

3. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія / За ред. В.М. Кухаренка, В.В. Бондаренка. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.

## 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.

Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 38**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.  
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 26,72. Ум. друк. арк. 27,9.  
Підписано до друку 31.08.2021. Замов. № 0921/335. 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.ua](mailto:mailbox@helvetica.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.