

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 43

Том 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

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 Львівської 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

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 1 від 31.01.2022 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>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Петришина О.І.

САМОСТІЙНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРА-ФІЛОЛОГА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ...7

Сафарян Ю.В., Жарікова Л.М.

ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ
У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....12

Сластьон В.М., Горобець В.П.

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ, ВИНИКНЕННЯ І СТАНОВЛЕННЯ БАГАТОГОЛОССЯ.....18

Степаненко О.К., Бондаренко В.В., Попелишин Ю.П.

АДАПТАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
В РЕАЛІЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....21

Tolmachova I.M., Leshchenko V.O.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF READINESS
TO INNOVATE BY MEANS OF DESIGN THINKING IN THE CONTEXT
OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS PROFESSIONAL PREPARATION.....29

Хома О.М.

ІНТЕГРОВАННИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ...33

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Конопляста С.Ю., Бєлова О.Б.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСОНАНС ЩОДО ІНТЕГРАЦІЇ
В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....37

Стеблюк С.В., Пишка О.П.

ГРА ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....43

Цимбал-Слатвінська С.В., Бабій І.В.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ДОДАТКОВОЇ
ТА АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....48

Шостак О.О.

РОЗВИТОК ВІДЧУТТЯ РИТМУ В ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ
З ВИКОРИСТАННЯМ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ.....52

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Костенко О.В.

МОДЕЛЬ ПРОЄКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ56

Купіна О.В.

ОСВІТНІЙ ТУРИЗМ ЯК СКЛАДНИК НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....62

Курок Р.О.

ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ РІВНІВ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ.....66

Маятіна Н.В.

ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ ПІД ЧАС АНАЛІЗУ ЕФЕКТИВНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ У КОЛЕДЖАХ.....71

Мельниченко Г.В., Сусол Л.О.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ І СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ
ТВОРЧОМУ ПИСЬМІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....76

Меняйло В.І., Курінна А.Ф.

ОЦІНКА РІВНЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ДО ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....80

Пилипчук В.В. БАНДУРНЕ МИСТЕЦТВО ПОЧАТКУ ХХ СТ. ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ.....	85
Поліщук Г.В. ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ СТУДЕНТА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЙОГО КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	89
Прищеп С.М. МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	94
Rychka T.I., Lisovska R.K. FORMATION OF THE FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE: THEORETICAL DIMENSION ..	97
Свірепчук І.А. ВПЛИВ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТА ТЕХНОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА СИСТЕМУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	100
Тарарук Д.П. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	105
Тарасюк Ю.М. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ	110
РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Myhovych I.V. CROSS-BORDER WAYS FOR UNIVERSITY MANAGEMENT: IN SEARCH OF THE LINK BETWEEN INTERNATIONALIZATION, EMPLOYABILITY, AND LEAN MANAGEMENT FOR HIGHER EDUCATION..	115
РОЗДІЛ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Половіна О.А., В'юнник В.О. «САМОВИРАЖЕННЯ» ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ: РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТІ.....	122
Пономаренко Т.О., Кузіна О.Т. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕЛЕБАЧЕННЯ В УМОВАХ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ.....	127
Protasova A.S. PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR THE INTRODUCTION OF MODERN HEALTH TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATION.....	132
РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Вилінський С.І. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЕТИКЕТУ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	136
Крюкова Ю.Д. ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВДОСКОНАЛЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ....	141
Паршукова Л.М., Паршуков С.В. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОГРАФІКИ ДЛЯ РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ З ІНФОРМАТИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	146
Черненко А.В. ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ТА ЗМІШАНОЇ ОСВІТИ.....	150
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	156

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Petryshyna O.I.

INDIVIDUAL WORK IN THE SYSTEM OF TRAINING MASTER-PHILOLOGIST
OF PEDAGOGICAL EDUCATION.....7

Safarian Yu.V., Zharikova L.M.

SHAPING THE SECONDARY LINGUISTIC PERSONA OF STUDENTS
IN THE PROCESS OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT.....12

Slaston V.M., Horobets V.P.

SCIENTIFIC RESEARCH, ORIGIN AND FORMATION OF POLYGOSIS.....18

Stepanenko O.K., Bondarenko V.V., Popelyshyn Yu.P.

ADAPTATION OF FOREIGN EXPERIENCE OF PRIMARY EDUCATION
IN THE REALITIES OF UKRAINIAN SCHOOL.....21

Tolmachova I.M., Leshchenko V.O.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF READINESS
TO INNOVATE BY MEANS OF DESIGN THINKING IN THE CONTEXT
OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS PROFESSIONAL PREPARATION.....29

Khoma O.M.

INTEGRATED APPROACH IN TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE
AND READING IN PRIMARY SCHOOL.....33

SECTION 2. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Konopliasta S.Yu., Bielova O.B.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISSONANCE REGARDING
THE INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
IN EDUCATION.....37

Stebliuk S.V., Pyshka O.P.

GAME AS A METHOD OF LEARNING IN AN INCLUSIVE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....43

Tsymbal-Slatvinska S.V., Babii I.V.

THE FORMATION OF SOCIAL RELATIONSHIPS BASED
ON AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION.....48

Shostak O.O.

RHYTHM SENSE DEVELOPMENT FOR CHILDREN
WITH SPEECH DISABILITIES USING FICTIONAL TEXTS.....52

SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Kostenko O.V.

INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT DESIGN MODEL
IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS.....56

Kupina O.V.

EDUCATIONAL TOURISM AS A COMPONENT
OF NON-FORMAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS.....62

Kurok R.O.

DIAGNOSTIC TOOLS FOR DEFINING THE LEVEL OF DEVELOPING
LEGAL COMPETENCE OF ECONOMIC COLLEGES' TEACHING STAFF.....66

Maiatina N.V.

THE USE OF MATHEMATICAL STATISTICS IN THE ANALYSIS OF THE EFFICIENCY
OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL
SELF-REALIZATION OF TECHNICIANS-TECHNOLOGISTS OF THE FOOD INDUSTRY
IN COLLEGES.....71

Melnychenko H.V., Susol L.O.

THE ESSENCE OF THE NOTION AND THE STRUCTURE OF THE COMPETENCE
IN THE ENGLISH LANGUAGE CREATIVE WRITING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS.....76

Meniailo V.I., Kurinna A.F. ASSESSMENT OF THE LEVEL OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF HIGHER EDUCATION LEARNERS FOR RESEARCH AND INNOVATION ACTIVITY.....	80
Pylypchuk V.V. BANDURA ART OF THE EARLY XX CENTURY AND ITS FEATURES.....	85
Polishchuk H.V. PERSONAL VALUES OF THE STUDENTS AS A FACTOR IN THEIR CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE FORMATION.....	89
Pryshchepa S.M. TEACHER'S MEDIA LITERACY AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY.....	94
Rychka T.I., Lisovska R.K. FORMATION OF THE FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE: THEORETICAL DIMENSION ..	97
Svirepchuk I.A. IMPACT OF SOCIO-CULTURAL AND TECHNOLOGICAL FACTORS ON THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING SYSTEM.....	100
Tararuk D.P. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF TEACHERS' READINESS FOR CAREER GUIDENESS ACTIVITY AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS.....	105
Tarasiuk Yu.M. SUBSTANTIATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN MILITARY MANAGEMENT.....	110
SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	
Myhovych I.V. CROSS-BORDER WAYS FOR UNIVERSITY MANAGEMENT: IN SEARCH OF THE LINK BETWEEN INTERNATIONALIZATION, EMPLOYABILITY, AND LEAN MANAGEMENT FOR HIGHER EDUCATION..	115
SECTION 5. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Polovina O.A., Viunnyk V.O. "SELF-EXPRESSION" OF THE FIFTH YEARS CHILDREN: IMPLEMENTATION OF PERSONAL PARADIGM IN EDUCATION.....	122
Ponomarenko T.O., Kuzina O.T. THE FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF TELEVISION IN THE CONTEXT OF FAMILY EDUCATION.....	127
Protasova A.S. PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR THE INTRODUCTION OF MODERN HEALTH TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATION.....	132
SECTION 6. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Vylinskyi S.I. FORMATION OF LANGUAGE CULTURE AND ETIQUETTE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	136
Kriukova Yu.D. THE ARTICLE FOCUSES ON THE TOPICAL SUBJECT-MATTER OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNACATIONS TECHNOLOGY.....	141
Parshukova L.M., Parshukov S.V. USING OF INFOGRAPHICS FOR DEVELOPMENT OF DIDACTIC MATERIAL ON INFORMATICS WITH THE HELP OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES.....	146
Chernenko A.V. INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN DISTANCE AND BLENDED LEARNING.....	150
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	156

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

САМОСТІЙНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРА-ФІЛОЛОГА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

INDIVIDUAL WORK IN THE SYSTEM OF TRAINING MASTER-PHILOLOGIST OF PEDAGOGICAL EDUCATION

У статті досліджено важливий складник підготовки магістрів-філологів педагогічної освіти – самостійну роботу, яка передбачає не тільки опрацювання і засвоєння навчального матеріалу обов'язкових, вибіркових, практичних компонентів освітньої програми, але й сприяє розвитку самостійності, відповідальності, організованості здобувачів, творчого підходу до вирішення навчальних, професійних завдань.

Обґрунтовано, що самостійна робота магістрів-філологів педагогічної освіти спрямована на формування інтегральних, загальних і фахових компетентностей, досвіду творчої, дослідницької діяльності, глибоке і системне вивчення загальних, професійних і практичних компонентів освітньої програми, закріплення та поглиблення здобутих знань та навичок, формування управлінської культури, пошуку та опрацювання нової інформації. На основі аналізу компетентностей та відповідних програмних результатів навчання, представлених у сучасних освітніх програмах спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова та література), зроблено узагальнення про актуалізацію типових формулювань про цей вид діяльності і його наскрізність.

Акцентовано увагу на зростанні значущості самостійної роботи майбутніх магістрів-філологів педагогічної освіти із використанням цифрових технологій. Дистанційна та змішана форми навчання в реаліях пандемії, мобільність, інтернаціоналізація тощо передбачають систематичну, цілеспрямовану роботу здобувачів із базами даних (електронними словниками, довідниками, методичними розробками, подкастами, електронними варіантами лекцій, розробками практичних, лабораторних робіт, індивідуальних завдань тощо). Саме вони забезпечують підвищення якості підготовки, рівня очікуваних програмних результатів, розширюють можливості використання інтерактивних форм і методів.

Доведено значущість дослідницького складника здобувача другого (магістерського) рівня педагогічної освіти філологічної спеціальності, який передбачає здатність самостійно організовувати науково-пошукову діяльність. Описано педагогічні умови розвитку дослідницьких умінь здобувачів.

Ключові слова: компетентність, самостійна робота, дослідницький компонент,

магістр-філолог педагогічної освіти, підготовка здобувача, заклад вищої освіти.

An individual work as an important component of training master-philologist of pedagogical education has been studied in the article. It involves not only the development and mastering of educational material of obligatory, selective, practical components of the educational program, but also promotes independence, responsibility, organization of applicants, creative approach to solve learning and professional tasks.

It has been stated that individual work of master-philologist of pedagogical education is aimed at formation of integral, general and professional competences, experience of creative, research activity, deep and systematic study of general, professional and practical components of educational program, consolidation and deepening of acquired knowledge and skills, search and processing of new information. Based on the analysis of competencies and relevant program learning outcomes presented in modern educational programs of specialty 014 Secondary Education (Ukrainian language and literature), a generalization concerned the actualization of standard formulations about this type of activity and its pervasiveness has been made.

The emphasis has been placed on the growing importance of individual work of future master-philologist of pedagogical education with the use of digital technologies. Distance and mixed forms of pandemic learning, mobility, internationalization, etc. involve systematic, purposeful work of applicants with databases (electronic dictionaries, reference books, methodological developments, podcasts, electronic versions of lectures, development of practical, laboratory work, individual tasks, etc.). They provide improvement of quality preparation, level of expected program results; expand possibilities interactive forms and methods usage.

The significance of the research component of the applicant of the second (master's) level of pedagogical philological education, which provides the ability to independently organize research activities, has been proved. The pedagogical conditions for the development of research skills of applicants have been described.

Key words: competence, individual work, research component, master-philologist of pedagogical education, applicant's training, higher education institution.

УДК 378.091.3:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.1>

Петришина О.І.,
канд. філол. наук, доцент,
завідувач кафедри української мови
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Оновлення і модернізація освіти в Україні має на меті підвищення якості підготовки фахівців різних галузей відповідно до вимог національного і світового ринку праці, змін кадрової політики, динамічності всіх сфер суспільного життя. У зв'язку з цим

виникає необхідність реформування вищої педагогічної освіти і її спрямованості на становлення сучасного вчителя / викладача, здатного вирішувати професійні завдання і водночас перманентно засвоювати нові види професійної діяльності. Організація якісного освітнього процесу підготовки

здобувачів другого (магістерського) рівня (у полі нашої уваги – спеціальність 014 Середня освіта (Українська мова і література) та її варіативності) в сучасному педагогічному закладі вищої освіти передбачає таку самостійну роботу, яка спрямована на формування інтегральних, загальних та фахових компетентностей. Ця важлива науково-методична проблема потребує системного опрацювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичним і методологічним засадам філологічної освіти присвячено низку праць українських науковців (З. Бакум, М. Вашуленка, Н. Голуб, Ж. Горіної, О. Горошкіної, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Донченко, С. Єрмоленко, С. Карамана, О. Копусь, О. Маленко, Л. Мацько, Н. Остапенко, Е. Палихати, М. Пентиліук, К. Плиско, О. Семенов, Т. Симоненко, С. Яворської та ін.). Зокрема упродовж останніх років Н. Батечко, Н. Бойко, Г. Бутенко, С. Гончаренко, Л. Грицюк, Л. Онучак, Т. Симоненко, М. Сірук, К. Устименко, М. Шепель, І. Шимко Л. Шлєіна та інші вчені дослідили важливі аспекти самостійної діяльності здобувачів різних рівнів. Водночас проблеми організації самостійної роботи підготовки майбутніх магістрів-філологів педагогічної освіти висвітлено не повною мірою.

Основними формами організації освітнього процесу в ЗВО є аудиторні заняття, самостійна, індивідуальна робота, педагогічна практика, контрольні заходи, атестація здобувачів тощо. Самостійна робота здобувачів є наскрізною, постійною, бо від неї залежить якість підготовки майбутнього вчителя / викладача-філолога.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Компетентнісна парадигма освіти ХХІ століття дає розуміння, що в основі кожної компетентності лежить самостійність здобувача, його ініціативність, творчість, особистісне прагнення до пізнання і самовдосконалення, врешті – свобода вибору, зокрема академічна свобода, яка полягає у здатності самостійного прийняття рішень, визначенні шляхів їхньої реалізації, створенні відповідних умов і пошуку потрібної інформації. Розуміючи компетентність майбутнього магістра-філолога педагогічної освіти як готовність до професійної діяльності в закладі загальної середньої, передвищої чи вищої освіти, усвідомлюємо динамічність цієї категорії, її здатність до трансформацій відповідно до соціального запиту. Тому вбачаємо в змістовому наповненні цього поняття прагнення до фахового самовдосконалення, мотивованість, творчий підхід до вирішення педагогом професійних завдань. Зважаючи на це, актуалізується і потребує вдосконалення проблематика самостійної роботи під час підготовки магістра-філолога педагогічної освіти.

Звідси випливає **мета дослідження** – визначити і схарактеризувати специфіку організації

самостійної роботи здобувачів освітніх програм другого (магістерського) рівня педагогічної освіти, обґрунтувати її значення у забезпеченні якості підготовки майбутнього вчителя / викладача-філолога.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до положення 2.2 другого розділу Концепції розвитку педагогічної освіти «завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованих педагогічних працівників для всіх складників освіти (дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта, освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта), які здатні розв'язувати складні задачі та проблеми навчання, виховання й розвитку, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, характеризується невизначеністю умов і вимог» [3, с. 9–10]. Як бачимо, здатність розв'язувати складні професійні завдання освітньої галузі в умовах невизначеності – засаднича вимога до сучасного педагога. Вона вимагає формування у здобувачів філологічних спеціальностей другого (магістерського) рівня педагогічної освіти як загальних компетентностей (узагальнення освітнього контенту, формування абстрактного мислення, вироблення науково-дослідних навичок, цифрова, іншомовна комунікативна компетентність, креативність, прагнення до самовдосконалення, самокритичність тощо), так і фахових (організація навчального процесу на засадах особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів; проектування самостійної роботи навчання на рівні курсу, розділу, теми; відбір методів, форм і засобів навчання мови та літератури; використання цифрових технологій у навчанні; розуміння предмета, структури і ролі лінгвістики та літературознавства у формуванні сучасної наукової картини світу тощо). Формування зазначених компетентностей на високому рівні відбувається завдяки системній, інноваційній, якісній підготовці магістранта, важливий компонент якої – самостійна робота, бо вона сприяє розв'язанню низки складних освітніх завдань.

Сьогодні поняття «самостійна робота здобувача» має чимало наукових тлумачень. Імпонує сучасна його інтерпретація як педагогічного та гносеологічного явища, форми навчального та наукового пізнання, як особливого виду пізнавальної діяльності, внутрішнім змістом якої є самостійна побудова студентом способу досягнення поставленої перед ним навчальної мети, способу розв'язання пізнавальної задачі [1, с. 182].

Аналіз чинних освітніх програм, за якими здійснюється підготовка магістрів-філологів педагогічної освіти, засвідчує актуалізацію засадничих положень такого типу (йдеться про формулювання компетентностей): *здатність працювати*

самостійно, розробляти початково-методичні та дослідницькі стратегії; здатність скорочувати зусилля, поєднуючи результати різних досліджень, представляти результат; здатність шляхом самостійного навчання оволодіти нові сфери, використовуючи здобуті методичні, лінгвістичні, літературознавчі знання; здатність працювати самостійно; здатність самостійно розробляти і управляти проектами, ініціативність тощо. У процесі самостійної роботи здобувач має оволодіти зазначеними або схожими компетентностями, вільно орієнтуватися в парадигматичній галузі словесності, зокрема навчально-методичному, науковому напрямках. Тож відповідно до навчального плану робота магістранта в межах кожного освітнього компонента поділяється на аудиторну і самостійну. Остання може становити від третини до двох третіх загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Навчальний матеріал дисципліни розподіляється на опрацювання в аудиторії і самостійне засвоєння. Аудиторну роботу, як і позааудиторну, планує викладач. Самостійну аудиторну роботу магістрант виконує у науково-методичному супроводі викладача, з консультуванням, аналізом, оцінюванням результатів тощо. Позааудиторна самостійна робота забезпечується передусім індивідуально-консультативною роботою педагога зі здобувачами, її якість вимірюється на проміжному і / або підсумковому контролі.

В умовах скорочення аудиторного навантаження оптимізація самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів / викладачів-філологів стає важливим складником якісного освітнього процесу. Ця тенденція визначає шляхи та підходи організації викладання освітніх компонентів. Серед основних напрямів самостійної діяльності майбутніх магістрів-філологів педагогічної освіти варто назвати такі: робота над розвитком комунікативних умінь і навичок, вдосконалення ораторської майстерності (лексичні, фонетичні, інтонаційні тренування), практичні вправлення з педагогічної майстерності; виконання усного і письмового аналізу тексту, порівняння текстового матеріалу (одно- і різно-: стильового, жанрового, дискурсного тощо); робота з лексичним матеріалом; текстотворення; фіксування та обробка текстової інформації; укладання джерельної бази на основі усних і писемних матеріалів; спілкування з носіями рідної та іноземної мов (беремо до уваги обов'язкову іншомовну компетентність магістранта); стилістичне коригування текстів; відпрацювання граматичної, лексичної, синтаксичної варіативності, сполучуваності тощо залежно від різних варіантів комунікативної діяльності і текстотворення; тренування уваги і пам'яті тощо.

Якісна підготовка магістра-філолога педагогічної освіти передбачає його: 1) аудиторну

самостійну роботу під час виконання відповідних завдань, коли можна отримати методичну допомогу викладача у вигляді мініконсультації, координування, науково-методичного супроводу; 2) позааудиторну роботу, коли здобувач працює в зручний для нього час, наприклад, готується до аудиторних занять (практичних, семінарських, лабораторних), виконує науково-дослідну роботу, проходить педагогічну практику; особливої значущості тут набуває неформальна освіта (тренінги, майстер-класи, презентації книг, зустрічі з успішними / відомими фахівцями – педагогами, письменниками, управлінцями закладів освіти та іншими); 3) групову роботу (у форматі неосвітніх інституцій – громадських організацій, інтелектуальних клубів, творчих спілок тощо; органів місцевого самоврядування, музеїв, книгарень тощо з метою реалізації спільних проєктів, заходів, державних, місцевих, регіональних програм; в умовах школи (формат «здобувач – учні») під час проведення магістрантом експериментально-дослідного навчання, апробації методичних розробок, результатів проведеного наукового дослідження).

Основними видами самостійної аудиторної роботи є: осмислення і конспектування лекційного матеріалу; виконання навчальних завдань на лекції, практичному чи семінарському занятті (складання плану, визначення дискусійних питань, засадничих концептів, актуалізованих на занятті; підготовка презентації у схемах, таблицях, малюнках; виконання індивідуального мініпроєкту; підготовка есе, портфоліо, кейсу; розробка конспекту (фрагменту) заняття, системи вправ тощо. Завдання практичного характеру спрямовані на вироблення алгоритму, пошуки шляхів їхнього виконання, вироблення креативного підходу, вміння організувати час, знайти і опрацювати потрібну інформацію.

Завдання для магістрантів для самостійної позааудиторної роботи можуть мати різний характер: науково-дослідницький (підготовка власних досліджень, передбачених олімпіадами, конкурсами наукових робіт, конференціями; написання наукових статей, тез, рефератів; виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань; розробка схем аналізу текстового матеріалу, моделей розбору мовних одиниць, літературних текстів; написання рецензій на статті методичного, лінгвістичного або літературознавчого характеру, відгуків про виступи колег-здобувачів на наукових конференціях; укладання таблиць, графіків, діаграм, картотек для лінгвістичних досліджень, бібліографічного опису тощо); методичний (аналіз модельних програм з української мови та літератури для 5 класів Нової української школи, розробка конспектів, вправ і завдань, навчальних та діагностичних тестових завдань; підготовка презентацій, проведення експериментального навчання, бесід

з учителями-філологами, учнями, батьками учнів; тестування учителів, школярів тощо); навчально-аналітичний (опрацювання окремих (нез'ясованих, дискусійних, факультативних) теоретичних і практичних аспектів навчального матеріалу; здійснення філологічного аналізу текстового матеріалу; творче виконання індивідуальних практичних завдань; підготовка до практичних, семінарських і лабораторних занять; підготовка до різних видів контролю тощо).

Виконання різних типів науково-дослідних робіт, участь у студентських олімпіадах, конкурсах, конференціях, підготовка конкурсних наукових робіт, статей, співпраця з викладачами сприяють формуванню креативності майбутнього вчителя / викладача-філолога, розвиткові вмінь формулювати, розуміти і розв'язувати проблемні завдання філологічної освіти, осмислювати і практично реалізовувати концепцію НУШ на заняттях із української мови та літератури.

У п. 5 Статті 5. Рівні та ступені вищої освіти Закону України «Про вищу освіту» зазначено: «Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків [2]. В освітньо-професійних і особливо в освітньо-наукових програмах підготовки магістрів теж акцентовано увагу на дослідницькому складнику. Він закономірно передбачає здатність здобувача філологічних спеціальностей другого (магістерського) рівня педагогічної освіти самостійно організовувати науково-пошукову діяльність. Дослідниця Т. Симоненко обґрунтувала педагогічні умови розвитку дослідницьких умінь здобувачів, з-поміж інших визначила такі: усвідомлення власної професійної дослідницької позиції; організація доброзичливої та ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «студент – викладач»; розвиток творчої активності студентів на основі надання можливостей для здійснення наукових досліджень з тих тем, що цікавлять майбутніх словесників; навчання наукових методів пізнання та технологій розв'язання дослідницьких завдань; систематизація й послідовне ускладнення змісту, видів та форм дослідницької діяльності; взаємозв'язок змісту й методів організації науково-пошукової роботи в процесі навчальних занять; урахування рівня та індивідуальних можливостей студентів, застосовуючи при цьому елементи технологій диференційованого та евристичного навчання [4, с. 84]. Теми, пропонувані магістрантам-філологам педагогічної освіти для поглибленого самостійного опрацювання залежно від інтересів та індивідуальної траєкторії, можуть бути методичного, лінгвістичного або літературознавчого характеру, як-от: *Компетентнісні засади сучасного уроку (заняття) з мови / літератури; Комунікативний підхід до навчання української мови; Словникова робота з англійськими на уроці*

(занятті) з української мови; Іншомовізм в мовленні сучасного студента; Нететикет сучасних користувачів соціальних мереж; Краєзнавчий компонент на заняттях української мови; Есей як метажанр: сучасні наукові візії та інше.

Завершальним етапом науково-дослідницької діяльності магістранта-філолога педагогічної освіти є магістерська робота. Її виконання потребує значної самостійної діяльності здобувача: від планування, укладання змісту роботи до оформлення, апробації матеріалів, публічного захисту.

Варто зацентувати увагу на використанні цифрових технологій під час організації самостійної роботи майбутніх магістрів-філологів педагогічної освіти. Освітній процес ЗВО (зокрема реалії пандемії, мобільність, інтернаціоналізація тощо) передбачає систематичну, цілеспрямовану роботу магістрантів із базами даних (корпусом словників, електронними базами даних методичних розробок прогресивних педагогів, освітніх програм, подкастами, електронними варіантами підручників, посібників, довідників, лекцій, практичних, лабораторних робіт, індивідуальних завдань тощо). Саме вони забезпечують підвищення якості підготовки, рівня очікуваних програмних результатів, розширюють можливості використання інтерактивних форм і методів. Використання різних платформ, застосунків для виконання творчих дослідницьких завдань, проєктів сприяє розвитку професійних якостей майбутніх фахівців-філологів.

Самостійна робота здобувачів філологічних спеціальностей на другому (магістерському) рівні вищої освіти, безумовно, ускладнюється, потребує допомоги, керівництва викладача не тільки на етапі засвоєння нового матеріалу, але й під час систематизації, наукового пошуку, творчого виконання завдань, створення лінгводидактичних розробок, написання наукових робіт тощо. Особливу увагу під час підготовки магістра-філолога педагогічної освіти приділено організації, плануванню та виконанню кваліфікаційної наукової роботи, експериментальним методичним дослідженням, оформленню наукових досягнень, опублікуванню їх результатів, підготовці до успішного захисту. Співпраця викладача і здобувача як партнерів освітнього процесу визначає якість досягнення програмових результатів навчання, тож самостійність магістранта і координування, контроль наставника – доповнювальні і взаємно відповідальні діяльності.

Висновки. Як бачимо, самостійна робота здобувачів-філологів другого (магістерського) рівня педагогічної освіти має виразну професійну специфіку, спрямовану на формування особливих фахових компетентностей, виховання або увиразнення якостей майбутнього вчителя / викладача української мови та літератури. Водночас це важливий складник самоосвіти, безперервної освіти,

мобільності майбутнього педагога, вищий щабель його професійної самоідентифікації. Використання різних видів і форм самостійної роботи сприяє поглибленню засвоєння програмового матеріалу під час вивчення фахових дисциплін, розкриває творчий дослідницький потенціал.

Перспективу подальших досліджень становить вивчення управлінської культури здобувача-філолога другого (магістерського) рівня педагогічної освіти як запоруки організації ефективної самостійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дидактична модель професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інноваційного освітнього простору (концептуальний підхід) (I частина), за загальною редакцією професора кафедри педаго-

гіки О.С. Березюк (колектив авторів – Березюк О.С., Власенко О.М., Башманівський О.Л., Захарчук Н.В., Піддубна О.М. та ін.) : Монографія / за ред. О.С. Березюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 200 с.

2. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

3. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <file:///D:/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%BA%D0%B8/5b7bb2dcc424a809787929.pdf>.

4. Симоненко Т.В. Організація науково-дослідницької роботи майбутніх учителів-словесників у вищих навчальних закладах. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 22 (209). Ч.1. С. 79–85.

ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

SHAPING THE SECONDARY LINGUISTIC PERSONA OF STUDENTS IN THE PROCESS OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT

Ключовим завданням навчання іноземної мови в школі є формування розвинутої вторинної мовної особистості учнів, здатних до спілкування з представниками інших культур на належному комунікативному і міжкультурному рівнях. Вирішенню цього завдання сприяє всебічний розвиток усіх складників іншомовної комунікативної компетентності, зокрема і соціокультурної компетентності учнів. Стаття присвячена розгляду основних аспектів запровадження культурологічного підходу до процесу формування вторинної мовної особистості учнів з урахуванням їхніх соціокультурних знань. Зокрема, зазначено, що у процесі вивчення іноземної мови учні формуються як вторинна мовна особистість на різних рівнях: вербально-семантичному, когнітивному та прагматичному. Обґрунтовано думку про те, що сучасний процес навчання іноземних мов має відбуватися не тільки на комунікативній основі, а більш поглиблено, у межах розвитку соціокультурної моделі, яка передбачає можливість активної міжкультурної комунікації. Також матеріал статті вміщує ґрунтовний опис окремих аспектів соціокультурної компетентності та її ролі у формуванні вторинної мовної особистості учнів. Зокрема, проаналізовані структура соціокультурної компетентності, дидактичні і методичні принципи її розвитку під час вивчення іноземної мови. Доведено та обґрунтовано думку про те, що у процесі оволодіння іноземною мовою учнів необхідно послідовно вести через п'ять різних рівнів осягнення чужої культури: рівень розуміння, когнітивний рівень, рівень культурної обізнаності, рівень сприйняття та рівень сформованої соціокультурної компетентності. Також охарактеризовані основні етапи формування вторинної мовної особистості учнів з урахуванням соціокультурних знань: мотиваційний, дослідницький та виконавчий. У статті названі практичні завдання навчання іноземної мови з метою формування соціокультурної компетентності учнів та перераховані різні засоби, що можуть бути ефективними для вирішення цих завдань.

Ключові слова: вторинна мовна особистість, соціокультурна компетентність, комунікативна особистість, культурологічний підхід, діалог культур, міжкультурна комунікація, крос-культура.

The key task of teaching a foreign language at school is shaping of a developed secondary linguistic persona of students who are able to communicate with representatives of other cultures at the appropriate communicative and intercultural levels. The solution of this problem is facilitated by the comprehensive development of all components of foreign language communicative competence, including socio-cultural competence of students. The article deals with the main aspects of the culturological approach implementation into the process of shaping the secondary linguistic persona of students taking into account their socio-cultural knowledge.

In particular, it is noted that in the process of learning a foreign language, students are shaped as a secondary linguistic persona at different levels: verbal-semantic, cognitive and pragmatic. The article justifies the opinion that the modern process of learning foreign languages should take place not only on a communicative basis, but more in-depth within the development of socio-cultural model, which provides the possibility of active intercultural communication. The material of the article also contains a thorough description of certain aspects of socio-cultural competence and its role in shaping a secondary linguistic persona of students.

In particular, the article analyses the structure of socio-cultural competence, didactic and methodological principles of its development in a foreign language learning. The opinion is proved and substantiated that in the process of mastering a foreign language, students should be consistently guided through five different levels of foreign culture: level of understanding, cognitive one, level of cultural awareness, level of perception and socio-cultural competence. Also, it characterises the main stages of shaping secondary linguistic persona of students taking into account socio-cultural knowledge, namely the stages of motivation, research and performance. The article names the practical tasks of teaching a foreign language aimed on the development of the socio-cultural competence of students and lists the various tools that can be effective in solving these problems.

Key words: secondary linguistic persona, socio-cultural competence, communicative personality, culturological approach, dialogue of cultures, intercultural communication, cross-culture.

УДК 372.881.111.1:316.61
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.2>

Сафарян Ю.В.,
вчитель англійської мови
Гімназії «Київська Русь» м. Києва

Жарікова Л.М.,
ст. викладач кафедри
мовно-літературної освіти
Інституту післядипломної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Сучасна вітчизняна освіта відповідно до Концепції Нової української школи покликана підготувати до самостійного життя компетентну особистість, здатну до активної участі у глобальних інтеграційних процесах, які нині безумовно визначають політичну, економічну, соціальну та культурну сфери людської діяльності. Така особистість має мати достатньо сформовану компетентність для спілкування з представниками інших культур на належному комунікативному і міжкультурному

рівнях для налагоджування та розширення співробітництва із зарубіжними партнерами у професійній сфері тощо. З огляду на це одним із основних завдань сучасної шкільної освіти є формування багатомовної особистості, яка досконало володіла б не лише рідною мовою, але й однією чи кількома іноземними мовами, адже мовленнєва поведінка людини – чи не найважливіший показник її загальної культури і творчих здібностей. Реалізація цього завдання можлива лише у процесі залучення

особистості учня до культури народу, мова якого вивчається, тобто під час розвитку його соціокультурної компетентності.

Проблеми формування вторинної мовної особистості учня, розвитку його соціокультурної компетентності у процесі навчання іноземної мови в школі активно досліджуються у сучасних наукових працях. Аналіз наукових досліджень свідчить, що в теоретичній площині питання вторинної мовної особистості доволі багатогранне і воно розглядається у різних гуманітарних науках. Практичні ж аспекти формування вторинної мовної особистості під час шкільного навчання іноземної описані в роботах Н. Гальскової, В. Дороз, А. Соломахи, Н. Мойсеєнко, І. Халєєвої, Л. Рибалки, О. Флєрова, С. Андрєєвої, І. Птиціної тощо. Аналізу концептуальних та методичних питань формування іншомовної соціокультурної компетентності присвячені наукові праці багатьох вчених: міжкультурна дидактика (Г. Слєсь), полікультурна освіта (П. Сисєєв), методика навчання іноземних мов на засадах діалогу культур (Н. Гальскова, І. Бім, В. Сафонова), соціокультурна, полікультурна компетентність (Л. Гончаренко, В. Кузьменко, Л. Перетяга). Процес міжкультурного навчання досліджують такі вчені, як Г. Олпорт, С. Мамфорд, К. Кронен, Р. Пейдж, М. Фавлер тощо. Проблемам формування крос-культурної комунікації присвячені роботи К. Хелера, В. Вогта, Р. Вандерберга та інших. Про формування міжкультурно орієнтованої особистості йдеться у працях П. Адлера, Р. Нортон, Д. Луцкера, Р. Бердвистла тощо.

Проте актуальними залишаються різні аспекти формування вторинної мовної особистості учнів на уроках іноземної мови в школі. У контексті нашого дослідження нас цікавить саме проблема формування вторинної мовної особистості учня з опорою на розвиток його соціокультурної компетентності. Тому метою нашої статті є дослідження основних аспектів культурологічного підходу у процесі формування вторинної мовної особистості та визначення основних практичних завдань і ефективних засобів навчання іноземної мови в школі.

Терміни «мовна особистість» та «вторинна мовна особистість» все частіше використовуються у шкільній практиці. **Мовна особистість** розглядається як певна система, що виникає у суспільстві і розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій [1, с. 65]. Вона є одночасно і умовою, і продуктом власної культури та суб'єктом суспільних відносин. Поняття «**вторинної мовної особистості**» визначається як сукупність здатностей людини до іншомовного спілкування, до адекватної взаємодії з представниками інших культур. Методика навчання іноземної мови, досліджуючи проблеми формування вторинної мовної особистості, спирається на наукові розвідки щодо цього питання

у багатьох інших наукових галузях (психології, філософії, лінгводидактики, соціології, культурології тощо). Так, у культурології вторинна мовна особистість розглядається як певна лінгвокультурна модель, що вирізняється узагальненими рисами представників конкретних груп, чия поведінка втілює в собі норми лінгвокультури загалом та має вплив на поведінку інших представників суспільства. Як про об'єкт лінгвокультурології у межах вторинної мовної особистості можемо говорити, приміром, про мовну особистість Західноєвропейської, Східної, Латиноамериканської, Південнослов'янської тощо культур. У соціології вторинну мовну особистість розглядають як певний суб'єкт суспільних відносин, акцентуючи увагу на тому, як на її формування та соціально-культурну діяльність впливає мовна культура національно-соціальної групи, до якої вона належить [5, с. 153].

У наукових дослідженнях з методики навчання іноземної мови доведено, що у процесі вивчення іноземної мови учні формуються як вторинна мовна особистість, у структурі якої вчені виокремлюють різні рівні:

- *вербально-семантичний* (передбачає оволодіння мовою з метою вирішення різних комунікативних завдань);
- *когнітивний* або *тезаурусний* (включає поняття, уявлення, ідеї, що складають загалом картину світу мовної особистості);
- *прагматичний* або *мотиваційний* (охоплює цілі, мотиви, інтереси, комунікативно-діяльнісні потреби, що реалізуються через мовленнєву діяльність).

Таким чином, результатом шкільного навчання іноземної мови має стати сформована вторинна мовна особистість, здатна до активної міжетнічної комунікації в багатоетнічному суспільстві, яка володіє вербально-семантичним кодом мови, що вивчається (інакше – мовною картиною світу носіїв цієї мови), а також концептуальною картиною світу (це дає можливість їй зрозуміти певну нову для неї соціальну дійсність).

Основною проблемою, над якою працюють і вчені-методисти в галузі навчання іноземної мови, і вчителі-практики є пошук та експериментальна перевірка дієвих методів, прийомів, технологій формування вторинної мовної особистості як учня. Дослідники одностайні в тому, що сучасний процес навчання іноземних мов має відбуватися не тільки на комунікативній основі (переважно це дозволяє здійснювати спілкування лише на побутовому рівні), але й більш поглиблено, у межах розвитку соціокультурної моделі, яка передбачає можливість активної міжкультурної комунікації. Нагадаємо, що міжкультурною комунікацією називають різноманітні форми взаємодії, в тому числі і мовленнєвої, індивідів, груп або спільнот чи організацій, які належать до різних культур. При цьому

вирішальним є питання про значимість певних культурних відмінностей, здатність до їхнього усвідомлення та активного засвоєння і інтерпретації, адже основний сенс будь-якої комунікації полягає у бажанні бути почутим та зрозумілим. Дослідження основ міжкультурної комунікації охоплює низку проблем, пов'язаних з аналізом засобів мовного коду, а також з етнічними, соціальними, культурними та психологічними чинниками. Таким чином, учень, який вивчає іноземну мову, повинен не тільки вміти висловлюватися цією мовою, а й засвоїти певну культурну систему цінностей, норм і життєвих установок носіїв цієї мови та вміти інтегрувати їх у власну, сформовану рідною мовою, світоглядну картину, іншими словами, він повинен мати сформовану міжкультурну компетентність. Вона передбачає розвиток толерантності та емпатії, вміння швидко адаптуватися і володіти гнучким мисленням. Це підтверджується словами знаного німецького лінгвіста XIX сторіччя Вільгельма фон Гумбольдта, який зазначав: «У кожній мові закладена самобутня світоглядність. Так само, як окремий звук завжди постає між предметом та людиною, так і вся мова загалом завжди є між людиною та природою, що впливає на неї і з середини, і ззовні. І кожна мова окреслює навколо народу коло, до якого він належить, коло, звідки людині можна вийти, лише одразу вступивши до кола іншої мови» [3, с. 159].

Отже, основною метою вивчення іноземної мови в школі є формування вторинної мовної особистості з опорою на сучасні досягнення загального мовознавства, лінгводидактики, лінгвокультурології та етнолінгвістики, які визначають цю особистість як сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, тобто на рівні осягнення та розуміння різних культурних, історичних, світоглядних, психологічних та інших особливостей носіїв мови, що вивчається. [2, с. 71]. Таким чином, без сформованих в учня певних соціокультурних знань ми не можемо говорити про досягнення цієї мети, адже засвоєння фонетичних, лексичних, граматичних структур мови без заглиблення у додаткові змісти мовних одиниць формують власне не мовну, а **комунікативну особистість**, здатну до спілкування у типових життєвих ситуаціях. Проте така вторинна комунікативна особистість не здатна до повноцінного міжкультурного спілкування, позаяк у неї відсутні і сформована асоціативно-вербальна мережа мови, і соціокультурна компетентність, які дозволяють заглибитися у мовну картину носіїв мови, що вивчається. Сформована вторинна мовна особистість завжди вирізняється розумінням національної мовної картини світу народу, якому належить виучувана мова, осягненням іншомовної глобальної світоглядної картини, закарбованої засобами цієї мови. Вторинна мовна особистість

вміє розпізнавати мотиви, орієнтири та настанови певної людини – представника іншого соціуму, з іншою, інколи навіть протилежною до рідної, системою норм, цінностей та оцінок. За слушним зауваженням дослідниці І. Халєєвої, «...формується інофон концептуальної картини світу, який дозволяє мовцю зрозуміти нову для нього соціальну дійсність» [11, с. 15].

Вторинна мовна особистість формується у процесі спілкування, яке відбувається іноземною мовою; теми і ситуації зазвичай розглядаються, аналізуються шляхом порівняння двох культур (рідної та іншої), тобто вторинна мовна особистість завжди долучається до культури народу, мова якого вивчається. При цьому слід пам'ятати, що це залучення неможливе лише через призму сприймання своєї рідної культури, адже кожній культурі притаманні власні індивідуальні, національні, регіональні та інші риси, які зрозумілі тільки представникам цієї культури. Ці риси, явища можна збагнути у процесі розвитку соціокультурної компетентності. В. Фурманова зазначає: «Вторинна мовна особистість – це інтегративна якість суб'єкта, який володіє певним етносоціокультурним статусом, мовним і культурним інформаційним запасом, що реалізується через здатність інтерпретувати мовні і культурні явища» [10, с. 8].

Культура не є універсальним явищем, отже, долучати учня до неї потрібно поступово, допомагаючи йому усвідомити, що між рідною та іншою культурою завжди існують певні *культурні відмінності*, які можна досягнути шляхом спостереження за поведінкою представників власної та чужої культури. До таких очевидних культурних відмінностей ми можемо віднести, наприклад, манеру спілкування, ставлення до конфліктних ситуацій, ставлення до критики та викриття, підходи до отримання знань чи виконання завдань, способи мислення та прийняття рішень. Певні відмінні риси виявляються і в ментальності носіїв різних культур, серед яких можемо назвати цінності, погляди, відчуття, сподівання, припущення та світосприйняття.

Отже, у процесі залучення до чужої культури, осягнення культурних і ментальних спільних та відмінних рис формується вторинна мовна особистість на засадах удосконалення її соціокультурної компетентності.

Розглянувши роль та місце соціокультурної компетентності у процесі формування вторинної мовної особистості, зупинимось більш детально на визначенні цієї компетентності, її складниках, принципах, етапах, завданнях та засобах формування. На думку вітчизняних учених-лінгвістів, основними під час вивчення іноземної мови є компетентності, що складають поняття «комунікативна компетентність (іншомовна)», а саме мовленнєва, мовна, соціокультурна.

Соціокультурну компетентність визначають як уміння взаємодіяти у різних ситуативних контекстах засобами іноземної мови з орієнтацією мовленнєвої поведінки на іноземного адресата та з урахуванням соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається. Соціокультурна компетентність двоскладова, вона включає країнознавчу та лінгвокультурологічну компетенції. Країнознавча компетенція – це знання історії, географії, економіки, державного устрою, культури країни, мова якої вивчається. Лінгвокультурологічна – охоплює знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, на сучасному етапі і уміння підпорядковувати свою мовленнєву поведінку відповідно до цих особливостей. Дослідник П. Сисоєв розглядає цю компетентність за трьома основними напрямками:

- як засіб лінгвокомунікації;
- як національну ментальність;
- як національне надбання [7, с. 98].

Соціокультурна компетентність напряду пов'язана із поняттям **діалог культур**, який нині є визначальним у різних сферах суспільного життя. Діалог культур – це насамперед формування толерантності стосовно інших людей, їхніх традицій, звичок, національних цінностей тощо. Також соціокультурну компетентність часто пов'язують із поняттям **крос-культури**, яке розуміють як перехрещення, пересічення (від англ. cross – пересікати) культур чи культурних цінностей різних народів, що проявляються в їхніх культурних традиціях; збагачення та взаємопроникнення культурних традицій різних народів у процесі їхньої культурної взаємодії, у тому числі і мовної. Крос-культура намагається встановити зв'язки між відносно віддаленими галузями: антропологією та певними сферами комунікації. Основна мета цього встановлення – зрозуміти, яким чином представники різних культур спілкуються між собою. Термін «крос-культурний» з'явився у науковому обігу після дослідження йельського антрополога Дж. П. Мердока у 1930-ті роки, і майже за столітнє існування здобув чимало значень: крос-культурні відмінності, крос-культурні контакти, крос-культурна комунікація (відома нині як міжкультурне спілкування). Нині крос-культурна обізнаність стає обов'язковою частиною культурного, економічного та політичного життя різних країн. У методиці навчання іноземних мов ця обізнаність тісно переплітається із соціокультурною компетентністю, яка надасть випускнику вітчизняної школи можливість ефективно та комфортно пристосовуватися до розмаїтого навколишнього світу, бути здатним до засвоєння нерідної культури через вивчення мови цієї культури.

Формування компетентної вторинної мовної особистості на засадах удосконалення її соціокультурної компетентності відбувається за такими дидактичними принципами:

- принципом цілеспрямованості або мотиву і цілі;
- принципом структурності або внутрішньої організаційної діяльності;
- принципом розгортання і реалізації або виконання певної діяльності.

Серед важливих методичних принципів навчання іноземної мови можемо також назвати країнознавчий, етнокультурологічний принципи навчання мови та принципи полікультурності і діалогічності, які передбачають ознайомлення з побутом, традиціями, історією, культурою народу, мова якого вивчається. Сумарна реалізація названих принципів і визначає так званий культурологічний підхід до навчання іноземної мови.

Щоб ефективно запроваджувати цей підхід у шкільній практиці, необхідно вести учня через п'ять різних рівнів осягнення чужої культури. М. Денисенко називає їх «фазами культури, із комбінації яких формується компетентна вторинна культурно-мовна особистість» [4, с. 334]:

1. *Рівень розуміння культурних явищ, що властиві носіям виучуваної мови* (характеризується здатністю вторинної мовної особистості визнавати, адекватно реагувати на моделі поведінки носіїв мови, ситуації та події, що можуть бути конфліктними через непорозуміння у результаті культурних відмінностей);

2. *Когнітивний рівень* (визначається неглибоким проникненням в особливості чужої культури, поверхневим ознайомленням із цінностями, поглядами, відчуттями тощо носіїв мови);

3. *Рівень культурної обізнаності* (характеризується розумінням чужої культури та уміннями її оцінювати зсередини, гнучким ставленням до явищ цієї культури, відкритістю до діалогу);

4. *Рівень сприйняття* («запозичення», «освоєння») (ґрунтується на здатності вторинної мовної особистості глибоко проникати у культурний контекст, адекватно реагувати на будь-які явища, ситуації, події, природно виконувати роль носія чужої мови та культури);

5. *Рівень сформованої соціокультурної компетентності* (характеризується здатністю вторинної мовної особистості успішно та ефективно вступати у міжкультурну комунікацію, трансформувати й інтерпретувати набуті знання особливостей чужої культури, продукувати культурну синергію).

У процесі формування вторинної мовної особистості на засадах розвитку її соціокультурної компетентності учень проходить через декілька етапів:

1. *Мотиваційний* – його мета полягає у формуванні системи мовних, мовленнєвих та культурних знань шляхом усвідомлення культурно-лінгвістичних відмінностей. Ю. Караулов зазначає, що саме на цьому етапі особистість набуває здатності до культурно-лінгвістичного аналізу на контрастній

основі (вміння порівнювати події та явища нерідної культури: традиції, звичаї, свята тощо з тими, що є у рідній культурі [6].

2. *Дослідницький* – його метою є формування здатності відображати лінгвокультурну картину світу через синтез різних міжкультурних явищ, наприклад, інтерпретація фразеологізмів, поговірок, гумору та інших висловлювань з культурним контекстом. На цьому етапі мовна особистість, на думку І. Халєєвої, набуває якостей вторинної мовної особистості з когнітивною свідомістю [11].

3. *Виконавчий* – мета якого – формувати здатність до успішної реалізації міжкультурної комунікації. На цьому етапі (за Ю. Карауловим [6]) формується прагматична особистість із стійкими комунікативними ознаками, повністю готова до ефективного міжкультурного спілкування.

До практичних завдань навчання іноземним мовам з метою формування соціокультурної компетентності вторинної мовної особистості можемо віднести:

- формування уявлень про культуру усного та писемного спілкування мовою, що вивчається;
- формування знань про лінгвістичну та лінгвокраїнознавчу варіативність іноземної мови з метою здійснення офіційного та неофіційного спілкування;
- навчання дотриманню правил формальної і неформальної мовленнєвої поведінки іноземною мовою;
- формування понять про еквівалентну та безеквівалентну лексику;
- формування та розвиток умінь використання іноземної мови як інструменту міжкультурного спілкування;
- навчання вмінню описувати власну культуру іноземною мовою;
- навчання стратегіям самоосвіти на основі використання дистанційних засобів навчання іноземної мови (включаючи спілкування з представниками інших культур через систему Інтернет).

Засобів для успішного формування соціокультурної компетентності з метою подальшого її ефективного застосування у міжкультурній комунікації надзвичайно багато. Зокрема, унікальну можливість знайомства з іншими культурами надає мережа Інтернет, яка забезпечує активну культурну взаємодію, дозволяє спілкуватися із носіями мови та культури, знайомить учнів із культурологічними знаннями, особливостями культури, традицій, мовної поведінки, мовного етикету носіїв мови, що вивчається. Можливості Інтернету у процесі формування соціокультурної компетентності вторинної мовної особистості доволі значні: інтернет-конференції, чат-технології, вебквести, дистанційне навчання, участь у міжнародних проєктах, які стимулюють і розвивають комунікативні навички, вміння монологічного та діалогічного

мовлення в міжкультурному середовищі, вміння знаходити компроміс тощо.

Вирішенню проблем формування вторинної мовної особистості, зокрема й удосконаленню навичок її міжкультурної комунікації, сприятиме і використання навчальних інтернет-ресурсів. Сучасна комп'ютерна лінгвістика дозволяє об'єднати наявні методи навчання іноземної мови шляхом використання мультимедійних технологій, що здатні моделювати лінгвістичну, комунікативну, міжкультурну реальність. Під навчальними Інтернет-ресурсами ми розуміємо сукупність текстових, аудіо- та візуальних матеріалів за певною тематикою, які, за визначенням П. Сисоєва, «використовуються у навчальних цілях для підвищення якості навчання іноземної мови за рахунок покращення доступу до ресурсів і сервісів, а також віддаленого обміну знаннями і спільною роботою» [8, с. 12]. До сучасних навчальних інтернет-ресурсів, які ми розглядаємо не як додаткові, а, скоріше, як альтернативні засоби навчання, належать: хотлісти (hotlist – перелік посилань на текстові Інтернет-ресурси), мультимедійні скрепбуки (multimedia scrapbook – список посилань на графічні, аудіо- та відео- інтернет-ресурси), вебквести (webquest – загальні питання дискусійного характеру, питання по кожному розділу, посилання на текстові та інші матеріали в мережі Інтернет), сабджект семпли (subject sampler – посилання на мультимедійні та текстові матеріали в системі Інтернет, аргументація власної думки щодо виучуваного дискусійного питання), трежа ханти (treasure hunt – посилання на різні сайти та джерела мережі Інтернет щодо виучуваного питання).

За допомогою навчальних інтернет-ресурсів розвиваються та удосконалюються такі міжкультурні комунікативні уміння: пошук, відбір та аналіз необхідної культурологічної інформації, надання та аргументація власної точки зору, оцінка мовної поведінки, мовного етикету, культурних явищ, традицій тощо носіїв мови, участь у міжкультурній комунікації, діалозі культур, запит та обмін культурологічною інформацією тощо.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що одним із основних завдань вітчизняної системи освіти, зокрема і навчання іноземної мови, є поступове формування толерантної вторинної мовної особистості, готової до здійснення ефективної міжкультурної комунікації. Цей процес є складним і багатограним. Знання окремих елементів мови (слів, речень, висловлювань) не є свідченням володіння мовою як засобом міжкультурного спілкування. За слушним висловлюванням С. Тер-Міносової, вивчаючи іноземне слово, особистість ніби виймає шматочок мозаїки з чужої, невідомої їй до кінця картини світу і намагається поєднати його з мовно-культурною картиною світу, заданою її рідною мовою [9, с. 201]. Під час навчання у школі учням стають доступними

духовно-культурні цінності й надбання як власного, так і інших народів, приходить усвідомлення не тільки родинного, національного, духовного зв'язку із власною культурою, але й розуміння й сприймання духовної і матеріальної культури інших етносів, частішають контакти з представниками різних культур, з носіями різних мов, розширюється інформаційно-комунікативний простір. Це все відбувається на основі перебудови мислення, перебудовання власної звичної рідної картини світу за чужим незвичайним зразком, розвитку здатностей сприйняти, освоїти цю чужу культуру світу і ефективно вступати у міжкультурну взаємодію, природно виконуючи роль носія нерідної мови та культури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості. *Соціальна психологія*. 2004. №5. С. 63–71.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учит. Москва : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. 165 с.
3. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. Москва, 1984. 298 с. URL: [https:// nsaturnia. ru> obzor. sta](https://nsaturnia.ru/obzor_sta) (дата звернення – 23.12.2021).
4. Денисенко М.В. Формування компетентної вторинної культурно-мовної особистості. *Мовні і концептуальні картини світу*. Випуск 47, частина 1. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2014. С. 331–337.
5. Іваницька М.Л. Структура мовної особистості перекладача художньої літератури. *Studia Linguistica*: зб. наук. праць. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. С. 151–158.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
7. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования. Москва : Еврошкола, 2003. 406 с.
8. Сысоев П.В. Методика обучения иностранным языкам с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: уч.-метод. пособие для учит. Москва : Глосса-Пресс, 2010. 182 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : МГУ, 2005. 264с.
10. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 2003, 122с.
11. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста. Москва : МГЛУ, 2001.210с.
12. Hymes, D.H. On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ, ВИНИКНЕННЯ І СТАНОВЛЕННЯ БАГАТОГОЛОССЯ

SCIENTIFIC RESEARCH, ORIGIN AND FORMATION OF POLYGOSIS

У статті окреслено особливості наукових досліджень виникнення та становлення багатоголосся. Оскільки народний спів займає значне місце в українській музичній культурі. Маючи багатолітню історію, безпосередній зв'язок з формуванням та розвитком етносу, його світогляду, історичного шляху, народний спів розвивається протягом століть, зберігаючи первинні риси та набуваючи нових. Народна пісня відображає істотні елементи, жанрові ознаки, типові риси народного співу, котрі не завжди можна виявити за готовими фольклорними записами. Це пов'язано з тим, що ряд художніх прийомів і виконавських засобів спостерігається власне у процесі співу. І тільки в процесі виконання простежується їхнє формування і розвиток.

На сучасному етапі в Україні науковці звертаються до народної пісні, народного виконавства, проте узагальнюючих праць на цю тему явно недостатньо.

Трансформаційні процеси культури досліджували А. Бичко, О. Гриценко, І. Дзюба, С. Кримський, М. Попович, Р. Шульга. Н. Доній у статті «Трансформаційні процеси в естетосфері сучасної української популярної культури крізь призму сіверянської культурологічної регіоніки» звертає увагу на те, що українська культура переживає проблематичний та суперечливий процес десакралізації, знецінення традиційних ідеалів, предметів та персонажів, які були пов'язані із традиційною обрядовістю повсякденності. Як наслідок виникають зміни у світовідчутті та ментально-естетичній спрямованості. Інтравертивність традиційної української культури під впливом американізованого візуального продукту, здебільшого не кращого і не довершеного, змінюється на екстравертивність.

У статті «Функціональний багаторівневий аналіз народної творчості» С. Грица зазначає, що фольклор, котрий відповідно до його специфічних ознак побутує переважно в суспільному середовищі, що генетично сягає докласового періоду та характеризується усними формами побутування, все частіше опиняється в незвичайних для нього умовах урбанізованого середовища і зазнає трансформації своїх первісних функцій. У статті йдеться про «відкрите» і «закрите» середовище існування фольклору. Якщо в системі художніх інтересів жителів міста («відкрите» середовище) фольклор

посідає здебільшого незначне місце, то у жителів сільської місцевості («закрите» середовище) – основне [7].

Ключові слова: народний спів, народна пісня, багатоголосся, репертуар.

The article outlines the features of scientific research on the origin and formation of polyphony. Since folk singing occupies a significant place in Ukrainian musical culture. Having a long history, a direct connection with the formation and development of the ethnos, its worldview, historical path, folk singing has developed over the centuries, retaining its original features and acquiring new ones. Folk song reflects the essential elements, genre features, typical features of folk singing, which cannot always be found on ready-made folklore records. This is due to the fact that a number of artistic techniques and means of performance are observed in the process of singing. And only in the process of implementation can be traced their formation and development.

At the present stage in Ukraine, scholars turn to folk songs, folk performances, but generalizing works on this topic is clearly not enough.

A. Bychko, O. Hrytsenko, I. Dziuba, S. Krymsky, M. Popovych, R. Shulha studied the transformational processes of culture. N. Donyi in the article "Transformational processes in the aesthetic sphere of modern Ukrainian popular culture through the prism of the northern culturological region" draws attention to the fact that Ukrainian culture is experiencing a problematic and contradictory process of desacralization, devaluation of traditional ideals, objects and characters. rituals of everyday life. As a result – changes in worldview and mental and aesthetic orientation. The introversion of traditional Ukrainian culture under the influence of the Americanized visual product, mostly not the best and not perfect, is changing to extroversion.

In the article "Functional multilevel analysis of folk art" S. Hrytsa notes that folklore, which according to its specific features, lives mainly in a social environment that genetically reaches pre-class period and is characterized by oral forms of life, increasingly finds itself in unusual urban conditions. environment and undergoes the transformation of its original functions. The article deals with the "open" and "closed" habitat of folklore. If in the system of artistic interests of the inhabitants of the city ("open" environment) folklore occupies mostly insignificant place, then the inhabitants of rural areas ("closed" environment) – the main [7].
Key words: folk singing, folk song, polyphony, repertoire.

УДК 78.087.684

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.3>

Сластьон В.М.,

ст. викладач

кафедри музичного мистецтва

Київського національного університету культури і мистецтв

Горобець В.П.,

викладач кафедри музичного мистецтва

Київського національного університету культури і мистецтв

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

Серйозною проблемою стає стрімке зникнення основних носіїв традиційної пісенності – старшого покоління сільського населення. Натомість з'являється безліч псевдонародних, стилізованих пісень. Історико-теоретичні дослідження народної музики відбуваються надто повільно. Це великою мірою пов'язане з транскрипцією народної музики. Дати науці повноцінний запис – це не тільки дати нотний запис. Необхідний

опис способу та обставин виконання, з'ясування місця, яке займає цей твір у народному побуті.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Розширення спектру дослідницької проблематики щодо наукового інтересу до теоретичних аспектів українського народного багатоголосся свідчить, що ця тематика досі не ставала предметом наукового дослідження.

Метою статті є висвітлення особливостей наукових досліджень виникнення та становлення

багатоголосся. Оскільки народний спів займає значне місце в українській музичній культурі.

Виклад основного матеріалу. Важливе місце в українській музичній фольклористиці займає проблема народного багатоголосся. Перші публікації українських народних багатоголосних пісень припадають на другу половину XIX століття. Це збірники О. Гулака-Артемівського (1868 р.) та О. Рубця (1872 р.). Ряд цінних записів здійснили українські та російські фольклористи Є. Ліньова, О. Листопадов, А. Конощенко, В. Ступницький. Пізніше українським народним багатоголоссям займалися Т. Онопа, А. Лиходій, О. Стебляк, В. Харків, М. Гайдай. Останній видав свої записи окремою збіркою «Зразки народної поліфонії» (два випуски – 1928, 1929 рр.).

Одними з хронологічно перших є наукові праці дослідників українських і зарубіжних фольклористів минулого – Ф. Колесси, Л. Куби, К. Квітки, М. Лисенка, П. Козицького, в яких на багатоманітному національному фольклорному матеріалі досліджено багатоголосну природу української народної пісні.

У ряді наукових досліджень аналізуємо спроби обґрунтування багатоголосної природи української народної пісні. Характерно, що найбільш розвинені форми українського багатоголосся поширені в центральній Україні, де вони виникли хронологічно раніше, аніж в західних областях, і мали складніші і розвиненіші форми, багатоманітні місцеві варіанти, в утворенні яких велику роль відіграли принципи імпровізаційно-варіаційного та імпровізаційно-варіантного виконання.

Розмаїття форм народного багатоголосся зумовлено середовищем виникнення і побутування. Так, козацьке, солдатське та селянське середовище суттєво розрізняються за характером і традиціями родинно-побутового життя.

Партесний спів розвинувся в Україні під впливом музичної культури Західної Європи і з проведенням церковної реформи у XVI ст. замінив стародавній одноголосний. Партесний хоровий спів сформувався в Україні під впливом католицької церковної служби і став (на думку К. Квітки) одним із витоків багатоголосся, що органічно поєднував особливості церковної музики та місцеву пісенну традицію гетерофонічного складу (а багатоголосся в українській пісні розвинулось в XIX столітті). Взавши за основу партесне багатоголосся, українська православна церква виробила свій самобутній стиль хорового співу, особливістю якого була відсутність будь-якого інструментального супроводу.

Людвік Куба (чеський музикант-етнограф, автор видання «Слов'янство у своїх піснях») характеризує багатоголосний спів як типовий вид музичного українського та російського фольклору та відзначає найхарактерніші риси народного

багатоголосного виконавства – стабільність головної мелодії, змінність голосів, випадковість складу окремих партій тощо. Підголоски розвиваються в межах милозвучності успадкованих традицій та закономірностей ладу і гармонії. Думка про багатоголосся в українській народній пісні підтримується в працях Ф. Колесси.

Немає сумніву в тому, що багатоголосний спів виник задовго до того, як почали записувати багатоголосні пісні. Перші збірки, які містили багатоголосні пісні, з'являються наприкінці XVIII ст., проте XVIII ст. не можна на цій підставі вважати початком розвитку багатоголосся в Україні.

Класик української музики М.В. Лисенко зробив великий внесок у розвиток музичного фольклору. Ним здійснено величезну роботу щодо збирання і публікації музичного фольклору, пропагування і вивчення народної творчості, розвитку теоретичної думки. У середовищі української інтелігенції та дворянства другої половини XIX ст. шанувалася переважно пісня одноголоса, близька до пісень-романсів. Таке специфічне явище на Наддніпрянщині, як багатоголосний спів (набирає сили і поширення наприкінці XIX ст.), мимоволі проникає і в сольні збірки композитора. Так, у п'ятому випуску «Збірника українських пісень» до мелодій деяких пісень вписані дрібним шрифтом ноти, які б могли сприйматися як варіанти, та у коментарях композитор дає пояснення, що для солоспіву послугує великий нотний шрифт, а дрібний – у разі дівізі, як підголосок.

Дослідником народного багатоголосся є Л. Яценко. Стосовно походження багатоголосся він дотримується думки, що у західній Україні багатоголосся почало розвиватися в XX ст., в центральних областях воно постало раніше, але навіть на початку XIX ст. не було скрізь поширеним, та не серед усіх суспільних верств нашого народу цей процес відбувався одночасно і в однакових формах.

У монографії «Українське народне багатоголосся» Л. Яценко стверджує, що за результатами фольклорних експедицій післявоєнних років серед усіх пісень, що побутують у сільській місцевості центральних областей України одноголосні пісні становлять не більше 20–30%. Це здебільшого сольні пісні, деякі обрядові, жартівливі, частушки та інші.

Багатоголосий склад певного виду притаманний всім гуртовим пісням. Різноманіття видів українського багатоголосся пояснюється їхнім виникненням на різних історичних стадіях розвитку народної музичної творчості. Фактура народних пісень справила значний вплив на професійну хорову музику, частково на багатоголосий склад авторських творів, хорових обробок, аранжувань.

Становлення народного багатоголосся відбулось на ґрунті гуртового виконавства, тому воно увібрало етнорегіональні та локальні вияви української національної культури, зумовлені

особливостями природного середовища, господарського устрою, родинно-побутовими традиціями. Гуртовий спів є важливою етнопсихологічною характеристикою українського народу, що відображає потребу українців у культурній комунікації.

Вищезгадані чинники позначилися на переважанні у різних регіонах України певних різновидів співочих гуртів, на формуванні локальних виконавських стилів, тематичній різноманітності репертуару гуртів, зв'язку виконавських манер з мовними діалектами, інтонаціями, пісенною лексикою, на особливостях звукоутворення, акустичних якостях і тембральному забарвленні голосів, на різновидах гуртового розспіву та ін. Попри відмінності, регіональні та локальні співочі гурти об'єднує колективний характер виконання, наявність лідера, заспівувача, виводчика та їх функціональне розмежування, імпровізаційність виконання.

На територіях, де переважало хліборобство, домінував жіночий гуртовий спів, що спирався на календарно-обрядову пісенність. У західних регіонах, де переважали домашні форми господарювання (вишивка, малювання, ткацтво), домінували індивідуальні форми співу.

Становлення різноманітних типів народного багатоголосся тісно пов'язане з гуртовим виконавством та історичним розвитком пісенно-виконавської традиції. Гуртовий спів за особливостями хорової фактури поділяється на унісонний та багатоголосний. З цього приводу К. Квітка писав: «Одноголосий спів – не те саме, що сольний, а гуртовий чи хоровий – не те саме, що многоголосий. Гуртовий спів може бути одноголосний, тобто унісонний. І такий він був, без сумніву, давніше на Україні». З погляду специфіки виконання, фольклорист диференціює гуртовий спів «на повний голос» та «інтимний», тобто камерний спів: «Як повна воля співати гуртом не приводить до многоголосся, так і інтимний спів не конче мусить бути одноголосний...».

Висновки. Становлення народного багатоголосся відбувається у контексті пісенного

фольклору та співочої традиції, що характеризується багатоманітністю структурно-стильових та локально-регіональних типів. Формування розвинених форм народного багатоголосся, особливо характерних для ліричного мелосу, є свідченням високого рівня розвитку української фольклорної пісенно-виконавської традиції.

Перспективи подальших розвідок можливі у напрямку детального дослідження особливостей становлення народного багатоголосся.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Грица С. Трансмісія фольклорної традиції: Етномузикологічні розвідки. Київ-Тернопіль : Астон, 2002. 236 с.
2. Іваницький А.І. Українська музична фольклористика: Методологія і методика: Навч. посібник. К. Заповіт, 1997. 391 с.
3. Кисельов Г. Державний український народний хор. Нарис. Київ : Мистецтво, 1951. 33 с.
4. Корольок Н.І. Корифеї української хорової культури ХХ ст. Київ : Муз. Україна, 1994. 228 с.
5. Людвіг Куба про Україну. Упоряд. М. Мольнар. Київ, 1963. 224 с.
6. Мироненко Я.П. Молдавско-украинские связи в музыкальном фольклоре: история и современность. Кишинев : Штиинца, 1988. 144 с.
7. Перпелюк В.М. Повість про народний хор. Сторінки щоденника Літературний запис В. Данилейка. Київ : Муз. Україна, 1970. 257 с.
8. Правдюк А.А. Ладові основи української народної музики. Київ, 1961. 137 с.
9. Скопцова О.М. Аспектний аналіз народного гуртового співу. Вісник КНУКіМ : Зб. Наук. прац. Київський національний університет культури і мистецтв. Київ : Видавництво центр «КНУКіМ», 2001. Вип. 5. С. 107–112. Серія «Мистецтвознавство».
10. Скопцова О.М. Народне багатоголосся як стильова ознака фольклорного виконавства. Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. Вип. 12 Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2005. Серія «Мистецтвознавство». С. 133–139.

АДАПТАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В РЕАЛІЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

ADAPTATION OF FOREIGN EXPERIENCE OF PRIMARY EDUCATION IN THE REALITIES OF UKRAINIAN SCHOOL

У статті досліджується процес адаптації зарубіжного досвіду початкової освіти в реаліях української школи як один із важливих аспектів у процесі формування сучасної системи освіти відповідно до тенденцій світового освітнього суспільства й загальноновизнаних міжнародних та європейських стандартів. Установлено, що початковий рівень освіти є основним етапом шкільного навчання, де закладається фундамент для формування особистості майбутнього громадянина. Визначено, що українська початкова школа буде успішною за таких умов, коли до неї прийде умотивований, творчий, відповідальний учитель. Установлено, що з імплементацією реформи «Нова українська школа» в кожній початковій школі підвищиться якість навчання, зокрема посилиться увага до вивчення іноземних мов. Проаналізовано цикли початкової освіти в Україні, які поділяються на дві фази: основна фаза 1 (перший і другий класи) зосереджена на адаптації до школи за допомогою гри, тоді як друга фаза (третій і четвертий класи) акцентована на розвитку відповідальності й незалежності. Проаналізовано досвід початкової освіти у Фінляндії, Сполучених Штатах Америки, Польщі, Болгарії, Німеччині й Канаді для його адаптації в реаліях української школи. Зазначено, що початкова школа у Фінляндії – шестирічна, її метою є формування особистості дитини як відповідального члена суспільства. Розглянуто дев'ять основних принципів початкової фінської освіти, такі як: принцип рівності, принцип безкоштовності, принцип індивідуального підходу, принцип практичності, принцип довіри вчителю, принцип волонтерства, принцип самостійності, принцип гнучкості й принцип збалансованості. Визначено, що польська початкова освіта робить акцент на соціалізації та інтеграції дитини, яка сприймається як маленький громадянин і член місцевої громади. Установлено, що початкова освіта в Сполучених Штатах Америки акцентує на мистецтві спілкування, тому таке вміння прищеплюється в початковій школі, а в Болгарії – зосереджена на емоційному інтелекті, де вчителі приділяють увагу розвитку емпатії учнів, навчають розуміти емоції та те, як вони впливають на вчинки людей. На основі аналізу канадської системи початкової освіти вбачаємо за необхідність включення в українську навчальну програму додаткових дисциплін для загального розвитку особистості учнів початкової школи.

Ключові слова: зарубіжний досвід, початкова освіта, Нова українська школа.

The paper studies the process of adaptation of foreign experience of primary education in the realities of Ukrainian school as one of the important aspects in the process of forming a modern education system in accordance with global educational society and generally accepted international and European standards. It is established that the initial level of education is the main stage of schooling, which lays the foundation for the formation of the personality of the future citizen. It is determined that the Ukrainian primary school will be successful, under such conditions, when a motivated, creative, responsible teacher comes to it. It is established that with the implementation of the reform "New Ukrainian School" in each primary school will improve the quality of education, in particular, increase attention to learning foreign languages. The cycles of primary education in Ukraine are divided into two phases: the main phase 1 (first and second grades), which focuses on adaptation to school through play, while the second phase (third and fourth grades) focuses on the development of responsibility and independence. The experience of primary education in Finland, USA, Poland, Bulgaria, Germany and Canada is analyzed for its adaptation in the realities of the Ukrainian school. It is established that the primary school in Finland is six years old, the purpose of which is to form the child's personality as a responsible member of society. Nine basic principles of Finnish primary education are analyzed, such as the principle of equality, the principle of freeness, the principle of individual approach, the principle of practicality, the principle of teacher trust, the principle of volunteering, the principle of independence, the principle of flexibility and the principle of balance. It is determined that Polish primary education emphasizes the socialization and integration of a child who is perceived as a small citizen and a member of the local community. It has been found that primary education in the US focuses on the art of communication, so this skill is mastered in primary school, and in Bulgaria the focus is on emotional intelligence, where teachers focus on students' empathy, understand emotions and how they affect people's actions. Based on the analysis of the Canadian primary education system, we see the need to include in the Ukrainian curriculum additional disciplines for the overall development of the personality of primary school students.

Key words: foreign experience, primary education, New Ukrainian school.

УДК 373.31:37.04-053
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.4>

Степаненко О.К.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри
соціально-гуманітарної освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної
освіти» Дніпропетровської
обласної ради»

Бондаренко В.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики
дошкільної та початкової освіти
Миколаївського обласного інституту
підсудипломної педагогічної освіти,
заступник директора з мистецької
роботи Комунального закладу
«Березівський мистецький ліцей»

Попелишин Ю.П.,
аспірант кафедри педагогіки і методики
дошкільної та початкової освіти
Тернопільського національного
педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У всьому світі основною цільовою функцією в системі освіти вважається ефективна діяльність закладів освіти та якість наданих освітніх послуг. Через сучасні цивілізаційні виклики, трансформації в політичному, економічному й культурному житті українського

суспільства, загострення конкуренції в усіх сферах діяльності важливим вектором державної політики є реформування освіти з урахуванням європейських пріоритетів.

Нині однією з визначальних реформ у сфері освіти є створення Нової української школи, яка покликана сформувати цілісну, всебічно розвинену особистість з активною життєвою позицією,

здатну змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж усього життя. Особлива роль у реалізації реформи належить початковій освіті, яка має як прямий, так і опосередкований вплив на попередній і наступні рівні освіти та є базою для входження дитини в соціокультурний та освітній простір, орієнтований на формування ключових і предметних компетентностей, котрі необхідні для подальшого успішного навчання та самореалізації особистості. З огляду на викладене початкова освіта повинна сприймати й упроваджувати нові ідеї раніше й активніше інших ступенів загальної середньої освіти.

Сучасні освітні перетворення актуалізують ґрунтовне вивчення, осмислення та творче використання вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду. Особливо важливим у такому контексті є звернення до подій другої половини ХХ – початку ХХІ ст., які спричинили позитивні зрушення в сучасній початковій освіті, стимулювали пошук і розвиток нових підходів до навчання молодших школярів, тому актуальним є дослідження особливостей адаптації зарубіжного досвіду початкової освіти в реаліях української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Тематику адаптації зарубіжного досвіду початкової освіти в реаліях української школи досліджує значна кількість науковців. Зокрема, наукові праці А. Романчук, А. Штурби, В. Кременя, Г. Розлуцької, М. Скиби, Н. Височанської, О. Полоховської, О. Михайлової, Ф. Андрушкевича, Ф. Хаса, Ю. Павлюк присвячені аналізу особливостей організації навчання в початкових класах у країнах світу й перспективам їх запровадження в український освітній простір для забезпечення якісної освіти й ефективної діяльності закладів початкової освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, незважаючи на велику кількість оригінальних і змістових праць як зарубіжних, так і вітчизняних вчених із досліджуваної проблематики, необхідно зазначити, що практично відсутні роботи, присвячені сучасній специфіці адаптації зарубіжного досвіду початкової освіти в реаліях української школи.

Метою роботи є дослідження процесу адаптації зарубіжного досвіду початкової освіти в реаліях української школи. Для досягнення мети визначено такі завдання:

- 1) у загальних рисах проаналізувати розвиток початкової освіти в реаліях Нової української школи;
- 2) проаналізувати зарубіжний досвід початкової освіти;
- 3) визначити основні характеристики й складові частини зарубіжного досвіду початкової освіти для адаптації в реаліях української школи.

Під час проведення дослідження були використані загальнонаукові й спеціальні методи

дослідження, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення та системно-структурний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Початковий рівень освіти є основним етапом шкільного навчання, адже саме тут закладається фундамент для формування особистості майбутнього громадянина. Початкова освіта покликана забезпечити подальше формування та всебічний розвиток дитини, цілеспрямовано виявити й розвинути її здібності в різних видах діяльності, створити умови для повного опанування базового рівня освіти й здатності навчатися впродовж усього життя [1, с. 180–181].

Основною метою впровадження компетентнісного навчання в українських школах є виховання громадянина з активною життєвою позицією, тому важливо проаналізувати позитивний досвід країн, які досягли значних успіхів в оновленні навчального процесу початкової школи відповідно до сучасних вимог, для адаптації досвіду в реаліях української школи. Для того, щоб сформувати в учнів уміння вчитися, раціонально здобувати знання, важливо розвивати в них цілий комплекс різноманітних організаційних та інтелектуальних навичок, які забезпечують самостійність у навчанні [2, с. 62].

Згідно з Концепцією Нової української школи зазначено, що українська початкова школа буде успішною за таких умов, коли до неї прийде вмотивований, творчий, відповідальний учитель, який постійно працює над особистим розвитком, який зможе розробляти власні авторські навчальні програми, самостійно обирати підручники, методи, стратегії, способи й засоби навчання в початковій школі [3].

Головна роль учителя початкової школи – не надавати здобувачам освіти готові знання, а навчити їх здобувати, формуючи в їхній особистості наполегливість, цілеспрямованість, бажання та здатність учитися самостійно, з інтересом і задоволенням. Спільна робота вчителя та учнів початкової школи нині – це не пояснення та запам'ятовування, а пошук істини, життєвих цінностей і смислів в умовах навчального діалогу, співробітництва й взаєморозуміння [4, с. 7].

Докорінні зміни й інновації відбуваються в системі початкової освіти України. Українські першокласники з 1 вересня 2018 року навчаються за новим Державним стандартом початкової освіти, затвердженим Кабінетом Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87 [5]. Стандарт розроблено в рамках реформи «Нова українська школа» відповідно до Закону України «Про освіту», що визначає основні вимоги до початкової освіти в країні [6]. М. Скиба зазначає, що Нова українська школа працює на основі педагогіки партнерства, яка ґрунтується на спілкуванні, взаємодії та співпраці між учителем, учнем і батьками [7].

З імплементацією реформи «Нова українська школа» в кожній початковій школі підвищиться

якість навчання, зокрема посиляться увага на вивчення іноземних мов. Навчання буде організовано за єдиним стандартом, а предмети поглибленого рівня не будуть введені в навчальну програму. Це відбуватиметься для того, щоб уникнути соціальної сегрегації та відбору дітей у молодшому шкільному віці.

В Україні початкове навчання починається у віці шести років і триває чотири роки. Далі цикл поділяється на дві фази: основна фаза 1 (перший і другий класи) зосереджена на адаптації до школи за допомогою гри, тоді як друга фаза (третьий і четвертий класи) акцентована на розвитку відповідальності й незалежності (див. рис. 1). Діти приймаються до школи відповідно до місця їх проживання, кожна школа обслуговує певний район і гарантує місця для всіх дітей шкільного віку, які проживають у районі. Навчальна програма містить читання, письмо, математику, фізичну культуру, природу, мистецтво й музику. Завершуючи четвертий клас, учні складають державний іспит, який оцінює успішність з української (або іншої рідної мови), читання та математики [8].

Після закінчення початкової школи освітні результати кожного учня повинні відповідати стандартам, встановленим для початкової школи. Загальнодержавне підсумкове оцінювання учнів початкової освіти проводитиметься виключно з метою оцінювання якості навчальної діяльності в школах і проводитиметься педагогічним колективом школи. У початковій школі, а також у гімназії чи ліцеї не буде «годинних» спецкурсів чи предметів, а в одному класі буде не більше 8 обов'язкових предметів [9].

Оскільки процес реформування сфери освіти триває, а фахівці, які займалися розробкою проєкту й новим Державним стандартом початкової освіти [5], орієнтувалися на західні моделі, у відділі початкової освіти Інституту педагогіки відзначили, що враховували досвід Фінляндії, США, Польщі, Болгарії, Німеччини й Канади [10, с. 101].

Початкову школу у Фінляндії дитина починає відвідувати із семи років [11]. Основні цінності початкової освіти базуються на фінській культурі, історії, яка є частиною скандинавської та європейської спадщини. Школярів навчають відновлювати, оцінювати й зберігати свою спадщину. Навчання базується на повазі до прав людини, містить прагнення до правди, людяності й справедливості. Нині

обов'язкова освіта регулюється законом, який набрав чинності в 1998 році.

Початкова школа у Фінляндії шестирічна. Перші шість років дітей навчає один класний керівник, який викладає всі або більшість предметів. Упродовж наступних трьох років за навчання відповідають учителі-предметники. Метою початкової освіти у Фінляндії є формування особистості дитини як відповідального члена суспільства. У загальноосвітній системі особлива увага приділяється знанням і вмінням, необхідним у повсякденному житті [12]. Існує дев'ять основних принципів початкової фінської освіти:

1. Принцип рівності:

а) рівність шкіл. Проявляється в рівному забезпеченні всіх шкіл країни обладнанням, однаковій системі освіти й пропорційному фінансуванню;

б) рівність суб'єктів. У Фінляндії негативно ставляться до занять із поглибленим вивченням тієї чи іншої дисципліни, тому всі предмети викладаються однаково;

в) рівноправні батьки. Питання про соціальний статус і професію батьків учителі можуть порушувати лише в крайніх випадках, а опитування такого типу заборонені;

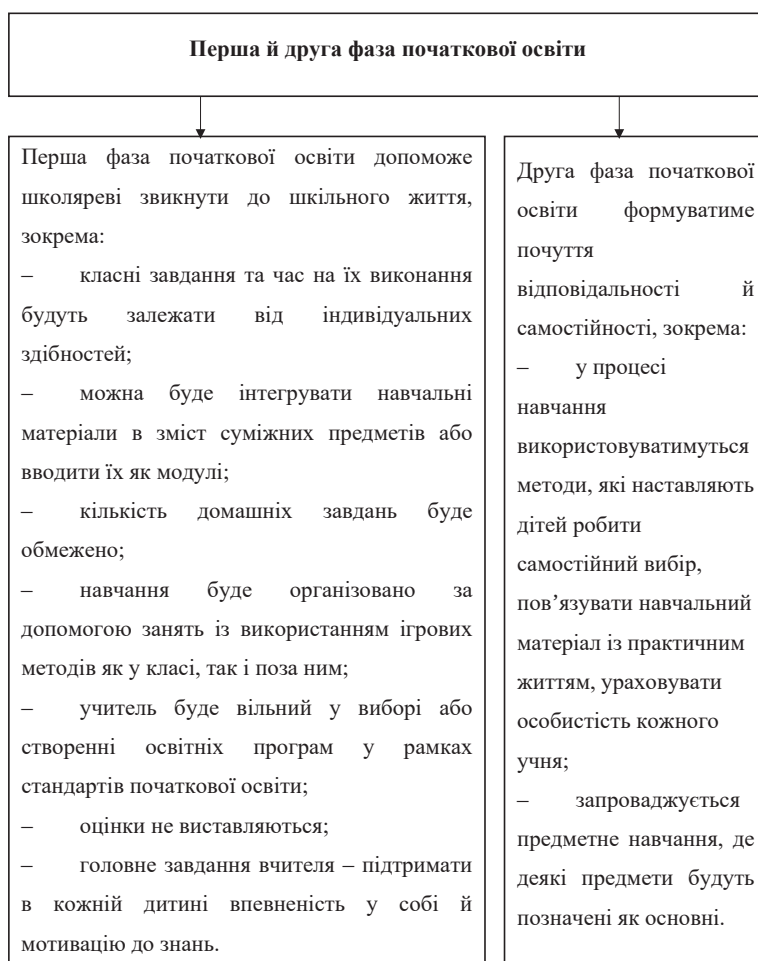


Рис. 1. Перша й друга фаза початкової освіти

Примітка: сформовано автором на основі джерела [9].

г) рівність учнів. Фінські учні не поділяються на «хороших» чи «поганих», немає поділу на класи відповідно до їхніх уподобань чи навичок, усі діти мають рівні права в школі;

г) рівноправність учителів. Учителі повинні бути неупередженими до своїх учнів та об'єктивно оцінювати кожного, тому в них не повинно бути ніяких «улюбленців»;

д) рівність дорослих і дітей. Уже в першому класі дітей знайомлять з їхніми правами й пояснюють їх, відзначають, в яких ситуаціях можна поскаржитися соціальним працівникам. Це дає змогу батькам зрозуміти, що їхня дитина – це особистість, яку вони повинні поважати.

2. Принцип безкоштовності. У Фінляндії безкоштовна не тільки освіта, а й все, що пов'язано з навчальним процесом: підручники, канцтовари, ноутбуки, планшети й інші навчальні матеріали; екскурсії, музеї; харчування, шкільний транспорт. Крім того, будь-який збір батьківських коштів заборонений.

3. Принцип індивідуального підходу. Для кожного учня створюється окрема програма, починаючи від підбору підручників і закінчуючи переліком завдань для розв'язання в класі й вдома. Протягом одного уроку різні учні можуть виконувати різні завдання з певної теми. У другій половині дня фінські учні отримують додаткові заняття від своїх викладачів. У Фінляндії діє так зване корекційне навчання, яке допомагає учням краще засвоювати матеріал. Така система дуже корисна для дітей, які не мають схильності до певних галузей науки, мають труднощі з вивченням рідної фінської мови чи її запам'ятовуванням або проблеми з дисциплінарною поведінкою (учням, яким важко навчатися, надаються безкоштовні послуги репетиторів; формуються групи з 5–6 осіб з окремих предметів для тих, хто відстає; формується додатковий клас для першокласників без шкільної готовності).

4. Принцип практичності – головне правило навчання. У школі дітей навчають того, що їм потрібно в житті (наприклад, діти освоюють музичні інструменти, роблять меблі й прилади, навіть виготовляють десерти для кафеєтеріїв). Також у фінських школах немає такого поняття, як іспит.

5. Принцип довіри вчителю. У Фінляндії немає різноманітних перевірок і методичних консультацій. У країні існує єдина система освіти й, відповідно, однакові рекомендації для вчителів, які на власний розсуд вибирають, як навчати.

6. Принцип волонтерства є важливою складовою частиною фінської освіти.

7. Принцип самостійності. Основна роль школи – навчити дитину самостійності. Замість нав'язування формул учням учителі показують, як розв'язувати свої проблеми за допомогою довідників, калькуляторів, Інтернету тощо. На уроках вчителі не розкривають нових тем – все є в підручнику, де учні мають самостійно знаходити

й виокремлювати інформацію. Також вчителі не втручаються в особисті конфлікти між учнями, вони дозволяють їм розібратися самостійно.

8. Принцип гнучкості. Гнучкість підходів у початковій освіті:

1) до стандартизації, що передбачає творче впровадження національного навчального плану на місцевому рівні;

2) до адаптації навчання до потреб учнів конкретної школи;

3) сприяння творчому навчанню;

4) гнучкий план переходу від викладання певної дисципліни до обговорення загальних проблем і розвитку критичного мислення.

9. Принцип збалансованості. Баланс у початковій освіті визначається:

1) в освітній політиці з політикою різних державних секторів;

2) у центральному й місцевому рівнях управління освітою;

3) в оцінюванні учнів школи й механізмах їх контролю [13, с. 190–191].

3 Фінляндії для себе Україна адаптувала такий досвід: скасування домашнього завдання для учнів 1-го класу, а в наступних класах регламентовано виконання домашнього завдання в часі (2 клас – 45 хвилин, 3 клас – 70 хвилин, 4 клас – 90 хвилин); заборонено задавати домашнє завдання на вихідні, свята й канікули; 20% резервного часу з усіх предметів і варіативні предмети в 3–4-х класах. Також шкільні програми в початковій освіті України за новими стандартами стали більш дитиноцентрованими, як у фінській системі освіти.

Дослідивши польську початкову освіту, ми встановили, що вона робить акцент на соціалізації та інтеграції дитини, яка сприймається як маленький громадянин і член місцевої громади. У початковій школі учень повинен скласти цілісну картину світу, країни й батьківщини, через що навчання в перші три роки реалізується без розподілу на дисципліни, а навчальний матеріал для дітей подається відповідно до підпорядкованості одній темі. Учні в першому класі виконують великий обсяг домашніх завдань у безкоштовних групах продовженого дня. Навчальні заклади для кращої соціалізації та адаптації учнів початкових класів організовують навчальні поїздки й регулярні екскурсії на декілька днів. У початковій школі в Україні досвід Польщі імплементується в таких аспектах: інтеграція курсу «Я досліджую світ»; акцентується на розумінні книг, виразності читання, а не на його швидкості й темпі [14, с. 34–36].

Початкова освіта в США акцентує на мистецтві спілкування, тому таке вміння прищеплюється в початковій школі, де вчителі зосереджують увагу на забезпеченні усної та письмової комунікації в школярів. Учні навчають формулювати й відстоювати власну позицію, ефективно комунікувати,

презентувати власну індивідуальність, легко вливатися в колектив і бути цікавим співрозмовником.

У початковій школі в Болгарії акцентується на емоційному інтелекті, вчителі приділяють увагу розвитку емпатії учнів, наставляють розуміти емоції та те, як вони впливають на вчинки людей. У початкових класах обов'язковою процедурою є обійми з учителем при вході до школи, а також педагог не має права пройти повз дитину, яка плаче, він повинен її втішити. Тому прогресивний досвід у початковій освіті в США й Болгарії становить значний науковий інтерес для адаптації в реаліях української школи.

Установлено, що на освітні реформи в Україні значний вплив мали сучасні тенденції в початковій освіті Німеччини, яка пройшла шлях реформ в освіті, що базуються на компетентнісному підході й задовольняють вимоги сучасного європейського освітнього суспільства. Так, німецький учений Франк Гасс визначає компетентнісний підхід на уроці як опанування учнями різного роду вмінь, які нададуть їм змогу в майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого й суспільного життя [15].

Прогресивний досвід канадської системи освіти в початковій школі становить значний науковий інтерес для впровадження в Україні, оскільки освітня система Канади за результатами PISA посідає 8 місце й вважається однією з найкращих освітніх систем у світі [16].

Початкові школи в Канаді прагнуть підтримувати якісне навчання, надаючи кожному учню можливість навчатися так, як це найкраще відповідає його особистим потребам. Навчальна програма в Канаді розроблена так, щоб сприяти всім учням розкрити свій потенціал за допомогою програми навчання, яка є послідовною, актуальною та відповідною до вікової категорії. Навчальна програма визнає, що нині й у майбутньому учні повинні бути критично грамотними для того, щоб синтезувати інформацію, приймати обґрунтовані рішення, грамотно вести комунікацію в незмінній глобальній спільноті. Навчальна програма визнає, що потреби учнів різноманітні, і допомагає молодшим школярам розвивати знання, навички й перспективи, необхідні їм для того, щоб стати поінформованими, продуктивними, турботливими, відповідальними, здоровими й активними громадянами у власних громадах та у світі [17].

Як на початковому рівні, так і на середньому рівні структура систем освіти в Канаді змінюється відповідно до провінції чи території. Початкова освіта є обов'язковою для кожної провінції та розпочинається у віці 6–8 років. У Квебеку початкова школа триває шість років, а в Онтаріо й Нью-Брансвіку – вісім років. На північно-західних територіях країни останні 2 роки початкової освіти називають середніми за загальношкільною

шкалою. Навчальні програми для початкових шкіл визначаються провінційними чи територіальними органами освіти та, як правило, містять математику, мистецтво й мови, науку й техніку й фізичне виховання. У всіх провінціях перехід від одного класу до наступного й від початкової до середньої школи здійснюється на основі зданих предметів, а не стандартизованих іспитів. Натомість перехід від одного класу до наступного й розміщення учнів формується на розсуд окремих шкіл [18].

З імплементацією Концепції Нової української школи учні початкових класів отримують щосеместрово свідоцтво досягнень, де зафіксовано рівень успіхів школярів. Саме практика Канади стосовно імплементації звіту про успішність Report Card стала основою для впровадження детальної звітності в українську систему освіти. Однак система звітності про успішність учнів в Україні досі перебуває на етапі становлення, тому досвід Канади має значний потенціал для покращення системи оцінювання [19, с. 371].

Кожна провінція Канади має свій підхід до Report Card, однак основні характеристики спільні для всіх. У провінції Онтаріо передбачені такі типи звітних сертифікатів, як Elementary Progress Report Card та Elementary Provincial Report Card, які різняться для 1–6 класів і 7–8 класів.

Сертифікат звітності про початковий прогрес передбачає дві сфери, які доповнюються індивідуально в кожній школі. У першій частині розміщують основну інформацію про бачення школи, навчальні цілі й очікування від випускників. А у другій – інформацію про бажані засоби школи для спілкування з учнями та їх батьками впродовж року (запити на бесіду з учителем / батьками, коментарі учнів і батьків, план дій, цілі учня та примітки про молодшого школяра). Вагомою інформацією також є визначення прогресу учнів, який вчитель може вказувати відповідно до такої шкали: прогресує з труднощами; добре прогресує; дуже добре прогресує. У початкових школах у Канаді сертифікат звіту про початкові успіхи учні отримують 1 раз на рік між 20 жовтня та 20 листопада навчального року.

Окрім сертифікатів звітності про початковий прогрес передбачені сертифікати провінційних звітів (Elementary Provincial Report Card), які відбивають усі досягнення учнів відповідно до очікувань навчальної програми (їх оцінки) і вміння та навички, які були засвоєні молодшим школярем. Провінційні сертифікати видаються двічі на рік і підсумовують успіхи за півріччя. Перша картка охоплює період із вересня по січень / лютий навчального року, а друга – видається наприкінці червня.

Цікавим аспектом провінційних звітів для впровадження в українську освіту є зазначення успіхів учнів не лише у вимірі оцінок за здобуті знання, а й оцінення вмінь і навичок школярів у межах

таких категорій, як відповідальність, організованість, самостійна робота, співпраця, ініціативність і саморегуляція.

У сертифікаті звітності щодо прогресу учнів учитель залишає свій відгук щодо «сильних сторін» і «наступних кроків для вдосконалення» відповідно до всіх зібраних даних методом спостереження. А в провінційній картці звітності вчитель описує ті ж самі дані, однак детальніше й відповідно до кожного предмета. Якщо в учнів із певних курсів були інші вчителі, то вони також можуть залишати свої коментарі в провінційних картках звітності.

Таким чином, сертифікат (картка звітності) про початковий прогрес і провінційні сертифікати звітності забезпечують чітку й детальну інформацію про успіхи й досягнення учнів відповідно до визначених у навчальній програмі стандартів.

В українській системі освіти розпочався процес видозмінення свідоцтва успішності молодшого школяра, зокрема також додані поля для додаткових характеристик учня. Досвід канадської системи оцінювання, а саме Report Card, є об'єктом праці подальших досліджень із метою їх впровадження в українську освітню систему.

Рада міністрів освіти Канади представила глобальні компетенції, які ґрунтуються на міцному фундаменті математичної та мовної грамотності й покликані підготувати учнів до непередбачуваного й складного майбутнього зі швидкозмінними соціальними, економічними, політичними, екологічними питаннями й проблемою технологічних умов життя [20].

На 105-му засіданні Ради міністрів освіти Канади у 2016 році було представлено шість

Таблиця 1

Компетенції для початкової школи в Канаді й Україні

Компетенції для початкової школи в Канаді	Компетенції для початкової школи в Україні
1. <i>Критичне мислення та розв'язання проблем</i> – стосуються розв'язання складних питань шляхом обробки й аналізу інформації для прийняття обґрунтованих суджень і рішень.	1. <i>Спілкування державною мовою</i> (і рідною мовою, якщо вона відрізняється). Здатність у мовленні й письмі висловлювати й інтерпретувати ідеї, думки, почуття, факти й погляди: слухаючи, говорячи, читаючи, пишучи й використовуючи мультимедіа.
2. <i>Інновації, творчість і підприємництво</i> – передбачають здатність перетворювати ідеї в дії для задоволення потреб громади.	2. <i>Спілкування іноземними мовами</i> . Уміння адекватно розуміти поняття, подані іноземною мовою, висловлювати як у мовленні, так і письмово ідеї, думки, почуття, факти й погляди.
3. <i>Співпраця</i> – передбачає взаємодію когнітивних, міжособистісних і внутрішньоособистісних компетентностей, необхідних для ефективної та етичної участі в командах.	3. <i>Математична компетентність</i> . Культура логічного й алгоритмічного мислення. Уміння використовувати математичні (числові й геометричні) методи для вирішення практичних завдань у різних сферах діяльності.
4. <i>Спілкування</i> – передбачає отримання та вираження сенсу тематики в різних контекстах і для різних аудиторій і цілей.	4. <i>Основні компетентності в природничих науках і технологіях</i> . Уміння застосовувати наукові методи для спостереження, аналізу, формулювання гіпотез, збору даних, проведення експериментів та аналізу їх результатів.
5. <i>Глобальна громадянська і сталість</i> – передбачають роздуми над різноманітними світоглядними поглядами й перспективами, розуміння та розв'язання екологічних, соціальних та економічних проблем, які мають вирішальне значення для життя в сучасному світі.	5. <i>Інформаційно-цифрова компетентність</i> передбачає впевненість і критичну оцінку у використанні інформаційно-комунікаційних технологій для виробництва, дослідження, обробки й обміну інформацією на робочому місці, суспільстві й в особистому спілкуванні.
6. <i>Уміння самостійно вчитися, Формування усвідомленості й самовпевненості</i> – означає усвідомлення та прояв свободи дій у процесі навчання, включаючи розвиток здібностей, що забезпечують мотивацію, наполегливість, стійкість і саморегуляцію.	6. <i>Уміння вчитися впродовж життя</i> . Здатність шукати й оволодівати новими знаннями, здобувати нові навички, організовувати навчальний процес шляхом ефективного управління ресурсами й інформаційним потоком, оцінювати власні навчальні досягнення та вчитися протягом усього життя.
	7. <i>Ініціативність і підприємливість</i> . Здатність генерувати й реалізовувати нові ідеї та ініціативи з метою підвищення як власного соціального статусу й добробуту, так і розвитку суспільства й нації в цілому.
	8. <i>Соціальна й громадянська компетентності</i> . Уміння працювати з іншими для досягнення результатів, запобігання та вирішення конфліктів і здобуття компромісів.
	9. <i>Обізнаність і самовираження у сфері культури</i> . Уміння цінувати предмети мистецтва, формувати власні художні смаки, самостійно висловлювати ідеї, переживати почуття до витворів мистецтва.
	10. <i>Екологічна грамотність і здорове життя</i> . Здатність розумно й раціонально використовувати природні ресурси в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища в житті й здоров'ї людини, а також здатність і готовність вести здоровий спосіб життя.

Примітки: сформовано автором на основі джерела [20; 21].

ключових компетенцій для початкової школи, а згідно з Концепцією Нової української школи вона надає дещо іншу класифікацію та визначення 10 ключових компетенцій (див. табл. 1).

Таким чином, у контексті модернізації освіти в Україні й реформування початкової освіти досвід Фінляндії, США, Польщі, Болгарії, Німеччини й Канади може стати прикладом для наслідування. Вивчення досвіду інших країн має на меті допомогти побудувати освітній процес так, щоб початкова школа стала місцем, де зросте свідомий, активний, розумний, здоровий громадянин. Тому запозичення позитивних аспектів стосовно формування початкової освіти за умови подальшого реформування законодавства про освіту України доцільне.

Висновки. На основі проведеного дослідження можна дійти висновку, що в умовах інтенсифікації інтеграційних процесів впровадження та адаптація зарубіжного досвіду початкової освіти в реаліях української школи набуває все більшої актуальності. Установлено, що важливість розвитку галузі освіти й послідовна державна освітня політика сконцентрована на отриманні якісно нового результату у сфері початкової освіти, який відповідав би стану й тенденціям світового освітнього суспільства й загально визнаним міжнародним та європейським стандартам.

Державна освітня політика повинна реалізовуватися поетапно на основі використання досвіду Канади як країни з високим рівнем освіти й досвіду Фінляндії, США, Польщі, Болгарії та Німеччини для формування якісної початкової освіти. На першому етапі реалізації державної освітньої політики необхідно послідовно визначити нагальні проблеми в системі функціонування початкових шкіл та управління якістю початкової освіти, а на другому етапі – імплементувати вдосконалену нормативно-правову базу в дійсність задля надання якісних освітніх послуг.

Виявлено, що сучасна українська школа як соціально-педагогічна система покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які відповідали б цілям розвитку особистості й сучасним вимогам суспільства. Початкова школа повинна допомогти учням опанувати технології створення життя, сприяти умовам для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самореалізації та інтеграції в соціокультурний простір. Тому перед початковою школою стоять важливі завдання навчити дітей грамотно обирати свій життєвий шлях, урахувавши здібності й можливості.

Отримані результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення системи початкової освіти в реаліях української школи на основі адаптації зарубіжного досвіду, що дасть змогу стимулювати освітню діяльність, підвищити рівень надання освітніх послуг населенню та покращити поточну якість початкової освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Романчук А.І. Актуальні проблеми реформування початкової освіти України в сучасних умовах. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 140. С. 180–185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2018_140_24 (дата звернення: 10.01.2022).
2. Shturba A. Review of pan-canadian global competencies in the context of the reforming of primary education in Ukraine. *Pedagogy and Education Management Review*. 2021. No. 2. P. 60–67. URL: <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2021-2-60> (дата звернення: 10.01.2022).
3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 10.01.2022).
4. Кремень В.Г. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. *Вища школа*. 2003. № 1. С. 3–11.
5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.01.2022).
6. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.01.2022).
7. Скиба М.В. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. 20 червня 2019 р. *Нова українська школа* : вебсайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (дата звернення: 10.01.2022).
8. Friedman O., Trines S. Education in Ukraine. 2019. *WENR* : web-site. URL: <https://wenr.wes.org/2019/06/education-in-ukraine> (дата звернення: 10.01.2022).
9. The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform. 2016 / Ministry of education and science of Ukraine. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf> (дата звернення: 10.01.2022).
10. Павлюк Ю.А., Височанська Н.С., Розлучька Г.М. Екстраполяція особливостей організації зарубіжного досвіду у національну початкову освіту. *Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи* : матеріали науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів. Випуск 7. Бердянськ, Вінниця, Житомир, Івано-Франківськ, Ізмаїл, Кам'янець-Подільський, Київ, Кропивницький, Мукачеве, Полтава, Ужгород, Умань, Херсон, 2020. С. 99–102.
11. Trade Union of Education, OAJ. Education in Finland. 2021. URL: <https://www.oaj.fi/en/education/> (дата звернення: 10.01.2022).
12. Organization for Economic Cooperation and Development. Education. 2021. URL: <https://www.oecd.org/education/> (дата звернення: 10.01.2022).

13. Polohovska O., Mykhailova O. The development of primary education in Finland. *Theory and Practice of Teaching Foreign Languages. All-Ukrainian student scientific Internet-conference*, April 1–6, 2020. Zhytomyr: IFZSU, 2020. P. 190–192.

14. Андрушкевич Ф.Г. Інновації в польській та українській освіті як наслідок підписання європейських освітніх декларацій (порівняльний аналіз). *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2011. № 2. С. 32–40.

15. Хас Ф. Дидактика англійської мови. Традиція – інновація – практика : навчальні матеріали. 2006. 355 с.

16. PISA 2018 Results. Combined executive summaries. 2019. Volume I, II & III. *OECD*. URL: https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf (дата звернення: 10.01.2022).

17. The Ontario curriculum grades 1–8. Health and physical education. Ontario. 2019. URL: <https://assets-us-01.kc-usercontent.com/fbd574c4-da36-0066-a0c5-849ffb2de96e/db4cea83-51a1-458d-838a-4c31be56bc35/2019-health-physical-education-elementary-PUBLIC.pdf> (дата звернення 10.01.2022).

18. Mingyue C. Education in Canada. 2017. *WENR* : web-site. URL: <https://wenr.wes.org/2017/09/education-in-canada> (дата звернення 10.01.2022).

19. Попелишин Ю.П. Особливості організації навчання у початкових класах Канади та перспективи їх запровадження в український освітній простір. *Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: літні диспути* : тези доповідей II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 17–18 серпня 2020 р. *Педагогічні науки*. Дніпро, 2020. С. 370–372.

20. Council of Ministers of Education, Canada. Pan-Canadianglobalcompetencies. 2017. URL: https://static1.squarespace.com/static/5af1e87f5cfd79c163407ead/t/5c6597f353450a15233b6e7c/1550161912721/Pan-Canadian+Global+Competencies+Backgrounder_EN.pdf (дата звернення: 10.01.2022).

21. Навчальні програми для 1–4 класів. Програми Нової української школи. 2021 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 10.01.2022).

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF READINESS TO INNOVATE BY MEANS OF DESIGN THINKING IN THE CONTEXT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS PROFESSIONAL PREPARATION

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙ ЗАСОБАМИ ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

The article is devoted to the substantiation of pedagogical conditions for managing the preparation of future primary school teachers for innovative activity by means of the "design thinking" approach. The authors found contradictions between the need of the Ukrainian education system for teachers with a high level of readiness for innovation and insufficient level of managerial, pedagogical, and practical aspects of preparing future primary school teachers for innovation by means of the design-thinking approach.

The article focuses on terms of "innovative pedagogical activity", "professional preparations of future primary school teachers", "teacher's readiness to innovative pedagogical activity", "managing preparations of applicants", "design-thinking approach". The technology of "design thinking" was chosen as a tool for the formation of future professionals' readiness for innovation as it allows the provision of real mechanism models for creating and implementing innovations during professional activities.

It is determined that the management of future primary school teachers preparation for innovation by means of "design-thinking" technology becomes most effective when this process is based on a synergistic combination of pedagogical conditions: purposeful management of the formation of internal motivation of future primary school teachers to carry out innovative pedagogical activities; creation and application of a joint team scheme for the implementation of innovative pedagogical activities in the team of higher education students by means of "design thinking".

The prospect of research in this direction is further experimental testing of pedagogical conditions for managing the preparation of higher education students for innovative pedagogical activities by means of "design thinking".

Key words: professional training, future primary school teacher, innovative activity, "design thinking" technology.

Статтю присвячено обґрунтуванню педагогічних умов управління підготовкою майбутніх учителів початкової школи до

інноваційної діяльності засобами технології «дизайн-мислення». Авторами виявлено суперечності між потребою української системи освіти в учителях із високим рівнем сформованої готовності до інноваційної діяльності та недостатньою розробленістю управлінсько-педагогічних й практичних аспектів підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності засобами технології «дизайн-мислення».

Розглянуто суть понять «інноваційна педагогічна діяльність», «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи», «готовність учителя до інноваційної діяльності», «управління підготовкою здобувачів освіти», «технологія «дизайн-мислення»».

Технологію «дизайн-мислення» обрано як інструменту формування у майбутніх фахівців готовності до інноваційної діяльності, адже вона дозволяє забезпечити модель реального механізму створення та реалізації інновацій під час професійної діяльності.

Визначено, що управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності засобами технології «дизайн-мислення» набуває максимальної ефективності тоді, коли цей процес ґрунтується на синергетичному поєднанні педагогічних умов: цілеспрямоване управління формуванням внутрішньої мотивації у майбутніх учителів початкової школи до провадження інноваційної діяльності; створення і застосування спільної командної схеми впровадження інноваційної діяльності в колективі здобувачів вищої освіти засобами технології «дизайн-мислення».

Перспективою досліджень у цьому напрямі є подальша експериментальна перевірка педагогічних умов управління підготовкою здобувачів вищої освіти до інноваційної діяльності засобами технології «дизайн-мислення».

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель початкової школи, інноваційна діяльність, технологія «дизайн-мислення».

UDC 378.011.3-
051:373.3:[005.8:658.512.2(045)]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.5>

Tolmachova I.M.,
PhD in Education,
Professor at the Department of Pedagogy,
Psychology, Primary Education and
Management
Municipal Establishment «Kharkiv
Humanitarian Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council

Leshchenko V.O.,
Master's student at the Faculty of
Pedagogy and Psychology
Municipal Establishment «Kharkiv
Humanitarian Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council

Formulation of the problem in general. The adoption of the digital ecosystem in the modern world leads to a change in approaches to the organization of the educational process at all levels and stages. It is important that primary school teachers not only apply and adapt existing innovative solutions but also create them independently in accordance with the needs of students in the context of innovative pedagogical activities.

A particular foundation for quality innovation in general secondary education is the formation of readiness for its implementation in future teachers at

the stage of professional training through purposeful and systematic management of this process by the staff of higher education.

The formation of readiness for innovation involves the organization of such an educational environment in higher education, which would be a model of a real mechanism for creating and implementing innovations in professional activities. To do this, it is appropriate to use different learning technologies, in particular, the technology of "design thinking".

Analysis of recent research and publications. Problems of training V. Bondar, L. Vashchenko,

I. Gavrysh, I. Dychkivska, O. Dubasenyuk, Y. Zavalevsky, G. Ponomareva, I. Repko, V. Slastyonin, I. Kholkovska consider future teachers to innovate in their scientific works; O. Hryhorovych, V. Donets, S. Ilyash, O. Mishkulynets, O. Pahalchuk, O. Tsyunyak are researching the issues of formation of innovative competence of future primary school teachers; I. Babina, R. Vdovychenko, S. Volkova, O. Kasyanova, L. Petrychenko, O. Marmaza, S. Nadtochiy, A. Kharkivska study the issues of management of innovation processes in educational institutions; application of funds design thinking in the educational process was the subject of research V. Boychenko, L. Varava, A. Danilov, Y. Kulinka, D. Lehei, O. Litkovets, D. Purak, K. Schwartz.

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. Despite the fact that researchers have reached a certain consensus on the theoretical foundations of the formation of future primary school teachers' readiness for innovation activities, management and pedagogical and practical aspects of training future primary school teachers for innovative activities by means of "design-thinking" technology are still insufficiently developed.

The purpose of the article. To substantiate the pedagogical conditions for managing the process of preparation for innovative activities of future primary school teachers by means of "design-thinking" technology.

Presenting main material. Adoption of the Concept of Education Development for the period 2015–2025, introduction of the reform 'New Ukrainian School', updating the Law of Ukraine "On Education", approval of the new State Standard of Primary Education and Professional Standard of Teachers raised issues of innovative development of educational institutions' constant search for new methods and means of meeting educational needs and improving the quality and efficiency of the educational process in general secondary education, but also the scale of innovation and innovation in all areas of higher education.

At the present stage of development of science, researchers consider the concept of "innovative pedagogical activities" in the context of different approaches. I. Dychkivska characterizes innovative pedagogical activity as purposeful activity that "... unites various operations and actions aimed at obtaining new knowledge, technologies, systems" [2, p. 248].

Innovative pedagogical activity is carried out in a synergistic combination of two levels: reproductive, characterized by activities to reproduce and apply already developed algorithms for implementing educational innovations by known means, and productive, where the teacher independently creates educational innovations according to students' requests.

In order to carry out an innovative pedagogical activity in a general secondary education institution, it is important at the stage of professional training of a future specialist to purposefully form the appropriate readiness in him.

We focus on the training of future primary school teachers in the context of a purposeful learning process through a system of values, projected knowledge, and skills that will be necessary for pedagogical activities in the future.

O. Bartkiv believes that "readiness for innovative pedagogical activity – a special personal status, which implies that the teacher has a motivational and value attitude to professional activities, possession of effective ways and means of achieving pedagogical goals, the ability to creativity and reflection" [1, p. 52]. Most researchers consider the readiness to innovate as a combination of motivational, cognitive, reflective and creative components.

Purposeful and systematic management of this process is important for the effective formation of the readiness of future primary school teachers for innovative activities in the context of professional training of future teachers on the part of the staff of the higher education institution.

O. Povidaychyk considers the management of higher education training as a process that allows "to direct the mental activity of students towards more active and in-depth development of new information" [3, p. 210]. Accordingly, managing the formation of future primary school teachers for innovation is an activity provided by a set of purposeful influences of the collective management entity on all factors of the educational environment that can ensure the readiness of higher education students to innovate and achieve purposeful self-development within a dynamically changing environment; the basis of such management is an interaction of managers, the main result – the development of the personality of the future specialist.

At the present stage of the formation of pedagogical science in the context of Innovative activities, "design thinking" is beginning to be actively used in pedagogical practice. Most scientists agree that "design thinking" is a technology that can be improved, accelerated and visualize innovative activities carried out not only by designers but also by teams in educational institutions of any type.

More than 60 US higher education institutions use design thinking technology in workshops, additional trainings, courses or training programs in the context of innovation; this technology is one of the key in K16 + training programs to promote skills development of the XXI century [8].

Purposeful management of the process of preparation for innovative activities of future primary school teachers is implemented in synergistic combination with a set of pedagogical conditions:

enrichment of the content of the disciplines of the cycle professional and practical training of the system of concepts and theoretical knowledge of pedagogical innovation and the development of appropriate educational and methodological support; development of reflective skills of future teachers (S. Lisova); modeling of the innovative context of professional activity of future teachers in the environment of free economic education and stimulation of self-management of innovative activity of applicants for higher education (O. Kovalchuk).

In our opinion, it is important to ensure the following pedagogical conditions when managing the process of preparation for future activities of future primary school teachers by means of "design-thinking" technology: purposeful management of the formation of motivation of future primary school teachers to carry out innovative activities and the creation and application of a joint team scheme for the implementation of innovative activities in the team of higher education students by means of "design thinking". Let's take a closer look.

To implement the first condition, it is important to create and ensure the strategy and tactics of purposeful formation of higher education students' motivation to innovate. Therefore, in the context of our study, it is advisable to briefly consider the essence of the concept of "motivation", its internal and external mechanisms of functioning.

According to the dictionary of psychological terms, the concept of "motivation" means "a set of motives, evidence to justify something, call for action" [5].

Analysis of scientific sources has shown that the interpretation of the concept of "motivation" is accompanied by different approaches to determining its essence. Common to all approaches is the understanding of motivation as a process that initiates, directs and supports purposeful behavior of the individual. In addition, scientists consider the process of motivation as a set of certain factors that shape the behavior of the individual and as a group of motives, some interpret this process as a determining direction of behavior and activity of the organism.

Preparing future primary school teachers for innovation activity involves purposeful formation and maintenance of professional motivation as a holistic, complex personal education, integrative personality traits, which is part of the system of its value orientations and, in some way, provides a search for the meaning of professional activity.

There are many approaches to determining the structure of professional motivation. However, common in understanding the structure of professional motivation is that all scholars include in this concept of external and internal motives. For instance, W. Shevchenko and D. Jogan in their research identify five main groups of motives that drive the behavior of the individual to master professional competencies

[4, p. 205]: social motives; cognitive motives; motives of self-actualization of personality; motives of prestige of the profession; motives-coercion.

Understanding the dominant motives that drive a person to master professional competencies in a particular specialty is important for the development and implementation of a management mechanism for motivating future primary school teachers to innovate.

By "managing the formation of motivation of future primary school teachers to innovate" we mean the process provided by a set of purposeful influences of the collective subject management of all factors of the educational environment that contribute to increasing the level of internal motivation of higher education seekers to master the professional competencies necessary for further professional activity, in particular, for innovation.

To characterize the second pedagogical condition, it is appropriate to consider the concepts of "teamwork" and "scheme of innovation". Teamwork skills are one of the key ones in the professional profile of primary school teacher.

Understanding team dynamics is the starting point for organizing teamwork and choosing the way in which such work will achieve the most effective results. Here it is important to ensure and maintain the effectiveness of activities by forming a deep understanding of the nature of individuals and how they interact with other team members. Scientists identify five stages of team building [7].

The first stage of "Formation" is marked by the fact that team members meet and unite with similar goals; define the tasks of further activities and distribute responsibilities among themselves. During the activation phase, team members begin to look for ways to solve certain tasks; at this stage, relationships between team members begin to develop. The next stage in the formation of the team "Standardization" – is characterized by the emergence of the first real practices for solving certain problems. Not all teams move to the next stage of "Implementation", but the participants of those teams that still move to this stage are characterized by a high level of independence and motivation; team members perform tasks as a whole without external control. The cycle of functioning of the team ends with the stage of "Disbandment", during which team members summarize the experience gained, summarize solving pre-set tasks; as a result of the stage the team disbands or starts a new cycle with new common goals [7, p. 24–25].

Thus, a team is organized from a group of people who have something in common, such as educational goals. The effectiveness of such teamwork will depend on the extent to which its participants are: willing to listen to each other; have a common understanding of the goals and objectives of their activities; resolve differences of opinion positively and openly; demonstrate the team's values in the daily

activities; exchange feedback with respect for each other's feelings; feel comfortable discussing their work with each other (Takmen B.).

To qualitatively meet these conditions, it is important to manage the creation of a favorable team ecosystem by creating a joint scheme for pedagogical innovation in the team of applicants for higher education. In the "Academic Explanatory Dictionary of the Ukrainian language" the concept of "scheme" is defined as "a plan for building, organizing something" [6, p. 2].

D. Purak considers the "joint team scheme of innovation" as a basic structure that allows rationalizing the mastery of the basics of pedagogical innovation in the free economic zone [9]. Accordingly, the joint team scheme of innovation implementation can be interpreted as an extended stencil formula for pedagogical innovation activities in the team of higher education seekers. The creation and application of such a scheme will promote a deeper understanding of higher stages and tasks of innovative pedagogical activities in higher education and will increase the level of internal motivation of higher education, in particular, will enhance cognitive and social motives.

We assume that the purposeful implementation of the presented pedagogical conditions will systematize the theoretical knowledge of future specialists in creating and providing innovations, will develop relevant skills in simulated educational situations according to a clear scheme similar to the real algorithm of innovation in general secondary education. As such work will be carried out in a team that takes into account the needs of each participant, it will help increase the level of motivation of each higher education student to master innovative activities.

Conclusions. Thus, for the development of a modern educational environment, it is important to understand the educational needs of students at the local, regional, national and international levels and meet them through innovative pedagogical activities.

Accordingly, it becomes important to purposefully involve future primary school teachers in innovation processes. To do this, it is appropriate to use different learning technologies, in particular, the technology of "design thinking".

The pedagogical conditions of work with future specialists are substantiated: purposeful management of the formation of motivation of future primary school teachers to carry out innovative activities and the creation and application of a joint team scheme for the implementation of innovative activities in the team

of higher education students by means of "design thinking".

The prospect of research in this direction is further experimental testing of pedagogical conditions for managing the preparation of higher education students for innovative activities by means of technology "design thinking".

REFERENCES:

1. Bartkiv O. Readiness of the teacher to innovative professional activity. *Problems of preparation of the modern teacher. Problems of training a modern teacher: proceedings of the Conference*: 2010. No 1. P. 52–58.
2. Dychkivska I. Innovative pedagogical technologies: book. Kyiv: Electronic Library "Culture of Ukraine", 2004. p. 248. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/r726.pdf> (access date: 07.08.2021).
3. Povidaychik O. Management of the process of formation of research skills of students in the system of professional training. NDU. Nikolai Gogol. Nizhyn: 2017. No 3. P. 206–217.
4. National Library named after Vernadsky: website. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-17-2017-37.pdf> (access date: 22.10.2021).
5. Dictionary of psychological terms: website. URL: <https://nuph.edu.ua/slovník-psihologichnih-terminiv/> (access date: 14.10.2021).
6. Dictionary of the Ukrainian language Academic Interpretive Dictionary: website. URL: <http://sum.in.ua/s/skhema> (access date: 04.11.2021).
7. Shchogoleva L. Team work of the Department of Management VIPPO. *Pedagogical search*. 2015.No 1. P. 42–46.
8. Leshchenko V., Tolmachova I. Design thinking technology as a tool for preparing future primary school teachers for innovation: WSBW. Lodz, 2021. P. 96–100.
9. Peurach D. Innovating at the nexus of impact and improvement: Leading educational improvement networks. *Educational Researcher*, 45.7. P. 421–429.
10. Peurach D., Cohen D. Improvement by design: The promise of better schools. Chicago: *University of Chicago Press*, 2013. P. 220.
11. Rutledge, S. & Cannata, M. Identifying and Understanding Effective High Schools. *Personalization for Academic and Social Learning and Student Ownership and Responsibility*: Phi Delta Kappan, 2016. 97 (6). P. 60–64.
12. Schumpeter, J.A. The theory of economic development: an inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle: *Harvard Economic Studies*, Vol. 46, 2016, Harvard College, Cambridge, MA.
13. Tschimmel K. Design Thinking as an effective Toolkit for Innovation. *Action for Innovation: Innovating from Experience*: proceedings of the XXIII ISPIM Conference. 2012, Barcelona. P. 125.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

INTEGRATED APPROACH IN TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE AND READING IN PRIMARY SCHOOL

Стаття присвячена проблемі упровадження інтеграції у навчання української мови та читання відповідно до освітніх реформ початкової школи. З'ясовано її актуальність, сучасні підходи до організації освітнього процесу в 1–4 класах. Показано, що інтеграція як педагогічне явище не є новим. В. Сухомлинський обстоював поєднання вивчення читання й письма через сприйняття природи. Сьогодні відповідно до Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти, Типових освітніх програм поставлені акценти на формуванні ключових компетентностей, що забезпечуються й інтеграцією в тому числі. Автором дотримується формулювання поняття «інтеграція» як об'єднання в ціле будь-яких окремих частин, а «інтеграція навчання» – як відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для цілісного і різнобічного вивчення важливих наскрізних тем. Метою статті стало визначення особливостей інтеграції уроків української мови та читання в початковій школі; завданням – узагальнення досліджень щодо шляхів інтеграції уроків української мови та читання в початковій школі з урахуванням досвіду автора в науковій та методичній діяльності. З'ясовано, що змістові лінії мовно-літературної освітньої галузі реалізуються через такі інтегровані курси й навчальні предмети: 1 клас – інтегрований курс «Навчання грамоти»; 2 клас – навчальні предмети «Українська мова», «Читання» або інтегрований курс цих навчальних предметів; 3 клас – навчальні предмети «Українська мова», «Літературне читання»; 4 клас – навчальні предмети «Українська мова», «Літературне читання». Закцентовано увагу на дидактичній, внутрішньо-предметній, міжпредметній інтеграції української мови та читання. Підкреслено важливість застосування текстоцентричної технології, що забезпечить реалізацію завдань інтегрованого навчання, сприятиме формуванню ключових та предметних компетентностей, дасть можливість учневі сприймати навколишній світ цілісно, а основне – уміти комунікувати в ньому. Наголошено на застосуванні традиційних та інноваційних методів навчання.

Ключові слова: Концепція Нової української школи, початкова освіта, інтеграція, урок

української мови та читання, навчання грамоти.

The article is devoted to the problem of introduction of integration in teaching Ukrainian language and reading in accordance with the educational reforms of primary school. Its relevance and modern approaches to the organization of the educational process in grades 1-4 were clarified. It is shown that integration as a pedagogical phenomenon is not new. V. Sukhomlinsky also advocated a combination of the study of reading and writing through the perception of nature. Today, in accordance with the Concept of the New Ukrainian School, the State Standard of Primary Education, and the Standard Educational Programs, emphasis is placed on the formation of key competencies that are ensured by including integration as well. The author formulates the concept of «integration» as a union of any individual parts, and «integration of learning» – as the selection and integration of educational material from different subjects for a holistic and comprehensive study of important cross-cutting topics. The aim of the article was to determine the features of the integration of Ukrainian language and reading lessons in primary school; and the task was to generalize researches on ways to integrate Ukrainian language lessons and reading in primary school, taking into account the author's experience in scientific and methodological activities.

It was found out that the content moments of language and literature education are implemented through the following integrated courses and subjects: 1st grade – integrated course «Literacy»; Grade 2 – subjects «Ukrainian language», «Reading» or an integrated course of these subjects; 3rd grade – subjects «Ukrainian language», «Literary reading»; Grade 4 – subjects «Ukrainian language», «Literary reading». Emphasis is placed on didactic, intra-subject, inter-subject integration of the Ukrainian language and reading. The importance of using text-centric technology was highlighted. It will ensure the implementation of integrated learning, promote the formation of key and subject competencies, enable students to perceive the world as a whole, and most importantly – make them able to communicate in it. Attention is paid to the usage of traditional and innovative teaching methods.

Key words: The Concept of the New Ukrainian School, primary education, integration, Ukrainian language and reading lesson, literacy training.

УДК 37. 091. 313.811.161.2:00
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.6>

Хома О.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики
початкової освіти
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Концепція Нової української школи передбачає дотримання в освітньому процесі принципу інтеграції. Його актуальність зумовлена новими соціальними запитами, які пред'являються до школи, і визначена змінами в освітній сфері. Державний стандарт початкової освіти, Типові освітні програми відповідають цим вимогам. «Інтеграція в освіті розглядається як:

фактор розвитку освітніх систем; різновид наукової інтеграції, що здійснюється в межах педагогічної теорії та практики; вища форма відображення єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання та виховання; процес і результат взаємодії структурних елементів змісту освіти, який супроводжується зростом системності та спресованості знань учнів; цілеспрямоване об'єднання, синтез відповідних навчальних дисциплін у самостійну систему цільового призначення,

яка спрямована на забезпечення цілісності знань та вмінь... Інтегроване навчання – це навчання, яке ґрунтується на комплексному підході» [4, с. 72, 73]. У початковій школі докорінно змінилися підходи до організації освітнього процесу. Прикладом інтегрованого предмета є курс «Я досліджую світ», зміст якого має органічне поєднання освітніх галузей – «Природнича», «Соціальна і здоров'язбережувальна», «Громадянська та історична», «Математична», «Технологічна». Нові підручники «Українська мова та читання» низки авторів побудовані із урахуванням змін, що забезпечують компетентнісний підхід, дотримуючись принципу інтеграції. Виходячи із змін в освітньому процесі початкової школи, дослідження щодо інтеграції навчання української мови та читання набирає нового змісту та є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Не можна стверджувати, що проблема інтегрованого навчання є новою. Питання інтеграції в освітньому процесі досліджувалася в педагогічній науці впродовж багатьох років. У словниково-довідковій літературі, наукових розвідках учених термін «інтеграція» розглядається у мовному, психологічному, філософському, соціологічному, ґносеологічному та інших аспектах й означає в загальному об'єднання окремих спільних чи подібних елементів у єдине ціле. «Інтегроване навчання (адаптовано з "Natural Curiosity: A Resource for Teachers" University of Toronto OISE) – це навчання, яке ґрунтується на комплексному підході. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни» [1]. Дотримуємося формулювання, що «інтеграція» (від лат. integration – поповнення, відновлення) трактується як об'єднання в ціле будь-яких окремих частин, а «інтеграція навчання» розглядається як відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для цілісного і різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція) [5, с. 129].

Розробка теоретичних основ інтеграції була започаткована Я.А. Коменським, К. Ушинським, В. Сухомлинським та іншими. В. Сухомлинський обстоював поєднання вивчення читання й письма через сприйняття природи. «Ми йшли в природу – в ліс, в сад, на поле, луг, берег річки, – слово ставало в моїх руках знаряддям, за допомогою якого я відкривав дітям очі на багатство навколишнього світу» [6, с. 202].

Сучасні вітчизняні педагоги (Н. Бібік, М. Вашуленко, Т. Донченко, К. Пономарьова, О. Савченко та інші) підкреслюють значущість інтеграції у змісті навчального матеріалу з метою найповнішого розкриття цілісної картини світу. Сьогодні можна окреслити два основні напрями розробки інтегрованого навчання в початковій школі: загальнодидактичний (Н. Бібік, С. Гончаренко, О. Комар,

Т. Михайлюк, О. Савченко), технологічний (М. Вашуленко, О. Вашуленко, К. Пономарьова та інші).

Т. Михайлюк зауважає, що «для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі існують об'єктивні причини й передумови. Однією з причин є необхідність усунути перевантаження дітей, скоротити кількість навчальних годин протягом тижня, вилучити їх для предметів розвивально-виховного циклу. Об'єктивною передумовою цього є те, що інтегрований курс зможе вести сам учитель початкових класів, оскільки йому доводиться навчати дітей цих предметів у традиційній ізоляції» [3, с. 11]. Сьогодні в центрі нашого дослідження – проблема інтеграції української мови та читання в початковій школі, методика їх проведення в межах Концепції Нової української школи.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити особливості інтеграції уроків української мови та читання в початковій школі.

Завдання – узагальнити дослідження щодо шляхів інтеграції уроків української мови та читання в початковій школі та запропонувати авторські підходи до реалізації завдань Державного стандарту початкової освіти мовно-літературної освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема специфіки проведення інтегрованих уроків української мови й читання досліджується нами в процесі професійної діяльності, що включає наукову й методичну роботу. Наша візія проблеми полягає у важливості застосування текстоцентричної технології, що забезпечить реалізацію завдань інтегрованого навчання, сприятиме формуванню ключових та предметних компетентностей, дасть можливість учневі сприймати навколишній світ цілісно, а основне – уміти комунікувати в ньому. Дотримуємося думки В. Шпак, що «змістові й цілеспрямовані інтегровані уроки вносять у звичну структуру початкової освіти новизну й оригінальність, оскільки мають певні переваги: підвищують мотивацію, формують у молодших школярів пізнавальний інтерес; сприяють формуванню в них цілісної наукової картини світу завдяки всебічному теоретичному і прикладному розгляду предмета чи явища з декількох сторін; сприяють розвитку усного і писемного мовлення, допомагають глибше зрозуміти лексико-семантичне значення слів; дозволяють розвинути творчі вміння й навички...» [9, с. 136].

Принцип інтеграції в початковій освіті визначений Державним стандартом, Типовими освітніми програмами за ред. О. Савченко; за ред. Р. Шияна. Змістові лінії мовно-літературної освітньої галузі реалізуються через такі інтегровані курси й навчальні предмети: 1 клас – інтегрований курс

«Навчання грамоти»; 2 клас – навчальні предмети «Українська мова», «Читання» або інтегрований курс цих навчальних предметів; 3 клас – навчальні предмети «Українська мова», «Літературне читання»; 4 клас – навчальні предмети «Українська мова», «Літературне читання» [7].

Сьогодні в педагогічній науці мають місце різні види інтеграції. Дослідниця І. Хавіна [8] узагальнила наукові пошуки вчених за рівнями інтеграції: міжпредметні зв'язки, дидактичний синтез; цілісність (В. Аберган); низький (модернізація процесу навчання тільки щодо його змісту), середній (комплексування компонентів процесу навчання), високий (синтез цілісного новоутворення) – Ю. Тюнников; інтенсифікація пізнавального інтересу й процесу вироблення загальнонавчальних умінь на основі інтеграції; об'єднання понятійно-інформаційної сфери навчальних предметів; порівняльно-узагальнювальне вивчення матеріалу; самостійне зіставлення фактів, установлення зв'язків і закономірностей між явищами та подіями, застосування разом вироблених навчальних умінь (І. Коложварі, Л. Сеченикова).

Ми акцентуємо увагу на дидактичній, внутрішньо-предметній, міжпредметній інтеграції української мови та читання. Дидактична система характеризується такою взаємодією: «учитель – клас», «учитель – особистість учня», «учитель – група учнів», «учень – учень», «особистість учня в групі учнів». Майстерність учителя полягає у вмінні побудувати урок таким чином, щоб забезпечити суб'єкт-суб'єктне відношення між учасниками освітнього процесу. Це досягається застосуванням традиційних й інноваційних методів навчання у тісному взаємозв'язку. Серед традиційних виокремлюємо метод аналізу мовних явищ. Наприклад, аналізуючи на основі опорних слів рід прикметників, учні доходять висновку, що прикметник змінюється за родами, а прийом порівняння уможливорює довести залежність роду прикметника від роду іменника.

Інтерактивні методи навчання, об'єднання учнів у групи дасть можливість реалізувати метод дослідження мовних явищ на основі аналізу тексту. На наш погляд, саме текстоцентрична технологія навчання забезпечить інтеграцію мови та читання й формування у здобувачів освіти цінностей, ключових компетентностей. Отже, дидактична інтеграція стає підґрунтям для формування ключових компетентностей, що сформульовані у Законі України «Про освіту», Концепції Нової української школи.

Сьогодні внутрішньо-предметна інтеграція набуває нового змісту. Це особливо спостерігається у процесі навчання грамоти: 1) читання, письмо; 2) читання, письмо, «я досліджую світ». Річ у тім, що навчання грамоти включає три етапи – добуковарний, букварний, післябукварний, на яких учні

набувають предметних компетенцій з мови та читання.

У букварний період навчання грамоти молодші школярі вивчають нову букву та читають склади, слова з нею, застосовуючи звуковий аналітико-синтетичний метод. У букварний період навчання грамоти рекомендуємо такі види роботи: виокремлення звуків із слова чи слова, взятого із речення; характеристика звуків; позначення звуків буквою; з'ясування місця букви в розрізній азбуці; читання складів, слів, речень, тексту з обов'язковим словниково-орфоепічним їх аналізом; виконання компетентнісних завдань. Саме компетентнісні завдання дадуть можливість реалізувати міжпредметні зв'язки та міжпредметну інтеграцію (наприклад, із предметом «Я досліджую світ»). У післябукварний період узагальнюються набуті знання, отримані учнями в добуковарний та букварний періоди. Уся увага сконцентрована на роботі над художнім текстом.

Дотримуємося думки М. Кірик, Л. Данилової, що на уроках навчання грамоти доступними є внутрішньо-предметна, міжпредметна (горизонтальна та вертикальна) змістова інтеграція та міжпредметнодіяльнісна, що передбачає інтеграцію зв'язку методів, прийомів, форм і засобів навчання, поєднання яких інтенсифікує засвоєння навчального матеріалу й забезпечує його якісне усвідомлення [2, с. 29].

У 2–4 класах інтеграція української мови та читання дасть можливість вивчати мовні явища на основі аналізу тексту. Це позитивний крок, позаяк текст має закодовану інформацію, емоційно впливає на слухача, розкриває зв'язки між граматичними категоріями. Проте проблемним, на наш погляд, є проведення інтегрованого курсу «Українська мова та читання» у межах одного уроку: українська мова вимагає детального дослідження мовних явищ, а читання – формування читацької компетентності. Оволодіння державною мовою як одна із компетентностей вимагає посиленої уваги до засвоєння української мови. Уроки української мови та читання як два окремі на основі міжпредметної інтеграції, за нашим спостереженням, мають можливість засвоїти мовний матеріал на більш якісному рівні. «Основними методичними принципами, які забезпечують інтегрування знань з різних предметів у межах однієї теми, одного уроку, є такі:

- активний характер навчання; опанування нової теми має стати активним процесом, який забезпечить органічне поєднання всіх видів діяльності молодших школярів;
- постійний взаємозв'язок теоретичних відомостей (знань) з їх застосуванням; знання у системі навчання є не самоціллю, а важливим засобом формування, вираження й удосконалення думки;

– знання, уміння й навички, у тому числі читання, переказ прочитаного треба розглядати як умову і компонент розвивального навчання» [2, с. 33].

Окрім цих принципів, доцільними для уроків української мови та читання є: комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний, тематично-визначений, компетентнісний. Структура інтегрованого уроку української мови та читання (засвоєння знань) орієнтовно може бути такою: організація учнів до уроку; повідомлення теми та завдань уроку; мотивація навчальної діяльності; пояснення нового матеріалу на основі дослідження; практичне застосування набутих компетенцій; підсумки уроку.

Як показує досвід роботи, інтегрований урок вимагає від учителя застосування інноваційних методів навчання, не залишаючи поза увагою традиційні (евристична бесіда, пояснення, пояснювально-ілюстративний з презентацією). Проте вкрай важливо змінити роль учителя в цьому процесі. Він повинен спрямовувати учнів на дослідження мовних явищ, художніх текстів, сприяти соціалізації особистості та формуванню мовленнєво-національної особистості.

Висновки. Нами розкрито особливості інтегрованого навчання в початковій школі. Узагальнено дослідження щодо шляхів інтеграції уроків української мови та читання й запропоновано авторські підходи до реалізації завдань мовно-літературної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у характеристиці практичного застосування інноваційних методів навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 1) URL: <https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematichnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/>.
2. Кірик М.Ю., Данилова Л.І. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник. Львів: Світ, 2019. 136 с.
3. Михайлюк Т.В. Особливості проведення інтегрованих уроків з використанням електронних засобів навчання у початковій школі. Біла Церква, 2014. 47 с.
4. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
5. Професійна освіта: Словник. Навч. посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін., За ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 280с.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: у 5 т. Т. 3. Київ : «Радянська школа», 1977. 670 с.
7. Типова освітня програма розроблена під керівництвом О.Я. Савченко. URL: <https://nus.org.ua/news/opublikuvaly-typovi-osvitni-programy-dlya-1-2-klasiv-nush-dokumenty/>
8. Хавіна І.В. Теоретичні аспекти інтегрованого навчання. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2013. №. 1. С. 81–85.
9. Шпак В.П. Тенденції інтегрованого навчання учнів початкової школи в контексті реформаційних змін. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. 2018. №4. С. 132–138.

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСОНАНС ЩОДО ІНТЕГРАЦІЇ
В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИPSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISSONANCE REGARDING
THE INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
IN EDUCATION

У науковому дослідженні здійснено теоретичний аналіз інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами. Метою дослідження є вивчення проблемних питань інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами. Методами наукового дослідження є теоретичний аналіз і систематизація інформації щодо зарубіжного й вітчизняного досвіду з проблеми вивчення інтеграції осіб у заклади дошкільної й загальної середньої освіти. Завдання дослідження: теоретичний аналіз і систематизація інформації щодо зарубіжного й вітчизняного досвіду з проблеми вивчення інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальні освітні умови; визначення форм організації інтегрованого навчання; обґрунтування стану сучасної інклюзивної освіти й можливості інтеграції; розкриття переваг і перспективності інтеграції для дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх умовах. Вивчено проблемні питання становлення інтеграції в освітньому просторі в зарубіжних і вітчизняних наукових джерелах; описано форми (моделі) організації інтегрованого навчання; зазначено типи дошкільних закладів, що розглядають навчання згідно з вимогами Базового компонента дошкільної освіти (дитячий садок – заклад дошкільної освіти, ясла-садок – заклад дошкільної освіти, ясла-садок комбінованого типу); викладено рівень підтримки в загальносередніх освітніх закладах відповідно до індивідуальних потреб і можливостей дітей з особливими освітніми потребами: питання забезпечення якісної освіти перекладено на органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти. Розглянуто перевагу інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я в системі загальноосвітнього простору: соціальна й побутова адаптація; забезпечення правом на рівний доступ до освіти; урахування ціннісних інтересів, потреб, індивідуальних, психофізіологічних, інтелектуальних можливостей; формування пізнавальної активності до навчальної діяльності; створення умов для отримання досвіду соціальної взаємодії в оточенні однолітків із типовим психофізичним розвитком; розвиток морально-культурних цінностей. Визначено, що інтегроване навчання має перспективні механізми вдосконалення системи навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, котрі можуть доповнювати технології інклюзивної освіти.

Ключові слова: інтеграція, інклюзія, діти з особливими освітніми потребами, моделі інтеграції, інтеграція в освіті.

The scientific analysis of the integration of children with special educational needs in education was carried out in the research. The purpose of the study is to examine the problematic issues of integration in the education of children with special educational needs. The methods of scientific research are theoretical analysis and systematization of information on foreign and domestic experience on the problem of studying the integration of individuals in preschool and general secondary education. The task of the study is theoretical analysis and systematization of information on foreign and domestic experience on the issue of studying the integration of children with special educational needs in general educational conditions; determination of forms of organization of integrated learning; substantiation of the state of modern inclusive education and opportunities for integration; disclosure of advantages and prospects of integration for children with special educational needs of general education in the conditions. Problematic issues concerning the formation of integration in the educational space in foreign and domestic scientific sources have been studied; forms (models) of the organization of integrated training are described; the types of preschool institutions that consider education according to the requirements of the Basic component of preschool education are indicated (kindergarten – preschool institution, infant school – preschool institution, kindergarten-combined type); highlighted level of support in secondary schools, in accordance with the individual needs and capabilities of children with special educational needs, the issue of quality education is transferred to public authorities, local governments and educational institutions; the advantage of integration of children with disabilities in the system of general educational space is considered: social and household adaptation; ensuring the right to equal access to education; taking into account value interests, needs, individual, psychophysiological, intellectual capabilities; formation of cognitive activity to educational activity; creating conditions for the experience of social interaction surrounded by peers with typical psychophysical development; development of moral and cultural values; Integrated education has promising mechanisms for improving the system of education and upbringing of children with special educational needs, which can complement the technologies of inclusive education.

Key words: integration, inclusion, children with special educational needs, models of integration, integration in education.

УДК 376-056.2/.3+159.922.76
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.7>

Конопляста С.Ю.,
докт. пед. наук,
професор кафедри логопедії
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Белова О.Б.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри логопедії та
спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Доктрина навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами повсякчас зазнає освітніх змін, які відбуваються під впливом

соціальних, економічних і політичних умов життя. Інтегративне навчання передбачає забезпечення доступності звичайної освітньої програми для осіб з особливими потребами, адаптацію дітей до

загальновизначених умов у той час, коли інклюзивне навчання, що останнім часом активно впроваджується в освіту, здійснює перебудову освітньої системи саме до потреб дитини (розробляються різні освітні програми). У нашому теоретичному обґрунтуванні ми звертатимемо увагу на переваги й проблемні питання інтеграції та інклюзії осіб з особливими потребами, які викладені в зарубіжних і вітчизняних наукових джерелах. Відповідно, завданнями нашого дослідження стає: теоретичний аналіз і систематизація інформації щодо зарубіжного й вітчизняного досвіду з проблеми вивчення інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальні освітні умови; визначення форм (моделей) організації інтегрованого навчання; обґрунтування стану сучасної інклюзивної освіти й можливості інтеграції; розкриття позитивних сторін інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в систему загальноосвітнього простору; передбачення перспективних механізмів інтеграції в освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Позитивні й проблемні питання інтеграційної освіти в європейських та інших країнах розкриваються через педагогічний досвід і наукові дослідження в галузі спеціальної освіти. Щоб покращити рівень життя осіб з особливими освітніми потребами (далі – ОПП) і створити комфортні умови для їхнього навчання та виховання, вченими (M. Ainscow, 1997 p.; C. Clark, 1997 p.; L. Florian, 1998 p.; B. Knight, 1999 p.; B. Norwich, 2000, 2002 pp.) [15; 18; 19; 21; 22; 23] обґрунтована низка чинників, які впливають на успішну інтеграцію в умовах освітніх закладів: така категорія дітей має брати участь у всіх сферах навчальної діяльності (L. Florian, 1998 p.) [19]; важлива їх рання інтеграція (J. Bennett, Y. Kaga, 2010 p.) [16]; батькам надається право виконувати роль партнерів у навчанні своїх дітей (L. Florian, 1998 p.) [19]; необхідне позитивне ставлення до інтеграції всіх учасників навчального процесу (M. Ainscow, 1997 p.) [15]; підтримка на державному рівні інтеграції в освіті (M. Ainscow, 1997 p.; L. Florian, 1998 p.) [15; 19]; уживання різних педагогічних заходів (B. Knight, 1999 p.) [21] та умов (М. Семенович, В. Прочухаєва, 2010 p.) [14], які дозволяють дитині отримати повний і збалансований навчальний досвід; уживання заходів для покращення соціальної взаємодії учнів із дорослими й однолітками (M. Ainscow, 1997 p.) [15]; виявлення труднощів у дітей з ОПП під час їх інтеграції в інші навчальні заклади (Heba Mohamed Wagih Kotb, 1999 p.) [20]; опис моделей інтеграційного навчання та виховання (І. Іванова, 2011 p.; Н. Малофєєв, Н. Шматко, 2008 p.) [3; 6]; забезпечення диференційної діагностики для успішної інтеграції дітей з ОПП (В. Лубовський, 2008 p.; W. Berdine, A. Blackhurst, 2010 p.) [4; 17]; обґрунтування переваг і недоліків інклюзивної та

інтеграційної освіти (В. Бондар, В. Золотоверх, 2019 p.; В. Синьов, В. Бондар, 2015 p.) [1; 13].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Провідна ідея сучасної початкової освіти спрямована на всебічний розвиток дітей відповідно до їх вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і пізнавальних потреб. Залучення дітей з особливими освітніми потребами в систему загальноосвітнього простору передбачає переосмислення вимог до умов їх навчання та виховання, виявлення труднощів під час навчальної діяльності й окреслення перспективних освітніх механізмів.

Мета статті – вивчення проблемних питань інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У перекладі з латинської мови «*інтеграція*» (integer – цілий; integrate – доповнювати) – це процес об'єднання менших компонентів в єдиний цілісний механізм, який функціонує як якісне нове утворення на основі спільної мети, діяльності, взаємної згоди [2; 12; 24].

Heba Mohamed Wagih Kotb виявляє труднощі, з якими стикаються діти з особливими освітніми потребами під час їхньої інтеграції зі спеціальних закладів до загальноосвітніх. Учена зазначає, що для розв'язання проблемних питань під час переведення дитини з особливими освітніми потребами на інтегроване навчання в умови дошкільних і загальноосвітніх закладів насамперед необхідно враховувати думку всіх учасників освітнього процесу (погодження самої дитини, її батьків, рекомендації представників спеціальних і загальних установ).

Окрім того, для залучення дітей до масових навчальних закладів потрібно здійснити поетапне інтегрування, яке допоможе дитині поступово адаптуватися до умов навчального процесу. Також обов'язкове обговорення питань інтеграції з фахівцями спеціального закладу (психологами й педагогічним персоналом), які зможуть підготувати дитину до можливих труднощів і полегшити її адаптацію в новому освітньому просторі. Для реалізації такого питання представники спеціальної установи, батьки й сама дитина мають попередньо відвідати заклад, в якому планується навчання. Учасники здійснюють перегляд умов освітнього закладу, зважають на обсяг стандартної навчальної програми й, відповідно, оцінюють можливості самої дитини. Великого значення набуває злагоджена робота вчителя та фахових спеціалістів (логопедів, психологів, учителів-дефектологів), які мають допомогти дитині подолати психологічний, фізичний і навчальний бар'єри.

Зазначимо, що значну увагу науковиця приділяє навчальному досвіду дитини з особливими освітніми потребами, з яким вона потрапляє

в загальний освітній простір. Початковий етап розуміння навчальної програми важкий і потребує додаткових зусиль від дитини й допомоги з боку батьків і педагогічного персоналу. Але, за дослідженнями вченої, діти поступово адаптуються до спільної навчальної програми, а більшість із них налагоджує позитивні взаємостосунки з однолітками й педагогічним персоналом [20].

J. Bennett, Y. Kaga розглядають переваги ранньої інтеграції саме в країнах із розвинутою економікою: з'являється безперервність в інтегрованій системі; більш кваліфікований педагогічний персонал; збільшена увага до змісту освіти; субсидована допомога батькам. Інтеграція, на думку авторів, може змінити суспільне уявлення про дітей з особливими освітніми потребами й забезпечити високу оцінку персоналові, котрий працює в умовах інтеграції [16].

З метою успішної адаптації осіб із психофізичними й інтелектуальними порушеннями до умов дошкільних і шкільних закладів російські вчені М. Малофєєв, Н. Шматко й інші описують моделі інтеграційного навчання та виховання (повне, комбіноване, часткове й тимчасове). *Повна модель інтеграції* передбачає спільне навчання в освітньому закладі (в одній групі або в класі) дітей з особливими освітніми потребами, в яких психофізичний і мовленнєвий розвиток наближається до типових показників своїх однолітків.

Комбінована інтеграція, на думку вчених, є більш адекватною для проведення психокорекційних заходів. Така модель передбачає включення до умов дошкільного (шкільного) навчання однієї дитини або двох дітей, в яких психофізичний розвиток наближений до типового, але вони потребують супровід відповідних фахівців (наприклад, учителя-дефектолога).

Часткова інтеграція забезпечується тоді, коли діти з особливими освітніми потребами недостатньо готові опанувати стандартну освітню програму. Тому в першій половині дня вони навчаються в спеціальних групах (класах), а в другий – залучені до спільної діяльності з дітьми з типовим психофізичним розвитком.

Тимчасова інтеграція розглядає залучення (декілька разів на місяць) до спільних виховних, святкових заходів вихованців спеціальної групи (класу) і всіх дітей навчального закладу [6, с. 6–7].

І. Іванова розглядає соціальну, педагогічну й соціально-педагогічну моделі інтеграції. За її спостереженнями, соціальна модель інтеграції в системі соціальних взаємостосунків об'єднує в освітньому середовищі всіх учасників навчального процесу. За допомогою спеціальних структурних підрозділів створюються умови для комфортного перебування осіб з особливими потребами в освітньому закладі.

Педагогічна модель інтеграції реалізується повною мірою або лише частково за допомогою залучення осіб з особливими потребами до звичайного освітнього середовища зі спеціальною підтримкою.

Соціально-педагогічна модель об'єднує можливості й потенціал освітнього середовища з метою створення оптимальних умов соціалізації дітей з особливими освітніми потребами [3].

В. Синьов, В. Бондар викладають важливість освітньої інтеграції дітей і дорослих із порушеннями психофізичного розвитку. Учені розглядають категорію дітей з інтелектуальними порушеннями, зауважуючи, що саме їм найважче дається адаптація до суспільно визнаних умов. Інтелектуальні порушення перешкоджають досягання стандартно визначених освітніх норм у суспільстві. Це

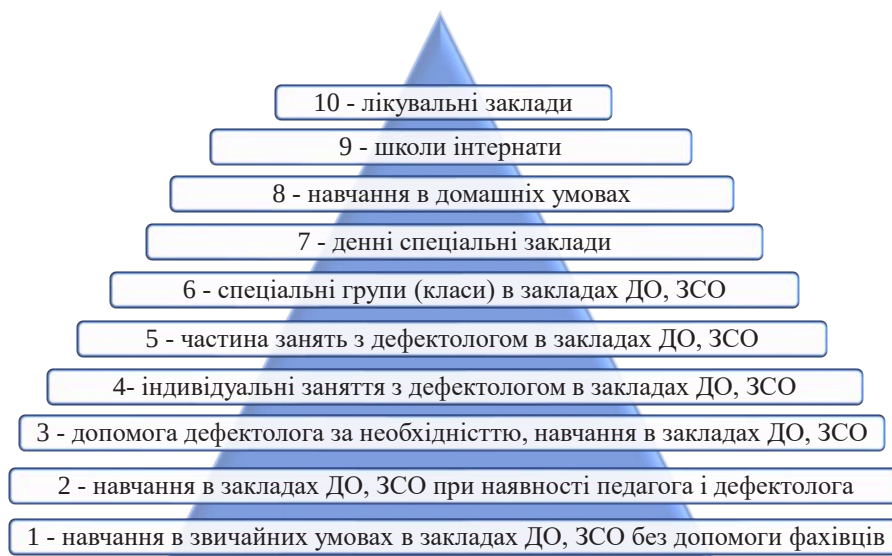


Рис. 1. Континуум форм організації освітнього процесу для дітей з ОПП (W. Berdine, A. Blackhurst)

зобов'язує до пошуку особливих підходів в управлінні процесами розвитку й соціалізації такої категорії осіб. Тому з позиції авторів виникає потреба у визначенні мети, змісту, принципів, методів і прийомів, організаційних форм навчання, виховання, розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями як складової частини їхньої освіти в різних видах освітньої інтеграції [13].

На думку В. Лубовського, успішна інтеграція можлива лише за умов диференційної діагностики, яка дозволяє уявити потенційні освітні й психофізичні можливості осіб із порушеннями в розвитку для отримання ними знань у загальному освітньому середовищі. Покликаючись на дослідження зарубіжних учених (W. Berdine, A. Blackhurst), автор здійснює порівняльний аналіз континууму форм організації освітнього процесу для такої категорії дітей (див. рис. 1).

Відповідно до ступеня психофізичних та інтелектуальних порушень визначається десять форм організації навчального процесу. Для дітей із важкими порушеннями в розвитку, які не можуть бути залучені до інтегрованого навчання та потребують лікування, передбачено диференційні умови навчання: в лікувальних закладах (10), школах-інтернатах (9), навчання в домашніх умовах (8).

З менш вираженими порушеннями в розвитку дитина в першій половині дня відвідує денні спеціальні заклади, а в другій – за межами освітніх установ знаходиться серед своїх однолітків із типовим розвитком, у колі сім'ї тощо (7).

Перший ступінь інтегрованої форми навчання – це залучення дітей з особливими освітніми потребами до спеціальних класів (груп) у звичайних закладах освіти (6). Інший етап інтеграції відбувається тоді, коли дитина, навчаючись у звичайних освітніх умовах, відвідує частину занять педагогів-дефектологів (5) або навчання дитини у звичайному класі поєднується з індивідуальними (груповими) заняттями, які проводять фахівці-дефектологи на базі корекційного кабінету (4). Також прогресивною формою інтеграції є навчання такої категорії дітей у звичайних освітніх умовах, де допомога спеціаліста-дефектолога надається за необхідністю (3).

Повна форма інтеграції характерна в таких умовах, коли навчання дитини з особливими освітніми потребами проводиться весь час у звичайних освітніх умовах серед однолітків із типовим психофізичним розвитком. Навчальний процес може забезпечувати як звичайний педагог, так і педагог-дефектолог (2). Також навчання може відбуватися без допомоги фахівців (1) [4; 17].

М. Семенович, М. Прочухасєва й інші вчені виділяють умови, в яких можлива успішна реалізація в сучасній інтегрованій освіті: науково-методичне забезпечення організації процесу інтеграції; психологічна готовність до інтеграції всіх учасників

навчального процесу; дефектологічна грамотність педагогічного персоналу дошкільних і загальноосвітніх закладів; навчально-методичне забезпечення моделей інтеграції; впровадження технологічних інновацій в інтегроване навчання (бінарні заняття – робота двох учителів в одному класі); створення комфортних корекційно-розвивальних умов [14].

На основі вищезазначеного визначаються й принципи інтегрованої освіти, які розглядають інтеграцію через ранню корекцію; обов'язкову корекційну допомогу кожній дитині з особливими освітніми потребами; обґрунтований відбір дітей для інтегрованого навчання [4; 5].

У Положенні про заклад дошкільної освіти (з правками та змінами Кабінету Міністрів України № 86 від 27 січня 2021 р.) визначені типи закладів, в яких розвиток, виховання та навчання дітей відбуваються згідно з вимогами Базового компонента дошкільної освіти. У таких установах можуть навчатися діти з особливими освітніми потребами в утворених інклюзивних групах:

- дитячий садок – заклад дошкільної освіти;
- ясла-садок – заклад дошкільної освіти;
- ясла-садок комбінованого типу, до якого

можуть входити групи загального розвитку, компенсуючого типу, інклюзивні, сімейні, прогулянкові.

Під час навчання дітей з особливими освітніми потребами, за Базовим компонентом дошкільної освіти, ураховується їхній стан здоров'я, психофізичні й інтелектуальні можливості.

Для зарахування такої категорії дітей до дошкільного закладу державного (комунального) типу з метою утворення інклюзивних груп додається висновок інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини [8, с. 56; 10].

15 вересня 2021 р. Урядом затверджений новий Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти (набуття чинності з 1 січня 2022 р.).

У Постанові зазначено, що для однакового доступу до отримання якісної освіти в загально-середніх освітніх закладах починається впровадження рівневої підтримки відповідно до індивідуальних потреб і можливостей дітей з особливими освітніми потребами. Такий підхід, на думку Міністра освіти й науки України Сергія Шкарлета, змінить концепцію надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами, зважаючи на їхню індивідуальну потребу в підтримці; об'єднає командну думку щодо освітньої діяльності таких учнів; створить тісну взаємодію з інклюзивно-ресурсними центрами. А згодом буде розглянуто процес фінансування відповідно до принципу «за реальною потребою».

Питання забезпечення якісною освітою дітей з особливими освітніми потребами перекладено

на органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти, які мають створити оптимальні умови для навчання та виховання такої категорії дітей (фінансування, професійне кадрове забезпечення, поповнення матеріально-технічної бази, перевезення учнів до закладів освіти, технічно-будівельна доступність до навчальних установ, облаштування корекційних кабінетів, відкритий дозвіл на користування інтернет-зв'язком тощо).

Розподіл учнів з особливими освітніми потребами у звичайному класі відбувається з урахуваннями визначеного рівня їхньої підтримки закладом середньої освіти. Зокрема, до класу можуть зараховувати одну дитину, яка потребує IV або V рівня підтримки (труднощі тяжкого й найтяжчого ступенів прояву); від однієї до двох дітей, які потребують III рівня підтримки (труднощі помірного ступеня прояву); від одного до трьох учнів, які потребують II рівня підтримки (труднощі легкого ступеня прояву); діти з незначними труднощами отримують підтримку I рівня; якщо заклади загальної середньої освіти в складних ситуаціях не можуть визначити рівень кваліфікованої підтримки, то пропонують батькам звертатися до інклюзивно-ресурсного центру, який надасть комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку їхніх дітей [9; 11].

Науковці В. Бондар і В. Золотоверх зауважують, що інтегроване навчання дітей з особливими освітніми потребами може стати альтернативною формою інклюзії. Освітня інтеграція передбачає складний, цілеспрямований процес навчання дітей з особливими освітніми потребами в системі диференційованих груп у дошкільних, повних загальних середніх та інших закладах освіти; формування інтелектуальних якостей і способів діяльності; залучення дітей до середовища однолітків із типовим психофізичним розвитком; забезпечення доступними формами навчання, враховуючи їхні психофізіологічні й розумові можливості.

Учені виділяють позитивні моменти освітньої інтеграції в умовах дошкільних і загальних середніх освітніх закладів, а саме: отримання освіти за місцем проживання; варіативність навчальних планів і програм, які є доступними й передбачають здобуття різного рівня освіти (початкового, неповного середнього, повного середнього); забезпечення навчального процесу кваліфікованим учителем (корекційним педагогом); диференційована комплектація груп (класів); проведення спільних позакласних заходів і занять (фізичне виховання, трудове навчання, уроки музики, образотворчого мистецтва тощо) з дітьми з особливими освітніми потребами й із типовим розвитком. Інтеграційна форма навчання економічно вигідна, вона потребує менших затрат і матеріальних ресурсів [1].

Висновки. На основі теоретичного аналізу матеріалів дослідження можна зробити такі висновки:

1. Проаналізовано проблемні питання становлення інтеграції в освітньому просторі у світовій й вітчизняній практиці. Ученими європейських та інших країн обґрунтовано низку чинників, які впливають на успішну інтеграцію дітей з ООП в умовах освітніх закладів: участь дітей з ООП у всіх сферах навчальної діяльності; рання інтеграція; батьківське партнерство під час навчання та виховання дітей з ООП; позитивне ставлення до інтеграції всіх учасників навчального процесу; державна підтримка тощо.

2. Визначено, що формами організації інтегрованого навчання можуть бути: звичайна група (клас) із використанням індивідуальної допомоги в корекційному (логопедичному) кабінеті (пункті); спеціальна (корекційна) група (клас) в освітніх закладах загального типу; група (клас) інтегрованого навчання.

3. Описано типи закладів, в яких розвиток, виховання та навчання дітей відбуваються згідно з вимогами Базового компонента дошкільної освіти. Навчання дітей з особливими освітніми потребами відбувається в утворених інклюзивних групах (дитячий садок – заклад дошкільної освіти, ясла-садок – заклад дошкільної освіти, ясла-садок комбінованого типу).

Розкрито, що на сучасному етапі розвитку інклюзії для отримання якісної освіти в загально-середніх освітніх закладах впроваджується рівнева підтримка відповідно до індивідуальних потреб і можливостей дітей з особливими освітніми потребами. Питання забезпечення якісною освітою перекладено на органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти.

4. Інтеграція дітей з обмеженими можливостями здоров'я в систему загальноосвітнього простору передбачає: соціальну й побутову адаптацію; забезпечення правом на рівний доступ до освіти; урахування ціннісних інтересів, потреб, індивідуальних, психофізіологічних, інтелектуальних можливостей; формування пізнавальної активності до навчальної діяльності; створення умов для отримання досвіду соціальної взаємодії в оточенні ровесників із типовим психофізичним розвитком; розвиток морально-культурних цінностей.

5. Інтегроване навчання має перспективні механізми вдосконалення системи навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, котрі можуть доповнювати технології інклюзивної освіти.

Перспективою подальших досліджень є вивчення мовленнєвої готовності дітей із логопатологією до умов інтегрованого навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Основні підходи до впровадження інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивне та*

інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи : збірник наукових праць. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди; «Мітра», 2019. С. 28–31.

2. Вознюк О.В. Знання і інтеграція як основа інтердисциплінарності педагогіки. *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny* / pod red. Z. Szaroty, F. Szioska. Radom : Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, 2013. С. 707–717.

3. Іванова І.Б. Наукові передумови розробки моделей інтеграції людей з особливими потребами у вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : Збірник наукових праць. 2011. № 8 (10). С. 2–6.

4. Лубовский В.И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения. *Специальная психология*. 2008. № 4 (18). С. 11–21.

5. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*. 2008. № 1. С. 71–78.

6. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Методические рекомендации по осуществлению интегрированного обучения в условиях массовых образовательных учреждений. 2008. 47 с. http://chetyrovka.yartel.ru/images/metod_rekom.pdf.

7. Про затвердження Критеріїв для розподілу субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами та форми первинної облікової документації «Висновок про стан функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дитини, що потребує інклюзивного навчання» та інструкції щодо її заповнення : Наказ міністерство охорони здоров'я України від 08 травня 2019 р. № 1060 / Міністерство охорони здоров'я України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0488-19#Text>.

8. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта. Київ : ТОВ Агентство Україна, 2019. 300 с.

9. Уряд затвердив новий Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverdiv-novij-poryadok-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti>.

10. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF/ed2010728#Text>.

11. Про затвердження Положення про заклад дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів

України від 27 січня 2021 р. № 86 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-%D0%BF#Text>.

12. Ратнер Ф.Л., Юсупов А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. Москва : ВЛАДОС, 2006. 112 с.

13. Синьов В.М., Бондар В.І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями / Міністерство освіти і науки України ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. 398 с.

14. Семенович М.Л., Прочухаева М.М., Идеология инклюзии. Создание профессионального сообщества. *Инклюзивное образование*. 2010. № 1. С. 40–41.

15. Ainscow M. Towards Inclusive Schooling British. *Journal of Special Education*. 1997. No. 24 (1). P. 3–6.

16. Bennett J., Kaga Y. The Integration of Early Childhood Systems within Education. *International Journal of Child Care and Education Policy*. 2010. Vol. 4. P. 35–43.

17. Berdine W.H., Blackhurst A.E. An Introduction to Special Education. 2nd ed. Harper Collins Publishers, 1985. 687 p.

18. New Directions in Special Needs: Innovations in Mainstream Schools / C. Clark, A. Dyson, A. Millward, D. Skidmore. London : Cassell, 1997. 192 p.

19. Florian L. An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*. 1998. No. 13 (3). P. 105–108.

20. Heba Mohamed Wagih Kotb. The integration of pupils with special educational needs, from special school into mainstream school : For the degree of Ph.D. University of Leeds, School of Education, 1999. 290 p.

21. Knight B.A. Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support For Learning*. 1999. No. 14 (1). P. 3–7.

22. Norwich B. Inclusion in Education from Concepts, Values and Critique to Practice from Special. *Education Re-formed Beyond Rhetoric?* / ed. H. Daniels. London : Falmer Press, 2000. 304 p.

23. Norwich B. Education, Inclusion and Individual Differences: Recognizing and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*. 2002. No. 50 (4). P. 482–502.

24. Spencer-Oatey H. Dauber D. What Is Integration and Why Is It Important for Internationalization? A Multidisciplinary Review. *Journal of Studies in International Education*. 2019. No. 23 (5). P. 515–534. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315319842346>.

ГРА ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

GAME AS A METHOD OF LEARNING IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

У статті розкрито важливе питання застосування методу гри в початковій школі у класах з інклюзивним навчанням. З'ясовано зміст ключового слова «інклюзивне освітнє середовище» як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Охарактеризовано дослідження учених щодо застосування ігрових методів у практиці роботи початкової школи. За рекомендаціями Концепції Нової української школи слід забезпечити активність учнів у освітньому процесі, орієнтацію на їх інтереси та досвід, створення навчального середовища, яке перетворило б навчання на яскравий елемент життя дитини.

З'ясовано, що ігрова діяльність в освітньому процесі виконує низку важливих функцій: організуючу, мотивуючу, когнітивну, виховну, розвиваючу, емоційно-ціннісну. Створюючи ігровий осередок у початковій школі, вчителю, асистенту вчителя вкрай важливо урахувати рекомендації команди супроводу щодо індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дітей.

У статті не окреслено усі види ігор, що мають місце в сучасній дидактиці, а сконцентровано увагу на навчальних, що забезпечують когнітивну сферу, та рухливих – з метою розвитку фізичних можливостей дітей з особливими освітніми потребами.

Нами розроблено дидактичні ігри для учнів початкової школи та рекомендовано рухливі. З'ясовано, що у педагогічній практиці існує така класифікація рухливих ігор: індивідуальні, командні; із предметами, з ведучими, за переважаючим розвитком фізичних якостей, за інтенсивністю фізичного навантаження (ігри малої інтенсивності, ігри середньої інтенсивності, ігри великої інтенсивності); за місцем проведення (на свіжому повітрі, в залі, на воді); за спрямованістю рухових дій (ігри з бігом; ігри з ходьбою, ігри з передачею м'яча, ігри з метанням тощо). Освітній процес має інтегроване спрямування, тому застосування методу гри є таким, щоб реалізувати інтеграцію. Ураховано вимоги щодо формування цінностей у вчителя, що є вкрай важливим у роботі з дітьми.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, ігрова діяльність, дидактична

гра, рухлива гра, асистент учителя, команда супроводу.

The article reveals an important issue of applying the game method in primary school with inclusive education. The content of the keyword "inclusive educational environment" was clarified. It presents a set of conditions, methods and means of their implementation for joint learning, education and development of students taking into account their needs and capabilities. Researches of scientists on the application of game methods in the practice of primary school were characterized. According to the recommendations of the Concept of the New Ukrainian School, it is necessary to ensure the activity of students in the learning process, focus on the interests and experience of students. It is also crucial to create a learning environment that would make learning a bright element of a child's life.

It was found out that game activities in the educational process perform a number of important functions: organizing, motivating, cognitive, educational, developmental, emotional and value. When creating a play center in primary school, it is extremely important for a teacher or a teacher's assistant to take into account the recommendations of the support team on the individual characteristics of children's psychophysical development.

The article does not outline all types of games that take place in modern didactics, but focuses on those, that provide the cognitive sphere, and mobile to develop the physical capabilities of children with special educational needs.

Didactic games for primary school students and recommended mobile ones have been created. It was found out that in pedagogical practice there is the following classification of moving games: individual, team; with subjects, with leaders, on the predominant development of physical qualities, on the intensity of physical activity (games of low intensity, games of medium intensity, games of high intensity); at the venue (outdoors, in the hall, on the water); by direction of motor actions (games with running; games with walking, games with passing the ball, games with throwing, etc.). The educational process has an integrated direction, so the application of the game method is such as to implement integration. The requirements for the formation of teacher's virtues are taken into account, which is extremely important in working with children.

Key words: inclusive educational environment, game activity, didactic game, mobile game, teacher's assistant, support team.

УДК 376-056.24/36
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.8>

Стеблюк С.В.,
докт. пед. наук,
асистент кафедри фізичної реабілітації
Державного вищого навчального
закладу «Ужгородський національний
університет»

Пишка О.П.,
ст. викладач кафедри
фізичного виховання
Державного вищого навчального
закладу «Ужгородський
національний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нормативно-законодавча база України забезпечує повноцінний розвиток, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. У Законі України «Про освіту» сформульовано зміст ключових понять, розкрито особливості корекційно-розвиткової роботи з дітьми, що потребують супроводу. «Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти

з урахуванням їхніх потреб та можливостей» (Розділ 1. Загальні положення, ст. 13) [5]. Передбачено створення індивідуальної програми розвитку дитини. «Індивідуальна програма розвитку – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб / послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення

конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання (Загальні положення, ст. 10) [Там же].

Ураховуючи психолого-педагогічні та вікові особливості здобувачів освіти, гра є одним із важливих методів їх навчання, виховання та розвитку. Вона допомагає соціалізуватися особистості, відчувати себе частиною суспільства, в якому цінність людини є пріоритетною. Створюючи ігровий осередок у початковій школі, вчителю, асистенту вчителя вкрай важливо врахувати рекомендації команди супроводу щодо індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дітей.

Досліджуючи роль гри у вихованні дітей, І. Демченко зазначає, що у практиці початкової школи, зокрема з інклюзивною формою навчання, існує проблема недостатньої розробленості виховних технологій роботи з молодшими школярами у процесі ігрової діяльності. Це зумовлено нерозв'язаністю таких суперечностей початкової освіти: між вимогою сучасної школи щодо використання засобів підвищення ефективності навчально-виховного процесу і недостатньо широким використанням гри в початковій школі; між навчально-виховними можливостями гри та недостатньою увагою педагогів до неї як засобу творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку [3, с. 49]. Має місце ще низка невирішених питань щодо застосування гри в класі з інклюзивним навчанням, щоб вона була об'єднуючим елементом для всіх здобувачів освіти. Таким чином, питання застосування гри як важливого методу навчання в інклюзивних класах є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Означена проблема в центрі дослідження низки науковців, методистів (А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський; Н. Бібік, А. Богуш, Н. Кудикіна, О. Рома, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Хома та інші). За В. Сухомлинським, через гру через у дитини формується повага до наявного порядку, народних звичаїв, звичка дотримуватися правил поведінки; ігри готують дітей до праці, до дорослого життя. Гра виявляється і засобом самореалізації дитини [9]. Продовжуючи традиції педагога, ураховуючи реалії сьогодення – реалізації Концепції Нової української школи, – слід забезпечити «активність учнів у навчальному процесі, орієнтація на інтереси та досвід учнів, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини» [7, с. 18]. У дисертаційному дослідженні О. Роми розкрито сучасні підходи до застосування ігрових методів навчання [8]. На наше переконання, саме гра у взаємозв'язку з іншими методами навчання здатна створити в освітньому процесі початкової школи емоційний та інтелектуальний фон.

Мета статті – з'ясувати зміст дидактичних та рухливих ігор у практиці роботи початкової школи в класах з інклюзивним навчанням.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Вибір теми нашого дослідження зумовлений потребою реалізації мети початкової освіти, що ґрунтується на ціннісних орієнтирах, з-поміж яких:

- цінність дитинства, що оберігається шляхом встановлення освітніх вимог, які відповідають віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру, обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність і творчість дитини;
- радість пізнання, що зумовлюється використанням в освітньому процесі дослідницької та проєктної діяльності;
- утвердження людської гідності шляхом виховання чесності, відваги, наполегливості, доброти, здатності до співчуття і співпереживання, справедливості, поваги до прав людини (зокрема, права на життя, здоров'я, власність, свободу слова тощо);
- плекання любові до рідного краю та української культури, шанобливе ставлення до Української держави;
- формування активної громадянської позиції, відповідальності за своє життя, розвиток громади та суспільства, збереження навколишнього світу [4].

Нами з'ясовано, що ігрова діяльність в освітньому процесі виконує низку важливих функцій: організуючу, мотивуючу, когнітивну, виховну, розвиваючу, емоційно-ціннісну. У статті не окреслено усі види ігор, що мають місце в сучасній дидактиці, а сконцентровано увагу на навчальних, що забезпечують когнітивну сферу, та рухливих – з метою розвитку фізичних можливостей дітей з особливими освітніми потребами. «Упроваджуючи гру в хід уроку, треба дбати про те, щоб основне дидактичне завдання, що складає її зміст, відповідало навчальній меті уроку, було для дітей посилюючим, сприяло максимальній активізації розумової діяльності. Її застосовують на різних етапах уроку: під час вивчення нового матеріалу, закріплення знань та на етапі перевірки знань, умінь, навичок [11, с. 114].

Під час проведення дидактичної гри слід дотримуватись таких вимог: ігрове завдання повинно за змістом збігатися з навчальним; мовний зміст гри має відповідати дидактичній меті уроку; зміст гри має бути посилюючим для кожної дитини; прості і чітко сформульовані правила гри; справедливий підсумок гри [1].

Освітній процес початкової школи має інтегроване спрямування, тому застосування методу гри має бути таким, щоб реалізувати інтеграцію. Орієнтовний зміст та види дидактичних ігор для дітей з особливими освітніми потребами.

І група дидактичних ігор – пізнавально-корекційна гра з LEGO-конструктором. Мета: формувати в учнів пізнавальні уміння, предметні компетенції, сприяти розвитку мислення та зв'язного мовлення. Етапи проведення: інструктаж учителя,

коментар-інструктаж асистента вчителя, зразок виконання, спільне виконання з елементами самостійності, аналіз виконаної роботи. Педагогічною умовою ефективного проведення гри є застосування прийому імітації: учень повторює дії-слова та результат за учителем-асистентом з поетапним самостійним проговорюванням речень. Деякі із завдань.

Завдання 1. «Моделюю букву, цифру» (1 клас, букварний період навчання грамоти). За допомогою кубиків LEGO-цеглинок відобразити букву за завданням учителя, проговорюючи етапи конструювання. З метою формування математичної компетентності пропонується моделювання цифр.

Завдання 2. «Досліджую звукову модель слова». Учитель пропонує слова для звуко-буквеного аналізу слів, учні схематично зображують його: червоний колір кубика – голосний звук, жовтий – приголосний твердий звук, зелений – приголосний м'який звук. Наголос визначається у результаті вимови слова. До речі, означене завдання можна інтегрувати із завданнями предмета «Я досліджую світ». Кольори названих кубиків відображають світлофор, що дасть можливість побудувати діалог про безпеку поведінки на вулиці.

Завдання 3. «Досліджую речення». За допомогою LEGO-цеглинок учні складають речення, добираючи слова та їх кількість. Моделювати речення можна: за тематичним принципом, що передбачено календарним планом роботи та підручниками; на основі сюжетних малюнків. Завершити процес рекомендуємо складанням зв'язних висловлювань (на основі імітації).

Завдання 4. «Удосконалюю своє мовлення». За допомогою кубиків-цеглинок учні моделюють свій улюблений предмет (наприклад, дім, замок тощо). У цьому процесі асистенту вчителя необхідно провести лексичну роботу, надати допомогу у складанні предмета, взірць зв'язного висловлювання з повільним повторюванням речень.

Завдання 5. «Крісло автора». Урок читання (3–4 класи). Учень за завданням автора (учителя) читає слова, речення, частину тексту й обмірковує зміст (асистент учителя супроводжує роботу над цим завданням). Навпаки, учень задає питання автору з проблеми змісту твору. Роль автора може виконувати будь-хто із присутніх у класі.

Завдання 6. «Вивчаю математику». За допомогою LEGO-цеглинок створити трикутник за взірцем, за описом, повторенням дії за асистентом учителя.

II група дидактичних ігор – інтелектуальні. Мета проведення: розвиток пізнавальної діяльності, зв'язного мовлення, виховання цінностей. Етапи проведення: пояснення вчителя, зразок учителя, виконання завдання, перевірка виконаного завдання. Педагогічною умовою є урахування змісту програми – адаптованої чи модифікованої.

Н. Кудикіною та Р. Михайленко розроблено низку інтелектуальних ігор та алгоритм їх проведення. Мета інтелектуальних ігор, хоч це й не усвідомлює той, хто грає, – розумове спостереження. Багато із різновидів цих ігор проходить так, що дитина нерідко грає наодинці сама з собою (ребуси, кросворди, шаради, анаграми, метаграми, загадки), товариш їй не потрібний. Це свідчить про те, що дитина доводить собі, а не комусь іншому, на що вона здатна, який вона має розум, і це її підтримує в подальшому розвитку [6].

Нами рекомендуються такі інтелектуальні ігри:

1. Ігри-зіставлення. Учням класу пропонується загадка, для відгадки дітям з ООП надаються малюнки-відгадки.

2. «Шукаю слово». Слово «заховане» у схему (до прикладу, звукову), учень добирає слово. Асистенту учителя необхідно так скорегувати роботу, щоб дитина пошепки вимовляла слова й показувала їх. Вони можуть бути написані на картці.

3. «Завітали казкові герої». У клас на урок математики завітали казкові герої. Ось руда лисиця, слон, папуга і тигриця, мишка й зайчик-куцохвіст. Хто із них найнижчий був на зріст? Розкласти звірів за зростом й полічити їх. Залежно від можливостей дитини скласти діалог з одним зі звірів.

Слід урахувати, що, виконуючи різні завдання на уроці, учні втомлюються. Команді супроводу дітей з особливими освітніми потребами треба знати рекомендації інклюзивно-ресурсного центру щодо навчання, виховання та розвитку дітей, їх можливості у виконанні фізичних рухів. Отже, виокремлюємо групу ігрових методів, пов'язаних з руховою активністю.

4. «Світ моїми очима». Предмети мистецького спрямування викликають інтерес у дітей, зацікавленість у створенні власного продукту (за темою). Ігри супроводжуються добіркою кольорів за власним баченням дитини. («У мене зайчик білого кольору», а у мене – «коричневого» тощо).

II. Ігри фізичного спрямування. Мета проведення: розвиток рухливої діяльності, командного духу, виховання толерантності. Етапи проведення: пояснення, показ учителем, виконання завдання за допомогою вчителя-асистента, результат. Педагогічною умовою є урахування можливостей дитини з ООП за рекомендаціями інклюзивно-ресурсного центру. Окремі із них.

1. Фізкультхвилинки, динамічні паузи. На кожному уроці вчитель класу проводить хвилинки відпочинку. Вони супроводжуються рухами, танцювальними елементами. Учителю й асистенту вчителя слід добирати такі динамічні завдання, які є прийнятними для дітей з ООП. Бути тільки спостерігачем за виконаннями вправ іншими учнями викликає в дитини відчуття «зайвості», знижує емоційний стан. Диференціація завдань, їх доступність – принципи, яких дотримуються педагоги.

2. Рухливі ігрові завдання на уроці фізичної культури. Виникає питання, чи повинні діти з ООП брати участь у заняттях фізичною культурою. Це питання складне, позаяк потребує змін у змісті уроку, але участь дитини в освітньому процесі повинна бути забезпеченою. У Державному стандарті початкової освіти зазначається, що «для учнів з особливими освітніми потребами (з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, інтелектуального розвитку, тяжкими порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку), які здобувають початкову освіту у спеціальних закладах (класах) загальної середньої освіти, базовий навчальний план визначає кількість годин для проведення корекційно-розвиткової роботи» [4].

Л. Борисенко зазначає, що, «аналізуючи процес фізичного виховання в класах, де навчаються діти з обмеженими можливостями здоров'я, треба відзначити, що специфічною спрямованістю в роботі з цією категорією дітей є її корекційно-компенсаторна сторона, в тому числі і процесу фізичного виховання» [3]. У той же час дослідником підкреслюється, що, спираючись на емоційну і пізнавальну сферу дітей з відхиленнями у розвитку, можна застосовувати такі ефективні прийоми, як: ігрові ситуації; ігрові тренінги, що сприяють розвитку вміння спілкуватися з іншими; психогімнастика і релаксація, що дозволяють зняти м'язові спазми й затиски. Працюючи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, необхідно враховувати, що природне ігрове середовище, в якій відсутній примус, дає можливість кожній дитині знайти своє місце, проявити ініціативу і самостійність, створити сприятливі умови для реалізації природних здібностей, швидше адаптуватися до нових умов, впевненіше почувати себе в самостійному житті [Там же].

Сьогодні розроблена програма з корекційно-розвиткової роботи «лікувальна фізична культура», але ми зацентруємо увагу на уроках фізкультури в класі з інклюзивним навчанням. Для здорових людей рухова активність – потреба повсякденного життя, для осіб особливими освітніми потребами заняття фізичною культурою життєво необхідні для укріплення власного здоров'я та соціальної адаптації. Не викликає сумнівів, майбутні параолімпійці формуються з дитячого віку. Виконання певних фізичних рухів, фізичного навантаження для дітей з ООП рекомендується командою супроводу (тільки команда супроводу визначить можливі фізичні навантаження).

У педагогічній практиці існує така класифікація рухливих ігор: індивідуальні («Квач», «Вудочка», «Карлики і велетні») і командні («Абетка», «Гопак», «Всі до своїх прапорців»);

– із предметами («М'яч середньому», «Квач зі стрічками») і без предметів («Квач», «Гопак»);

– з ведучими («Вудочка», «Іжак», «Ми веселі діти») і без ведучих («Передай далі». «Хто де живе?»);

– за переважаючим розвитком фізичних якостей (ігри для розвитку швидкості: «День і ніч», «Захисники фортеці», «Останній вибуває»; ігри для розвитку сили: «Гопак», «Човник», «Силачі»; ігри для розвитку спритності: «Квач зі стрічками», «Море хвилюється» тощо);

– за інтенсивністю фізичного навантаження (ігри малої інтенсивності: «Карлики і велетні», «Тиша», ігри середньої інтенсивності: «Вище землі», «Пошта йде у всі міста», ігри великої інтенсивності: «Вудочка», «Потяг»);

– за місцем проведення (на свіжому повітрі: «Фізкультура», «Класи», «Другий зайвий», в залі: «Пасування волейболістів», «Уважні сусіди», «Коники», на воді: «Перекинь швидше», на снігу: «Швидкі санки»);

– за спрямованістю рухових дій (ігри з бігом: «Ворота», «Всі до своїх прапорців»; ігри з ходьбою: «Зайчик», «Котики», ігри зі стрибками: «У річку, гоп», «Довга лоза», ігри з передачею м'яча: «Злови м'яч», «Передай далі»), ігри з метанням «Снайпери», «Влуч у ціль», «Спритний м'яч») [10, с. 5].

З-поміж них слід вибрати ті, які можливі для дітей з ООП. Етапи її проведення: інструктаж, показ інвентаря для гри, виконання гри із супроводом асистента вчителя, підсумки. Вона може займати до 10–15 хвилин на уроці. Рекомендуємо такі ігри.

1. Гра «У гості до вчительки Сови». Посередині класу стільчик (крісло) для сови. Учні знаходяться в колі з певною цифрою, за командою «ідемо в гості: цифра 1, 2 (далі інші)» – учні рухаються до Сови та віддають свою цифру.

2. Гра «Світлофор». У трьох кінцях спортивної зали розміщені малюнки-кольори: зелений, жовтий, червоний. Учитель називає колір, учень бере свого друга й рухається тільки в напрямі зеленого кольору, при інших кольорах – виконує довільні рухи на місці.

3. Гра «Допоможи другові». Учні об'єднуються в групи, кожна з яких пропонує своє цікаве завдання для виконання. Це дасть можливість розподілити ролі та фізичне навантаження на уроці.

Дотримуємося думки Т. Хоми про те, що «неабияку роль у досягненні належних результатів освітнього процесу відіграють особистісні якості вчителя. Його громадянська свідомість, чесноти (патріотизм, чесність, відданість справі, відвага, працьовитість, гнучкість та інші), морально-етичні вчинки не можуть бути відокремлені від професійної компетентності». Саме в класі з інклюзивним навчанням є можливість формувати цінності, серед яких толерантність, повага до людини та інші [12, с. 186].

Висновки. Отже, ми розглянули окремі види ігор для застосування в початковій школі в класах з інклюзивним навчанням. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо на видах завдань з розвитку зв'язного мовлення учнів з особливими освітніми потребами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андриюченко Н. Органічне поєднання гри та навчання на уроках української мови в 1 класі спеціальної школи. *Початкове навчання і виховання*. 2007. № 34. С. 28–30.
2. Борисенко Л.Л. Фізична культура як інклюзивне середовище. Система надання освіти дітям з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу : Збірник за матеріалами VI Всеукр. науково-практичної конференції (12 грудня 2018 року). Лисичанськ : ФОП Чернов О. Г. 2018. С. 23–26.
3. Демченко І. Навчання, виховання і творчий розвиток учнів інклюзивної початкової школи в інтерактивній грі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 49. С. 48–54.
4. Державний стандарт початкової освіти від 24 липня 2019 р. № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.
5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Кудикіна Н., Михайленко Р. Інтелектуальні ігри у навчанні молодших школярів (на матеріалі української мови). Київ : КМІУВ, 1999. 48 с.
7. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
8. Рома О.Ю. Підготовка вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти до реалізації ігрових методів навчання засобами LEGO : дис. ... к. пед. н. (доктора філософії) за спец. : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Запорізький національний університет, Запоріжжя, 2020. 280 с.
9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: у 5-ти т. Т. 3. Київ : Рад. школа, 1977. 670 с.
10. Твердохліб Ж.О., Погребенник Л.І. Рухливі ігри для сучасної школи : Методичні матеріали. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 62 с.
11. Хома О.М. Дидактична гра як один із засобів пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в початковій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 7. С. 111–121.
12. Хома Т.В. Специфіка діяльності вчителя фізичної культури в контексті освітніх реформ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 27, том 5, 2020. С. 183–187.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ДОДАТКОВОЇ ТА АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

THE FORMATION OF SOCIAL RELATIONSHIPS BASED ON AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION

У статті сконцентровано увагу на важливості інформаційного насичення щодо ефективності засобів альтернативної та додаткової комунікації як ключових аспектів соціалізації та підвищення рівня життя дітей, підлітків та дорослих з порушеннями мовленнєвого розвитку та комунікації. Навчання такої категорії людей альтернативним та додатковим засобом комунікації зможе підвищити їх самооцінку, повернути контроль над особистим життям, надати їм можливість стати повноцінними членами суспільства.

Означено, що соціальна взаємодія неможлива без спілкування як соціальної активності, використання системи альтернативної та додаткової комунікації має полегшити повсякденне життя, підвищити комунікативні можливості, а перспектива поділитися своїми ідеями, бажаннями, почуттями, мотивувати оточуючих себе почути та сприйняти породжує самоповагу та особисту значимість.

Доведено, що використання системи альтернативної та додаткової комунікації мають враховувати такі аспекти: система має підвищити рівень життя, дозволити будь-якій категорії людей (діти, підлітки, дорослі) самостійно ним керувати, відповідно вибір системи має здійснюватися індивідуально, а введення нової комунікації скеровуватися з іншими видами послуг: освіта, навчання, супровід.

Встановлено, що система альтернативної та додаткової комунікації має значну кількість наукових праць та нині постійно з'являються нові ідеї, нестандартні методи, новітні стратегії спрямовані на збільшення комунікативних можливостей для дітей та дорослих, зокрема з інформаційного насичення розуміння таких систем та методів їх застосування.

Означено, що альтернативна та додаткова комунікації враховують всі можливості та обмеження, пов'язані із загальним станом людини, дадуть змогу покроково набувати комунікативних навичок, поліпшують процес соціалізації, значно підвищують рівень життя.

Ключові слова: безбар'єрне спілкування, альтернативна та додаткова комунікація, невербальна комунікація, розвиток комуні-

кативних здібностей, порушення мовленнєвого розвитку, соціалізація.

This study investigated the importance of information on the effectiveness of augmentative and alternative communication as key aspects of socialization and raising living standards of children, adolescents and adults with speech and communication disorders. Training these persons to augmentative and alternative communication techniques would improve their self-esteem, regain control over their lives, and enable them to become useful members of society.

The authors noted that social relationships were not possible without communication as a social activity. The use of augmentative and alternative communication should make daily life easier, increase communication opportunities, and the prospect of sharing own ideas, desires, feelings, motivating others to hear and perceive themselves should generate self-esteem and personal significance.

The authors proved that the use of augmentative and alternative communication system should consider the following aspects: the system should improve living standards, allow all age groups of people (children, adolescents, adults) to manage them independently, the system should be chosen individually and the implementation of new communication should be directed with other types of services: education, training, support.

The authors found that augmentative and alternative communication system was represented in a significant number of scientific papers and new ideas, non-standard methods, new strategies aimed at increasing communication opportunities for children, adolescents, and adults continually have been appearing, in particular, on information for better understanding of such systems and their application.

The authors noted that augmentative and alternative communication considered all the possibilities and limitations associated with the general human condition, would allow step-by-step acquisition of communication skills, improve the socialization, and significantly raise living standards.

Key words: barrier-free communication, augmentative and alternative communication, non-verbal communication, development of communicative abilities, speech development disorders, socialization.

УДК 37.014.42:[316.774:376]

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.9>

Цимбал-Слатвінська С.В.,

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

Бабій І.В.,

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

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Основу соціальної взаємодії складає ефективність побудови комунікативного середовища, адже все, що нас оточує – це постійний потік інформації, яка створює простір для особистісного розвитку, самовизначення, самореалізації та соціалізації.

Усі ми в повсякденних рутинних використовувемо невербальну комунікацію: посмішка, міміка, жести – це стало частиною звичного комунікативного середовища, використовуючи в розмові

жести, міміку, часто не задумуємося, що нас неправильно трактуватимуть, ми підсилюємо смислове наповнення мови, додаємо нового змістового наповнення. За статистикою Національного інституту порушень слуху та комунікації Національного інституту здоров'я США [4], кожна дванадцята дитина та кожна десята доросла особа має порушення мовлення. Стівен фон Течнер та Харольд Мартисен у вступі до книги «Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с

двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутического спектра» вказують, що група людей з порушеннями розвитку, які потребують невербальної комунікації, складає від 0,4% до 1,2% населення. Відповідно, зростає й науковий інтерес пошукувачів новітніх методів комунікації до практичного використання систем альтернативної та додаткової комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значною частиною цілісної програми соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами є забезпечення активного комунікативного середовища, адже спілкування, можливість взаємодіяти є ключовим фактором у забезпеченні ефективності розвиваючих програм, засобом до усвідомлення важливості соціальної взаємодії (Т. Єжова, А. Шевцов, Н. Мірошніченко); Т. Куценко та Н. Компанець досліджували проблеми використання альтернативних способів комунікації для розвитку навичок соціальної взаємодії у дітей із розладами аутичного спектра [7]; на важливість розширення інформаційної доступності щодо альтернативної та додаткової комунікації та те, яке значення вона має для дитини та її оточення, вказують О. Казачінер, І. Гордієско, О. Цись [5]; Стівен фон Течнер, Харальд Мартисен зауважують, що галузь альтернативної та додаткової комунікації ще доволі молода, незважаючи на значну кількість праць, постійно з'являються нові ідеї, нестандартні методики, новітні стратегії спрямовані на збільшення комунікативних можливостей для дітей та дорослих [8].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Відповідно, наукові пошуки у вдосконаленні практичного використання альтернативної та додаткової комунікації дадуть змогу значно підвищити якість життя для дітей та дорослих із порушенням мовлення, забезпечуючи ініціативність та їх соціальну участь. Нині існує значна кількість публікацій щодо питань навчання, впровадження та використання альтернативної та додаткової комунікацій, водночас донині не піднімалася проблема інформаційної доступності щодо шляхів організації нової комунікації (створення альтернативного середовища спілкування) для осіб із мовленнєвими порушеннями та їхніх сімей.

Мета статті – вказати на особливості практичного використання альтернативної та додаткової комунікації для різних груп користувачів, які мають мовленнєві порушення, наситити інформаційний простір щодо різних систем та стратегій альтернативної та додаткової комунікації.

Виклад основного матеріалу. Соціальна взаємодія неможлива без спілкування як соціальної активності [2], відповідно, практичний аспект використання засобів додаткової та альтернативної комунікації є нині актуальним. До вибору системи альтернативної та додаткової комунікації

необхідно застосовувати такі складові: система має підвищити рівень життя, дозволити будь-якій категорії людей (діти, підлітки, дорослі) самостійно ним керувати, відповідно, вибір системи має здійснюватися індивідуально, а введення нової комунікації скеровуватися з іншими видами послуг: освіта, навчання, супровід [8].

Кеті Бінгер (доктор наук, логопед) стверджує, що альтернативна та додаткова комунікація ніколи не перешкоджає розвитку мовлення, клінічні дослідження це доводять у повному обсязі, ефективною є комунікація, де задум та зміст, який передається від однієї особи іншій є зрозумілим, водночас форма передачі має незначне значення, у порівнянні з успішним розумінням мовлення. На її переконання, найпростіше розуміння додаткової комунікації в тому, що за її допомогою ми доповнюємо поточний рівень комунікації, показуємо свої емоції: щастя, приязнь, смуток, тривогу, незадоволеність, своєрідно доповнюючи можливості дітей, розвиваючи мовлення, адже для більшої частини дітей такий підхід є пріоритетним [6]. На думку науковиці-практика, альтернативна комунікація – це заміна, такий вид використовується в екстремальних, рідкісних випадках (людина перенесла інсульт, для спілкування може використовувати лише рух очима, інші види комунікації їй недоступні) [6].

Стівен фон Течнер та Харальд Мартисен виокремлюють три функціональні групи людей, які потребують використання альтернативної та додаткової комунікації, такі групи об'єднує недостатнє володіння мовою, потреба у використанні альтернативних або додаткових засобів комунікації, що замінює або доповнює мовлення. Спілкування та соціальна взаємодія визначається рівнем розуміння мови та руховими навичками, а розподіл груп проводиться на основі функціональності мовлення: як засіб вираження; додаткове чи альтернативне мовлення. Характеристика функціональних груп визначається такими факторами: діти, які з певних причин не розпочали вчасно говорити, або ж втратили можливість мовлення внаслідок травми або захворювання.

Стівен фон Течнер та Харальд Мартисен вказують на основну причину розподілу функціональних груп: діти, підлітки та дорослі, що потребують альтернативної та додаткової комунікації можуть рухатися у мовленнєвому розвитку кожен своїм шляхом, відповідно відбір таких засобів має бути індивідуальним, залежно від кожної конкретної життєвої ситуації.

Альтернативна та додаткова комунікації враховують всі можливості та обмеження, пов'язані із загальним станом людини, дадуть змогу покровоко набувати комунікативних навичок, поліпшують процес соціалізації, значно підвищують рівень життя [2]. Яцек-Ярослав Блешинські, характеризуючи

Функціональні групи людей, які потребують альтернативної та додаткової комунікації

Група експресивного мовлення	Група додаткового мовлення		Група альтернативного мовлення
	Розвиваюча група	Ситуаційна група	
Характеризується великою різницею між рівнем розуміння мовлення інших людей та здібністю користуватися мовленням - діти з церебральним паралічем - діти з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями - діти з синдромом Дауна Ціль комунікативної програми: забезпечення такою формою комунікації, що стане засобом вираження та засобом комунікації, супроводжуваним будь-яку життєву ситуацію. • PCS, PIC, Бліс-символи	Альтернативна та додаткова комунікація – стимулює розвиток мовлення. Група має спільні ознаки з групою альтернативної мови (не потребують постійного використання альтернативної комунікації: підтримка та використання усного мовлення) - діти з інтелектуальними порушеннями - діти з дисфазією розвитку Ціль комунікативної програми: встановлення взаємозалежного зв'язку між мовленням та альтернативними формами комунікації; розв'язання соціальних проблем, спровокованих недостатнім розвитком мовлення	Характеризується тим, що діти, підлітки та дорослі володіють мовленням, але їх важко зрозуміти (схожа до групи експресивного мовлення). Альтернативна комунікація не складає основу для спілкування Ціль комунікативної програми: допомогти зрозуміти на якому етапі спілкування необхідно доповнювати мовлення засобами альтернативної та додаткової комунікації. Жести, графічні символи, картинки, слова та букви	Альтернативна форма комунікації єдина можлива у спілкуванні. Характеризується тим, що мовлення практично, або ж зовсім не використовується у якості комунікації. - люди з аутизмом - люди зі слуховою агнозією - важкі порушення Ціль комунікативної програми: створення ситуацій в яких дитина зможе розуміти та використовувати альтернативну форму спілкування. Створення такого комунікативного середовища, де альтернативна форма стане функціональною.

Джерело: сформовано авторами за матеріалами [8]

системи альтернативної та додаткової комунікації, вказує, що такі системи спираються на мову, наслідують її та сприяють підтримці когнітивного та соціального розвитку, являючи собою комплекси визначень предметів або комбінації літер рідної мови (Таблиця 2).

Яцек-Ярослав Блешинські зазначає на важливості використання комбінованих методів (одночасного використання системи дотиків, технічних засобів, зображень та жестів) [2].

Основним завданням адаптації альтернативної та додаткової комунікації є розвиток комунікативних здібностей за допомогою формування системи відбору символів та жестів, враховуючи наявність або відсутність комунікативних навичок. Стівен фон Течнер та Харальд Мартисен основним критерієм у відборі перших жестів та символів визначають інтереси та потреби людини, однак великого значення набуває мотивація, увага та розуміння користі від використання такого процесу спілкування, адже інколи користь для оточуючих, а не для самої людини з особливими потребами, займає перше місце у виборі системи первинних символів та жестів [8, 206].

О. Бодяк та Ю. Косенко для розвитку комунікативної діяльності рекомендують дотримуватися певних умов:

– створювати ситуації комунікативної успішності;

– стимулювати комунікативну діяльність;
 – використовувати проблемні ситуації;
 – працювати над усуненням комунікативних труднощів;
 – орієнтуватися на покрововість комунікаційного успіху;
 – враховувати індивідуальні особливості комунікативного розвитку;
 – мотивувати до комунікативної активності;
 – безбар'єрність взаємодії між логопедом та вихованцем [3, с. 267].

Діти, підлітки та дорослі, які опановують систему альтернативної комунікації, більше часу проводять не в освітніх ситуаціях, а в буденних «рутинах», тому навчання альтернативним комунікаціям буде мати користь, якщо навички спілкування напрацьовуватимуться на основі звичного реалістичного природнього середовища [8, с. 342].

Відповідно, застосування альтернативної та додаткової комунікації у природньому середовищі вимагає дотримання основних принципів роботи (табл. 3).

Висновки. Безперечно, можливість спілкування підвищує рівень життя; мотив, розуміння, обмін інформацією розширює освітні можливості. Цілі та методи навчання додаткової та альтернативної комунікації мають враховувати індивідуальні особливості розвитку кожного, хто їх потребує, з основою на практичну функціональність використання.

Таблиця 2

Можливості альтернативної та додаткової комунікації за Яцек-Ярославом Блешинським

Сенсорні канали сприйняття та обробки інформації	Використання технічних засобів
- використання зображень, картинок, фотографій, графічних систем піктограм, жестів Макатон (якщо пацієнт не має порушень зору) - звукові повідомлення (якщо пацієнт може тільки чути) - розпізнавання вібрацій, текстури поверхні, температури (люди, які сприймають світ на дотик)	- зчитування руху окремих частин тіла - розпізнавати хвилі мозку

Джерело: сформовано авторами за матеріалами [2]

Таблиця 3

Основні принципи роботи з використанням додаткової та альтернативної систем комунікації

Від реального до абстрактного	Суміщення різних систем комунікації	Підтримка мотивації	Функціональне використання
Орієнтація та реальний розвиток дитини, а не на її біологічний вік (покроковість: фотографії – площинне зображення – символи – піктограми – схеми)	Використання жестів, графічних символів, предметних символів сприятиме кращому засвоєнню як вербальної, так і невербальної комунікації	Максимальна підтримка мотивів зацікавленості дитини; підвищення рівня життя	Основа: повсякденне життя, реальне оточення (врахування індивідуальних можливостей дитини)

Джерело: сформовано авторами за матеріалами [1]

Для забезпечення безбар'єрного комунікативного середовища, що підтримувало б розвиток особистості, її незалежність, необхідно насичувати інформаційний простір щодо можливостей альтернативної та додаткової комунікації, адже процес засвоєння такого засобу спілкування потребує багато часу і підтримка та розуміння рідних та близьких, оточуючого середовища є вкрай важливою. Безбар'єрне спілкування для кожного з нас – це своєрідний статус, путівка в розширення індивідуальних можливостей, ключовий аспект у соціалізації та визначеності якості рівня життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабиш Н.М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушенням зору та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2014. Вип. 4. С. 6–14.
2. Блешинський Я.-Я. Невербальна комунікація як інтегральний допоміжний елемент хоспісної опіки. *Паліативно-хоспісна опіка: позамедичні багатовимірні аспекти*. 2018. С. 342–353. URL: <https://er.ucu.edu.ua/handle/1/1683?locale-attribute=en> (дата звернення: 29.12.2021).
3. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей

із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 35. Т. 1. 2021. С. 264–270.

4. Єжова Т.Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2011. № 8. С. 73–80.

5. Казачінер О.С., Гордієнко І.В., Цись О.В. Стан проблеми використання альтернативної та допоміжної комунікації дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку в Україні. *Інноваційна педагогіка. Корекційна педагогіка*. Вип. 22. Т. 1. 2020. С. 60–63.

6. Кеті Бінгер. Технології для розвитку комунікації у дітей з порушеннями. URL: <https://nakedheart.online/articles/keti-binger-tehnologii-dlya-razvitiya-kommunikatsii-u-detei-s-narusheniyami> (дата звернення: 26.12.2021).

7. Куценко Т.О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(2). С. 209–218.

8. Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. Изд. 3-е. Москва : Теревинф, 2021. 432 с.

РОЗВИТОК ВІДЧУТТЯ РИТМУ В ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

RHYTHM SENSE DEVELOPMENT FOR CHILDREN WITH SPEECH DISABILITIES USING FICTIONAL TEXTS

Стаття присвячена аналізу проблеми формування відчуття ритму в дітей із мовленнєвими порушеннями засобами художньої літератури. Коротко окреслено значення літератури в становленні особистості й мовленнєвому розвитку дитини. Художні тексти збагачують словниковий запас, демонструють зразки граматично правильного літературного мовлення, забезпечують естетичне й моральне виховання. Особливої актуальності набуває використання художніх творів у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Наразі апробовано різні логопедичні методики: методика формування образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку (Н. Ільїна), методика формування зв'язного монологічного мовлення в процесі навчання переказу (В. Глухов) тощо. Проте відсутнє окреме дослідження проблеми розвитку відчуття ритму під час роботи з художніми текстами.

У статті на прикладі казки І. Франка «Ріпка» обґрунтовано доцільність використання творів художньої літератури, зокрема ритмізованої прози, для формування відчуття ритму в дітей із порушеннями мовлення. Насамперед представлено огляд основних філологічних підходів до тлумачення поняття ритму. У широкому розумінні ритм передбачає повторюваність відповідних явищ. У мовленні він репрезентований як упорядкованість звукових, лексичних і синтаксичних одиниць. Чітка ритмічна організація властива творам художньої літератури, передусім поезії, але також і прозі. В авторській казці «Ріпка» ритмічність реалізується на рівні фонетичної впорядкованості, співзвучних слів, однотипно побудованих фраз, які водночас виступають засобом увиразнення змісту. Зазначена ритмічна організація допоможе дітям краще сприйняти і переказати твір, а також усвідомити процес повторення одиниць, на якому базується ритм.

Таким чином, підбираючи художні тексти для логопедичної роботи, потрібно звертати увагу на їх ритмічну будову, що полегшить сприймання твору дітьми, сприятиме його запам'ятовуванню, формуванню відчуття ритму і розвитку мовлення загалом.

Ключові слова: ритм, художня література, ритмізована проза, казка, діти з порушеннями мовлення, корекційна робота.

The article deals with the analysis of the issue of rhythm sense development for children with speech disabilities with the fiction means. It is singled out the importance of the literature in personality establishment and child's speech development. Fictional texts enrich vocabulary, demonstrate samples of grammatically correct literary speech, and provide esthetic and moral upbringing. The issue of fictional texts using is becoming more and more updating in the special work with children with speech disabilities. Nowadays different speech therapy methods have been tested: method of image speech development for children of the senior preschool age (N. Ilin), method of coherent monologue speech development in the process of text retelling teaching (V. Hlukhov) and others. The author stresses on the fact that there is not a separate study researching the issue of rhythm sense development during the work with fictional texts. Basing on I. Franko's fairytale «The Turnip» the author provides a rationale for the significance of fictional texts using, in particular rhythmic prose to develop rhythm sense for children with speech disabilities. First of all, it is presented the review of fundamental philological approaches to the interpretation of the rhythm notion. In general, the notion of rhythm involves the frequency of the appropriate phenomena. In speech the rhythm is represented as the order of sound, lexical and syntactical units. Clear rhythmic organization is a characteristic of fictional texts presented with the poetry, and also the prose. The author's fairytale «The turnip» demonstrates rhythm on the level of phonetic order, consonant words, similarly constructed phrases that serve simultaneously as the means of content expression. Mentioned rhythmic organization will help children perceive and retell the text better, and also comprehend the process of units' repetition which rhythm bases on.

Therefore, choosing fictional texts for speech therapy work, it is needed to pay attention to their rhythmic structure that will make the children's text perception easier, promote its remembering, rhythm sense development and speech development on the whole.

Key words: rhythm, fiction, rhythmic prose, fairytale, children with speech disabilities, special work.

УДК [373.2.015.31:78]:37.6-056.264]:82
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.10>

Шостак О.О.,

канд. філол. наук,

ст. викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені професора Т.І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Художня література має важливе значення у формуванні особистості дитини. Художні твори збагачують емоційно-чуттєвий і когнітивний досвід, сприяють розвитку мовлення, вихованню культури мовлення, розширюють словниковий запас, зокрема поповнюють його образними виразами, полегшують засвоєння граматичної будови мови ще до опанування відповідними граматичними правилами, слугують розвитку естетичного сприймання і словотворчості. Тексти художньої літератури також використовують

і в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У дослідженнях багатьох науковців і педагогів-практиків проаналізовано методику вивчення художніх творів із дошкільниками з нормальним психофізичним розвитком (М. Боголюбська, А. Богуш, М. Алексєєва, В. Яшина та інші автори). Специфіку сприймання художньої літератури дітьми вивчали зокрема Л. Гурович, О. Запорожець, М. Коніна, Т. Рєпіна, Л. Панкратова. А. Богуш

зауважує, що робота з художньою літературою сприяє формуванню в дітей «хорошого мовлення», до основних ознак якого належать: багатство (великий обсяг словника), точність (оптимальне слововживання), виразність (відповідне інтонаційне оформлення і стильова образність). Лінгводидакт наголошує на тому, що потрібно вчити дітей розуміти художній текст у єдності змісту й форми [3, с. 6–8]. Особливостям використання художніх текстів у логопедичній роботі присвячені студії Н. Гавриш, В. Глухова, Н. Ільїної, І. Марченко, Л. Колесник, К. Косяк, І. Сокольник, Н. Юдіної та інших дослідників. Наприклад, Є. Тихеєва і Є. Фльоріна досліджували методику заучування віршів, Л. Колесник – методику розвитку зв'язного мовлення засобами театралізованої діяльності. На загал, проблема використання текстів художньої літератури в корекційній роботі з дошкільниками з порушеннями мовлення, зокрема із ЗНМ, належить до важливих, тому що, як зазначає Ю. Богачук, «у цієї категорії дітей виникають труднощі при сприйманні, розумінні і відтворенні художньої літератури через порушення всіх сторін мовлення» [2, с. 18].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Необхідно зазначити, що художня література сприяє і розвитку відчуття ритму, особливо в дітей із різними мовленнєвими порушеннями. Однак зазначена проблема ще не стала предметом ґрунтовних наукових студій, дослідники звертались до неї тільки опосередковано. Так, наприклад, І. Сокольник серед низки завдань художньо-мовленнєвого виховання, що виконує логопед, називає також і пов'язані з ритмікою: «формувати вміння слухати художній твір, розвивати емоційне реагування на образне мовлення, поетичний слух, почуття ритму» [7, с. 234]. Ю. Богачук зауважує, що художню літературу потрібно використовувати в логопедичній роботі з «відтворення ритму мовлення» [2, с. 19]. Проблема формування відчуття ритму досить часто також розглядають у контексті організації музичної діяльності, застосування системи логоритмічних вправ (зокрема Ю. Бондаренко, М. Шевченко).

Мета статті – проаналізувати специфіку використання художніх творів для розвитку відчуття ритму в дітей із порушеннями мовлення. Зокрема, розглянемо це питання на прикладі ритмізованої прози (казка «Ріпка» І. Франка).

Виклад основного матеріалу. Насамперед потрібно звернутись до філологічних підходів до трактування поняття ритму. Так, у широкому розумінні, за А. Антиповою, «ритм є періодичність подібних і сумірних явищ (одиниць) у часі та просторі» [1, с. 124]. З. Пахолок наголошує, що ритм у мові простежується «...в упорядкованості звукового, словесного і синтаксичного складу мовлення.

Ця упорядкованість визначається її смисловим завданням. Повторенням звуків у певній послідовності створюється ритмічність, музичність мовлення як віршованого, так і прозового» [8, с. 71]. Дослідниця також звертає увагу на спостереження Л. Тимофєєва, який стверджував, що ритмічна організованість тексту – це не художній, а мовний фактор, пов'язаний із фізіологією мовлення, зокрема дихання, «...локалізуючого в певних межах експірації число сильних видихів (наголосів-тактів), у зв'язку з чим число тактів у фонетичних реченнях обмежено незначною амплітудою коливань» [9, с. 27]. З. Пахолок підсумовує, що ритм властивий поетичним і прозовим текстам, навіть помітний і в діалозі. Причому ритм активно задіяний у процесі переконання в ораторських промовах [8, с. 73].

У літературознавчому словнику за впорядкуванням Р. Гром'яка, Ю. Коваліва, В. Теремка подано таке визначення ритму: «...закономірне чергування у часі подібних явищ, впорядкований рух, котрий у художній літературі набуває естетичного значення» [5, с. 584]. Приміром, у поезії ритм формується передусім за рахунок чергування довгих і коротких, наголошених і ненаголошених складів, їх кількості, завдяки наголосам. Віршованим творам характерна найбільша регулярність ритмічних одиниць, хоча ритм притаманний і прозі [5, с. 584]. Як зазначає І. Кочан, «ритмомелодичні явища в прозі – це відносно закономірне чергування однотипних або різнотипних мовних одиниць, тип симетрії, що повторюється в будові (у порядку розміщення слів і словосполучень) речення і створює певну ритмомелодичну лінію, обрану письменником для підсилення семантично-емоційної сторони твору» [6, с. 146]. На ритм прозового тексту значно впливає й довжина речень. У художніх творах ритм прослідковується на різних рівнях: лексичному, інтонаційно-синтаксичному, строфічно-композиційному та сюжетно-образному [4, с. 78]. До основних ритмічних одиниць поезії зараховують: склад, ритмічну групу, синтагму, рядок, строфу (період). Ритм прозового тексту забезпечують такі одиниці: ритмічна група, синтагма, фраза, такт і надфразова єдність [1, с. 128, 130].

З. Пахолок трактує зовнішні ритмічні елементи як специфічні знаки, які допомагають реципієнту зорієнтуватись у художньому тексті: вказують на початок і кінець відповідних частин, на кульмінаційні моменти, що репрезентує логіку розвитку сюжету [8, с. 75]. Також ритм кодує авторські інтенції твору.

Підбираючи художні тексти для логопедичної роботи, необхідно враховувати їх ритмічну організацію, що полегшить процес сприймання дітьми твору, а також сприятиме його кращому запам'ятовуванню й розвитку мовлення. Водночас

у дітей формуватиметься відчуття ритму, що ґрунтується на основі повторюваності. При цьому не обов'язково надавати перевагу поезії, що має явно виражену ритміку. Доцільно використовувати і зразки ритмізованої прози, до яких, наприклад, належить казка І. Франка «Ріпка», адресована дітям дошкільного віку. Прикметно, що цей твір – авторська обробка народної казки, проте став більш популярним за фольклорний варіант завдяки формі оповіді й мовно-стилістичному орнаментуванню, на чому акцентує літературознавець Н. Тихолоз [10, с. 3–4]. Сам письменник називав як одну з характерних властивостей казки особливу ритмічну впорядкованість (милословність): «...оті простенькі сільські байки, як дрібні, тонкі корінчики, вкорінюють у нашій душі любов до рідного слова, його краси, простоти і чарівної милословності. Тисячі річей у житті забудете, а тих хвиль, коли вам любя мама чи бабуса оповідала байки, не забудете до смерті» [12, т. 20, с. 170]. Н. Тихолоз зазначає, що поетика Франкових казок пов'язана з психомоторними й рецептивними особливостями дітей, котрі люблять рух, «зміну, пестру всячину і мішанину» [11, т. 53, с. 569], [10, с. 3]. Тому ці казки невеликі за обсягом, мають динамічний сюжет і конкретно-чуттєву образність.

Звичайну прозову форму фольклорної казки «Ріпка» І. Франко замінив на ритмізовану прозу. Н. Тихолоз вказує, що ритмічність у згаданому авторському тексті забезпечують фонетична впорядкованість, підбір співзвучних слів, однотипно побудованих фраз, специфічне інтонаційне оформлення. Усі ці засоби увиразнюють зміст казки, створюють відповідну емоційну тональність і слугують запам'ятовуванню твору [10, с. 4]. Слід виокремити багатство внутрішніх рим, що пронизують увесь художній текст: «**Пра**цював дід не **марно**: зійшла **ріпка гарно**. Щодень ішов дід у **город**, **набравши** води повен **рот**, свою **ріпку підливав**, їй до життя **оходи додавав**» [підкреслення наше. – О. Ш.; 12, т. 14, с. 306]. Згадане римування увиразнює алітерований вібрант. П'ять абзаців казки розпочинає лексична анафора, що також додатково ритмізує казку: «Кличе дід бабу Марушку», «Кличе баба дочку Мінку», «Кличе дочка сучку Фінку», «Кличе сучка кицю Варварку», «Кличе киця мишку Сіроманку» [12, т. 14, с. 306–307]. Як бачимо, наведені фрази мають однотипну синтаксичну побудову, до того ж імена дійових осіб римуються між собою. Використання однорідних членів речення, передусім дієслів, асиндетону й еліптичних конструкцій теж створює відповідний ритмічний плин і, як помічає Н. Тихолоз, додає твору динамізму й напруженості: «Торгає дід ріпку за чівку, торгоє баба діда за обшивку, працюють руками, упираються ногами, – промучилися увесь день, а ріпка сидить у землі, як пень»; «Узяв дід ріпку за чуб, баба діда за сорочку, дочка бабу за торочку, сучка

дочку за спідничку, киця сучку за хвостик» [12, т. 14, с. 306–307], [10, с. 4]. І. Франко використовує в казці й прийоми дитячого мовлення, зокрема до таких Н. Тихолоз відносить повторення слова для вираження інтенсивності дії: «Росла дідова ріпка, росла!» [12, т. 14, с. 306], [10, с. 4].

«Ріпка» належить до кумулятивних казок, яким властиве повторення одних і тих самих подій із поступовим збільшенням кількості персонажів. Таким чином, в уяві дітей вибудовується своєрідний ланцюг картин: у кожному наступному епізоді повторюється попередній, що допомагає добре запам'ятати зміст твору. Як було зазначено вище, повтори епізодів підсилені різноманітними ритмічними засобами, що на загал сприяють підкресленню смислових акцентів. Сам принцип повтору, що лежить в основі ритму, корелює з провідною ідеєю казки: наполеглива і згуртована праця слугує досягненню бажаного результату, при цьому важлива навіть найменша допомога.

Казку І. Франка «Ріпка» як зразок ритмізованої прози доцільно пропонувати дітям із порушеннями мовлення для переказу. Багате внутрішнє римування, анафоричні зачини, однотипність синтаксичної побудови забезпечать краще сприйняття, а відповідно й переказ тексту, відтворення в мовленнєвій практиці засвоєних ритмічних структур. В. Глухов зауважував, що розвиток зв'язного монологічного мовлення належить до ключових завдань корекційної роботи, і надавав особливого значення переказу. У процесі переказування «вдосконалюється структура мовлення, його виразні якості, вимова, засвоюється побудова окремих речень і тексту» [2, с. 18]. Для корекційної роботи В. Глухов радить підбирати твори «з наявністю однотипних епізодів, повторюваних сюжетних моментів, з чітким поділом на фрагменти-епізоди та ясною логічною послідовністю подій» [2, с. 18]. Зауважимо, що структурування художнього тексту на епізоди підкреслює ритмічна організація. Саме тому на логопедичних заняттях цілком обґрунтоване використання творів, написаних ритмізованою прозою.

Висновки. Отже, під час вибору текстів для логопедичної роботи з дітьми з порушеннями мовлення необхідно звертати увагу на їх ритмічну будову, адже не лише із застосуванням музичних вправ, а й за допомогою творів художньої літератури можна формувати базові основи відчуття ритму. Варто використовувати різні поетичні тексти, позаяк віршоване мовлення має добре окреслені форми ритмічної організації. До того ж, працюючи з прозою, краще орієнтуватись на ритмізовані зразки, що значно полегшить сприйняття художнього твору і сприятиме його запам'ятовуванню та подальшому переказу з метою подолання мовленнєвого недорозвинення і підготовки до навчання в школі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антипова А.М. Основные проблемы в изучении речевого ритма. *Вопросы языкознания*. 1990. № 5. С. 124–134.
2. Богачук Ю.В. Теоретико-методологічні засади розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення засобами художньої літератури. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2015. Вип. 29. С. 16–21.
3. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 304 с.
4. Волкова Е.В. Ритм как объект эстетического анализа (методологические проблемы). *Ритм, пространство и время в литературе и искусстве*. Отв. ред. Б.Ф. Егоров ; АН СССР. Науч. совет по истории мировой культуры. Комиссия комплексного изучения худож. творчества. Ленинград : Наука, 1974. С. 73–84.
5. Гром'як Р., Ковалів Ю., Теремко В. Літературознавчий словник-довідник. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 752 с.
6. Кочан І.М. Лінгвістичний аналіз тексту : навчальний посібник. Київ : Знання, 2008. 423 с.
7. Марченко І.С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Вид. 3-тє, перер. та доп. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2015. 312 с.
8. Пахолок З.О. Ритм поетичного і прозового мовлення. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського*. 2014. Вип. 26. С. 69–79.
9. Тимофєєв Л.І. Ритм вірша та ритм прози. *На літературному посту*. 1928. № 19. С. 20–30.
10. Тихолоз Н. Франкові казки для малят: етика і поетика. *Українське літературознавство. Зб. наук. пр.* 2006. Вип. 68. С. 144–152.
11. Франко І. Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах. Редкол. : М. Жулинський (голова) та ін. Київ : Наукова думка. 2008.
12. Франко І. Зібрання творів. У 50 т. ; АН УРСР. Інститут літератури імені Т.Г. Шевченка ; редкол. : Є.П. Кирилюк [голова] та ін. Київ : Наукова думка, 1976–1986.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

МОДЕЛЬ ПРОЄКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT DESIGN MODEL IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Стаття присвячена проблемі проєктування інформаційно-освітнього середовища в закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

У дослідженні розкрито сутність поняття «інформаційно-освітнє середовище», запропоновано модель проєктування інформаційно-освітнього середовища в закладах професійної (професійно-технічної) освіти та наведено приклади реалізації моделі на рівні закладу й області.

Інформатизація суспільно-економічних процесів сьогодення сприяє виникненню низки вимог до закладів професійної (професійно-технічної) освіти, зокрема, щодо підготовки конкурентоспроможного фахівця, який легко адаптується до швидкозмінних умов цифрового суспільства. Окрім володіння фаховими компетентностями, майбутні професіонали повинні вміти виконувати свої професійні обов'язки в умовах карантинних обмежень та вміти переводити їх у цифрову площину. Для реалізації вимог сучасності заклади професійної (професійно-технічної) освіти мають створювати інформаційно-освітнє середовище і таким чином сприяти розвитку цифрових, комунікаційних компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників. Вагоме значення має проєктування інформаційно-освітнього середовища не тільки на рівні навчального закладу, а й на рівні області чи країни.

У статті описується приклад проєктів інформаційно-освітнього середовища закладів професійної (професійно-технічної) освіти за освітньою програмою професії «Обліковець з реєстрації бухгалтерських даних» на мікролокальному та регіональному рівнях. Наведено схему функціонування та структуру платформи інформаційно-освітнього середовища на рівні Вищого професійного училища № 7 м. Кременчука Полтавської області і структуру сайту обласного проєкту «Діджиталізація професійної освіти в умовах змішаного навчання з професії «Обліковець з реєстрації бухгалтерських даних»».

Так, головна увага у статті приділена моделюванню процесу проєктування інформаційно-освітнього середовища закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Дослідження ґрунтується на теоретичному аналізі наукової, науково-методичної та психолого-педагогічної літератури за темою «Проєктування інформаційно-освітнього середовища закладів професійної (професійно-технічної) освіти».

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, проєктування інформаційно-освітнього середовища, модель інформаційно-освітнього середовища,

заклади професійної (професійно-технічної) освіти, складники інформаційно-освітнього середовища.

The article deals with the problem of designing information and educational environment in vocational education institutions.

The study reveals the meaning of the concept of "information and educational environment", offers a model for designing information and educational environment in institutions of vocational (technical) education and presents examples of model implementation at the level of institution and region.

Informatization of today's socio-economic processes contributes to the emergence of a number of requirements for vocational education institutions, in particular, the training of a competitive specialist who can easily adapt to the rapidly changing conditions of the digital society. In addition to possessing professional competencies, future professionals must be able to perform their professional duties under quarantine restrictions and be able to translate them into the digital plane. To meet the requirements of modernity, vocational education institutions must create information and educational environments and thus promote the development of digital, communication competencies of future skilled workers. It is important to design an information and educational environment not only at the level of the educational institution, but also at the level of the region or country.

The article describes an example of information and educational environment projects of vocational education institutions in the educational program of the profession "Accountant for the registration of accounting data" at the micro-local and regional levels. The scheme of functioning and structure of the platform of information and educational environment at the level of Higher Vocational School № 7 in Kremenchuk, Poltava region and the structure of the site of the regional project "Digitalization of vocational education in blended learning in the profession "Accountant for registration of accounting data" are given.

Thus, the main attention in the article is paid to modeling the process of designing the information and educational environment of vocational education institutions.

The research is based on the theoretical analysis of scientific, scientific-methodical and psychological-pedagogical literature on the topic "Design of information and educational environment of vocational education institutions".

Key words: information-educational environment, design of information-educational environment, model of information-educational environment, vocational education institutions, components of information-educational environment.

УДК 377:371.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.11>

Костенко О.В.,

викладач

Вищого професійного училища № 7 м. Кременчука Полтавської області, аспірант кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На початку третього тисячоліття суттєво актуалізується проблема створення глобального інформаційного суспільства як нового етапу розвитку людської цивілізації. При цьому виробництво й використання інформації стає найважливішим видом діяльності, а інформаційно-комунікаційні технології покликані стати основою функціонування нового інформаційного середовища людини. Головною функцією сучасної професійної освіти стає створення такого освітнього середовища, яке дасть можливість кожному здобувачу освіти отримати інформацію в тому обсязі й формі, що необхідні йому для самовдосконалення і самонавчання. Саме в умовах інформаційно-освітнього середовища, заснованого на підґрунті інформаційних систем, мереж, ресурсів і технологій, продуктивно реалізується компетентнісний підхід із підготовки майбутніх кваліфікованих робітників до повноцінної професійної діяльності в сучасному інформаційному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття «інформаційно-освітнє середовище» по-різному тлумачиться в сучасній психолого-педагогічній науці, що демонструє ємність його сутності та альтернативність поглядів дослідників. У своїх працях О. Ільченко, О. Кравчина розглядали інформаційно-освітнє середовище як сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, де задіяні та пов'язані між собою всі учасники освітнього процесу.

Можливість інформаційно-освітнього середовища реалізувати нові раціональні підходи, застосування інноваційних форм і методів навчання досліджували В. Биков та В. Кухаренко.

А. Кудін, Н. Морзе та О. Спірін у своїх наукових працях розглядали інформаційно-освітнє середовище як сприятливу умову для особистісного та професійного розвитку активної, творчої, компетентної особистості, здатної до рефлексії, розв'язання різноманітних проблем (навчальних, дослідницьких, побутових), створення нових знань, ефективного визначення своєї життєвої позиції.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри вагомий внесок великої кількості дослідників у розвиток інформатизації освітніх процесів, зокрема у створення інформаційно-освітнього середовища закладів освіти, ця проблема для закладів професійної (професійно-технічної) освіти залишається малодослідженою.

Мета статті – визначити й описати модель інформаційно-освітнього середовища в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О). Зазначена мета передбачає виконання таких завдань, як визначення змісту поняття «інформаційно-освітнє середовище»; проведення аналізу процесу проєктування

інформаційно-освітнього середовища; визначення змісту структурних елементів інформаційно-освітнього середовища ЗП(ПТ)О; опис моделі інформаційно-освітнього середовища ЗП(ПТ)О.

Виклад основного матеріалу. Інформаційно-освітнє середовище – це цілісна система, яка складається з сукупності підсистем, що функціонують з метою організації педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Формування інформаційно-освітнього середовища закладу освіти починається з його проєктування – розроблення освітньої системи, що буде характеризуватися прогресивно організованим інформаційним середовищем, розвиненою техніко-технологічною, апаратно-програмною базою, які дозволяють інтегрувати переваги традиційних інформаційних технологій та охопити весь комплекс операцій зі збирання, збереження, оброблення, продукування й надання інформації як потенційної освітньої послуги з метою її ефективного засвоєння.

У результаті дослідження літературних джерел [1–3] нами було розроблено модель проєктування інформаційно-освітнього середовища в ЗП(ПТ)О (див. рис. 1).

Єдине інформаційно-освітнє середовище закладу професійної освіти – це відкрита система, в якій задіяні на інформаційному рівні та пов'язані між собою всі суб'єкти освітньої діяльності: адміністрація, методична служба, педагогічні працівники, здобувачі освіти, роботодавці, педагогічна громадськість, органи управління освітою. Практично всі згадані учасники освітньої взаємодії об'єднані між собою відповідними інформаційними потоками.

Відповідно до вищезазначеної моделі нами було спроєктовано інформаційно-освітнє середовище за освітньою програмою професії «Обліковець з реєстрації бухгалтерських даних» на двох рівнях:

– мікролокальному – на рівні Вищого професійного училища № 7 м. Кременчука Полтавської області;

– регіональному – на рівні Полтавської області.

На мікролокальному рівні проєктування інформаційно-освітнього середовища було реалізовано завдяки сайту «ВІРТУАЛЬНИЙ ПОРТАЛ» (див. рис. 2).

Сайт «Віртуальний портал» Вищого професійного училища № 7 (далі – ВПУ № 7) – це каталог інформаційно-цифрових матеріалів викладачів і майстрів виробничого навчання, що призначений для представлення інтересів ВПУ № 7 загалом у глобальній мережі інтернет і висвітлення інформації щодо діяльності навчального закладу; створення цілісної системи інформаційного забезпечення навчальної, навчально-методичної, наукової та інноваційної діяльності, зокрема у галузі

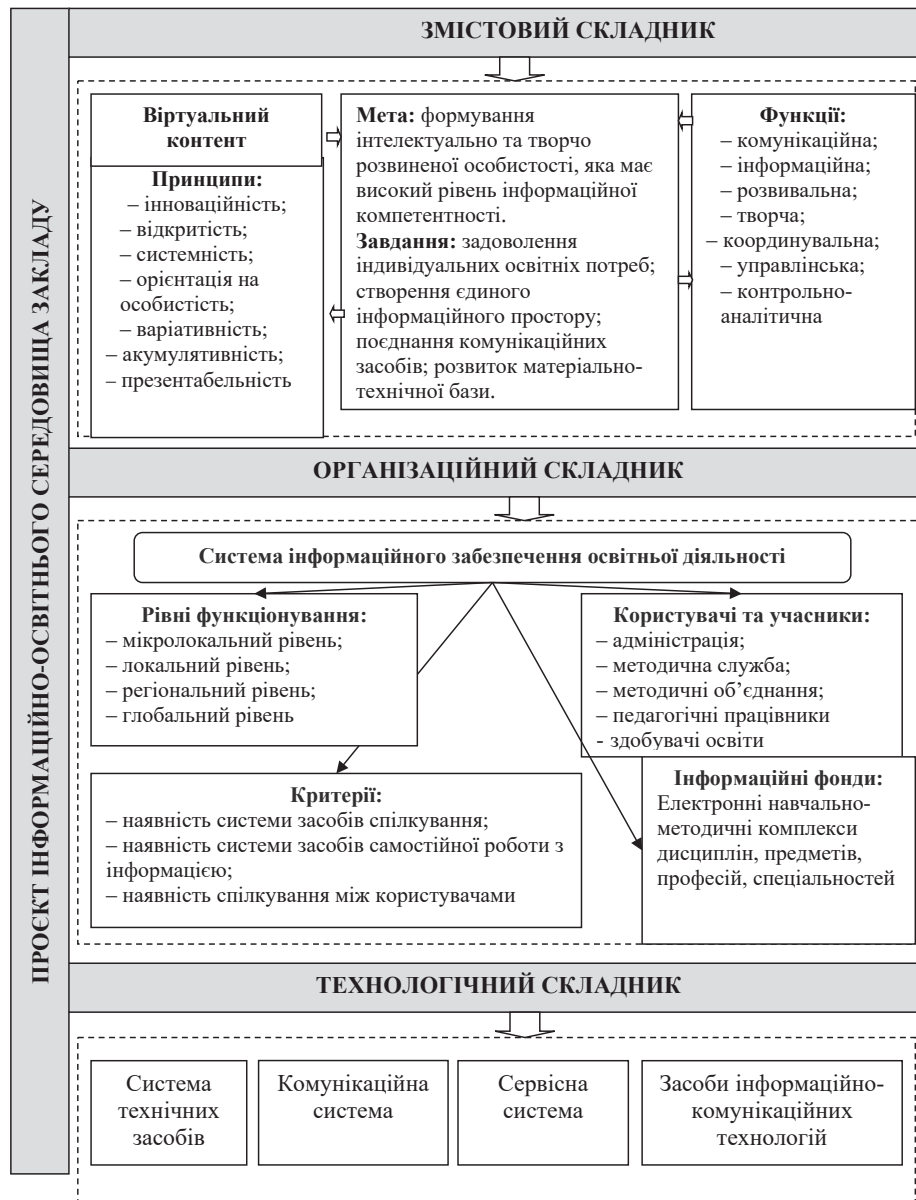


Рис. 1. Модель проєктування інформаційно-освітнього середовища в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (власне опрацювання)

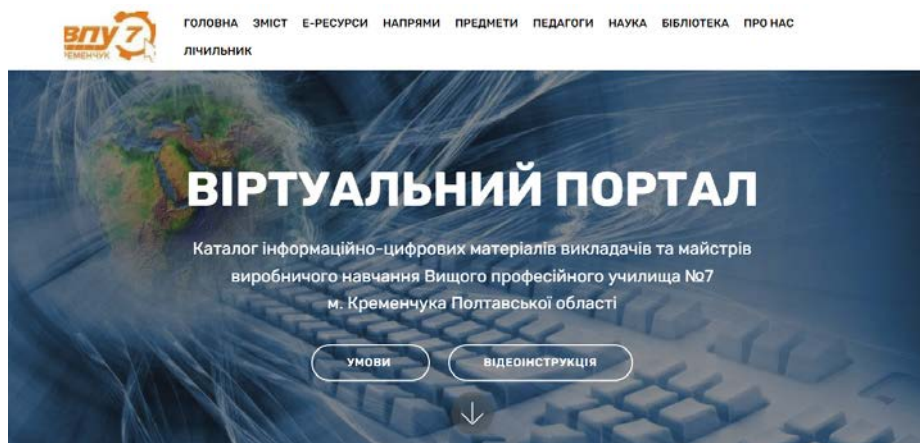


Рис. 2. Головна сторінка сайту проєкту інформаційно-освітнього середовища «Віртуальний портал» (URL: <http://www.catalog-vpu7.co.ua>)

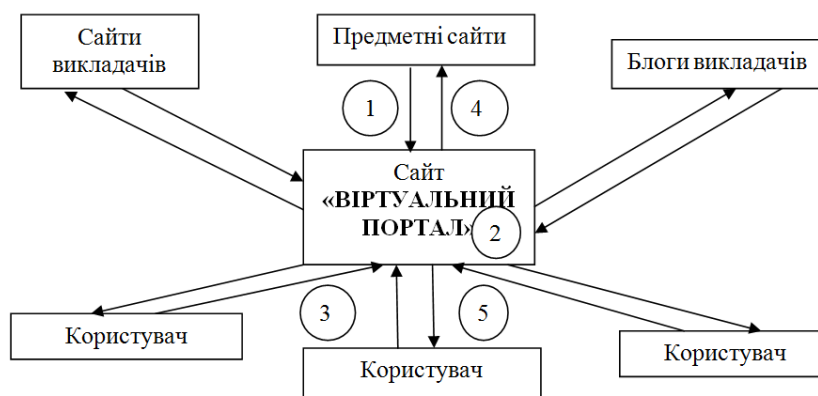


Рис. 3. Схема функціонування сайту «Віртуальний портал»

Таблиця 1

Структура сайту «ВІРТУАЛЬНИЙ ПОРТАЛ»

Назва сторінки сайту	Зміст
ГОЛОВНА	Містить: емблему ВПУ № 7; умови публікації на сайті; відеоінструкцію; адресу ВПУ № 7 з можливістю пошуку на Google Maps; контактну інформацію; форму відправлення електронного повідомлення на електронну пошту навчального закладу.
ЗМІСТ	Містить категорії, за якими структуровано інформаційно-цифрові матеріали: «Е-ресурси»; «Напрями підготовки»; «Предмети»; «Педагоги»; «Наука»; «Бібліотека».
Е-РЕСУРСИ	Сторінка « Е-РЕСУРСИ » містить категорії, за якими здійснено систематизацію інформаційно-цифрових матеріалів викладачів і майстрів виробничого навчання.
НАПРЯМИ	– ЕКОНОМІЧНИЙ – ІТ-ТЕХНОЛОГІЇ – МАШИНОБУДІВНИЙ – БУДІВЕЛЬНИЙ
ПРЕДМЕТИ	Кожен предмет містить перелік інформаційно-цифрових матеріалів викладачів і майстрів виробничого навчання за категоріями, що відповідають структурним компонентам сторінки « Е-РЕСУРСИ ».
ПЕДАГОГИ	Містить перелік викладачів і майстрів виробничого навчання, які мають авторські сайти, предметні сайти та блоги.
НАУКА	Сторінка « НАУКА » містить такі структурні компоненти: 1. Навчально-практична робота Вищого професійного училища № 7. 2. Участь педагогів у наукових конференціях та публікації у фахових виданнях. 3. Результати творчої діяльності педагогів. 4. Результати творчо-дослідницької роботи учнів.
БІБЛІОТЕКА	Сторінка « БІБЛІОТЕКА » містить посилання на літературні джерела фахових видань, які використовують у навчальному процесі викладачі та майстри виробничого навчання. Сторінка має структурні компоненти, які відповідають структурним компонентам сторінок « НАПРЯМИ » і « ПРЕДМЕТИ ».
ПРО НАС	Містить посилання на соціальні мережі та сайти, де висвітлюється інформація про ВПУ № 7.
ЛІЧИЛЬНИК	Призначена для обліку інформаційно-цифрових матеріалів викладачів і майстрів виробничого навчання ВПУ № 7 за категоріями, що відповідають структурним компонентам сторінки « Е-РЕСУРСИ ».

інноваційної педагогіки, інноваційних технологій та змісту освіти; забезпечення функціональної повноти, організаційної розвиненості та охоплення всіх ланок інноваційного процесу; вдосконалення системи інформатизації навчального процесу та надання доступної й об'єктивної інформації щодо професійної орієнтації молоді, привернення уваги роботодавців. Схема функціонування та структура сайту «Віртуальний портал» наведені на рис. 3 та у табл. 1.

Алгоритм функціонування електронної системи сайту «ВІРТУАЛЬНИЙ ПОРТАЛ»:

1 – викладачі та майстри в/н надають доступ адміністраторові сайту «ВІРТУАЛЬНИЙ ПОРТАЛ» до своїх електронних ресурсів (сайту, блогу, навчального сайту);

2 – адміністратор сайту вивчає ресурси та систематизує посилання на надані педагогами електронно-цифрові матеріали відповідно до структури сайту «ВІРТУАЛЬНИЙ ПОРТАЛ»;

3 – користувачі на сайті «ВІРТУАЛЬНИЙ ПОРТАЛ» шукають необхідний інформаційно-цифровий ресурс;

4 – користувач обирає потрібний ресурс, і функціонал сайту «ВІРТУАЛЬНИЙ ПОРТАЛ»

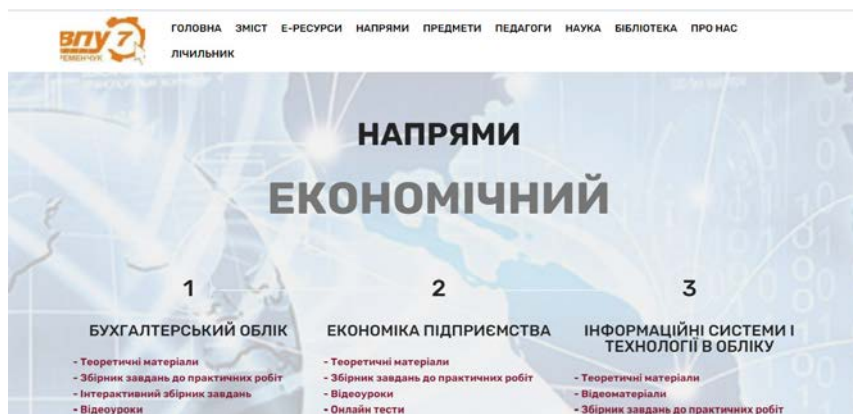


Рис. 4. Сторінка сайту «Віртуальний портал» із професії «Обліковець з реєстрації бухгалтерських даних» (URL: <http://www.catalog-vpu7.co.ua/page1.html>)

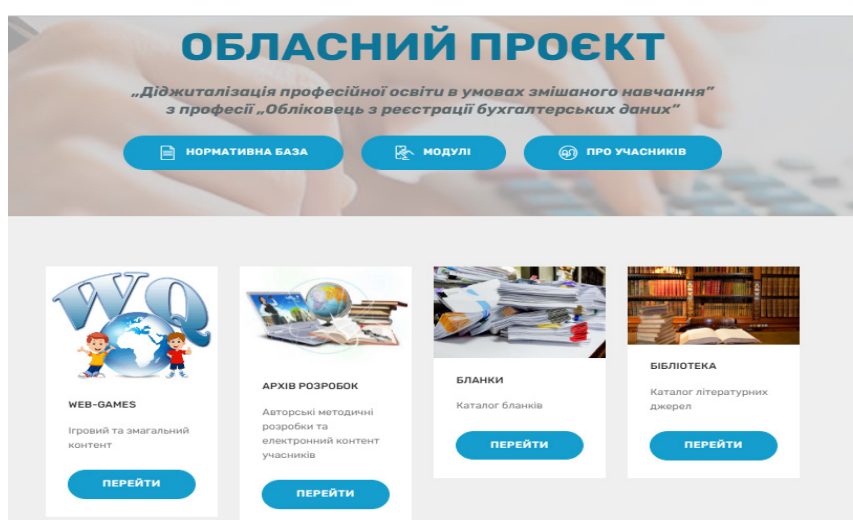


Рис. 5. Головна сторінка обласного проєкту інформаційно-освітнього середовища «Діджиталізація професійної освіти в умовах змішаного навчання з професії “Обліковець з реєстрації бухгалтерських даних”» (URL: http://www.spl-education.co.ua/proekt_Poltava.html)

переправляє запит користувача на сайт або блог викладача/майстра в/н;

5 – користувач отримує необхідну інформацію.

Професію «Обліковець з реєстрації бухгалтерських даних» було віднесено до економічного напрямку проєкту інформаційно-освітнього середовища «Віртуальний портал», де цифровий контент було структуровано за предметами професійно-теоретичної підготовки та виробничого навчання (див. рис. 4).

Основною рисою інформаційно-освітнього середовища ВПУ № 7 сайту «ВІРТУАЛЬНИЙ ПОРТАЛ» є динамічна електронна система, яка постійно доповнюється та вдосконалюється.

Наступним прикладом реалізації моделі проєктування інформаційно-освітнього середовища ЗП(ПТ)О є проєкт за освітньою програмою професії «Обліковець з реєстрації бухгалтерських даних» на обласному рівні. Проєкт отримав назву

«Діджиталізація професійної освіти в умовах змішаного навчання з професії “Обліковець з реєстрації бухгалтерських даних”», головну сторінку якого наведено на рис. 5.

Отже, створення єдиного інформаційно-освітнього середовища різних рівнів дає можливість для реалізації творчого потенціалу викладачів, ефективної організації освітнього процесу в умовах дистанційного та змішаного навчання, обміну передовим педагогічним досвідом, підвищення якості результатів навчання здобувачів освіти.

Висновки. Формування інформаційно-освітнього середовища ЗП(ПТ)О починається з його проєктування – розроблення освітньої системи, що буде характеризуватися прогресивно організованим інформаційним середовищем, розвиненою техніко-технологічною, апаратно-програмною базою, які дозволяють інтегрувати переваги традиційних інформаційних технологій та охопити



Рис. 6. Структура сайту «Обласний проєкт «Діджиталізація професійної освіти в умовах змішаного навчання з професії «Обліковець з реєстрації бухгалтерських даних»»

весь комплекс операцій зі збирання, збереження, оброблення, продукування й надання інформації як потенційної освітньої послуги з метою її ефективного засвоєння.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаврилюк В. Створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу : методичний

посібник. Біла Церква : КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти», 2016. 48 с.

2. Гаврилюк В. Теоретичні аспекти створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу. *Народна освіта*. 2016. № 3 (30). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4261 (дата звернення: 15.01.2021 р.).

3. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід / за ред. Р. Гуревич. Вінниця : Планер, 2013. 499 с.

ОСВІТНІЙ ТУРИЗМ ЯК СКЛАДНИК НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВEDUCATIONAL TOURISM AS A COMPONENT
OF NON-FORMAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

Стаття присвячена дослідженню та висвітленню актуального питання сучасної освіти, фахової підготовки, зокрема педагогічних кадрів, у тісному зв'язку із сучасними трансформаційними суспільними та освітніми процесами, а також освітнього туризму як складника неформальної освіти майбутніх учителів. Зокрема, визначено сучасних дослідників питань теоретичних та методичних засад виховання майбутніх фахівців педагогічної галузі, головних теоретичних і методичних аспектів аудиторної та позааудиторної самостійної роботи здобувачів освіти в освітньому процесі, неперервної професійної освіти, її теоретичного і практичного складників. Надано коротку історичну довідку та визначено основні етапи розвитку освітнього туризму: від античних часів до сьогодення. Основна увага зосереджується на аналізі поняття «освітній туризм» провідними дослідниками сьогодення; стверджується, що освітній туризм є неформальною формою освіти як для задоволення особистих запитів та інтересів, так і для професійного становлення здобувачів освіти. Здійснено спробу уточнити суть, визначити роль та форми впровадження в фахову підготовку майбутніх учителів освітнього туризму як елемента неформальної освіти під час позааудиторної самостійної роботи. У статті наведено критерії (когнітивний, афективний та поведінковий), що дають змогу проаналізувати ефективність здійсненого освітнього туризму. Наголошено на тому, що до освітнього туризму можна включати різноманітні види екскурсій, подорожей, турів, що мають на меті формування компетентностей чи мотивування до покращення вже здобутого освітнього рівня. Наведено думку щодо важливості врахування мотивації здобувачів освіти для досягнення кращих результатів та дидактичної мети освіти під час здійснення освітніх подорожей. Розкрито структурні характеристики освітнього туризму (наявність педагогічної структури, присутність керівника чи консультанта, формування власного досвіду).

Ключові слова: освіта, освітній туризм, освітня подорож, екскурсія, майбутній учитель.

The article is devoted to research and description of current issues of modern education, professional training, in particular, teachers, in close connection with modern transformational social and educational processes, as well as educational tourism as an integral part of non-formal education of future teachers. In particular, modern researchers of theoretical and methodological principles of education of future specialists in the pedagogical field, the main theoretical and methodological aspects of classroom and extracurricular independent work of students in the educational process, continuing professional education of its theoretical and practical component. A brief historical background is given and the main stages of development of educational tourism from ancient times to the present are indicated. The main focus is on the analysis of the interpretation of the concept of "educational tourism" by leading researchers today and the statement that educational tourism is an informal form of education to meet personal needs and interests, and professional development of students in professional training of future teachers of educational tourism as an element of non-formal education in the course of extracurricular independent work. The article presents criteria (cognitive, affective and behavioral) that allow to analyze the effectiveness of educational tourism. It is emphasized that educational tourism can include various types of excursions, trips, tours, which provide for the purpose of forming competencies or motivating to raise the already acquired educational level. The opinion is given about the importance of taking into account the motivation of students in order to achieve better results and the didactic purpose of education during educational trips. The structural characteristics of educational tourism are covered (the presence of a pedagogical structure, the presence of a leader or consultant, the formation of their own experience).

Key words: education, educational tourism, educational trip, excursion, future teacher.

УДК 378.091.322:796.5(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.12>

Купіна О.В.,
аспірантка кафедри педагогіки,
психології, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Сучасний етап становлення системи вищої освіти, оновлення її змісту, форм і методів здобуття зумовило постановку проблеми щодо підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти до формування компетентностей самостійного професійного розвитку, здобуття професійних знань із використання можливостей програм міжнародної мобільності та наукових досліджень, можливостей неформальної освіти та всіх її засобів.

Одним зі складників позааудиторної самостійної роботи є неформальна освіта, що пропонує освітній туризм як одну з форм професійного саморозвитку [8]. Виходячи з вищезазначеного,

постає проблема визначення змісту, ролі та форм впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів освітнього туризму як елемента неформальної освіти.

Мета розвідки – уточнити суть, визначити роль та форми впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів освітнього туризму як елемента неформальної освіти під час позааудиторної самостійної роботи.

Вагомими для дослідження окресленої проблематики щодо впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів освітнього туризму як елемента неформальної освіти під час позааудиторної самостійної роботи та її реалізації в умовах

внутрішньої та міжнародної мобільності вищої освіти є праці українських і закордонних науковців.

Загальні теоретичні та методологічні засади виховання майбутнього вчителя висвітлено у дослідженнях О. Бабакіної, І. Беха, О. Молчанюк, В. Одарченко, Л. Петриченко, Г. Пономарьової, Г. Шевченко та інших.

Теоретичні та методичні аспекти аудиторної і позааудиторної самостійної роботи здобувачів освіти в освітньому процесі розроблено О. Акімовою, В. Буряком, М. Даніловим, Б. Єсіповим, Л. Жаровою, В. Казаковим, Н. Потаповою, І. Шимко та іншими науковцями, у працях яких доведено, що самостійна робота здобувачів вищої освіти створює умови для ефективного формування та вдосконалення професійних компетентностей, визначених освітньою програмою.

Неперервна професійна освіта, теоретичний і практичний складники, що виступають основними засадами неформальної освіти, були предметом дослідження вітчизняних науковців: І. Зязюна, С. Сисоевої, О. Барабаш, І. Беха, В. Кременя, Н. Мукан, Н. Ничкало, М. Чобітька, О. Шапран та інших.

Аналіз вищезазначених вітчизняних і зарубіжних наукових джерел із проблеми неформальної освіти загалом та освітнього туризму зокрема дозволив відзначити їх міждисциплінарний характер. Охарактеризуємо зміст поняття «освітній туризм» більш детально.

Дослідниця І. Давиденко поняття «освітній туризм» розкриває як подорожі з метою здобуття освіти. Серед популярних освітніх напрямів вона виокремлює високорозвинені європейські країни та зазначає, що єдиної думки щодо визначення змісту поняття наразі не існує. Дослідники тлумачать термін «освітній туризм» залежно від галузі використання, віку, ціннісних запитів, участі закладів освіти в організації та здійсненні такого виду неформальної освіти [9]. Ми погоджуємось із науковою позицією І. Давиденко, що до освітнього туризму можна включати різноманітні види екскурсій, подорожей, турів, які передбачають на меті формування компетентностей чи мотивування до підвищення вже здобутого освітнього рівня.

Л. Ткачук стверджує, що сучасний туризм є суспільним явищем, суть якого полягає у самовдосконаленні в процесі освоєння культурного та природного різноманіття під час відпочинку і дозвілля. Дослідниця підкреслює важливу роль туризму у формуванні гармонійно розвиненої особистості та наголошує, що він має такі важливі функції, як: просвітницько-виховна, екологічна і культурна. Науковець зазначає, що ознайомлення з природою, культурними надбаннями та традиціями інших народів є важливим аспектом збереження життя і миру на планеті, а також наголошує, що ці завдання ефективніше реалізуються в межах освітнього туризму. Л. Ткачук визначає освітній

туризм як поїздки для розширення світогляду, задоволення цікавості та досягнення інших пізнавальних цілей через відвідування занять та екскурсій під час поєднання навчання і відпочинку [10, с. 147].

Історія реалізації освітніх подорожей починається з античних часів, коли давньогрецькі, римські вчені та аристократи з метою вивчення економічних, культурних й інших специфічних ознак нових територій здійснювали короткотривалі та довготривалі подорожі. Також можна відзначити створені Італією навчальні центри в епоху Середньовіччя, що містили різноманітні пам'ятки та культурні здобутки цивілізацій південної Європи. Дидактична спрямованість подорожей в епоху Ренесансу посилювалася реформуванням системи освіти та можливостей, яке пропонував розвиток науки і техніки. Англія наприкінці XVIII ст. пропонувала освітні «гран-тури», що передбачали подорожі заможних молодих людей в Європу з метою здобуття освіти та отримання певної професії. Цей аспект можна відзначити як перші освітні тури.

Л. Устименко умовно розділяє процес розвитку освітнього туризму на три основні етапи:

– перший – із античних часів до XII ст. – це початковий етап розвитку освітнього туризму (мандрівки до відомих учених, які мали свої школи: філософські, математичні, медичні);

– другий – з XII ст. до другої половини XX ст. – етап становлення організованого освітнього туризму (започаткування перших університетів, мандрівні студенти);

– третій – із другої половини XX ст. – до наших днів – етап організованого системного масового освітнього туризму [11, с. 103].

Різнноманітні аспекти освітнього туризму мають наукове вираження у напрямках педагогічних та туристичних досліджень, починаючи з 90-х рр. XX ст. Дослідник Дж. Фальк [1] пропонував не зосереджувати увагу на визначенні змісту поняття «освітній туризм», натомість зауважував на взаємозв'язку між подорожами та навчанням, виокремлюючи обов'язкову наявність у процесі професійних подорожей та програмах мобільності дидактичного компонента, який одночасно виконує активну та пасивну роль у засвоєнні нових компетентностей. Дослідник зауважував, що формування нових професійних компетентностей, практичних умінь та навичок відбувається природно.

Дослідники К. МакГладдері, Б. Люббе розкривали зміст поняття «освітній туризм» як процес постійної трансформації, що поєднує частини навчання на основі процесу дослідження та, як правило, має міжнародний характер. Проаналізувати ефективність здійсненого освітнього туризму, відповідно до наукової позиції науковців, можна за такими критеріями, як [3]:

1) когнітивний критерій – набуті професійні знання в процесі освітньої подорожі;

2) афективний критерій – набуті ціннісні орієнтації та способи мислення;

3) поведінковий критерій – розвиток і сформованість професійних компетентностей.

Вони зауважували на необхідності врахування мотивації здобувачів освіти, засвідчуючи, що визначити тип і первинність чи вторинність мотивації для здійснення освітнього туризму важливо для результативності та досягнення дидактичної мети.

Дослідники Л. Сі, І. Паттерсон, С. Пегг охарактеризували зміст поняття «освітній туризм» як спеціально упорядковану та професійну або дидактичну подорож, поєднану з відпочинком, яка триває не менше 24 годин та має неформальний характер. Науковці поєднують основні завдання освітнього туризму з формою неформальної освіти, самостійного навчання, туризмом, та виокремлюють такі види [7]:

1) дидактичні подорожі для дорослих, що зумовлені професійним чи особистим інтересом;

2) навчальні тури під час канікул.

Дослідники серед видів освітнього туризму не виокремлюють навчальні проєкти та програми мобільності закладів вищої освіти, визначаючи навчальні подорожі як вид «формального навчання», в якому професійна освіта та досягнення дидактичної мети виступають основними послугами закладів освіти.

Група дослідників називає такі характеристики освітнього туризму [6]:

- наявність педагогічної структури;

- наявність керівника або консультанта освітнього компонента;

- формування особистого досвіду у здобувача освіти, що формується внаслідок емоційної, чуттєвої реакції, емпатії до виучуваного та досліджуваного дидактичного об'єкта.

Представлена у 2016 р. наукова праця Г. Нугрохо та Дж. Суприханто окреслила взаємозв'язок між галузями освіти та туризму, охарактеризувавши його як тривимірний результат [4]:

- основний результат передбачає сформованість освітнього досвіду в місці подорожі, визначення сильних сторін у процесі набуття нових знань та компетентностей;

- реальний результат передбачає отримання повного стандартного туристичного запиту;

- додатковий результат передбачає різноманітні матеріальні та нематеріальні аспекти туристичного досвіду, які супроводжують досягнення основного результату освітньої подорожі.

Дослідники Г. Нугрохо та Дж. Суприханто запропонували такі види освітнього туризму [4]:

- шкільні екскурсії;

- лінгвістичне навчання за кордоном;

- семінарські канікули або виїзні тренінги, семінари, які передбачають ознайомлення

з практичним досвідом у певному дидактичному напрямі;

- канікули;

- освітні круїзи.

Виходячи з вищезазначеного, на думку дослідників, освітній туризм є неформальною формою освіти як для задоволення особистих запитів та інтересів, так і для професійного становлення здобувачів освіти.

Дослідники Т. Пітман, С. Брумхолл, Е. Майоча проаналізували роль закладів вищої освіти для впровадження в освітню практику та неформальну освіту освітнього туризму, визнаючи, що тури з досягненням дидактичної мети є не лише цікавою формою у процесі навчання, а й виступають засобом розширення можливостей закладу освіти для реалізації освітніх програм.

Науковці акцентують увагу на основній ролі освітнього туризму у процесі формування академічної етики за межами академічної освіти, забезпечуючи виховання ціннісних орієнтацій як складника професійних компетентностей і зв'язків між закладом освіти та громадою [5].

К. Ліан, К. Катон, Д. Хілл сильною стороною освітнього туризму вважають можливості, що мають такі позитивні аспекти [2]:

- здобуття та вдосконалення мовних компетентностей, знань з освітніх компонентів, соціальний та емоційний розвиток, досвід міжособистісної мовної професійної комунікації;

- здобуття та вдосконалення міжкультурної компетентності, що реалізується в ознайомленні зі специфічними ознаками культури сторони, що приймає, усвідомлення та прийняття культурних відмінностей, уникнення і подолання поширених стереотипів, формування толерантності;

- розвиток критичного мислення, переоцінка власних здобутків та орієнтацій, сформованих поглядів і переконань;

- переоцінка власної культурної ідентичності та особистих цінностей, а також зміна світогляду, системи переконань і покликання;

- формування навичок увімкненої спостережливості, що передбачає розвиток власних стратегій опанування інформації, покращення академічних досягнень.

На сучасному етапі основною мотивацією до реалізації освітніх подорожей є підвищення рівня освіти, вдосконалення та опанування нових компетентностей, задоволення особистих пізнавальних потреб.

Таким чином, основними перевагами освітнього туризму як елемента неформальної освіти є особистий розвиток, формування позицій щодо важливості мультикультурності і толерантності, академічних та професійних досягнень, підвищення якості знань і навичок, соціальна та громадянська активність.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Falk J.H., Ballantyne R., Packer J., Benckendor P. Travel and Learning: A Neglected Tourism Research Area. *Ann. Tour. Res.* 2012. No 39. P. 908–927.
2. Liang K., Caton K., Hill D.J. Lessons from the Road: Travel, Lifewide Learning, and Higher Education. *J. Teach. Travel Tour.* 2015. No. 15. P. 225–241.
3. McGladdery C.A., Lubbe B.A. Rethinking Educational Tourism: Proposing a New Model and Future Directions. *Tour. Rev.* 2017. No. 72, pp. 319–329.
4. Nugroho H.P., Soeprihanto J. GadjahMada University as a Potential Destination for Edutourism. In *Heritage, Culture and Society: Research Agenda and Best Practices in the Hospitality and Tourism Industry*, Proceedings of the 3rd International Hospitality and Tourism Conference, ISOT 2016, Yokohama, Japan, 10–12 October 2016; CRC Press/Balkema: Boca Raton, MA, USA, 2016, pp. 293–298.
5. Pitman T., Broomhall S., Majocha E. Teaching Ethics beyond the Academy: Educational Tourism, Lifelong Learning and Phronesis. *Stud. Educ. Adults.* 2011. No. 43, pp. 4–17.
6. Pitman T., Broomhall S., Mcewan J., Majocha E. Adult Learning in Educational Tourism. *Aust. J. Adult Learn.* 2010. No. 50, pp. 219–238.
7. Sie L., Patterson I., Pegg S. Towards an Understanding of Older Adult Educational Tourism through the Development of a Three-Phase Integrated Framework. *Curr. Issues Tour.* 2016. No. 19, pp. 100–136.
8. Акімова О. Напрями та форми самоосвіти в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ, 2014. № 2 (285). С. 15–22.
9. Давиденко І. Особливості розвитку ринку освітнього туризму. URL: <https://goo-gl.me/IBVDx> (дата звернення: 11.12.2021 р.).
10. Ткачук Л. Освітній туризм у світі й в Україні. URL: <https://goo-gl.me/AJmPt> (дата звернення: 11.12.2021 р.).
11. Устименко Л. Освітній туризм як історико-культурне явище. URL: <https://goo-gl.me/jW3Or> (дата звернення: 11.12.2021 р.).

ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ РІВНІВ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

DIAGNOSTIC TOOLS FOR DEFINING THE LEVEL OF DEVELOPING LEGAL COMPETENCE OF ECONOMIC COLLEGES' TEACHING STAFF

Стаття присвячена актуальній проблемі визначення діагностичного інструментарію рівнів розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів. У результаті наукового пошуку виокремлено такі критерії: 1) мотиваційно-ціннісний (показники: усвідомлення значущості правових знань для вирішення завдань професійної та повсякденної діяльності; сформованість потреби в оволодінні новими правовими знаннями, моніторингу змін положень чинних законодавчих та відомчих нормативно-правових актів; переконаність у доцільності дотримання норм правової поведінки під час здійснення професійної діяльності); 2) інноваційно-когнітивний (показники: наявність глибоких правових знань з освітнього, конституційного, трудового, цивільного права та права інтелектуальної власності; сформовані знання про інноваційні технології навчання, сучасні засоби, форми і методи організації освітнього процесу; знання прав та обов'язків учасників освітнього процесу); 3) діяльнісний (показники: здатність застосовувати правові знання в конкретних ситуаціях, що виникають у професійній та повсякденній діяльності; вміння ефективно застосовувати сучасні інноваційні технології навчання для забезпечення правової освіченості студентської молоді; дотримання норм правової поведінки у повсякденному житті та під час здійснення професійної діяльності); 4) емоційно-вольовий (показники: здатність виявляти вольові зусилля, наполегливість під час вирішення проблемних питань організації освітнього процесу; спроможність здійснювати професійну діяльність під впливом різноманітних факторів; вміння визначати пріоритетність завдань професійної діяльності відповідно до керівних документів суб'єктів управління освітнім процесом); 5) особистісно-рефлексивний (показники: спроможність оцінювати власну діяльність та діяльність всіх учасників освітнього процесу в контексті її відповідності положенням законодавства; здатність виявляти недоліки, аналізувати їх причини та вносити корективи в процес розвитку правової компетентності; здатність до самоосвітньої,

продуктивної діяльності в процесі розвитку правової компетентності).

Ключові слова: правова компетентність, розвиток, педагогічні працівники економічних коледжів, критерії, показники.

The article is devoted to the actual problem of determining the diagnostic tools for defining the level of developing legal competence of economic colleges' teaching staff. As a result of the scientific research the following criteria were identified: 1) motivational-value (indicators: the awareness of the importance of legal knowledge to solve problems of professional and daily activities; the need to acquire new legal knowledge and to monitor changes in current legislation and regulations; belief in expediency to follow the norms of legal behavior in the course of professional activity); 2) innovation-cognitive (indicators: acquiring deep legal knowledge of educational, constitutional, labour, civil and intellectual property law; knowledge of innovative teaching technologies, modern tools, forms and methods of organizing educational process; knowledge of the rights and responsibilities of educational process participants); 3) activity (indicators: the ability to apply legal knowledge in specific situations in professional and everyday activities; the ability to effectively apply modern innovative teaching technologies to ensure legal education of students; following the norms of legal behavior in everyday life and in professional activities); 4) emotional and volitional (indicators: the ability to show will, perseverance in solving problems connected with educational process; the ability to carry out professional activities under the influence of various factors; the ability to prioritize professional activities in accordance with the governing documents of educational management); 5) personal-reflexive (indicators: the ability to assess one's own and all the participants' of the educational process activities in the context of its compliance with the law; the ability to identify drawbacks, analyze their causes and correct the process of developing legal competence; ability to self-educational, productive activities in the process of legal competence development).

Key words: legal competence, development, economic colleges' teaching staff, criteria, indicators.

УДК 37.091.12

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.13>

Курок Р.О.,

канд. юрид. наук,
доцент,
молодший науковий співробітник
лабораторії науково-методичного
супроводу підготовки фахівців
у коледжах і технікумах
Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Системне реформування сфери освіти покликане забезпечити високу якість надання освітніх послуг в Україні та інтегрування вітчизняного освітнього простору в міжнародне співтовариство. Зазначене зумовлює необхідність не тільки впровадження новітніх підходів до організації і здійснення освітнього процесу, а й діагностику ефективності застосування нововведень у практичній площині. Ефективність

функціонування певної системи у педагогічній науці вимірюється науково обґрунтованими критеріями та показниками, які дають змогу визначити відповідні рівні розвитку педагогічного явища. Це своєю чергою дозволяє виявити розбіжності між фактичними та очікуваними результатами освітньої діяльності і вжити заходи з оптимізації освітнього процесу.

Враховуючи вищевикладене, з метою забезпечення дієвого функціонування системи цілеспрямованого розвитку правової компетентності

педагогічних працівників економічних коледжів необхідно розробити відповідний діагностичний апарат, зокрема виокремити критерії та показники, що дадуть змогу визначити рівень розвитку досліджуваного феномену.

Процес діагностування результатів освітньої діяльності включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення, облік та аналіз даних, порівняння з очікуваними результатами, визначення динаміки професійних та особистісних перетворень, рефлексію і подальше коригування цілей, змісту освітньо-професійних програм, методик тощо [1, с. 250].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемні питання педагогічної діагностики є вкрай важливими та актуальними в сучасних умовах реформування сфери освіти. Вони знайшли відображення в наукових роботах багатьох вітчизняних учених. Зокрема, питання розробки критеріїв, показників і рівнів сформованості компетентностей (зокрема, правової) фахівців різних галузей досліджували Г. Бєленька, Л. Загородня, С. Іванова, Д. Коваленко, Т. Кондратенко, Н. Литвинова, В. Пугач, С. Пугач, О. Тітова та інші.

Критерії є еталоном для порівняння педагогічних явищ, дозволяють визначити ступінь відповідності системи підготовки фахівців на різних рівнях освіти соціальним запитам на конкретні професії та дають змогу за необхідності внести відповідні корективи для досягнення бажаного результату.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З метою вдосконалення системи розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів необхідно розробити критерії, що дадуть змогу об'єктивно встановити рівні розвитку досліджуваного явища. Цей процес є вкрай важливим, оскільки він визначає конкретні параметри та ознаки, що є підґрунтям для аналізу результативності освітньої діяльності, спрямованої на розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розроблення діагностичного інструментарію рівнів розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

Виклад основного матеріалу. У довідковій літературі поняття «критерій» визначається як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [2, с. 349]; засіб судження, ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; мірило оцінки [3, с. 663]; засіб перевірки того або іншого підтвердження гіпотези, теоретичної побудови, визначення або класифікації чого-небудь [4, с. 568].

Ми погоджуємося з думкою О. Тітової, що критерій – це об'єктивна ознака, на основі якої здійснюється оцінювання. При цьому критерій

виступає мірилом, засобом чи умовою, проте не є самою оцінкою. Дрібнішими ознаками (складниками критерію), за якими можна судити про стан, розвиток або про те, як проходить процес, є показники [1, с. 250].

Для того щоб критерії були адекватними та відображали об'єктивну інформацію про досліджуване явище, до них висувають відповідні вимоги. На нашу думку, найбільш точний перелік таких вимог у своєму дисертаційному дослідженні наводить Л. Загородня (за О. Жихорською [5]):

- критерії повинні відображати основні закономірності функціонування об'єкта;

- критерії мають мати суттєві ознаки предмета, тобто відображати необхідні ознаки та якості через свою сутність, ці якості й ознаки повинні бути стійкими та постійними;

- за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами явища, що аналізується;

- критерії повинні розкриватися через низку показників, за проявом яких можна робити висновки про більший чи менший ступінь вираження цього критерію;

- критерії мають відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;

- якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними показниками та доповнювати один одного [6, с. 312–313].

В. Пугач виокремлює вимоги до критеріїв, які органічно доповнюють наведений перелік. Так, вона зазначає, що критерії повинні бути надійними (досягнення надійного результату в різноманітних умовах); об'єктивними (одержані результати мають відповідати педагогічному явищу); зрозумілими (забезпечення однакового інтерпретування критеріїв, зокрема їх показників); унікальними (не мати однакових за змістом критеріїв та їх показників) [7, с. 95].

Крім того, науковці [8, с. 67; 9] класифікують критерії за генезисом формування вихідних якостей:

- гносеологічні (світоглядна позиція; інтелектуальна насиченість професійного знання; рівень підготовленості до професійної діяльності);

- психологічні (зміст і рівень мотивації; рівень розвитку творчого професійного мислення, уяви та здібностей; рівень умінь використовувати методи мислення в процесі професійної діяльності; особливості самооцінки);

- аксіологічні (система ціннісного ставлення особистості до різних напрямів діяльності; соціальна спрямованість особистості, прагнення до творчого професіоналізму, саморозвитку та самовдосконалення; професійно-моральна активність).

У нашому дослідженні «критеріями розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів» ми вважаємо ознаки, що дають змогу діагностувати стан і тенденції розвитку досліджуваного педагогічного явища.

Як ми вже зазначали, кожен критерій повинен виражатися через систему показників, що його характеризують. Академічний тлумачний словник визначає поняття «показник» як свідчення, доказ, ознаку чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [10, с. 10]. Виходячи з цього визначення, під показниками розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів ми розуміємо деталізовані ознаки визначених критеріїв, що характеризують стан розвитку структурних компонентів правової компетентності. Вони передбачають можливість для спостереження, фіксації, аналізу кількісних та якісних характеристик процесу цілеспрямованого розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів. Водночас кількість показників повинна бути оптимальною в контексті об'єктивного та всебічного відображення результатів дослідження.

Цікавими для розробки критеріїв і показників розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів є наукові результати вітчизняних учених, які досліджували педагогічні явища, наближені до предмета дисертаційної роботи.

С. Пугач під час розробки теоретичних та методичних засад формування правової компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування в системі неперервної освіти виокремив такі критерії досліджуваного явища:

1. Пізнавальний – наявність загальних знань з теорії держави та права; наявність та повнота галузевих правових знань щодо регулювання економічної діяльності на різних рівнях тощо.

2. Цільовий – усвідомлення значущості правових знань для майбутнього професійного самовдосконалення; наявність прагнення до збагачення правових знань і практичних навичок у сфері правового регулювання господарської діяльності.

3. Практичний – уміння орієнтуватися в юридичному полі в процесі виконання фахових завдань; вміння здійснювати господарську діяльність, обираючи оптимальний правовий варіант із декількох можливих; уміння аргументувати прийняті рішення, спираючись на наявну правову інформацію та інші показники.

4. Особистісний – знання основ самовиховання, самоконтролю; наявність знань про методи та способи самоаналізу тощо.

5. Результативний – уміння аналізувати юридичні документи, які необхідні в процесі виконання фахових завдань; наявність інтегрованої сукупності вмінь для ефективної роботи з правовою інформацією, що дозволяє ефективно її використовувати для вирішення професійних завдань [11, с. 162].

Водночас Д. Коваленко у контексті дослідження системи неперервної професійно-правової підготовки інженера-педагога виокремлює такі критерії

сформованості відповідної компетентності: когнітивний (правова освіченість, поінформованість); особистісно-ціннісний (сформована правова позиція як потреба або усвідомлена необхідність дотримуватися правових норм і використовувати їх у професійній діяльності; професійно-правові орієнтації, мотиви професійно-правової діяльності у професійній галузі; особистісні характеристики); діяльнісний (уміння і навички керуватися правовими знаннями в суспільному та професійному житті, активно використовувати їх під час виконання професійних функцій) [12, с. 263].

Враховуючи результати нашого наукового дослідження та напрацювання науковців, визначимо критерії для діагностування розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, які відображають її компоненти згідно з визначеною раніше структурою правової компетентності: мотиваційно-ціннісний, інноваційно-когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий та особистісно-рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний критерій розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів відображає наявність у них стійкої мотивації та ціннісних установок до здійснення професійної діяльності відповідно до законодавчих вимог, а також розуміння необхідності дотримання норм правової поведінки у повсякденному житті. Наявність зазначених характеристик особистості сприяє успішній освітній діяльності, спрямованій на забезпечення правової освіченості студентської молоді в економічній та інших сферах.

Інноваційно-когнітивний критерій визначає наявність актуальних правових знань, необхідних для педагогічної та повсякденної діяльності. Вони включають в себе положення законодавчих та підзаконних нормативно-правових актів в освітній сфері, у сферах конституційного, трудового, цивільного права та права інтелектуальної власності, а також правові аспекти регулювання правовідносин у різних сферах економічної діяльності відповідно до специфіки навчальних дисциплін, що викладаються педагогічними працівниками. Глибинні правові знання у поєднанні з оволодінням педагогічними працівниками сучасними інноваційними технологіями навчання, формами і методами організації освітнього процесу визначають успішність формування високого рівня правової освіченості здобувачів фахової передвищої освіти, що в подальшому сприятиме розвитку правового суспільства в нашій державі.

Діяльнісний критерій характеризує сформованість практичних умінь та навичок педагогічних працівників економічних коледжів ефективно застосовувати наявні правові знання в конкретних ситуаціях, що виникають в їхній професійній та повсякденній діяльності.

Емоційно-вольовий критерій визначає спроможність здійснювати педагогічну діяльність за

Таблиця 1

**Критерії та показники розвитку правової компетентності
педагогічних працівників економічних коледжів**

№ з/п	Критерії	Показники
1.	Мотиваційно-ціннісний	Усвідомлення значущості правових знань для вирішення завдань професійної та повсякденної діяльності. Сформованість потреби в оволодінні новими правовими знаннями, моніторингу змін положень чинних законодавчих та відомчих нормативно-правових актів в економічній, освітній та інших сферах. Переконаність у доцільності дотримання норм правової поведінки під час здійснення професійної діяльності, нетерпимість до порушення приписів законодавчих і відомчих нормативно-правових актів.
2.	Інноваційно-когнітивний	Наявність глибоких правових знань освітнього, конституційного, трудового, цивільного права та права інтелектуальної власності, а також правових аспектів регулювання правовідносин у різних сферах економічної діяльності. Сформовані знання про інноваційні технології навчання, сучасні засоби, форми і методи організації освітнього процесу. Знання прав та обов'язків учасників освітнього процесу, розуміння важливості їх дотримання під час здійснення педагогічної діяльності.
3.	Діяльнісний	Здатність застосовувати правові знання в конкретних ситуаціях, що виникають в професійній та повсякденній діяльності. Уміння ефективно застосовувати сучасні інноваційні технології навчання для забезпечення правової освіченості студентської молоді. Дотримання норм правової поведінки в повсякденному житті та під час здійснення професійної діяльності.
4.	Емоційно-вольовий	Здатність виявляти вольові зусилля, наполегливість під час вирішення проблемних питань організації освітнього процесу. Спроможність здійснювати професійну діяльність під впливом різноманітних факторів. Уміння визначати пріоритетність завдань професійної діяльності відповідно до керівних документів суб'єктів управління освітнім процесом, концентрувати зусилля на їх виконанні.
5.	Особистісно-рефлексивний	Спроможність оцінювати власну діяльність та діяльність всіх учасників освітнього процесу в контексті її відповідності положенням законодавства. Здатність виявляти недоліки, аналізувати їх причини та вносити корективи у процес розвитку правової компетентності. Здатність до самоосвітньої продуктивної діяльності в процесі розвитку правової компетентності.

різноманітних умов, зокрема під впливом негативних факторів. Він відображає вміння педагогічних працівників діагностувати власний психоемоційний стан, здійснювати ефективний вплив на нього; почуватися впевнено та природньо під час здійснення педагогічної діяльності, а також у ситуаціях, які вимагають застосування набутих правових знань та навичок; докладати необхідних зусиль для досягнення кінцевих результатів, чітко розуміти мету власної діяльності та шляхи її досягнення тощо.

Особистісно-рефлексивний критерій характеризує готовність педагогічних працівників до самоаналізу та самовдосконалення. Він оцінює здатність педагога критично аналізувати ефективність власної професійної діяльності та результати навчання здобувачів освіти, виявляти недоліки в організації освітнього процесу та визначати шляхи їх усунення, зокрема з використанням правових механізмів.

Нами була визначена сукупність показників розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів відповідно до структурних компонентів і складників досліджуваного явища, а також критеріїв його розвитку.

Усі виокремлені нами показники підлягали експертному оцінюванню з метою виокремлення трьох, найвагоміших для кожного з зазначених критеріїв. Адже вчені (А. Ашерів, В. Логвиненко, І. Федоров, О. Заболотній, І. Мося та інші) стверджують, що елементи змісту компонентів деякої якості, що досліджуються (у нашому випадку – правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів), за діагностичною здатністю й значущістю різняться, а тому серед визначених нами показників є домінантні, є менш значущі, а є дуже мало значущі, якими взагалі можна знехтувати. Це все ми враховуємо під час формування показників і критеріїв оцінювання розвитку компонентів зазначеної компетентності.

До експертної групи було запрошено 12 експертів. Із метою комплектування експертної групи нами було використано рекомендації щодо «ідеального експерта», який повинен відповідати таким вимогам, як: порівняно незалежне адміністративне положення; досвід активної роботи; досвід активної наукової роботи; здоров'я (відсутність роздратованості, песимізму, нещирості); інтелектуальна

продуктивність; працездатність; упевненість в судженнях; природна допитливість; урівноваженість реаліста; природна щирість; суворе дотримання моралі; почуття соціальної відповідальності.

Експертам пропонувалося визначити значущість виокремлених показників кожного з зазначених критеріїв (ранжування). Для цього вони повинні на перші місця поставити ті показники, які, на їхню думку, найчіткіше розкривають зміст компонентів правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів. Якщо показники в ранжованому списку є рівнозначними, то їм необхідно присвоювати однакові ранги. Враховуючи думку експертної групи, ми отримали результати, наведені в табл. 1.

Використання зазначених критеріїв і показників зумовлює можливість визначення рівнів розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, які характеризують якісні зміни стану системи.

Висновки. Отже, визначені нами критерії та показники дають змогу об'єктивно оцінити сформованість правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів. Результати аналізу цієї діяльності стануть підґрунтям для освітньо-педагогічного прогнозування перспектив розвитку досліджуваного феномену.

Подальші наукові розвідки зазначеної проблеми вбачаємо в розробленні та визначенні рівнів розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів у процесі проведення педагогічного експерименту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Тітова О. Система розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Мелітополь, 2020. 566 с.

2. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 4. 840 с.

3. Советский энциклопедический словарь. Изд. 4-е / гл. ред. А. Прохоров. Москва : Советская энциклопедия, 1986. 1600 с.

4. Новітній філософський словник / голова наук. ред. А. Грицанов. Вид 3-тє., допов. Київ : Книжний Дім «Інтерпрессервіс», 2009. 1292 с.

5. Жихорська О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (34). Issue 69. URL: <https://cutt.ly/NYtGQ5z> (дата звернення: 02.12.2021 р.).

6. Загородня Л. Теоретичні та методичні засади підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2020. 593 с.

7. Пугач В. Формування правової компетентності майбутніх менеджерів охорони здоров'я у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2020. 321 с.

8. Литвинова Н. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2018. 317 с.

9. Батышев С. Научная организация педагогического труда. Москва : Наука, 1992. 94 с.

10. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1976. Т. 8. 927 с.

11. Пугач С. Теоретичні та методичні засади формування правової компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування у системі неперервної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2020. 536 с.

12. Коваленко Д. Теоретико-методичні основи системи безперервної професійно-правової підготовки інженерів-педагогів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2015. 514 с.

ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ ПІД ЧАС АНАЛІЗУ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ У КОЛЕДЖАХ

THE USE OF MATHEMATICAL STATISTICS IN THE ANALYSIS OF THE EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF TECHNICIANS-TECHNOLOGISTS OF THE FOOD INDUSTRY IN COLLEGES

У статті на конкретному прикладі розглянуто використання статистичних критеріїв під час аналізу результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи. Підкреслено неможливість проведення ґрунтовного дослідження без використання статистичного інструментарію. Обґрунтовано вибір критерію Фішера та критерію Стьюдента під час аналізу ефективності визначених педагогічних умов формування готовності до професійної самореалізації техніків-технологів харчової галузі у коледжах. Розкрито суть кутового перетворення Фішера та критерію Стьюдента.

На основі результатів порівняльного аналізу рівнів сформованості компонентів готовності у майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації сформульовано робочі гіпотези. Описано перевірку визначених гіпотез щодо рівнів сформованості компонентів готовності до професійної самореалізації у майбутніх техніків-технологів харчової галузі за допомогою обраних параметричних критеріїв. Представлено результати перевірки статистичних гіпотез про наявність суттєвих змін у рівнях сформованості компонентів готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним, процесуально-діяльним та особистісно-рефлексивним компонентами до і після проведення експерименту. Для узагальнених показників рівнів готовності до професійної самореалізації майбутніх техніків-технологів харчової галузі виконано статистичну перевірку сформульованих гіпотез щодо наявності та значущості структурних змін.

Проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи у студентів експериментальної групи внаслідок впровадження визначених педагогічних умов. Сформульовано статистичні висновки та зроблено змістовний висновок про значне зростання рівня готовності до професійної самореалізації майбутніх техніків-технологів харчової галузі у коледжах, підтверджено, що теоретично обґрунтовані педагогічні умови фор-

мування готовності до професійної самореалізації майбутніх техніків-технологів харчової галузі у коледжах є ефективними.

Ключові слова: критерій Фішера, критерій Стьюдента, дослідження, формування готовності до професійної самореалізації.

The article uses the implementation of statistical criteria in the analysis of the results of research and experimental work on a specific example. The impossibility of conducting a thorough study without the use of statistical tools is emphasized. The choice of Fisher's criterion and Student's criterion in the analysis of the effectiveness of certain pedagogical conditions for the formation of readiness for professional self-realization of technicians-technologists of the food industry in colleges is substantiated. The essence of Fisher's angular transformation and Student's criterion is revealed.

The results of testing statistical hypotheses on the presence of significant changes in the levels of formation of the components of readiness of future technicians-technologists of the food industry for professional self-realization on motivational-value, cognitive-cognitive, procedural-activity, and personal-reflexive components before and after the experiment are presented. As for the generalized indicators of levels of readiness for professional self-realization of future technicians-technologists of food industry, the statistical check of the formulated hypotheses concerning existence and significance of structural changes is executed.

The results of research and experimental work in students of the experimental group due to the introduction of certain pedagogical conditions are analyzed. Statistical conclusions are formulated and a meaningful conclusion is made about a significant increase in the level of readiness for professional self-realization of future food technologists in colleges as well as it is confirmed that theoretically substantiated pedagogical conditions for readiness for professional self-realization of future food technologists in colleges are effective.

Key words: Fisher's criterion, Student's criterion, research, formation of readiness for professional self-realization.

УДК 377.5

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.14>

Маятіна Н.В.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри інформаційно-

технічних та природничих дисциплін

Київського кооперативного інституту

бізнесу і права

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Під час дослідно-експериментальної роботи педагог-науковець зазвичай повинен будувати свої висновки в умовах невизначеності, що зумовлено особливостями досліджуваних об'єктів. Саме їхній поведінці та певним станам характерна випадковість. Тому під час проведення аналізу результатів, отриманих у процесі педагогічного експерименту, використовуються методи математичної

статистики, яка «вивчає й одночасно відображає ймовірнісну (випадкову) природу процесів і подій, що значною мірою є характерною рисою соціальної, політичної, педагогічної та інших сфер життя і діяльності» [4, с. 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Статистичні методи в педагогічному дослідженні вивчало багато науковців, а саме: А.В. Акімова, С.П. Архипова, С.Е. Важинський, П.М. Воловик,

С.У. Гончаренко, Н.В. Захарченко, С.О. Рубцов, М.О. Сисоєва, І.В. Степахо, С.І. Тищенко та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вчені розглядали сутність різних методів математичної статистики та їх застосування під час обробки експериментальних даних. Але С.П. Архипова, підкреслюючи актуальність та практичну значущість зазначеної проблеми, вважає, що «невивченими залишаються особливості і проблеми застосування методів математичної статистики під час проведення педагогічних досліджень» [1, с. 26].

Мета статті – на конкретному прикладі розглянути використання статистичних критеріїв Фішера та Стюдента під час обробки й аналізу результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи щодо перевірки ефективності визначених педагогічних умов формування готовності до професійної самореалізації техніків-технологів харчової галузі у коледжах.

Виклад основного матеріалу. Використання математичної статистики під час аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи розглянемо на прикладі дослідно-експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов формування готовності до професійної самореалізації майбутніх техніків-технологів харчової галузі у коледжах.

У цьому експерименті взяли участь 125 осіб експериментальної групи (40 студентів економіко-правового коледжу Київського кооперативного інституту бізнесу і права, 30 студентів Галицького коледжу ім. В'ячеслава Чорновола, 30 студентів коледжу ресторанного господарства Національного університету харчових технологій, 25 студентів Білгород-Дністровського економіко-правового коледжу) та 130 осіб контрольної групи (44 студенти економіко-правового коледжу Київського кооперативного інституту бізнесу і права, 34 студенти Галицького коледжу ім. В'ячеслава Чорновола, 30 студентів коледжу ресторанного господарства Національного університету харчових технологій, 22 студенти Білгород-Дністровського економіко-правового коледжу).

На основі результатів порівняльного аналізу рівнів сформованості компонентів готовності у майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації можна сформулювати такі гіпотези:

– гіпотеза 1: рівні сформованості компонентів готовності у майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним, процесуально-діяльним та особистісно-рефлексивним компонентами до проведення експерименту в контрольних та експериментальних групах суттєво не відрізнялися;

– гіпотеза 2: рівні сформованості компонентів

готовності у майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації в контрольних та експериментальних групах після проведення експерименту зазнали певних структурних змін, які були більш суттєвими в експериментальних групах;

– гіпотеза 3: рівні сформованості компонентів готовності у майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації після проведення експерименту в контрольних та експериментальних групах суттєво відрізнялися.

Статистичну перевірку сформульованих гіпотез виконаємо за допомогою кутового перетворення ϕ (критерію Фішера) та критерію Стюдента, які використовуються для зіставлення двох рядів вибірових значень за зсувом частоти появи певної ознаки.

Суть кутового перетворення Фішера полягає у переведенні процентних частин у величини центрального кута, що вимірюється в радіанах. Більшій процентній частині відповідатиме більший кут ϕ_1 , а меншій – менший кут ϕ_2 , співвідношення між ними задається формулою: $\phi = 2 \arcsin \sqrt{P}$, де P – процентна частина, виражена в частинах одиниці. У разі збільшення розходжень між кутами ϕ_1 і ϕ_2 та збільшення чисельності вибірок значення критерію зростатимуть. Що більше значення величини ϕ^* , то більш ймовірно, що відмінності між вибірками є не випадковими (статистично значущими).

За допомогою кутового перетворення Фішера можна перевіряти такі гіпотези:

H_0 : частина осіб, в яких проявляється досліджуваний ефект; у вибірці 1 не більша, ніж у вибірці 2.

H_1 : частина осіб, в яких проявляється досліджуваний ефект; у вибірці 1 більша, ніж у вибірці 2.

Під час обчислення емпіричного значення процентні співвідношення переводяться в частини одиниці, які своєю чергою переводяться в радіани за формулою кутового перетворення Фішера: $\phi_1 = 2 \arcsin \sqrt{P_1}$, $\phi_2 = 2 \arcsin \sqrt{P_2}$, де P_1 і P_2 – відповідні частини, що порівнюються.

Емпіричне значення критерію визначається за формулою:

$$\phi_{\text{емп}}^* = (\phi_1 - \phi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 і n_2 – обсяги досліджуваних вибірок.

Критична ділянка визначається за допомогою критичних точок t -розподілу Стюдента. Результати перевірки статистичних гіпотез про наявність суттєвих змін у рівнях сформованості компонентів готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним, процесуально-діяльним та особистісно-рефлексивним компонентами до та після проведення експерименту наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Результати перевірки гіпотез про наявність суттєвих змін у рівнях сформованості компонентів готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації до та після проведення експерименту

Компонент	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Ймовірність, з якою приймаються гіпотези про відсутність суттєвих відмінностей у рівнях сформованості компонентів готовності до професійної самореалізації майбутніх техніків-технологів харчової галузі до проведення експерименту в контрольних та експериментальних групах (гіпотеза про однорідність груп на початок експерименту)			
Мотиваційно-ціннісний	0,7380	0,6667	0,5261
Когнітивно-пізнавальний	0,6075	1	0,7225
Процесуально-діяльнісний	0,9042	0,4146	0,5127
Особистісно-рефлексивний	0,5277	0,6961	0,4214
Ймовірність, з якою приймаються гіпотези про наявність суттєвих відмінностей у рівнях сформованості компонентів готовності до професійної самореалізації майбутніх техніків-технологів харчової галузі в контрольних групах до та після проведення експерименту			
Мотиваційно-ціннісний	0,6943	0,6618	0,9007
Когнітивно-пізнавальний	0,9979	1	1
Процесуально-діяльнісний	0,7117	0,9841	0,9977
Особистісно-рефлексивний	0,7852	0,9463	0,9866
Ймовірність, з якою приймаються гіпотези про наявність суттєвих відмінностей у рівнях сформованості компонентів готовності до професійної самореалізації у майбутніх техніків-технологів харчової галузі в експериментальних групах до та після проведення експерименту			
Мотиваційно-ціннісний	0,9996	0,9431	1
Когнітивно-пізнавальний	0,9999	1	1
Процесуально-діяльнісний	1	1	1
Особистісно-рефлексивний	1	1	1
Ймовірність, з якою приймаються гіпотези про наявність суттєвих відмінностей у рівнях сформованості компонентів готовності у майбутніх техніків-технологів із технології харчування до професійної самореалізації після проведення експерименту в контрольних та експериментальних групах			
Мотиваційно-ціннісний	0,9963	0,8326	1
Когнітивно-пізнавальний	0,8023	0,5518	0,9987
Процесуально-діяльнісний	0,9991	0,9858	1
Особистісно-рефлексивний	1	1	1

Таким чином, на основі статистичного аналізу отриманих результатів можна дійти висновку, що всі сформульовані гіпотези приймаються з високим рівнем надійності, а саме:

- 1) **до проведення формуального експерименту** контрольна та експериментальна групи були досить однорідними за рівнями сформованості компонентів готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації – ймовірності, з якими приймається ця гіпотеза, для високого та низького рівнів у більшості випадків близькі до 1. Для особистісно-рефлексивного компонента відповідні ймовірності близькі до 0,5, але, враховуючи вхідні дані, можна зробити висновок, що в ЕГ частки студентів як з високим, так і з низьким рівнями сформованості компонента вищі, ніж у КГ, що дозволяє стверджувати, що в середньому дані групи були близькими;
- 2) **після проведення експерименту** рівні сформованості компонентів готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації **як у контрольних, так і в експериментальних групах** зазнали досить суттєвих структурних

змін – ймовірності, з якими може бути прийнята гіпотеза про наявність змін, близькі до 1. При цьому для КГ відповідні значення ймовірностей менші, ніж для ЕГ, що говорить про наявність більш значущих змін в ЕГ;

- 3) **після проведення формуального експерименту** контрольна та експериментальна групи суттєво відрізняються за рівнями сформованості компонентів готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації – ймовірності, з якими приймається гіпотеза про відмінності для високого та низького рівнів, близькі до 1 (див. табл. 1), їх значення не менші за 0,8023; для середнього рівня відмінності також виявилися статистично значущими для всіх компонентів, крім когнітивно-пізнавального.

Узагальнені результати готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації зазначено в табл. 2 та 3.

Для узагальнених показників рівнів готовності до професійної самореалізації майбутніх техніків-технологів харчової галузі також виконаємо статистичну перевірку сформульованих гіпотез щодо наявності та значущості структурних змін (табл. 4).

Таблиця 2

Узагальнені результати готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації у КГ, %

Рівні	Компоненти				Середній показник ПС
	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-пізнавальний	Процесуально-діяльнісний	Особистісно-рефлексивний	
Високий	12,3	27,7	17,0	8,4	16,35
Середній	55,3	55,3	43,0	27,0	45,22
Низький	32,3	17,0	40,0	64,4	38,43

Таблиця 3

Узагальнені результати готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації в ЕГ, %

Рівні	Компоненти				Середній показник ПС
	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-пізнавальний	Процесуально-діяльнісний	Особистісно-рефлексивний	
Високий	26,2	35,2	35,2	28,8	31,35
Середній	63,8	60,0	58,4	52,8	58,75
Низький	9,6	4,8	6,4	18,4	9,8

Таблиця 4

Спостережуване значення критерію φ^*	2,8592		2,1798		5,6033	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,0046		0,0302		0	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін у рівнях сформованості	0,9954		0,9698		1	
Узагальнені показники (КГ до та після експерименту)						
Частини одиниці	0,123	0,128	0,285	0,240	0,592	0,632
Кутове перетворення	0,094	0,164	0,309	0,452	0,597	0,385
Спостережуване значення критерію φ^*	1,6641		2,3534		3,4071	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,2973		0,2194		0,2008	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін у рівнях сформованості	0,7027		0,7806		0,7992	
Узагальнені показники (ЕГ до та після експерименту)						
Частини одиниці	0,109	0,315	0,300	0,588	0,602	0,098
Кутове перетворення	0,6713	1,1907	1,1593	1,7467	1,7752	0,6368
Спостережуване значення критерію φ^*	4,1462		4,6893		9,0877	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,0001		0,0001		0	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін у рівнях сформованості	0,9999		0,9999		1	

Таблиця 5

Результати обробки експериментальних даних

	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Узагальнені показники (ЕГ та КГ до експерименту)						
Частини одиниці	0,094	0,109	0,309	0,300	0,597	0,602
Кутове перетворення	0,6241	0,6713	1,1788	1,1593	1,7655	1,7752
Спостережуване значення критерію φ^*	0,3771		0,1561		0,0774	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стюдента	0,7064		0,8761		0,9384	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін у рівнях сформованості	0,2936		0,1239		0,0616	
Узагальнені показники (ЕГ та КГ після експерименту)						
Частини одиниці	0,164	0,315	0,452	0,588	0,385	0,098
Кутове перетворення	0,8325	1,1907	1,4736	1,7467	1,3387	0,6368

Результати перевірки статистичних гіпотез про наявність суттєвих змін у рівнях готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації до та після проведення експерименту:

1. Ймовірності, з якими приймаються **гіпотези про наявність суттєвих відмінностей** у рівнях готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації **до проведення експерименту** в контрольних та експериментальних групах (**гіпотеза про однорідність груп на початок експерименту**).

Таблиця 6

	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Ймовірності	0,2936	0,1239	0,0616

Висновок: на початок експерименту контрольна та експериментальна групи були однорідними за рівнями готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації; ймовірності наявності суттєвих відмінностей для кожного рівня є статистично незначущими (не перевищують 0,3).

2. Ймовірності, з якими приймаються **гіпотези про наявність суттєвих відмінностей** у рівнях готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації **в контрольних групах до та після проведення експерименту** (**гіпотеза про наявність та значущість зсувів у рівнях сформованості в КГ**).

Таблиця 7

	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Ймовірності	0,7027	0,7806	0,7992

Висновок: під час експерименту рівні готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації в контрольній групі зазнали певних змін; ймовірності наявності суттєвих відмінностей для кожного рівня перебувають в межах від 0,7 до 0,8.

3. Ймовірності, з якими приймаються **гіпотези про наявність суттєвих відмінностей** у рівнях готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації **в експериментальних групах до та після проведення експерименту** (**гіпотеза про наявність та значущість зсувів у рівнях сформованості в ЕГ**).

Таблиця 8

	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Ймовірності	0,9999	0,9999	1

Висновок: під час експерименту рівні готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації в експериментальній

групі зазнали суттєвих змін; ймовірності наявності суттєвих відмінностей для кожного рівня близькі до 1 (не менші за 0,9999), що говорить про більш статистично значущі зміни, ніж у контрольній групі.

4. Ймовірності, з якою приймаються **гіпотези про наявність суттєвих відмінностей** у рівнях сформованості компонентів готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації **після проведення експерименту** в контрольних та експериментальних групах (**гіпотеза про неоднорідність груп на початок експерименту**).

Таблиця 9

	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Ймовірності	0,9954	0,9698	1

Висновок: після експерименту контрольна та експериментальна групи суттєво відрізняються за рівнями готовності майбутніх техніків-технологів харчової галузі до професійної самореалізації; ймовірності наявності суттєвих відмінностей для кожного рівня є статистично значущими (не менші за 0,9698).

Отже, згідно з результатами дослідно-експериментальної роботи у студентів експериментальної групи внаслідок упровадження визначених педагогічних умов значно зріс рівень готовності до професійної самореалізації. Такі результати нашого експериментального дослідження були очікуваними. Тому робимо висновок, що виявлені нами та теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування готовності до професійної самореалізації майбутніх техніків-технологів харчової галузі у коледжах є ефективними.

Висновки. Методи математичної статистики дають змогу отримати переконливі результати та сформулювати надійні висновки, що допомагає оцінити результати проведеної дослідно-експериментальної роботи. Статистичні методи дозволяють систематизувати та опрацьовувати матеріал дослідження, а також розкривають певні зв'язки між досліджуваними явищами. Особливе місце під час аналізу результатів дослідження займають статистичні критерії, за допомогою яких оцінюють ефективність проведеного експерименту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Архипова С.П. Використання методів математичної статистики для перевірки результатів соціально-педагогічного експерименту. *Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития*. 2009. № 1. URL: <http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagogeditionse-magasinepedagogicalscience.arhiv.pn.nl>.
2. Важинський С.Е., Щербак Т.І. Методика та організація наукових досліджень : навчальний посібник. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2016. 260 с.
3. Руденко В.М. Математико-статистичні методи в педагогічних дослідженнях : навчальний посібник. Рівне : Волинські обереги, 2012. 584 с.
4. Руденко В.М. Математична статистика : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 304 с.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ І СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ТВОРЧОМУ ПИСЬМІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

THE ESSENCE OF THE NOTION AND THE STRUCTURE OF THE COMPETENCE IN THE ENGLISH LANGUAGE CREATIVE WRITING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Професіограма майбутнього фахівця, особливо мовника або вчителя іноземних мов, вимагає розвинутої компетентності в англomовному творчому письмі, яка спрямована на всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця, водночас оздоблюючи його інструментарієм для створення найрізноманітніших за формою, змістом і призначенням письмових текстів, що робить його конкурентоспроможним. Компетентність в англomовному творчому письмі – це здатність до конструктивної нестандартної англomовної писемної діяльності на основі високорозвинених психічних процесів або зовнішнього керуючого стимулу та системи знання необхідних алгоритмів і правил виконання такої діяльності та вміння комбінувати ці алгоритми й правила в нові конфігурації за потребою. Структурними елементами компетентності в англomовному творчому письмі є: когнітивно-афективний компонент (система психоособистісних утворень, що беруть участь у творчій діяльності людини й охоплюють пізнавальні процеси, особистісні якості, здібності, емоційні процеси), когнітивно-вольовий компонент (як існування або систематичне виникнення креативної потреби у студента та актуалізація вольових зусиль для її практичного втілення), інструментально-процесуальний компонент (наявність знань і сформованість умінь та навичок, що є інструментом ефективної творчої писемної діяльності) та рефлексивно-аналітичний компонент (дозволяє здобувачеві створювати модель ідеального продукту діяльності через критичне порівняння наявних зразків, порівнювати продукт власної творчої діяльності з обраною моделлю, здійснювати самоаналіз, самооцінку, самоперевірку; робити об'єктивні висновки щодо рівня власного продукту писемної діяльності та вживати ефективні заходи щодо його вдосконалення).

Ключові слова: компетентність в англomовному творчому письмі, творче письмо,

когнітивно-афективний, когнітивно-вольовий, інструментально-процесуальний та рефлексивно-аналітичний компоненти.

The professionogram of future specialist, especially ones majoring in linguistics or teaching foreign languages, requires a high level of competence in creative writing in the English language instrumental in versatile development of personality and equipping a graduate with a toolkit for creating writing texts various in form, contents and purpose, which makes them competitive in the modern changeable world. Competence in creative writing in the English language is an ability to conduct constructive non-standard writing activity in the English language on the basis of highly developed psychological processes or external controlling stimulus and a system of knowledge of necessary algorithms and rules of implementation of such activity, and ability to combine these algorithms and rules in new configurations if necessary. The structural elements of competence in creative writing in the English language are as follows: the cognitive-affective component (psychic and personal features that participate in creative activity and comprise cognitive processes, personal traits, capabilities and emotional processes); the cognitive-volitional component (presence or systematic appearance of a creative impulse and actualization of volitional efforts for its realization); the instrumental-processual component (knowledge and skills instrumental in conducting effective creative written activity); and the reflexive-analytical component (enables a student to create the model of ideal product via critical comparison of current samples; compare own product with the chosen model, performing self-analysis, self-assessment, self-check; make objective conclusion concerning the level of the own written activity product and use effective ways of its improving).

Key words: competence in creative writing in the English language, creative writing, cognitive-affective, cognitive-volitional, instrumental-processual and reflexive-analytical components.

УДК 378.016:811.111+159.9+808.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.15>

Мельниченко Г.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені
К.Д. Ушинського»

Сусол Л.О.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Одеського державного університету
внутрішніх справ

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Використання англійської мови як основного засобу міжнародного ділового й особистого спілкування зумовило обмеження інтересу науковців та практиків дослідженням оптимальних шляхів розвитку іншомовних академічних і ділових писемних навичок тих, хто навчається. Однак упродовж тривалого часу розвитку іншомовних писемних навичок як у середній, так і у вищій школі приділялася настільки мізерна кількість навчальних годин, що мета формування іншомовної писемної компетенції здавалася недосяжною. Та навіть за умов включення в освітні програми дисципліни «Ділова англійська мова» та аспекту «Писемне мовлення»

в навчальні курси «Англійська мова», «Практика усного та писемного мовлення» й «Іншомовна комунікація у науковому та навчальному дискурсах» повний розвиток зазначеної компетенції не є можливим, адже не враховує художньо-естетичний аспект цього виду мовленнєвої діяльності. Реалізація художньо-естетичного аспекту писемного мовлення в освітньому процесі вбачається нам можливою завдяки введенню у відповідні дисципліни творчого компонента, тобто творчого письма як письма нетрадиційних жанрів, що віддзеркалює суб'єктивність відчуттів того, хто пише, унікальність його мислення та має на меті створення оригінального, неповторного продукту. Однак просте

введення аспекту творчого письма у стандартні курси, спрямовані на розвиток загальних складників іншомовної комунікативної компетенції, не може призвести до озброєння студентів необхідними вміннями творчого письма: так ми можемо претендувати лише на використання в освітньому процесі творчих писемних вправ як знаряддя для розвитку суміжних мовленнєвих навичок або засобу підвищення мотивації навчання. Натомість, якщо говорити про особистість майбутнього фахівця, особливо мовника або педагога, необхідним структурним елементом його професіограми є, на нашу думку, таке багатовекторне професійне утворення, як компетентність в англомовному творчому письмі. Цей феномен важливий для становлення особистості конкурентоздатного фахівця, проте наразі він залишається маловивченим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування компетентності у творчому письмі, з одного боку, спрямоване на всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця: від його пізнавально-почуттєвої сфери до навичок рефлексії та самовдосконалення, а з іншого – оздоблює студента інструментарієм для створення найрізноманітніших за формою, змістом і призначенням писемних текстів, що робить здобувача універсальним та компетентним в усіх сферах діяльності людини.

Проте, як свідчить проведений нами аналіз науково-методичної літератури, питання формування компетентності в англомовному творчому письмі залишається поза увагою вчених. Майже всі науковці й практики, до кола інтересів яких входить феномен творчого письма, оперують поняттям «навички творчого письма» (П. Аврамова (2018 р.), С. Бассінджер (2013 р.), Н. Гаффільд (1998 р.), О. Гладка (2015 р.), С. Ерншо (2014 р.), А. Малей (2012 р.), П. Рандольф (2011 р.), С. Сміт (2013 р.), Дж. Спіро (2004 р.), С. Тельфер (2012 р.), П. Хуртадо (2010 р.) тощо) або розуміють навички творчого письма як складник комунікативної компетенції (О. Казанцева (2020 р.), Г. Пристай (2021 р.), Р. Райт (1957 р.), В. Сафонова (2018 р.), К. Сміт (2013 р.) тощо), або, навпаки, розглядають розвиток писемних навичок як допоміжний засіб розвитку більш загального утворення – творчої компетентності (І. Брякова (2010 р.), Т. Письменкова (2019 р.), О. Хорольська (2021 р.) тощо).

Вивчення ж поняття компетентності у творчому письмі в науково-інформаційному просторі обмежується незначною кількістю досліджень. Так, Ф. Мохаммед (2019 р.) визначає це поняття як знання, вміння, навички із виконання різноманітних писемних завдань і створення текстів різних жанрів, як художнього, так і нехудожнього стилю, когерентних та зрозумілих читачеві; а також здатність до критичного аналізу своїх і чужих творів різних стилів [6, с. 236]. Як бачимо, трактування поняття компетентності в творчому письмі зводиться до

сукупності навичок та уявлень про створення писемних текстів різних жанрів і стилів творчого та напівтворчого характеру.

У своїй практичній діяльності Л. Колеснікова формулює компетентність творчого письма учнів, розуміючи під цим письмові творчі вміння й уміння писемного спілкування у найбільш типових ситуаціях повсякдення (наприклад, листування). Педагог розглядає компетентність творчого письма у ракурсі розвитку писемної компетенції як частини іншомовної комунікативної компетенції. Отже, якщо перший підхід ґрунтується на креативно-процесуальному розумінні, то останній передбачає більш широке, загальномовленнєве бачення, виходячи за межі творчого [3].

Наукові пошуки А. Бобра носять психомовленнєвий характер, досліджуючи основні іншомовні комунікативні вміння студента в межах розвитку критичного мислення. Засобами розвитку таких умінь дослідник вбачає креативні вправи на основі поетичних творів, що разом з іншими техніками з методичного арсеналу створюють багато дотичних аспектів із розумінням та методикою розвитку компетентності у творчому письмі [1].

Глибше дослідження в межах цього підходу пропонує І. Брякова, наукові роботи якої, хоча й не спрямовані на розвиток безпосередньо компетентності у творчому письмі, проте роблять значний внесок у розуміння її сутності. Зосереджуючись на формуванні креативної компетентності студентів-філологів педагогічного вузу, вона розуміє її як інтегральну багатофакторну особистісну якість, що на професійній основі зумовлює розвиток літературно-творчих здібностей студентів. Показниками рівня сформованості креативної компетентності студентів-філологів, зокрема, виступають здібності студента до створення критичного тексту читача-професіонала та здібності до створення власного художнього і публіцистичного тексту [2]. Компетентнісний розріз ключового поняття відкриває структурно-понятійний простір, який перекликається з предметом нашого дослідження – розвитком компетентності у творчому письмі. Так, авторкою виокремлюється не лише філологічний, а й культурологічний, методичний і, щонайважливіше, психологічний компоненти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, очевидним залишається факт відсутності чітко сформульованої структурно-змістової характеристики поняття «компетентність у творчому письмі». Обмеженість досліджень понятійного апарата стосовно предмета вивчення та водночас різноплановість і ширина загального теоретичного підґрунтя визначають актуальність та значущість проблеми нашої наукової розвідки.

Мета роботи полягає у визначенні поняття й виокремленні структурних елементів

компетентності в англомовному творчому письмі студентів вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Невідповідність між панівним науковим понятійно-категоріальним контекстом проблеми формування здатності до творчого письма та переорієнтацією на компетентнісну парадигму в освітньому процесі, суспільстві й ринку вимагає обґрунтування необхідності концептуально-понятійного переходу від процесу простого формування вмінь або навичок творчого письма до формування компетентності в англомовному творчому письмі.

Різниця між першим і другим поняттями полягає у ступені алгоритмізованості, або гнучкості, набутих здібностей. Так, у випадку з розвитком умінь або навичок йдеться про ефективне виконання певної конкретної дії за алгоритмом. Компетентність же передбачає, по-перше, здатність діяти за допомогою цих умінь та навичок, а, по-друге, усвідомлене пристосування цих цій до конкретного соціального контексту, що забезпечує їхню ефективність у варіативних соціальних умовах [4].

Таке пристосування базується на осмисленому, а не на автоматизованому, на відміну від навичок, виборі ефективних дій, що надають людині можливість діяти не тільки у звичній, але й у нестандартній ситуації. Саме цей постулат ми кладемо в основу нашого розуміння процесу розвитку здатності до творчого письма під час підготовки професіонала. Окрім того, будемо орієнтуватися на той факт, що в освітніх стандартах знання, вміння й навички включаються в компетентності як ім'я компонентний складник [4].

Говорячи про компетентність в англомовному творчому письмі, ми маємо на увазі не лише підструктуру іншомовної писемної компетентності майбутнього фахівця, а й важливий складник кар'єрної компетентності – формацію, яка може забезпечити людині повноцінне й багатогранне функціонування в сучасному суспільстві згідно з його новаціями та трендами. Відповідно до цього у своєму дослідженні ми намагаємося відійти від формування у студентів дискретних умінь створювати оригінальні письмові тексти різного стильового й жанрового типу: це, дійсно, входить до кола вмінь писемної компетенції і не вимагає визначення окремої компетентності. Натомість ми розуміємо це утворення як форму особистісного існування, самовияву, продуктивних потреб, заснованих на експліцитних та імпліцитних знаннях і варіативних уміннях та, щонайважливіше, особливому стані розвитку мислення. Виходячи з цього положення, окреслимо необхідні для цього особистісно-професійні властивості, або структурні елементи, компетентності в англомовному творчому письмі.

1. Когнітивно-афективний компонент. Цей компонент передбачає наявність системи певних психоособистісних утворень, що беруть участь у творчій діяльності людини: *пізнавальних*

процесів, таких як мислення, уява, відчуття й сприйняття (наприклад, уміння нестандартно сприймати й інтерпретувати навколишню дійсність); *особистісних якостей*, зокрема певного типу темпераменту (так, інтровертність впливає на здатність зосередитися на власному стані й почуттях, чутливість або відкритість до вражень, спостережливості); *здібностей*, таких як обдарованість, креативність, інтелект (якщо його розуміти як систему внутрішніх відчуттів (наприклад, відчуття реальності, себе, гумору, ситуації, прекрасного, міри тощо) й образу мислення, зокрема аналітичного, образного, абстрактного тощо); *емоційних процесів* (простих емоцій (наприклад, задоволення від сприйняття літературного, музичного твору) та складних емоцій або почуттів (наприклад, складних естетичних емоцій як відчуття краси під час сприйняття явищ дійсності)).

2. Когнітивно-вольовий компонент. Зазначений компонент окреслює такі психологічні прояви, як *вольова регуляція дій* та деякі мимовільні психічні утворення, наприклад, певні *мотиваційні* прояви, зокрема, естетичні творчі потреби особистості – потреби вираження гармонії, порядку, краси в слові; потреба в самоактуалізації, повазі й схваленні (через творчу писемну реалізацію власних креативних здібностей щодо здійснення естетично-когнітивного впливу на аудиторію). Практичною реалізацією цього компонента є існування або систематичне виникнення креативної потреби у студента та актуалізація вольових зусиль для її практичного втілення.

3. Інструментально-процесуальний компонент. У загальному вигляді цей компонент передбачає наявність у студентів знань та сформованість умінь і навичок, що є інструментом ефективної творчої писемної діяльності.

Для ефективного здійснення творчої писемної діяльності здобувач вищої освіти має *знати*: сутність поняття «творче письмо»; стилі, форми, жанри творчого письма; місце творчого письма у системі підготовки майбутнього вчителя мови і літератури (англійської); типи текстів за специфікою мети й змісту висловлювання; категорії й структурні елементи тексту; сутність, види, композиційні й лінгвостилістичні особливості тексту-опису, тексту-міркування, тексту-розповіді як функціонально-сміслових типів мовлення; категорії, поняття й правила орфографічного, пунктуаційного, морфологічного, граматичного, лексичного, синтаксичного, стилістичного рівнів, що дозволяють здійснювати англомовну писемну комунікативну діяльність на встановленому освітньою програмою рівні.

Серед умінь виокремимо здатність здобувача вищої освіти виконувати такі дії: визначати й аналізувати художні прийоми, за допомогою яких досягається необхідний ефект; працювати зі словниками синонімів, антонімів; створювати синонімічні,

антонімічні пари, словники епітетів, метафор; створювати власні твори різних мовленнєвих типів за зразком у межах заданої теми або ситуації; дотримуватися композиційних, лінгвістичних і стилістичних норм та правил під час творчого письма; вільно й оригінально виражати власні думки й почуття; демонструвати широкий словниковий запас й адекватний вибір мовленнєвих одиниць; використовувати доречні й ефектні художні прийоми для створення яскравих і влучних образів [5].

4. *Рефлексивно-аналітичний компонент*. Наявність цього компонента дозволяє здобувачеві створювати модель ідеального продукту діяльності через критичне порівняння наявних зразків, порівнювати продукт власної творчої діяльності з образною моделлю, здійснюючи самоаналіз, самооцінку, самоперевірку; робити об'єктивні висновки щодо рівня власного продукту писемної діяльності та вживати ефективні заходи з його удосконалення. Цей компонент безпосередньо залежить від ступеня сформованості всіх вищезазначених елементів.

Як бачимо, компетентність у творчому письмі виходить за межі мовної або комунікативної компетенції, оскільки має позамовні, позакомунікативні та навіть позасоціальні грані. Вона перетинається зі змістовим полем таких компетентностей, як особистісна, культурна й компетентність самовираження; нею більше керують вроджені схильності та здібності, ніж навчальний процес, спрямований на розвиток іншомовної комунікативної компетенції. Це дає підстави стверджувати, що формування такої компетентності забезпечує успішність особи не лише у мовленнєвій діяльності, а й в інших позамовних галузях діяльності, оскільки перша заснована на психічних механізмах, спільних для всіх продуктивних видів діяльності.

Структурний аналіз поняття компетентності в англomовному творчому письмі дозволяє сформулювати визначення цього поняття. Отже, *компетентність в англomовному творчому письмі* – це здатність до конструктивної нестандартної англomовної писемної діяльності на основі високорозвинених психічних процесів або зовнішнього керуючого стимулу та системи знань необхідних алгоритмів і правил виконання такої діяльності та вміння комбінувати ці алгоритми й правила в нові конфігурації за потребою.

Висновки. Розуміння компетентності в англomовному творчому письмі в надгалузевому контексті, тобто як багатофакторне, інтегративне утворення, вносить це поняття за межі професійних вимог за мовними спеціальностями і ставить його поруч з іншими загальними компетентностями, здатними забезпечити фахівця необхідним для успішної діяльності змістово-процесуальним арсеналом. Зважаючи на структурні компоненти цієї компетентності, можна стверджувати, що лише один її компонент – інструментально-процесуальний – є результатом спеціальної мовної підготовки здобувача, однак сучасний стан розвитку інформаційно-комунікаційного простору надає людині можливість досягти високого рівня його розвитку і самостійно або за частковою допомогою освітніх програм вищої школи будь-якої спеціальності, які передбачають розвиток здатності випускника спілкуватися іноземною мовою в професійному колі як частини мовно-комунікативної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бобер А. Особливості використання креативних вправ для формування іншомовної продуктивної компетентності учнів старших класів на основі поетичних творів. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/28114/1/Бобер.pdf>.
2. Брякова И. Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза : монография. Оренбург : Издательство ОГПУ, 2010. 380 с.
3. Колеснікова Л. Формування компетентності творчого письма на уроках англійської мови на старшому етапі навчання. URL: https://urok.osvita.ua/materials/edu_technology/57368/0.
4. Майер Б. Знание, навыки, компетенции: эпистемологический анализ. *Science for education today*. 2019. № 2. С. 67–79.
5. Робоча програма з навчальної дисципліни «Творче письмо» для здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем ОПП «Середня освіта (мова і література (англійська))» / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса, 2021. 15 с.
6. Mohammed F.A.E. Creative Writing from Theory to Practice: Multi-Tasks for Developing Majmaah University Students' Creative Writing Competence. *Arab World English Journal*. 2019. № 10 (3). P. 233–249. DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271698.pdf>.

ОЦІНКА РІВНЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІASSESSMENT OF THE LEVEL OF PSYCHOLOGICAL READINESS
OF HIGHER EDUCATION LEARNERS FOR RESEARCH
AND INNOVATION ACTIVITY

Статтю присвячено визначенню рівня психологічної готовності здобувачів третього рівня вищої освіти до дослідницько-інноваційної діяльності. Оцінка рівнів готовності здійснювалась емпіричним шляхом за результатами опитування аспірантів першого та четвертого років навчання з трьох українських університетів. При цьому розглядалися мотиваційний, ціннісний і вольовий аспекти цієї готовності, в межах яких із використанням стандартних методик вимірювалися такі показники: наявність стійкої мотивації до провадження дослідницько-інноваційної діяльності, сформованість ціннісного ставлення до професії науковця, розвиненість вольових якостей здобувачів. Показано, що понад половина майбутніх докторів філософії випускних курсів та майже третина першокурсників мають високий рівень зазначеної готовності; середній рівень демонструють 68% аспірантів четвертого та 42% аспірантів першого років навчання; 2% здобувачів, як початківців, так і випускників, відрізняються низьким рівнем психологічної готовності до дослідницько-інноваційної діяльності. У розрізі окремих аспектів цієї готовності виявилось, що переважна кількість аспірантів четвертого та більшість аспірантів першого років навчання мають високий рівень мотивації до провадження дослідницько-інноваційної діяльності, що є доказом того, що в їхньому мотиваційному комплексі переважають внутрішні мотиви, пов'язані з отриманням задоволення від самого процесу цієї діяльності та можливості самовдосконалення під час її реалізації. Водночас більшість здобувачів четвертого року та половина здобувачів першого року навчання характеризуються середнім рівнем сформованості ціннісного ставлення до професії науковця, що свідчить про перевагу прагматичних підходів у ціннісних орієнтаціях молодих учених щодо майбутньої професійної діяльності; аспіранти обох експериментальних груп демонструють сильно розвинуті вольові якості, володіння якими є необхідною умовою як для успішного досягнення поставлених цілей, так і для здобуття нових наукових результатів в умовах невизначеності.

Ключові слова: здобувач вищої освіти, аспірант, психологічна готовність до дослідницько-інноваційної діяльності, мотивація, цінності, вольові якості.

The article is devoted to determining the level of psychological readiness of third-level higher education learners for research and innovation activity. The assessment of readiness levels has been carried out empirically based on the results of a survey of postgraduate students of the first and fourth years of study from three Ukrainian universities. The motivational, value and volitional aspects of this readiness have been considered, within which the following indicators have been measured using standard methods: the presence of stable motivation to conduct research and innovation activities, the formation of values to the profession of scientist, the development of volitional qualities. It has been shown that more than half of future doctors of philosophy of final courses and almost a third of freshmen have a high level of this readiness; 68% of fourth-year and 42% of first-year postgraduate students show an average level; 2% of learners, both beginners and graduates, have a low level of psychological readiness for research and innovation activity. In terms of some aspects of this readiness, it turned out that the vast majority of fourth-year and most first-year graduate students have a high level of motivation to conduct research and innovation activity. It is the evidence that their motivational complex is dominated by internal motives for satisfaction from the very process of this activity and the possibility of self-improvement in the process of its implementation. However, the majority of fourth-year learners and half of first-year learners are characterized by an average level of values in the profession of scientist, which indicates the prevalence of pragmatic approaches in the value orientations of young scientists for future careers. At the same time, postgraduate students of both experimental groups demonstrate highly developed volitional qualities, the possession of which is a necessary condition for the successful achievement of goals and the ability to obtain new scientific results in conditions of uncertainty.

Key words: higher education learner, postgraduate student, psychological readiness for research and innovation, motivation, values, volitional qualities.

УДК 378.22:37.015.3]:[159.9:001.89]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.16>

Меняйло В.І.,
докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки
і психології освітньої діяльності
Запорізького національного
університету

Курінна А.Ф.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти
Запорізького національного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Однією з найпотужніших освітніх реформ останніх років стало запровадження третього рівня вищої освіти та початок підготовки докторів філософії за європейською моделлю докторського навчання, що відповідає взятим зобов'язанням України щодо гармонізації освітніх рівнів і кваліфікацій в європейському просторі вищої освіти.

Згідно зі ст. 5 Закону України «Про вищу освіту» «третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень передбачає набуття здобувачами вищої

освіти здатності розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності» [9]. Дуже актуальною проблемою в цьому процесі стає цілеспрямоване формування готовності майбутніх докторів філософії до таких видів діяльності в процесі їхнього навчання в аспірантурі. З огляду на те, що в структурі інтегральної фахової готовності зазвичай виокремлюють такі компоненти, як: психологічна готовність, практична готовність та готовність до самовдосконалення [8, с. 51–52], цікавим буде

дослідити рівень сформованості окремих компонентів готовності до дослідницько-інноваційної діяльності у здобувачів третього рівня вищої освіти, які навчаються за освітньо-науковими програмами підготовки докторів філософії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Як зазначає Н. Кошелева, важливу роль у структурі готовності майбутніх фахівців до професійної інноваційної діяльності відіграють психологічні чинники, зокрема «мотиви діяльності, інтерес до неї та ціннісні орієнтири, на базі яких людина діє» [4, с. 257]. У цьому напрямі теоретичні засади мотивації та стимулювання інноваційної діяльності педагогів досліджувала Т. Волобуєва [2]; формуванню ціннісної компетенції науково-педагогічних працівників присвячено статтю В. Лугового [5]; аналіз психологічних особливостей готовності до інноваційної діяльності як важливої професійної якості педагога здійснювала І. Щербакова [13]; формування спрямованості на інноваційну діяльність майбутніх педагогів вивчала Л. Штефан [12]; різні види мотивації до навчання докторантів за кордоном досліджувала А. Вієгерова [1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Теоретичним і практичним аспектам формування готовності майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності як інтегративного утворення присвячена монографія [7], в якій, зокрема, розкривається структура та зміст психологічної готовності здобувачів третього рівня вищої освіти до цього виду діяльності. Проте результати емпіричних досліджень щодо визначення рівня готовності аспірантів до дослідницько-інноваційної діяльності не були висвітлені у цій роботі.

Мета статті полягає в експериментальній оцінці психологічної готовності майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У роботі [7] показано, що психологічна готовність виступає мотиваційно-вольовою підсистемою загальної готовності майбутніх науковців до дослідницько-інноваційної діяльності як інтегративного утворення. У структурі психологічної готовності виокремлюють мотиваційний, ціннісний і вольовий аспекти. Отже, її оцінку будемо здійснювати через вимірювання трьох показників, які відповідають зазначеним аспектам. Такими показниками, згідно з [6; 7], є: наявність стійкої мотивації до провадження дослідницько-інноваційної діяльності, сформованість ціннісного ставлення до професії науковця та розвиненість вольових якостей здобувачів.

Для вимірювання цих показників в якості діагностичного інструментарію нами було обрано такі методики: методику К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності» [11, с. 52–53]; методику Т. Разіної «Мотивація наукової діяльності» (шкала ціннісної мотивації)

[10, с. 140–146]; методику М. Обозова «Самооцінка сили волі» [3, с. 316–317].

Виходячи з обраних методик і відповідних шкал до них, можна виокремити три рівні психологічної готовності майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності [7, с. 435]:

1) високий рівень: здобувач є високомотивованим на власні наукові досягнення, в його мотиваційному комплексі переважають внутрішні мотиви; проявляється стійке ціннісне ставлення до дослідницько-інноваційної діяльності; аспірант вирізняється сильними вольовими якостями, має розвинуте почуття обов'язку та відповідальності, здатний до подолання труднощів;

2) середній рівень: здобувач прагне досягти успіхів у дослідницько-інноваційній діяльності, але в основі його мотивації лежать переважно зовнішні чинники (матеріальні, статусні, кар'єрні); професійні цінності займають важливі позиції, проте не сприймаються як найголовніші; сформовані основні вольові якості, але вони не завжди сповна проявляються;

3) низький рівень: аспірант має слабку мотивацію до дослідницько-інноваційної діяльності; не досить усвідомлює її професійну значущість; не розглядає її як особистісно цінну; вольові якості проявляються епізодично.

Для оцінки рівня психологічної готовності до дослідницько-інноваційної діяльності нами було проведено анкетування здобувачів третього рівня вищої освіти, які вже завершують навчання й які щойно вступили до аспірантури. До участі в експерименті було залучено аспірантів першого та четвертого років навчання з Волинського національного університету імені Лесі Українки, Запорізького національного університету та Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

За підсумками проведеного анкетування нами було отримано такі результати.

1. Мотивація до провадження дослідницько-інноваційної діяльності. Як показано на рис. 1, переважна кількість аспірантів четвертого (71%) та більшість аспірантів першого (56%) років навчання продемонстрували високий рівень мотивації, що свідчить про те, що на своєму науковому шляху вони керуються насамперед внутрішніми мотивами, пов'язаними з одержанням задоволення від самого процесу дослідницько-інноваційної діяльності та отриманими науковими результатами, а також із можливістю саморозвитку та самовдосконалення в процесі її реалізації. Середній рівень мотивації, який характеризується як внутрішньою мотивацією, так і зовнішньою позитивною мотивацією, пов'язаною з можливістю отримати науковий ступінь та більш високий розмір заробітної плати, просунутися кар'єрними щаблями, спостерігається майже у третини здобувачів, зокрема у 27% випускників та 30% першокурсників. Низький рівень

мотивації, зумовлений превалюванням зовнішніх негативних факторів, серед яких: бажання уникнути неприємних ситуацій, критики з боку керівника та колег, мають 14% аспірантів першого року і 2% аспірантів четвертого року навчання.

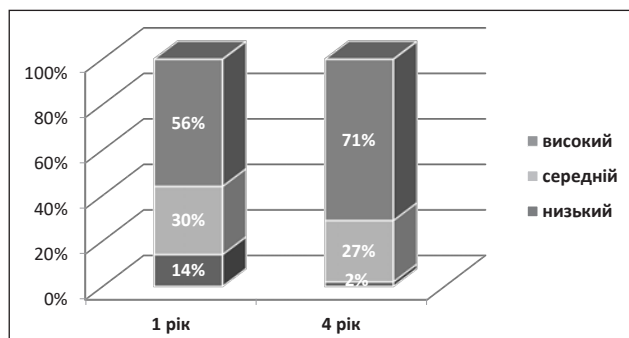


Рис. 1. Рівень мотивації до провадження дослідницько-інноваційної діяльності аспірантів першого та четвертого років навчання

2. Сформованість ціннісного ставлення до професії науковця. Результати опитування здобувачів за цим показником наведено на рис. 2, який свідчить про те, що лише 18% аспірантів першого та 23% аспірантів четвертого років навчання мають високий рівень сприйняття професійних цінностей, якими для вченого насамперед є такі: істина, новизна, корисність, академічна доброчесність, відповідальність за застосування нових знань. Більшість здобувачів четвертого року (62%) та половина здобувачів (50%) першого року навчання демонструють середній рівень сформованості ціннісного ставлення до професії науковця. 14% аспірантів-вступників та 2% аспірантів-випускників відрізняються низьким рівнем сприйняття цінностей академічної спільноти. Отримані результати, на наш погляд, свідчать про більш прагматичну позицію сучасної наукової молоді, яка певною мірою поділяє загальнолюдські (гуманістичні) цінності, має свої ідеали та орієнтири в науці, проте не готова присвятити себе безкорисливому служінню науці та працювати виключно на благо суспільства.

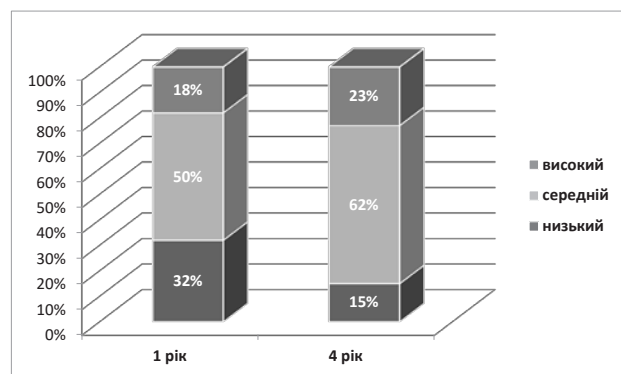


Рис. 2. Рівень сформованості ціннісного ставлення до професії науковця в аспірантів першого та четвертого років навчання

3. Розвиненість вольових якостей. Розподіл за рівнями розвиненості вольових якостей у здобувачів наукового ступеня доктора філософії наведений на рис. 3, який показує, що переважна кількість аспірантів як четвертого (74%), так і першого років навчання (60%) демонструє високий рівень сформованості вольових якостей; середній рівень спостерігається у 34% аспірантів-вступників і 23% аспірантів-випускників; низький рівень за цим показником мають всього 3% аспірантів першого та 6% аспірантів четвертого років навчання.

Зафіксовані доволі високі показники розвиненості зазначених якостей в аспірантів відображають той факт, що професія науковця потребує неабияких вольових якостей, оскільки вона завжди пов'язана з відкриттям та доведенням нового, а також із вмінням вперто рухатися вперед і доводити розпочату справу до кінця, попри всі труднощі та негаразди, зі спроможністю працювати в умовах невизначеності та висококонкурентного наукового середовища з його боротьбою за дослідницькі гранти і кращі позиції на кафедрах та в лабораторіях.

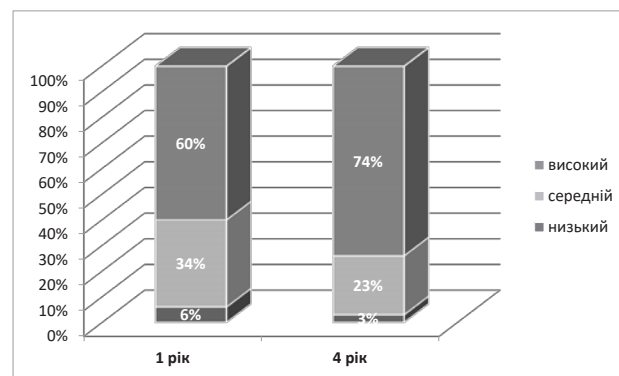


Рис. 3. Рівень розвиненості вольових якостей в аспірантів першого та четвертого років навчання

Для порівняння показників психологічної готовності майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності введемо поняття коефіцієнта сформованості зазначеної готовності за кожним показником, який будемо розраховувати за формулою:

$$K = m \times 0 + n \times 0,5 + p \times 1,$$

де m – кількість здобувачів із низьким рівнем готовності;

n – кількість здобувачів із середнім рівнем готовності;

p – кількість здобувачів із високим рівнем готовності.

Значення коефіцієнтів, що визначають рівень сформованості таких складників готовності, як: наявність стійкої мотивації до провадження

дослідницько-інноваційної діяльності, сформованість ціннісного ставлення до професії науковця та розвиненість вольових якостей здобувачів, наведені на рис. 4, за якими побудована відповідна діаграма.

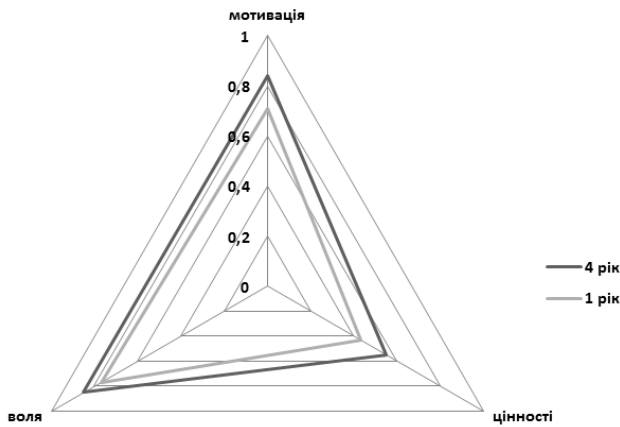


Рис. 4. Рівень психологічної готовності здобувачів третього рівня вищої освіти до дослідницько-інноваційної діяльності за різними її аспектами

Як видно з рис. 4, аспіранти четвертого року навчання мають більш високий рівень психологічної готовності до дослідницько-інноваційної діяльності за всіма проаналізованими показниками; здобувачі третього рівня вищої освіти демонструють добре розвинені вольові якості вже на першому році навчання; цінності професійної діяльності науковця є найменш сформованими у розглянутому мотиваційно-вольовому комплексі майбутніх науковців незалежно від року навчання в аспірантурі.

Загальний рівень психологічної готовності майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності визначимо за принципом: рівень готовності будемо вважати **високим**, якщо більшість показників мають високий рівень за умови відсутності низьких; **низьким**, якщо два і більше показників мають низький рівень; **середнім** – за інших комбінацій показників. Отримані результати наведено на рис. 5.

Як свідчить рис. 5, більшість аспірантів четвертого року навчання (56%) мають високий рівень психологічної готовності до дослідницько-інноваційної діяльності, що майже вдвічі перевищує аналогічний показник в аспірантів першого року навчання, серед яких високим рівнем готовності відрізняється лише 30% здобувачів; середній рівень готовності демонструють 68% аспірантів четвертого і 42% аспірантів першого років

навчання; 2% майбутніх докторів філософії, як початківців, так і випускників, мають низький рівень зазначеної готовності до дослідницько-інноваційної діяльності.

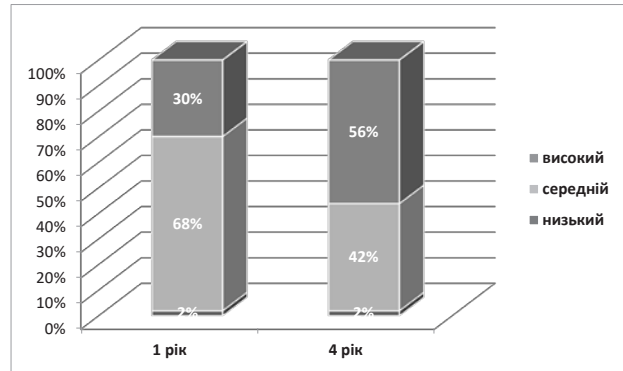


Рис. 5. Загальний рівень психологічної готовності здобувачів третього рівня вищої освіти до дослідницько-інноваційної діяльності

Висновки. Отже, у статті проведено оцінку психологічної готовності майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності, основними складниками якої виступають мотиваційний, ціннісний та вольовий аспекти. Показано, що переважна кількість аспірантів четвертого року та половина аспірантів першого року навчання демонструють високий рівень мотивації до провадження дослідницько-інноваційної діяльності; до того ж переважна кількість здобувачів третього рівня вищої освіти має високий рівень розвиненості вольових якостей незалежно від року навчання; проте сформованість ціннісного ставлення до професії науковця на високому рівні спостерігається лише у 18% аспірантів першого та 23% аспірантів четвертого років навчання. Загальний високий рівень психологічної готовності до дослідницько-інноваційної діяльності мають 56% здобувачів третього рівня вищої освіти, що навчаються на останньому році аспірантури, та 30% тих, хто щойно вступив на навчання. Низький рівень зазначеної готовності спостерігається лише у 2% представників обох експериментальних груп.

Перспективами подальших досліджень є оцінка практичної готовності майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності та готовності до самовдосконалення в процесі її реалізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Wiegerová A. A Study of the Motives of Doctoral Students. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2016. Is. 217. P. 123–131.
2. Волобуєва Т. Теоретичні засади мотивації та стимулювання інноваційної діяльності педагога. *Наукова скарбниця освіти Донецчини*. 2014. № 2 (19). С. 61–67.
3. Ильин Е. Психология воли. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 368 с.

4. Кошелева Н. Характеристика компонентів структури особистості майбутніх економістів, значущих для формування їхньої готовності до інноваційної фахової діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 31 (84). С. 256–262.

5. Луговий В. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі. *Проблеми освіти* : наук. збірник. Київ, 2010. Вип. 63. Ч. 1. С. 3–9.

6. Меняйло В. Сутність та структура мотиваційно-вольового компонента готовності майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності. *Педагогічні науки*. 2019. № 86. С. 285–290. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-55.

7. Меняйло В. Підготовка майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності: теоретико-методичні аспекти : монографія. Херсон : Гельветика, 2020. 580 с.

8. Науково-практичні аспекти організації навчальної і методичної роботи в університеті / за заг. ред. В. Шевченка. Донецьк : Юго-Восток ЛТД, 2004. 256 с.

9. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

10. Разина Т. Структурно-функціональна організація і генезис мотивації научної діяльності : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.03. Ярославль, 2016. 260 с.

11. Реан А., Кудашев А., Баранов А. Психологія адаптації людини. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.

12. Штефан Л. Формування спрямованості на інноваційну діяльність як складник інноваційної культури майбутнього інженера-педагога. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 39. С. 22–29.

13. Щербакова І. Психологічні особливості готовності до інноваційної діяльності як важливої професійної якості педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6. Ч. 1. С. 134–1

БАНДУРНЕ МИСТЕЦТВО ПОЧАТКУ ХХ СТ. ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ

BANDURA ART OF THE EARLY XX CENTURY AND ITS FEATURES

Стаття описує процес трансформації та якісної еволюції бандурного мистецтва від традиційних давніх звичаїв до того бандурного виконавства, яке нам знайоме сьогодні. Плавню простежується цей перехід та персоналії, які своїми працями, творами та дослідженнями сприяли цьому процесу. Проаналізовано значення бандури в українській історії та вплив на духовні цінності нації. Описано різновиди бандури та способи гри, які змінювались впродовж років. Проведено аналіз наявних публікацій, у яких автори описували конструкцію бандури, виконавську традицію, теорію походження, застосування та значення бандури. Виявлено проблему, яка не дозволяє провести ґрунтовне та системне дослідження бандурного виконавства – відсутність єдиної думки та теорії у дослідників. На початку ХХ століття визначними дослідниками та діячами, які сприяли поширенню бандурного мистецтва, були: Г. Хоткевич, В. Ємець, М. Домонтович, М. Лисенко, О. Маркевич та інші. Т. Слюсаренко у своїй монографії «Бандурне мистецтво в українському культурному просторі» пропонує історію розвитку професійного бандурного мистецтва поділити на чотири періоди, починаючи з ХІХ ст., коли збиралися відомості про виконавців-кобзарів, бандуристів та їх творчість. Описано розвиток бандурного виконавства у двох напрямках: сольному та ансамблевому. Популярність бандури серед українців на початку ХХ ст. стимулювала появу численних як професійних, так і аматорських колективів, різних за формою та складом. Розвитком кобзарського мистецтва почали опікуватися українські інтелігенти, які спрямовували зусилля на організацію навчально-педагогічних осередків бандурної освіти. Кобзарська традиція стала тим полем, на якому відбувалася взаємодія народної культури і націєтворчих прагнень української інтелігенції. Академізація та професіоналізація бандури в 20-х рр. була всенародною справою. Аматорські та професійні ансамблі бандуристів слугували основою для формування капел бандуристів та оркестрів.

Ключові слова: бандура, бандурне мистецтво, виконавство, кобзарство, культура.

The article describes the process of transformation and qualitative evolution of bandura art from traditional ancient customs to the bandura performance we know today. This transition is gradually being traced, and the personalities who contributed to this process with their works, and research. The significance of the bandura in Ukrainian history and its influence on the nation's spiritual values is analyzed. Varieties of bandura and ways of playing that have changed over the years are described. An analysis of existing publications in which the authors described the design of the bandura, the performing tradition, the theory of origin, use and significance of the bandura. The problem that does not allow to conduct a thorough and systematic study of bandura performance – the lack of consensus and theory among researchers. At the beginning of the twentieth century, prominent researchers and figures who contributed to the spread of bandura art were: G. Khotkevych, V. Yemets, M. Domontovych, M. Lysenko, O. Markevich, and others. T. Slyusarenko in her monograph "Bandura art in the Ukrainian cultural space" proposes to divide the history of professional bandura art into four periods, starting from the XIX century, when information was collected about kobzars, bandura players and their work. The development of bandura performance in two directions is described: solo and ensemble. The popularity of the bandura among Ukrainians in the early twentieth century stimulated the emergence of numerous both professional and amateur groups, different in form and composition. The development of kobza art began to be taken care of by Ukrainian intellectuals, who directed their efforts to the organization of educational and pedagogical centers of bandura education. The kobzar tradition became the field in which the interaction of folk culture and nation-building aspirations of the Ukrainian intelligentsia took place. The academization and professionalization of the bandura in the 1920's was a nationwide affair. Amateur and professional bandura ensembles served as the basis for the formation of bandura choirs and orchestras.

Key words: bandura, bandura art, performance, kobzarism, culture.

УДК 781.7

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.17>

Пилипчук В.В.,
викладач-методист
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Постановка проблеми. На початку ХХІ ст. особливої важливості набуває осмислення шляхів розвитку музичного мистецтва на національній основі. Музика завжди була носієм духовних цінностей українського народу і мала дуже великий вплив на формування його національної свідомості. У контексті збереження та подальшого розвитку національних музичних традицій бандурне мистецтво виділяється своїм глибоким духовним складником, творенням упродовж декількох століть унікальної системи виконавської освіти тощо. Винятковість бандури полягає не лише в оригінальності її будови та милозвучності звучання. Цей інструмент унікальний через органічне поєднання вокальної та інструментальної музичних компонент, професіоналізму

й аматорства. Адаже на сучасній бандурі можна виконувати не лише епічні твори та традиційну інструментальну музику, але й віртуозні зразки академічної світової музичної спадщини. Тому, проаналізувавши досвід провідних бандуристів ХХ століття, ми розуміємо, як саме еволюціонувало сучасне бандурне мистецтво.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На усіх зображеннях ХІХ – початку ХХ ст. традиційна бандура (на відміну від сучасної) мала симетричну форму, а її сучасний несиметричний вигляд – це зміни у конструкції, що були зроблені наприкінці ХІХ ст. Вони викликані тим, що в симетричній бандурі майже половина деки залишалася без струн. Як стверджує В. Кушпет, саме кількість приструнків

була головною конструктивною відмінністю, що відрізняла кобзу від бандури [1, с. 39].

Ґрунтовну працю «Музичні інструменти українського народу», присвячену походженню бандури й кобзи, написав у 1930 році Гнат Хоткевич. Дослідник різко розкритикував теорію неукраїнських коренів згаданих інструментів, про що писали М. Лисенко, О. Фамінцин та Ф. Колесса. Г. Хоткевич стверджував, що кобза й бандура були запозичені «слов'янами із загальнолюдської матеріально-культурної колиски» [2, с. 31].

Виконавство на бандурі має тривалу багатолітню традицію. Як пише у своїй праці В. Кушпет, в українській культурі ХХ ст. сформувався образ мандрівного музиканта-бандуриста, що виконував епічні твори, які сприяли піднесенню національно-патріотичної ідеї [1, с. 111].

Слід зазначити, що бандура часто використовувалася як ансамблевий інструмент, зокрема у складі тріоїстої музики. Як стверджує І. Зінків, у становленні тріоїстої музики важливе місце посідали жанри військової козацької музики [2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Бандурне виконавство в наукових працях українських дослідників ще не отримало ґрунтовного системного осмислення та розглядалося здебільшого в історичному, традиційному та академічному аспектах. Тому пропонується розгляд етапу становлення бандурного мистецтва ХХ століття.

Мета статті – визначення ролі бандурного виконавства у збереженні та подальшому розвитку національних музичних традицій.

Виклад основного матеріалу. Щодо сучасного виконавства на бандурі, то воно сформувалося на основі давньої традиційної культури. Поява у першій половині ХХ ст. нової виконавської школи, зокрема таких виконавців, як Г. Хоткевич, В. Ємець, В. Шевченко, стала початком нового етапу в історії виконавства на цьому інструменті. Йдеться насамперед про зрячих бандуристів, чиє виконавство називали кобзарським мистецтвом. На початку ХХ ст. бажаючих навчатись грати на бандурі було дуже багато, тому аматорський рух в середовищі української молоді набув значних масштабів. У багатьох великих містах та містечках України з'являлися різноманітні гуртки, студії, курси, ансамблі, капели, де студіювалось бандурне виконавство. Відомо навіть, що М. Лисенко на початку ХХ ст. спробував відкрити клас бандури у заснованій ним Музично-драматичній школі і запросив викладати відомого бандуриста І. Кучугуру-Кучеренка, хоча цей задум визначного українського композитора не увінчався успіхом. Як стверджував Г. Хоткевич, тоді ще не існувало професійних виконавців-бандуристів, а сліпці-кобзарі не були спроможні до традиційного викладання.

Рішення відродити виконавство на виконавському рівні, як зауважив В. Кушпет, неминуче

призвело до виникнення непорозуміння. Тому між двома схожими групами бандуристів – сліпців-кобзарів та концертних виконавців, виникла прірва. «Старців дратувало втручання в їхню «парафію» зрячих музикантів, через яких вони втрачали заробіток. Натомість «зрячі» концертні виконавці вважали старців досить посередніми музикантами з примітивним репертуаром та обмеженими виконавськими можливостями» [1, с. 128].

Свою точку зору на кобзарство та бандурне виконавство у першій половині ХХ ст. пропонує Іван Панасюк. Так, на його думку, «кобзарство асоціюється зі збереженням традиційного репертуару й акомпануючої функції інструмента, з намаганням відродити автентичну інструментарію та виконавського стилю; бандурництво (академічне бандурне виконавство), що своєю чергою поділяється на сольо-інструментальне, вокально-інструментальне та ансамблеве – з оновленням конструкції інструмента, його виразово-виконавських можливостей та репертуару» [3, с. 5].

Як стверджує М. Ржевська, на початку ХХ століття кобзарська традиція стала тим полем, на якому відбувалася взаємодія народної культури і націєтворчих прагнень української інтелігенції. Однак поєднання цих двох гілок національної культури спровокувало, як вже зазначалось, критику. Так, існувала точка зору, що після смерті у 1870-х роках знаменитого кобзаря Остапа Вересая кобзарська течія занепала, а культ кобзарства почав штучно насаджуватися тогочасною інтелігенцією. І навіть в існуючих кобзарів переважав не народний репертуар, а сфальсифікований, оскільки інтелігенція навчала їх за книжками (у приклад ставили кобзаря Пархоменка). Слід зазначити, що у певних колах поширювалася тема фальсифікації дум, і звинувачували у цьому письменника Бориса Грінченка [4].

Однак серед представників тогочасної української інтелігенції були особистості, які досягнули глибини кобзарської майстерності. Одним із таких митців був художник Опанас Сластіон. За словами Олени Пчілки, «мабуть нелегко знайти такого чудового виконавця народних українських дум, як «пан» Сластьон, відомий артист-малювник і разом знавець кобзарських пісень, кобзарського співу, він умів одбивати в своєму виконанні високу мистецьку вартість тих козацьких пісень, що перейшли до старців з їх старечими голосами й пригаслим розумінням змісту козацьких дум, що став уже незрозумілий для несвідомих, убогих думкою співців» [5].

Відомо також, що навіть Філарет Колесса, перебуваючи у 1908 році в фольклорній експедиції на Полтавщині, записав на валиковий фонограф виконання О. Сластіоном дум. Як зазначає М. Ржевська, інтелігентські інтерпретації дуже часто перевершували, за спогадами сучасників, народне

виконання. Про це, зокрема, писав Є. Чикаленко у своєму щоденнику. Йдеться про виступ О. Сластіона на журфіксі у Чикаленка. Митець погодився виконати під гітару думу «Невольницький плач». Вражений виконанням Сластіона Чикаленко записав наступне: «Ніхто з них не уявляв собі, що можна так високоартистично виконувати кобзарські думи. Він співає на голос і по манері так, як співали колишні кобзарі, так, як співав і Вересай, якого я чув у 80-х роках, але Сластьон, як інтелігент, виконує далеко артистичніше» [4].

Т. Слюсаренко у своїй ґрунтовній монографії «Бандурне мистецтво в українському культурному просторі» пропонує тривалу історію розвитку професійного бандурного мистецтва поділити на чотири періоди, починаючи з XIX ст., коли збиралися відомості про виконавців-кобзарів, бандуристів та їх творчість (запис дум, псалмів тощо); Другий період, на думку дослідниці, припадає на першу третину XX століття, коли розпочалося детальне вивчення мистецтва кобзарів, бандуристів, започаткувалося становлення професійного бандурного виконавства. Відповідно, третій період – це 50-ті – 80-ті роки XX ст., коли досліджувалися традиційні виконавські особливості кобзарського мистецтва та аналізувалося функціонування академічного бандурного виконавства в його різноманітних формах. І останній етап – 90-ті роки XX – початку XXI ст. – як період розквіту бандурного мистецтва на професійному рівні [6].

Починаючи з кінця XIX століття бандурне виконавство в Україні та українській діаспорі розвивалося у двох напрямках: сольному та ансамблевому. У цьому також полягає його неповторність та унікальність. Як стверджує Л. Павленко, відмінність між ансамблевою та сольною грою полягає в тому, що ансамблева інтерпретація є результатом праці декількох виконавців і реалізується спільними зусиллями музикантів. Колективний принцип гри, на якому ґрунтується ансамблеве виконавство, «зумовлює його звучання, яке втілюється завдяки співтворчості музикантів» [7, с. 44]. Окрім того, ансамбль не лише має самостійну художню цінність, але й «належить до найскладніших видів виконавського мистецтва. Завдяки ансамблевому виконанню набуваються різноманітні навички виконавської майстерності, розширюється музичний світогляд, що відбувається паралельно з формуванням художнього смаку, звукової культури, розумінням глибинного змісту й особливостей виконуваного твору» [7, с. 46].

Перші спроби ансамблевого виконавства на бандурі були зафіксовані у 1902 році на XII археологічному з'їзді у Харкові. Доктор Олексій Маркевич видав брошуру за матеріалами з'їзду, у якій подав інформацію про те, що деякі виступи супроводжувались демонстраціями гри та співу бандуристів і лірників, а серед доповідачів були такі

поважні науковці, як професор Сумцов, що виступив із доповіддю про кобзарів та лірників Харківської губернії, а Г. Хоткевич прочитав реферат про бандуристів та лірників загалом [8]. О. Маркевич зазначив, що «музична частина засідання складалася з 3-х відділів: а) історичного, б) релігійно-морального та побутового і в) гумористичного. Всі номери були дуже цікаві, але виконання їх лірниками й бандуристами змусило мене затужити за таким правдивим артистом, яким був Остап Вересай, тим більше, що аранжування цих співів Хоткевичем, організатором самого концерту, було трохи штучне» [8, с. 14].

Досліджуючи національні традиції бандурного мистецтва, Г. Хоткевич звертав увагу на його регіональні особливості. Йдеться про існування кобзарських шкіл, серед яких провідними були: Чернігівська, Зіньківська та Полтавська. На думку дослідника, для Чернігівської школи характерною стала перевага сольного виконавства, тоді як у Зіньківській акцент робився на ансамблевій грі. Схильністю до сольного виконавства вирізнялася також і Полтавська школа, однак не у такій мірі як Чернігівська. Одночасно з кобзарськими школами та об'єднаннями існували навчальні заклади, засновані деякими відомими бандуристами. У цьому контексті слід згадати авторську школу М. Колісненченка, що діяла у 1860-х роках, та школу П. Кулибаби.

Братства та народні школи виконали важливу роль у формуванні професійних засад кобзарства, однак у другій половині XIX ст. вони припинили свою діяльність. Відтоді подальшим розвитком кобзарського мистецтва почали опікуватися українські інтелігенти, які спрямовували зусилля на організацію навчально-педагогічних осередків бандурної освіти.

Популярність бандури серед українців на початку XX ст. стимулювала появу численних як професійних, так і аматорських колективів, різних за формою та складом. Перший в Україні ансамбль зрячих бандуристів був створений у Києві в 1906 році Михайлом Домонтовичем за участю студентів Київського університету. До складу колективу входило 6 учасників, які виступали на різноманітних українських громадських заходах міста. У 1910 році був також сформований ансамбль з колишніх учнів класу бандури музично-драматичної школи М. Лисенка.

Висновки. Сучасне бандурне мистецтво сформувалось на основі давньої традиційної культури. Поява у першій половині XX ст. нової виконавської школи, зокрема таких виконавців, як Г. Хоткевич, В. Ємець, В. Шевченко, є початком нового етапу в історії виконавства на цьому інструменті. Кобзарська традиція стала тим полем, на якому відбувалася взаємодія народної культури і націєтворчих прагнень української інтелігенції. Академізація

та професіоналізація бандури в 20-х рр. була все-народною справою. Аматорські та професійні ансамблі бандуристів слугували основою для формування капел бандуристів та оркестрів. Так, лише у Харкові (тогочасній столиці України) у 1927 році був заснований перший оркестр народних інструментів, де провідною групою були бандури. У 1950-х роках з хорової капели Українського радіо та ансамблю бандуристів засновано оркестр, художнім керівником якого став відомий бандурист А. Бобир. Серед музикантів, які у 20–30-х рр. минулого століття сприяли академізації бандурного мистецтва, у роботі згадано Г. Хоткевича, його послідовників Л. Гайдамаку та В. Кабачка. Останній був викладачем Київської консерваторії, виховав цілу плеяду відомих бандуристів, а також став ініціатором створення низки малих ансамблів бандуристів, зокрема заснував перше тріо бандуристок у складі Т. Поліщук, В. Третьякової та Н. Павленко.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кушпет Володимир: Старцтво: мандрівні співці-музиканти в Україні (XIX – поч. XX ст.). Київ : Темпора, 2007. 592 с.
2. Зінків І. Бандура в органологічній концепції Олександра Фамінцина. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/43509/11-Zinkiv.pdf?sequence>.
3. Панасюк І. Київська школа професійно-академічного бандурництва. Творча діяльність її фундатора С.В. Баштана : дис.... канд. мистецтвознавства Київ, 2005. 221 с.
4. Ржевська М. На зламі часів. Музика Наддніпрянської України першої третини XX століття у соціокультурному контексті епохи. Київ : Автограф, 2005. 352 с.
5. Панасюк І. Професор С.В. Баштан – фундатор кобзарського академізму. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа). Київ, 2005. С. 272.
6. Слюсаренко Т. Бандурне мистецтво в українському культурному просторі (на прикладі бандурного виконавства Слобідського регіону XX – поч. XXI ст.). Харків : Право, 2018. 224 с.
7. Павленко Л. Вплив ансамблевого виконавства на розвиток бандурного мистецтва XX–XXI ст. *Культура України*. Випуск 54. 2016. С. 44–54.
8. Маркевич О. XII Археологічний з'їзд у Харкові, 1902 р. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Markevych_Oleksii/XII_Arkheologichnyi_zizd_u_Kharkovi_1902_r.pdf.

ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ СТУДЕНТА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЙОГО КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

PERSONAL VALUES OF THE STUDENTS AS A FACTOR IN THEIR CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE FORMATION

У статті автором запропоновано аналіз особистісних цінностей майбутнього учителя іноземних мов у процесі професійної підготовки як фактору формування його конфліктологічної компетентності. Метою роботи є визначення головних ціннісних орієнтацій студентів в умовах формування особистості як першочергового фактору формування їхньої конфліктологічної компетентності. Встановлено, що головним завданням концепції молодіжного розвитку є пріоритетизація ціннісних орієнтацій сучасної української молоді через глибокий системний аналіз молодіжного буття, особливо в закладах вищої освіти. Доведено, що освіта має забезпечувати формування особистості, котра усвідомлює свою єдність з українським народом, європейською цивілізацією, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурного розвитку, є підготовленою до життєвих проблем в умовах динамічного, конкурентного, взаємозалежного соціуму, що є неможливим без формування у молодого покоління конфліктологічної компетентності. Визначено, що трансформація соціально-значущих цінностей у конкретні гуманістичні ціннісні пріоритети особистості, формування моральних якостей майбутніх учителів іноземних мов виступають суттєвою умовою формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Встановлено наступні групи ціннісних орієнтацій студентів: 1) цінності особистого життя; 2) індивідуальні цінності; 3) етичні цінності; 4) цінності професійної спрямованості; 5) цінності розвитку і пізнання. З'ясовано, що інтеріоризація є довготривалим процесом, що зумовлений особливостями системи ціннісних орієнтацій кожної конкретної особистості, впливом на неї як об'єктивних (стать, місце проживання, рівень матеріального забезпечення, коло друзів), так і суб'єктивних (цільові установки, особистісна спрямованість, розвиток емоційно-вольової сфери тощо) чинників. Доведено, що формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов через розвиток їхніх особистісних цінностей сприятиме ефективній підготовці компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить йому в подальшому високий рівень конкурентоспроможності в його професійній діяльності.

Ключові слова: конфліктологічна компетентність, особистісні цінності, пріоритетні якості особистості, майбутні учителі іноземних мов, професійна діяльність.

The article offers the analysis of the personal values of future foreign language teachers in the process of professional training as a factor of their conflictological competence formation. The work aims to determine the main value orientations of students in terms of personality formation as a primary factor in their conflictological competence formation. It has been established that the main task of the youth development concept is to prioritize the value orientations of modern Ukrainian youth through a deep systematic analysis of youth life, especially in higher education institutions. It has been proved that education should ensure the formation of a personality who is aware of own unity with the Ukrainian people, European civilization, is guided by the realities and prospects of socio-cultural development, is prepared for life problems in a dynamic, competitive, interdependent society, which is impossible without the conflictological competence formation of the younger generation. It has been determined that the transformation of socially significant values into specific humanistic value priorities of the personality, the formation of moral qualities of future foreign language teachers are an essential condition for the conflictological competence formation of future foreign language teachers. The following groups of value orientations of students have been established: 1) values of personal life; 2) individual values; 3) ethical values; 4) values of professional orientation; 5) values of development and cognition. Also, it has been found that interiorization is a long-lasting process due to the peculiarities of the individual's value orientations system, the influence of both objective (gender, place of residence, level of material security, friends) and subjective (goals, personal orientation, development of emotional and volitional sphere, etc.) factors. It has been proved that the conflictological competence formation of future foreign language teachers through the development of their personal values will contribute to the effective training of competent specialists focused on continuous professional development, self-improvement, which will provide them with a high level of competitiveness in their professional activity.

Key words: conflictological competence, personal values, priority personality qualities, future foreign language teachers, professional activity.

УДК 378.147:0113-051:81'243
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.18>

Поліщук Г.В.,
докт. пед. наук,
доцент кафедри германських мов
та методик їхнього навчання
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасній науковій парадигмі превалює точка зору про зростаюче протиріччя між соціальними потребами суспільства та розвалом соціальної сфери в Україні, що посилюється, руйнуванням її потенціалу, соціальної інфраструктури, інтенсивним розшаруванням суспільства, ростом частки злиднених та маргіналізованих верств населення, погіршенням якісних характеристик популяції,

соціального самопочуття людей, зростанням соціальної напруженості [15, с. 65; 11, с. 404]. У цих умовах зростає необхідність чіткого усвідомлення того, що освіта та суспільство нероздільні, це одна система, справжні масштаби якої поки що повністю не усвідомлюються, однак дослідникам зрозуміло, що будь-які глобальні проблеми, з якими стикається суспільство, соціум, цивілізація загалом, неминуче позначаються і на стані

сфери освіти. Разом із тим саме сфера освіти, відгукуючись на суспільні й цивілізаційні виклики, будучи чутливою до них, спроможна і зобов'язана здійснювати свій істотний вплив на розвиток відповідних тенденцій у суспільстві, підтримувати чи навпаки, гальмувати їх, знаходити свої специфічні можливості розв'язання глобальних чи локальних соціальних проблем, запобігати небажаному розвитку подій [16, с. 110]. Саме тому вважаємо, що формуванню конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців системи освіти через пріоритизацію їхніх ціннісних орієнтацій необхідно приділити максимум уваги у закладах вищої освіти України, оскільки у соціумі, як у конфліктному середовищі, цінності виконують захисну функцію для людини, захищають її перед розгубленістю серед непевностей сьогодення [10, с. 264]. Отже, оскільки система особистісних цінностей є показником загальної культури людини, важливо створити освітнє середовище, яке сприятиме набуттю мобільності, культури спілкування, ерудованості. Становлення всебічно розвиненої особистості є першочерговим завданням вузів в умовах надбання моральних цінностей, духовного зростання [11, с. 404].

Аналіз останніх досліджень. У щорічній доповіді Президенту України, Верховній Раді України про становище молоді в Україні (за підсумками 2015 року) Державним інститутом сімейної та молодіжної політики визначено, що важливе місце у розвитку суспільства займає молодь, яка є його енергійною, рушійною силою, а вивчення її світогляду, з огляду на визначальну роль для майбутнього розвитку суспільства, є нагальною проблемою, адже молодь – це найбільш динамічна частина суспільства, і саме зміни в середовищі молоді є основою трансформації суспільства в цілому і визначення напрямку його подальшого розвитку та місця серед інших країн світу. Саме з цієї причини проблема цінностей студентської молоді була предметом розгляду багатьох науковців [15; 11; 16; 10; 2; 5; 14; 1 та інших], але їхній розгляд в аспекті формування конфліктологічної компетентності ще не був предметом спеціального дослідження, отже, актуальність цієї проблеми не викликає сумнівів.

Мета статті. Метою статті є визначення головних ціннісних орієнтацій студентів в умовах формування особистості як першочергового фактору формування їхньої конфліктологічної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Поведінка молодого покоління детермінується передусім ціннісною ієрархією: усвідомлені дії людини й сприйняття оточуючого зумовлені суб'єктивованими цінностями. Соціальне самопочуття молоді є одним із головних показників розвитку суспільства, а саме для того, щоб формування молоді відбувалося адекватно до суспільних процесів,

необхідно визначити її роль і місце в суспільстві, з'ясувати проблеми та життєві пріоритети, серед яких є традиційні – кохання, дружба, пошуки сенсу життя, створення сім'ї тощо. Не менш актуальними є здоров'я, освіта, спілкування молоді з дорослими й однолітками. Вивчаючи молодіжні проблеми, неможливо обійтися простим констатуванням позитивних чи тривожних фактів життєдіяльності молодих людей, потрібен глибокий системний аналіз молодіжного буття, пріоритизація ціннісних орієнтацій сучасної української молоді [18, с. 20; 4, с. 58]. Отже, навчання у закладі вищої освіти припадає на юнацький вік, коли у молоді людини формуються ставлення до навчання, нові погляди, переконання, оцінки, продовжується активний «пошук себе», відбуваються глибокі зміни в системі життєвих цінностей. Серед факторів, що впливають на формування ціннісних орієнтацій студентів, вирізняють: систему освіти, місце проживання, діяльність політичних організацій, професійну зацікавленість, твори мистецтва, психологічні характеристики особистості, телебачення, самоосвіту тощо.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки наголошує на тому, що національна система освіти має забезпечувати формування особистості, котра усвідомлює свою єдність з українським народом, європейською цивілізацією, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурного розвитку, є підготовленою до життєвих проблем в умовах динамічного, конкурентного, взаємозалежного соціуму. У сучасних умовах управління формуванням знання є важливою соціальною функцією держави, яка визначає стратегічні цілі в сфері освіти, адекватні вимогам сьогодення, не обмежуючи при цьому процесів самоорганізації, самоуправління та взаємодії в структурах громадянського суспільства, орієнтованих на вдосконалення системи освіти, зокрема вищої [8].

Домінантною соціокультурною орієнтацією сучасного студентства є орієнтація на отримання якісної і престижної освіти як засобу для подальшого успіху в економічній, політичній і громадській діяльності, фактору підвищення власної конкурентоспроможності в системі ринкових і демократичних відносин, кар'єрного росту, підвищення добробуту, утвердження свого статусу в колективі (і в суспільстві) та соціального престижу [2, с. 22], а молодь, як відомо, є особливою соціально-демографічною групою, що визначається не лише віковими межами, але й специфічним соціальним статусом, особливостями свідомості й поведінки. Саме у молодіжному середовищі формується новий тип особистості, який буде домінувати у майбутньому: «Базові цінності особистості формуються в період так званої первинної соціалізації індивіда, до 18–20 років, а потім стають достатньо

стабільними, суттєво змінюючись лише у кризові періоди життя людини і її соціального середовища» [12].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що найголовнішою умовою формування конфліктологічної компетентності (під якою розуміємо інтегроване особистісне утворення, що базується на системі наукових знань про конфлікт, уміннях, практичному досвіді вирішення конфлікту, які цілеспрямовано розвиваються в таких контекстах конфліктологічної підготовки закладу вищої освіти як крос-культурний, комунікативний і внутрішньоособистісний [13, с. 13]) майбутніх учителів іноземних мов є трансформація соціально-значущих цінностей у конкретні гуманістичні ціннісні пріоритети особистості, формування моральних якостей майбутніх учителів іноземних мов (добропорядність, взаємодопомога, альтруїзм, співпричетність, толерантність).

Особистісні цінності відображаються у свідомості людини у формі ціннісних орієнтацій – складних, загальнолюдських принципів, що спрямовують її діяльність. Ціннісні орієнтації – це своєрідні орієнтири, які є сполучним ланцюгом, з одного боку, між об'єктивним соціокультурним середовищем та індивідуальною свідомістю людини, а з іншого – між її свідомістю, діяльністю і поведінкою. Вони є елементом вираження цілого комплексу потреб і інтересів, цілей і прагнень, світогляду і переконань людини, і відповідно до них людина мотивує свою поведінку [7]. Особливого значення для молоді у студентські роки набувають цінності, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, активною співпрацею з людьми та міжособистісними стосунками з друзями, що є свідченням тісного взаємозв'язку ціннісних орієнтацій та особистісної зрілості індивіда. Саме у вищій школі студенти вчать співпереживати, допомагати ближнім, справедливо ставитися до інших, налагоджувати з ними дружні стосунки, проявляти гідність, гуманізм. З огляду на це студентські роки є активним періодом засвоєння гуманістичних цінностей. Отже, приймаємо точку зору Л.О. Коберник про виділення у своїх дослідженнях наступних груп ціннісних орієнтацій студентів: 1) цінності особистого життя; 2) індивідуальні цінності; 3) етичні цінності; 4) цінності професійної спрямованості; 5) цінності розвитку і пізнання [5]. Також варто зауважити, що в системі цінностей кожної особистості, тим більше молоді людини, яка щойно розпочинає самостійне життя, можна вирізнити пріоритетні / домінантні цінності. Це пріоритетне ядро ціннісної ієрархії. Друге місце за пріоритетністю належить субдомінантним цінностям, які можуть згодом переміщатися як до складу ціннісного ядра, так і у напрямі напівпериферії ціннісної системи. Цінності середньої важливості, що становить

саме ціннісну напівпериферію, посідають за пріоритетністю третє місце у межах ціннісної системи. Вони можуть переміщатися як до складу субдомінантних цінностей, так і на периферію ціннісної системи. Останнє, четверте місце за ієрархією займають малозначимі (на даний час) цінності, які є периферією ціннісної системи. Ядро ціннісної системи та її периферія не є «вічними», їхні елементи або вся система загалом можуть також змінювати у часі свою пріоритетність [18, с. 21].

Погоджуємося з точкою зору О. Пришляк про те, що під формуванням цінностей розуміють не примусовий зовнішній вплив на особистість, а створення умов для її саморозвитку, самовдосконалення, залучення студентів до духовно спрямованої навчально-виховної та перетворюючої діяльності, завдяки чому сформовані цінності інтеріоризуються в особистісні якості студентів і мають знаходити прояв у вчинках, поведінці та діяльності молоді [14, с. 293]. Формування ціннісних орієнтацій особистості молоді людини можна представити у вигляді трьох взаємопов'язаних етапів: на першому етапі відбувається переоцінка цінностей та ідеалів, якими людина користувалася до цього часу (тому власний досвід життєдіяльності постає як важливе джерело ціннісних орієнтацій). На другому етапі засвоєння цінностей відбувається не лише шляхом створення цілісних функціональних одиниць емпіричних уявлень, а й комунікативних – через засоби масової інформації та пропаганди; основою третього етапу є діяльність, виражена в особистісних внутрішніх ставленнях до об'єктивних умов свого життя [17, с. 227]. Отже, привласнення соціальних цінностей і перетворення їх на особистісні цінності (інтеріоризація) є довготривалим процесом, що зумовлений особливостями системи ціннісних орієнтацій кожної конкретної особистості, впливом на неї як об'єктивних (стать, місце проживання, рівень матеріального забезпечення, коло друзів), так і суб'єктивних (цільові установки, особистісна спрямованість, розвиток емоційно-вольової сфери тощо) чинників. Враховуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що такі риси, як громадянська освіченість, компетентність, виховання поваги до прав людини, толерантність, вміння знаходити компроміс, критичність мислення, його незалежність, мають транслюватися системою освіти й виховання особистості у процесі активного впровадження педагогічних інновацій. Основною метою дослідники вважають вироблення соціальної адаптації та формування соціальної відповідальності студентів у педагогічному дискурсі, який визначається як системна технологія у складі педагогічної інноватики, що покликана удосконалювати педагогічний процес [3, с. 74–75]. Отже, як свідчать результати досліджень [18, с. 30], на сучасному етапі розвитку українського суспільства

суттєво підвищилися наступні показники таких ціннісних пріоритетів української молоді: державна незалежність України, мир та спокій в країні, демократичний розвиток країни, свобода слова, демократичний контроль рішень влади, національно-культурне відродження, соціальна рівність, участь у релігійному житті, участь у політичному житті. Водночас практично не змінили свої індекси наступні ціннісні пріоритети: благополуччя дітей, індивідуальна самостійність, культурна компетентність, морально-психологічний стан у суспільстві, створення рівних можливостей для всіх, можливість підприємницької ініціативи. Серед найважливіших життєвих пріоритетів для молоді залишаються: здоров'я, міцна сім'я, матеріальний добробут, цікава робота, суспільне визнання та підвищення освітнього рівня. Вищевикладене дозволяє стверджувати, що на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій у молоді формуються якості особистості, а важливим для педагога є сформованість моральних якостей, що надають йому можливість успішно працювати з дітьми, користуватися їхньою довірою, бути для них прикладом поведінки в школі й особистому житті. Отже, наголошує О. Никитенко, процес виховання будь-якої професійно-особистісної якості починається з формування найпростіших елементів поведінки, які надалі ускладнюються, переплітаються і, поєднуючись між собою, визначають розвиток та зміцнення цієї якості [9, с. 38–40].

У межах цієї роботи на увагу заслуговують особливості розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземних мов, адже іноземна мова слугує ефективним фактором гуманізації освіти, оскільки її використання пов'язане з процесом спілкування, спрямованим на налагодження міжособистісних стосунків; вона розглядається не лише як засіб гуманітаризації, що впливає на розвиток особистості того, кого навчають, але й як частина його професійної підготовки. Крім того, важливо підкреслити, що формування ціннісних орієнтацій сприяє процесу розвитку особистості загалом, оскільки як один з елементів структури особистості вони відіграють вирішальну роль не лише у регуляції поведінки, а й у формуванні переконань, світогляду, життєвого шляху, особливо на етапі становлення професійної трудової діяльності в юнацькому віці під час навчання у закладі вищої освіти.

Провідними мотивами їхньої професійної підготовки у вищій школі стають не лише пізнавальні мотиви професійного зростання, але й комунікативні мотиви іншомовного спілкування в глобалізованому суспільстві, адже за допомогою іноземної мови студенти знайомляться з культурою, мистецтвом країни, мову якої вони вивчають, з творами її поетів, письменників; з побутом, звичаями, вдачами, етикою народу, мову якого вони вивчають; із

загальнолюдськими цінностями тощо, що сприяє розвитку загальної культури особистості. Відповідно до цього актуальною для цих студентів постає проблема вдосконалення змістовного наповнення курсу іноземної мови з метою ознайомлення майбутніх педагогів із надбаннями світової цивілізації, загальнолюдськими цінностями й перетворення їх в особистісні ідеали. Це також підкріплюється Європейським профілем освіти для вчителів (European Profile for Language Teacher Education, 2004), де систематизовано наступні професійні компетенції, які повинен опанувати учитель іноземних мов, а саме: оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями; знання основних напрямів і принципів методики викладання іноземних мов та вміння адаптувати їх до конкретних умов і форм навчання; уміння аналізувати й оцінювати навчальні матеріали і навчальні програми з точки зору мети, завдань і результатів навчання; здатність адаптувати власні навчальні дії до програмних і місцевих національно-культурних вимог та лінгво-методичних традицій; підтримка регулярних контактів з представниками країн, мова яких вивчається, організація таких контактів у навчальних цілях [6].

Процес формування моральних якостей майбутніх учителів іноземних мов передбачає застосування цілісної системи впливів на студентів у процесі аудиторної (із використанням традиційних та інноваційних форм і методів освітньої діяльності студентів) і позааудиторної (проведення бесід, дискусій і диспутів, виховних заходів, зустрічей з цікавими людьми, волонтерської роботи тощо) роботи. Як наслідок, підняття рівня моральної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти, їх озброєння знаннями, уміннями та навичками, проведення комплексної позааудиторної роботи сприяють формуванню й розвитку в них моральних якостей, які необхідні для їхньої подальшої професійної діяльності, і саме тому вдосконалення освітньо-виховного процесу має розглядатись у контексті гуманістичної парадигми виховання – ставлення до людини згідно зі статтею 3 Конституції України, як до найвищої цінності, переорієнтації на особистісну спрямованість, створення умов, що забезпечуватимуть гармонійне входження в соціум, усвідомлення принципів і цінностей особистого суспільного життя [1, с. 50].

Висновки. Таким чином, проблему цінностей та ціннісних орієнтацій розглянуто у зв'язку із формуванням конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців, процес якої залежить як від зовнішніх соціальних, так і від внутрішніх особистісних факторів. Саме тому освітній процес у закладі вищої освіти має бути спрямований не лише на оволодіння студентами програмою, а й впливати на формування системи цінностей

студентів, оскільки сучасне суспільство потребує всебічно розвиненої, високоморальної особистості, фахівця, професійна діяльність якого гармонійно пов'язана з особистою сферою життя. Оскільки ціннісний складник є системоутворюючим чинником формування та реалізації державної молодіжної політики, то визначення базису суспільних цінностей передбачає наявність чіткого розуміння результату, саме тому важливим завданням є поглиблення інтеграції сучасної концепції виховання молоді в державну економічну, екологічну політику, політику зайнятості, культурну політику. Формування системи ціннісних орієнтацій молоді має отримати більш практико-орієнтований характер на основі урізноманітнення форм роботи з молоддю щодо виховання самостійної, відповідальної особистості за власне життя та життя країни, активного члена громадянського суспільства. На сучасному етапі постійних змін життя суспільства особливого значення набуває орієнтування державної молодіжної політики на формування потреби саморозвитку та самореалізації інтелектуального, творчого потенціалу молоді. Важливим моментом, що потребує врахування, і це підтверджують дослідники [11, с. 406; 18, с. 189], є те, що питання формування ціннісних орієнтацій молоді має бути невіддільним складником державотворчих процесів, розвитку суспільства та включення в ці процеси молоді.

Перспектива подальших наукових досліджень полягає у поглибленні вивчення особистісних цінностей як фактору формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Також важливе значення може мати вивчення взаємозв'язку стресу, пов'язаного з непевністю умов сьогодення та рівнів сформованості конфліктологічної компетентності молоді на основі гуманістичних ціннісних пріоритетів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баранівський В.Ф. Ціннісні орієнтації студентської молоді та їх роль в консолідації українського суспільства. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Харків : ХНПУ, 2014. Вип.43. С.39-52.
2. Бушман І. Ціннісні орієнтири сучасного студентства. Особистість студента і соціокультурне середовище університету в суспільному контексті. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2 червня 2017 р., м. Київ : Вступне слово В.І. Рябченка. Київ, 2017. С. 22–26.
3. Гладка Г. Соціальна відповідальність студента в сучасному університеті. Особистість студента і соціокультурне середовище університету в суспільному контексті. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2 червня 2017 р., м. Київ : Вступне слово В.І. Рябченка. Київ, 2017. С. 73–75.
4. Дмитрук Н. Між матеріалізмом і постматеріалізмом: ціннісні орієнтації сучасної української молоді. *Вісник АПСВТ*. 2017. №3. С. 57–67.

5. Коберник Л.О. Динаміка змін ціннісних орієнтацій студентів як чинника виникнення конфліктних форм поведінки. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. Щоквартальний науково-практичний журнал. № 4. Харків : НТУ «ХПІ». 2009. С. 23–28.

6. Кошкина І.В. Условия формирования конфликтологической компетентности у педагогов дошкольной образовательной организации. *Известия Саратовского ун-та. Сер.: Акмеология образования. Психология развития*. 2017. Т.6. Вып. 1(21). С. 10–14.

7. Логинова Ю.Е. Влияние средств массовой информации на ценностные ориентации студенческой молодежи. URL: <https://www.scienceforum.ru/2016/pdf/20335.pdf>.

8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

9. Никитенко О. Професійно-особистісні якості як основа виховання майбутніх учителів. *Людинознавчі студії. Сер. Педагогіка*. 2013. Вип. 28. С. 33–45.

10. Оришин Л.С. Вплив стресу сьогодення на планування майбутнього та ціннісні орієнтації сучасної молоді. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна* №1. 2014. С. 260–268.

11. Паламар С.П., Кондратюк С.Г. Вплив ціннісних орієнтацій на формування особистості сучасної молоді. *Молодий вчений*, № 11 (51). 2017. С. 404–407. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/11/96.pdf>.

12. Пірен М. Ціннісні орієнтації молоді в українському суспільстві на сучасному етапі / М. Пірен, О. Цілюрик. URL: <http://social-science.com.ua/article/648>.

13. Поліщук Г.В. Теоретичні та методичні засади формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. Автореф ... докт. дис. 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2021. 39с.

14. Пришляк О.Ю. Становлення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів у процесі вивчення іноземних мов. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2011. № 17. С. 292–293.

15. Савчук О.В. Динаміка ціннісних орієнтацій української молоді. https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob16_60-67.pdf.

16. Скотна Н., Стець В. Напрямки та шляхи оптимізації системи вищої освіти в дискурсі формування національної еліти. Особистість студента і соціокультурне середовище університету в суспільному контексті. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2 червня 2017 р., м. Київ: Вступне слово В.І. Рябченка. Київ, 2017. С.109–118.

17. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций: монография / Нар. укр. акад.; под общ. ред. В.И. Астаховой. Харьков : Изд-во НУА, 2010. 408 с.

18. Ціннісні орієнтації сучасної української молоді. Щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України про становище молоді в Україні (за підсумками 2015 року) / Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики; [редкол.: Жданов І.О., гол. ред. колег., Ярема О.Й., Беляєва І.І. та ін.]. Київ, 2016. 200 с.

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

TEACHER'S MEDIA LITERACY AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті розкривається актуальність формування медіаосвітніх компетентностей у професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти. Обґрунтовано, що підготовка викладачів до застосування медіаграмотності в педагогічній діяльності є одним із важливих напрямів їх фахової підготовки, адже сучасна інформаційна епоха диктує нові правила. Проаналізовано Професійний стандарт викладача закладу вищої освіти та Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, що наголошують на важливості означеної проблеми. Подано визначення такого поняття, як «медіаосвіта», як ширшого, ніж поняття «медіаграмотність», що є складником медіаосвіти. У статті подано надзвичайно важливі особистісні якості сучасних викладачів у сфері медіаосвіти: гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях і самостійно набувати необхідних знань, уміти їх застосовувати на практиці для розв'язання різноманітних проблем, а також самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня; надзвичайно важливим є уміння критично мислити, уміння побачити труднощі, які виникають у реальному світі, і відшукати шляхи їх раціонального подолання; грамотно працювати з інформацією (уміння добирати необхідні для виконання поставленого завдання факти, аналізувати їх, висувати гіпотези щодо розв'язання проблем, робити необхідні узагальнення, зіставляти з аналогічними або альтернативними варіантами, формувати аргументовані висновки). Проаналізовано компетентності медіаграмотності: розуміння, використання, комунікація, стратегія. Продемонстровано різні форми формування медіаграмотності викладачів: конференції, фестивалі, семінари, тренінги, проекти, майстер-класи, підвищення кваліфікації. На цих формах варто дати завдання проаналізувати новітні публікації в мережі Інтернет, підготувати мультимедійну презентацію чи відеолекцію.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, викладач, заклад вищої освіти, форми формування медіакомпетентності.

The article reveals the relevance of the formation of media educational competencies in the professional activities of teachers of higher education institutions. It is justified that the preparation of teachers for the use of media literacy in teaching is one of the important areas of their professional training, because the modern information age dictates new rules. The Professional Standard of a Teacher of a Higher Education Institution and the Concept of Implementing Media Education in Ukraine are analyzed, which emphasize the importance of this problem. At the same time, the definition of such concepts as "media education" as a broader concept and "media literacy", which is a component of media education. The article presents extremely important personal qualities of modern teachers in the field of media education: flexibility to adapt to changing life situations and independently acquire the necessary knowledge, be able to apply them in practice to solve various problems and work independently to develop their morality, intelligence, cultural level; the ability to think critically, be able to see the difficulties that arise in real world and to find ways to overcome them rationally is extremely important; work competently with information (be able to select the facts necessary to perform the task, analyze them, make hypotheses to solve problems, make the necessary generalizations, compare them with similar or alternative options, form reasoned conclusions). Media literacy competencies are analyzed: understanding, use, communication and strategy. Different forms of media literacy formation of teachers are demonstrated: conferences, festivals, seminars, trainings, projects, master classes, certification training. The tasks should be given during these forms to analyze the latest publications on the Internet, prepare a multimedia presentation or video lecture.

Key words: media education, media literacy, teacher, institution of higher education, forms of media competence formation.

УДК 378.011.3-051:[37.013.3:070+004]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.19>

Прищеп С.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Добу, в якій ми живемо, не дарма називають інформаційною, адже стрімка інформатизація, діджиталізація повністю змінили набір формування загальних компетентностей для особистості XXI століття. В Професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» [3], що є інструментом для систематизації вмінь і навичок, які є основою у діяльності викладачів закладів вищої освіти, підвищення кваліфікації та професійного розвитку, наголошено, що з-поміж загальних компетентностей викладача закладу вищої школи є здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; володіння навичками критичного мислення, які й визначають рівень медіаграмотності. Безперечно, формування медіаграмотності

є одним із провідних завдань освітнянської громади. Серед компетентностей здобувачів освіти відзначимо, зокрема, необхідність формування медіаосвітньої компетентності, уміння сприймати, усвідомлювати, систематизувати, використовувати інформацію з різних джерел (освітньо-довідкової літератури паперового та онлайн-формату, електронної пошти, мережі Інтернет загалом). Звісно, діяльність кожного педагога передусім спрямовано на формування медіакультури вихованців, і, власне, вона повинна починатися з формування його власної медіакомпетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В Україні розроблено і прийнято нову редакцію «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», головна ідея якої полягає у «підготовці дітей

і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формуванні у громадян медіаінформаційної грамотності і медіакультури відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей» [1]. Проблема медіаосвіти, медіаграмотності та медіакомпетентності у сучасній педагогічній науці присвячено праці провідних українських вчених О. Волошенюк, В. Іванова, Н. Найдьонової та інших; вітчизняний та світовий досвід медіаосвіти висвітлено у роботах А. Дилижан, О. Нечай, О. Самарцева, О. Шарикова, Є. Черкашина.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У працях В. Іванова, О. Волошенюка [2] «Медіаосвіта та медіаграмотність», «Медіаграмотність і критичне мислення на уроках суспільствознавства» розкриваються загальні поняття про медіа, правові основи функціонування медіа у суспільстві, визначаються види медіа та їх вплив на розвиток особистості, однак недостатньо розкрито особливості формування медіаграмотності у майбутніх викладачів.

Мета статті – розкрити особливості формування медіаграмотності у майбутніх викладачів.

Виклад основного матеріалу. XXI століття ознаменувало собою представлення нових компетенцій людини, що пов'язані з життям у сучасному інформаційному суспільстві та сприяють оволодінню новітніми технологіями пошуку та обробки інформації, розумінню доцільності їх застосування, здатності критичного ставлення до розповсюджуваних по каналах ЗМІ повідомлень, умінню уникати негативних впливів мас-медіа.

Медіакомпетентність викладача, полягає не лише в оволодінні технічними засобами, які швидко змінюються, а й у критичному ставленні до здобутих знань чи почутої інформації. Найважливішою частиною медіаграмотності є вміння критично мислити та сприймати подану інформацію, декодувати медіатексти. Медіакомпетентність включає в себе складники медіаграмотності, медіакультури, медіатворчості, медіаімунітету тощо.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, нами визначено, що медіаосвіта – це частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні, так і новітні медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Оскільки поняття «медіаосвіта» ширше, то має на меті формування медіаграмотності. Медіаграмотність – це найважливіший комплекс навичок і знань, або набір компетентностей, необхідних людині в сучасному інформаційному суспільстві [2].

Медіаграмотність, як зазначено, формує навички знаходження потрібної інформації і переконуватися в її вірогідності; відокремлення пропаганди

від фактів і фільтрування інформації в ситуаціях конфлікту; що таке інформаційна безпека і чим вона відрізняється від цензури, як розпізнавати маніпуляцію – це лише неповний список викликів, що стоять перед людьми. Медіа так інтегрувалися в наш повсякденний життєвий простір, що більшість людей їх просто не помічають, а тому не здатні критично оцінювати, піддавати сумніву все, що вони читають або сприймають через візуальні образи та звуки.

Із розвитком суспільства сучасному педагогу варто усвідомити та зрозуміти, що не так важливо отримати інформацію, як визначитися, яка інформація потрібна. Також надзвичайно важливі в цьому аспекті особистісні якості сучасних викладачів:

- гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях;
- самостійно набувати необхідні знання, уміти їх застосовувати на практиці для розв'язання різноманітних проблем, а також самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня;
- критично мислити, уміти побачити труднощі, які виникають у реальному світі, і відшукати шляхи їх раціонального подолання;
- грамотно працювати з інформацією (уміти добирати необхідні для виконання поставленого завдання факти, аналізувати їх, висувати гіпотези щодо розв'язання проблем, робити необхідні узагальнення, зіставляти з аналогічними або альтернативними варіантами, формувати аргументовані висновки).

Нідерландська організація, яка спеціалізується на медіаграмотності, Mediawijzer.net, звернулася до експертів, щоб визначити, які це мають бути компетентності. Остаточним результатом є одна модель, яка включає ряд компетентностей із медіаграмотності [4]:

- 1) розуміння (вплив ЗМІ на суспільство);
- 2) використання (можливість застосовування програмного забезпечення, додатків);
- 3) комунікація (пошук та обробка інформації, використання соціальних мереж);
- 4) стратегія (досягнення цілей за допомогою засобів масової інформації).

На основі аналізу літератури нами виокремлено основні засоби та форми формування медіакомпетентності. До засобів реалізації медіаосвіти належать:

- традиційні (архівні документи, друковані видання, радіо, кіно, телебачення тощо);
- новітні (комп'ютер, інтернет, девайси, гаджети тощо).

До основних форм формування медіакомпетентності відносимо: «круглий стіл», міжвідомчий семінар, інтернет-конференцію, фестиваль з медіаосвіти, віртуальну медіаосвітню групу,

мультидисциплінарну конференцію, майстер-класи, семінар-практикуми, тренінги, наукові проекти, підвищення кваліфікації, вебінари тощо.

Кожен викладач повинен володіти медіаосвітніми компетентностями, аби якісно підготуватися до заняття. У процесі підготовки викладачі можуть користуватися новітніми публікаціями з того чи іншого питання в мережі Інтернет, готувати мультимедійну презентацію чи відеолекцію.

Висновки. Важливість медіаосвіти в сучасному світі зумовлена тим, що в умовах глобалізації та інформаційного суспільства мас-медіа відіграють надзвичайно вирішальну роль та впливають на наше сприйняття навколишнього світу. Медіаграмотність дає людині інструментарій для самозахисту й учить критично сприймати медіаповідомлення. Таким сучасним, з уміннями й навичками володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та використання медіаосвітніх технологій і засобів, має бути викладач. Особливо важливим є те, що сучасні комп'ютерні технології в поєднанні з освітніми медіатехнологіями стають ефективними засобами навчання та саморозвитку майбутніх фахівців. Тому сучасний викладач, який володіє медіаграмотністю, буде мати можливість заохочувати та розвивати у студентів проблемне

мислення, пов'язане із медіа, спонукати до самостійного пошуку медіаінформації, розвивати здібності використовувати численні медіаджерела для вирішення навчальних завдань, міркувати над власним медійним досвідом та інше. Аналіз завдань діяльності викладача закладу вищої освіти щодо медіапідготовки учнівської молоді переконує, що провідними серед них слід визнати саме розвиток медіакомунікативних здібностей та критичного мислення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні. URL: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm (дата звернення: 14.11.2021).
2. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В. Іванов, О. Волошенко. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
3. Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf (дата звернення 19.11.2021).
4. Саварин П. Підготовка майбутнього викладача технічних дисциплін до застосування медіатехнологій у професійній діяльності : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2017. 18 с.

FORMATION OF THE FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE: THEORETICAL DIMENSION

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ВИМІР

Статтю присвячено актуальній проблемі сьогодення, пов'язаній з формуванням іншомовної лексичної компетентності здобувачів вищої освіти. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дав змогу встановити, що під іншомовною комунікативною компетентністю розуміють сукупність знань, умінь та навичок, які дозволяють навчатися, працювати та спілкуватися в багатонаціональному суспільстві та досягати взаєморозуміння у взаємодії з представниками інших культур. Доведено, що метою формування іншомовної лексичної компетентності є сукупність сформованих продуктивних і рецептивних лексичних умінь тих, хто навчається. Формування лексичних умінь вважається метою вивчення лексичного матеріалу. Під час формування лексичних навичок основний акцент приділяється аналізу лексичних одиниць. Зважаючи на те, що правильне використання лексики є важливою передумовою вільного спілкування іноземною мовою, словниковий запас необхідно вивчати не лише для знань, а з метою використання їх у спілкуванні та у співвідношенні з іншими засобами: граматичними, фонетичними, невербальними. З іншого боку, під лексичною компетентністю розуміється лексичне знання, вміння використовувати відповідні лексичні одиниці в усному та письмовому мовленні.

Теоретичний експерт наукового фонду дав можливість встановити, що серед складників загальної мети вивчення іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетентності, під якою розуміють здатність до міжкультурного іншомовного спілкування. Отже, під час дослідження визначеної проблематики було встановлено, що успішне іншомовне спілкування визначається рівнем володіння лексикою, що забезпечує адекватне використання та розуміння лексичних одиниць у спілкуванні, при цьому значну увагу слід приділяти усвідомленню значення іншомовної лексичної компетентності здобувачами вищої освіти.

Ключові слова: лексичні уміння, іншомовна комунікативна компетентність, міжкультурне іншомовне спілкування.

The main purpose of learning a foreign language is the formation of a foreign language communicative competence, which is understood as the ability to intercultural foreign language communication. Thus, one of the main tasks facing the students while studying a foreign language is the formation of lexical competence as an important constituent of their communicative competence. Since the successful foreign language communication is determined by the level of vocabulary proficiency providing, adequate use and understanding of lexical units in communication, the significant attention should be paid to the consideration of foreign lexical competence. Lexical skills should be considered as a valuable component of the content of foreign language teaching. The formation of lexical competence is an important component of the foreign language communicative competence formation.

Foreign language communicative competence is a set of skills, abilities and knowledge that allows to learn, work and communicate in a multinational society and achieve mutual understanding in interaction with other cultures representatives. Thus, the purpose of forming students' foreign lexical competence is a set of formed productive and receptive lexical skills. Their formation is considered the purpose of studying lexical material. In the formation of lexical skills, the main accentuation is given to the analysis of lexical units. The vocabulary must be studied not just for knowledge itself, but for the purpose of using it in communication, in correlation with the other means: grammatical, phonetic, nonverbal. Lexical competence is understood as lexical knowledge, the ability to use linguistic vocabulary in oral and written speech. The correct use of the vocabulary is an important prerequisite to the fluent foreign language communication.

Key words: lexical skills, foreign language communicative competence, intercultural foreign language communication.

UDC 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.20>

Rychka T.I.,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Odessa National A.V. Nezhdanova Academy of Music

Lisovska R.K.,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Odessa National A.V. Nezhdanova Academy of Music

Statement of the problem in general. The integration of our society into the international socio-economic, informational and cultural space determines the need for communication in different languages, regarding culture, customs and traditions peculiarities. Nowadays according to the new educational reality foreign language learning is implemented in conditions of distance education. Distance forms of learning are universal; whereas they enable the usage of any teaching techniques and methods, however, foreign language teachers face particular difficulties in selecting the content of foreign language teaching material, teachers' methodical preparation for working remotely, as well as modeling the learning process online. One of the goals of learning a foreign language is the formation

of lexical foreign language competence, which is an important prerequisite for mastering communicative foreign language competence.

Analysis of recent research and publications reveals that the issue of foreign lexical competence formation has been studied by domestic and foreign scholars in various aspects (V. Artemov, L. Bankevich, V. Buchbinder, O. Dolmatovska, E. Passov, O. Tarnopolsky, N. Vyshnyakova, R. Carter, R. Ellis, M. Lewis, L. Taylor, P. Wilberg, etc.). Thus, O. Bigich, N. Borisko, S. Nikolaeva, V. Redko devoted their works to lexical units teaching and the formation of lexical competence in general, and lexical skills in particular. The study of methodological approaches to vocabulary learning is the research subject of P. Babynskaya, whereas S. Shatilov studied

the stages of acquiring new lexical units. The investigations in the field of distance learning were carried out by M. Koval, V. Kukharenko, O. Rybalko, B. Shunevych, etc.

Highlighting of previously unresolved parts of the general problem. Education nowadays is characterized by the predominance of distance learning and mobility, when besides the technical side of organizing the educational process an important task for a teacher is to prepare the educational material in such a form and content that the student can understand it, since distance learning implies that most of the educational material is processed by the students individually. Thereby one of the main tasks facing students while studying a foreign language is the formation of lexical competence as a significant part of their communicative competence.

The aim of the article is theoretical substantiation of the formation of lexical competence as a significant part of communicative competence.

Presenting main material. The main purpose of learning a foreign language is the formation of a foreign language communicative competence, which is understood as the ability to intercultural foreign language communication. The correct use of the vocabulary is an important part of the fluent foreign language communication.

The formation of lexical competence is an important component of the foreign language communicative competence formation. It can be implemented directly or indirectly. Lexical competence can be formed stepwise, by introducing the system of exercises into the educational process in conjunction with the semantic and situational characteristics of communicative interaction.

Lexical skills should be considered as an important component of the content of foreign language teaching. Skills of use and correct intuitive understanding based on speech lexical connections between graphic motor and auditory-speech forms of words and its meaning in foreign language vocabulary, as well as connections between words in a foreign language are called lexical skills.

According to S. Nikolayeva, lexical competence is person's ability to understand the language and the correct arrangement of the particular utterances, which is based on the dynamic and complex interaction of relevant knowledge, skills and lexical awareness.

Lexical competence is understood as lexical knowledge, the ability to use linguistic vocabulary in speech, oral and written. It is realized primarily through the development of skills and abilities in the main types of speech activities, including reception, production, interaction and mediation and are implemented in both written and oral forms [4].

Lexical competence should be formed, first of all, by learning the words pronunciation and spelling. The

student must get acquainted with the structure of the word, i.e. be able to distinguish word morphemes and be aware of the most common derivations and inflectional forms. Thus, it is necessary to learn the syntactic interrelation of words in phrases and sentences. In addition, the comparative, emotional and pragmatic meaning of the word must be learned, as well as lexical interrelations of the words, i.e. synonyms, antonyms, hyponyms.

Language competence includes the following components: phonetics, phonology (orthophony and spelling); grammar (morphology, syntax); lexis (vocabulary, lexical connections, word formation / neology); discourse (linguistic norms of text structure). That is, the learned word in itself does not mean the formation of elements of lexical and grammatical competencies. The pan-European recommendations state that lexical competence is directly related to all the other competences, namely: grammatical, semantic, phonological, spelling, orthoepic, sociolinguistic, pragmatic [4, p. 113–130].

One of the components of lexical competence is general language ability or awareness, which are related to the interaction of phonetics, vocabulary and grammar, as well as student's linguistic observancy, his / her ability to summarize the results of observations in the form of schematic and verbal rules, ability to control the correct and appropriate use of words in the process of communication. The vocabulary must be studied not just for knowledge itself, but for the purpose of using it in communication, in correlation with the other means: grammatical, phonetic, nonverbal [2, p. 41].

Lexical knowledge is the reflection of the result of lexical system knowledge in students' minds in the form of rules for using such a system and its concepts. Lexical knowledge includes the following knowledge: written and oral word forms; types of vocabularies; rules of word formation (conversions, composing words, etc.); related to the word structure basic concepts: prefix, root, suffix; semantics of word forms (connotative and denotative meanings); lexical and syntactic connecting value of the word; the relative value of the word or its ability to have synonyms, antonyms, paronyms, homonyms, socio-cultural and stylistic coloration; differences and / or similarities in the lexical systems of foreign and native languages [1, p. 85].

Lexical knowledge includes: knowledge of the sound form of the lexical unit required for its correct pronunciation and definition, and audio distinction; knowledge of the graphic form, the rule of spelling, necessary for the correct writing of lexical unit and its definition and understanding in the process of reading; mastering grammar knowledge required for the word forms constructing; cognition related to the rules of connecting relevant words in speech cognition of the word semantics needed for constructing appropriate

word combinations in the language being studied [5].

There are semantic interrelationships of words, such as: synonymous; antonymous; lexical and semantic; thematic [3, p. 49]. English lexicology also includes lexical and semantic concepts, namely: lexical meaning; unambiguous and polysemic words; direct and figurative meaning; homonyms; synonyms; antonyms [3, p. 50]. Note that the vocabulary can be formed directly or indirectly. In direct study, students perform specially arranged exercises and tasks for the vocabulary development. According to S. F. Shatilov, language exercises, which form students' language skills of word changing and constructing have a positive effect on the language skills development, the acquiring and replenishment of the vocabulary by implementing special exercises is expedient, since lexical exercises represent one of the forms of communicative activity. In the indirect study of the vocabulary, the student focuses on another form of activity, such as listening or reading, and simultaneously he / she imperceptibly learns the words. While forming students' lexical competence, more attention should be paid to the indirect way of mastering the vocabulary.

The main tasks while mastering the vocabulary for its successive fluent reproduction in speech are the following: finding the word meaning in the memory (thus, it has to be previously put in there); its correct articulation, which means mastering its phonetic form; word combining on the basis of semantic complexity and according to grammatical norms; the inclusion of the words into the speech, the formation of the utterance [5, p. 21].

Thus, the purpose of forming students' foreign lexical competence is a set of productive and receptive formed lexical skills. Their formation is considered the purpose of studying lexical material. The success of skills acquisition depends on the students' ability to observe, compare and analyze language phenomena, the ability to guess the meaning of the word out of the context, as well as work with different dictionaries, etc.

Functional lexical minimum is the lexical material, which is necessary for expressing ideas in the oral and written form, and for the apprehension of other people discourse. Functional reserve of the lexical minimum is limited. It is formed as the result of the fundamental processing and getting used in oral speech. Inert lexical minimum is the vocabulary, that is only needed to be understood in oral speech; it is wider than the functional one.

Selecting one or another means of entry of the newest lexical units into vocabulary is determined by

the lexical unit nature, the content of the thought it conveys, the level of study, students' level of language training. When new words are introduced into the conversation, visual aids are used to concretize verbal representations. In lexical skills formation the main accentuation is given to the students' analysis of lexical units. For achieving this aim the following methods are used: demonstration, guessing through the situation, explanations in foreign language and translation.

Conclusions. The formation of foreign language lexical competence first of all is aimed at mastering general knowledge. Learning vocabulary is not an aim in itself, but an effective means to master all the types of speech activity. Foreign language communicative competence is a set of skills, abilities and knowledge that allows to learn, work and communicate in a multinational society and achieve mutual understanding in interaction with other cultures representatives. **The prospects** for further research can be related to the study of the effectiveness of particular means of the future specialists' lexical competence formation.

REFERENCES:

1. Волкова Г.К. Організація навчання учнів мовної здогадки про значення сталих словосполучень англійської мови. *Методика викладання іноземних мов*. 1992. Вип. 20. С. 110–113.
2. Голованев В.В. Английский язык : учебное пособие для студентов ВУЗов. Минск, Тетра Системс, 2005. С. 192.
3. Завдання для ситуативного спілкування. 5-11 класи. У 2 ч. Ч 1 / М.В. Бондар, О.В. Карпенко, Л.П. Пашченко, Т.В. Погарська. Харків : Вид. Група Основа, 2004. 112 с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання/наук.ред.укр.вид. С.Ю.Николаєва. Київ: Ленвіт, 2013. 273 с.
5. Макаренко И.П. Формирование у студентов рецептивных лексических навыков на основе системы текстов для чтения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Минск, 2010. 26 с.
6. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посіб. / О.М. Горошкіна, С.О. Караман, З.П. Бакум та ін. ; за ред. О.М. Горошкіної, С.О. Карамана. Київ : АКМЕ ГРУП, 2015. 250 с.
7. Сяська Н.В. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. ДЗ «Рівнен. держ. гуманіт. ун-т». Рівне, 2014. 260 с.

ВПЛИВ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТА ТЕХНОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ
НА СИСТЕМУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИIMPACT OF SOCIO-CULTURAL AND TECHNOLOGICAL FACTORS
ON THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING SYSTEM

У статті розглянуті соціокультурні та техніко-технологічні фактори та їх вплив на навчання іноземної мови у вищих технічних учбових закладах. Глобалізація науки та техніки, інноваційні процеси в сфері наукоємних напрямів сучасної техніки та технології, що інтенсивно розвиваються, а також діяльність багатьох спільних підприємств науково-дослідницького та науково-виробничого характеру потребують професійного міжкультурного спілкування спеціалістів технічного профілю. Під впливом цих факторів змінюються вимоги до іншомовних компетенцій випускників технічних вузів. На концепцію підготовки сучасних спеціалістів технічного профілю значний вплив має формування інформаційного суспільства. При цьому дуже важливим є соціальний аспект цього процесу. Інформатизація суспільства є сукупністю взаємопов'язаних технічних, економічних, соціальних, політичних та духовно-культурних факторів і може розглядатися як процес, який охоплює всі сфери діяльності людини та впливає на саму людину – її знання та мораль, економічні та духовні інтереси, її розвиток як особистості. Нове комунікаційне середовище, яке народжується в сучасному світі, виступає епіцентром розвитку сучасної організації соціуму, поступово «втягаючи» в себе його фрагменти, справляючи значний вплив на соціальну організацію та форми суспільної діяльності, на характер соціальної взаємодії та соціальну організацію праці. В статті інтернет розглядається як новітнє інформаційне середовище сучасної культури, що швидко розповсюджується, досліджується «соціальний» вимір віртуальної реальності: культурні, мовні та психологічні особливості парної чи групової взаємодії; netiquette (мережевий етикет), який регулює спілкування та взаємовідносини між віддаленими партнерами, закономірності формування та функціонування віртуальних товариств. У статті надається формулювання поняття «інформаційна культура».

Ключові слова: інтернет, комунікаційне середовище, інформатизація суспільства,

інформаційний простір, віртуальна реальність.

The article considers socio-cultural and technological factors and their influence on foreign language teaching in higher technical educational institutions.

Globalization of science and technology, innovative processes in the field of science-intensive areas of modern technology, the activities of many joint ventures of research require professional intercultural communication of technical specialists. Under the influence of these factors, the requirements for foreign language competencies of graduates of technical universities are changing. The concept of training modern technical specialists is significantly influenced by the formation of the informative society. The social aspect of this process is very important. Informatization of society is a set of interrelated technical, economic, social, political and spiritual-cultural factors, and can be seen as a process that covers all areas of human activity and affects man himself – his knowledge and moral, economic and spiritual interests as well as his development. The new communication environment, which has appeared in the modern world, acts as the epicenter of the modern organization of society, gradually “drawing” inside its fragments, has a significant impact on social organization and forms of social activity, on the nature of social interaction and social organization of labor. The article considers the Internet as the latest information environment of modern culture, which is spreading rapidly, explores the “social” dimension of virtual reality: cultural, linguistic and psychological features of pair or group interaction; netiquette (network etiquette), which regulates communication and relationships between remote partners, the laws of formation and operation of virtual societies. The article provides a formulation of the concept of “informative culture”.

Key words: internet, communicative environment, informatization of society, informative space, virtual reality.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.21>

Свірепчук І.А.,

ст. викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування № 1
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Активізація та якісна зміна характеру міжнародних контактів надають володінню іноземною мовою професійно значущий статус. Глобалізація науки та техніки, інноваційні процеси в сфері наукоємних напрямів сучасної техніки та технології, що інтенсивно розвиваються, а також діяльність багатьох спільних підприємств науково-дослідницького, науково-виробничого та впроваджувального характеру потребують професійного міжкультурного спілкування спеціалістів технічного профілю. Без такого спілкування виникають труднощі в оперативному обміні інформацією, координації дій, досягненні взаєморозуміння, виробленні оптимальних взаємоприйнятних організаційних,

технічних та соціальних рішень. Під впливом цих факторів змінюються вимоги до іншомовних компетенцій випускників технічних вузів. Формування таких компетенцій потребує створення системи навчання іноземної мови, яка спирається на сучасні дидактичні підходи до вищої професійної освіти, сучасну концепцію навчання в сфері лінгвістики, а також новітні технології навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Задаючи загальний характер системи навчання іноземної мови в вузі, концептуальні основи сучасної теорії вищої професійної освіти націлюють її на ідею освіти «через все життя», особистісний розвиток суб'єктів освітнього процесу, формулювання цілей освіти в термінах компетенцій

(Н.Г. Багдасарян, В.І. Байденко, Є.В. Бондаревська, А.А. Вербицький, А.К. Маркова, Н.Н. Нечаєв, В.В. Серіков, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков, І.С. Якиманська).

Ці загальні вимоги потребують конкретизації з урахуванням сучасної концепції мовної освіти (І.Л. Бім, Д.В. Булатова, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, Т.М. Дридзе, Г.В. Єлізарова, М.В. Ляховицький, Н.Ф. Коряковцева, А.А. Мироліубов, І.П. Павлова, Т.С. Серова, О.Б. Тернопольський, Е.А. Штульман, А.Н. Щукін, К.Н. Хитрик), основу якої складає теорія мовної / вторинної мовної особистості (Г.І. Богін, Ю.Н. Караулов, І.І. Халєєва).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Принципові зміни економічних, політичних та соціокультурних пріоритетів суспільства, які відбулися з моменту виходу вказаних робіт, докорінно змінили вимоги до володіння іноземними мовами випускників вузів. Розвиток психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної науки привів до формування нової парадигми освіти в сфері лінгвістики. Крім того, в результаті науково-технічного прогресу виникли принципово нові засоби комунікації та засоби навчання. Все це диктує необхідність звертання до проблеми розробки системи навчання іноземної мови в технічному вузі, яка відповідає сучасності.

Мета статті – виявити соціокультурні та техніко-технологічні умови діяльності та спілкування сучасних спеціалістів з використанням відповідних дескрипторів; проаналізувати професійні компетенції спеціаліста технічного профілю; виходячи з потреб спеціалістів технічного профілю в використанні іноземної мови в сучасній міжкультурній комунікації обґрунтувати кінцеву мету навчання англійської мови в технічному вузі з урахуванням реалій інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу. До елементів оточення, зовнішнього для системи навчання іноземної мови в технічному вузі, ми відносимо основні тенденції, пов'язані з процесом формування інформаційного суспільства, його комп'ютеризацію і «мережезацію», соціокультурні властивості професійної діяльності та іншомовного спілкування сучасних спеціалістів у сфері технічних наук та пов'язані з ним вимоги до їх підготовки.

На концепцію підготовки сучасних спеціалістів технічного профілю значний вплив має формування інформаційного суспільства. Його основними характеристиками дослідники називають орієнтацію на знання, інноваційну природу виробництва, динамізм соціальних процесів, розвиток уявлень про ефективну особистість, яка володіє інформаційно-комунікаційними технологіями, а також на колектив, як робочу групу, яка взаємодіє на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Технічний аспект інформатизації суспільства характеризується електронізацією, медіатизацією,

комп'ютеризацією та інтернетизацією, які забезпечують формування та функціонування інформаційних технологій. Однак цим процес інформатизації суспільства не вичерпується [3, с. 61].

Коли йдеться про інформатизацію суспільства, не менш важливим аспектом виявляється соціальний аспект цього процесу. Тому разом з технократичним у наш час розповсюджується соціологічне напруження в розумінні суттєвості інформатизації суспільства. В межах цього напруження інформатизація суспільства являє собою сукупність взаємопов'язаних технічних, економічних, соціальних, політичних та духовно-культурних факторів і розглядається як процес, який охоплює всі сфери діяльності людини, який впливає на саму людину – її знання та мораль, економічні та духовні інтереси, її розвиток як особистості.

Соціальний аспект інформатизації суспільства полягає, з одного боку, в соціальній детермінації процесу інформатизації суспільства, а з іншого – у впливі все більшого розповсюдження інформаційних технологій на всі сфери суспільства та способи життєдіяльності людей [3, с. 32, 61]. У такому аспекті інформатизація суспільства є не тільки техніко-технологічним явищем, але й феноменом сучасної культури. В зв'язку з цим розповсюджується точка зору, що мікрокомп'ютер може такою самою мірою змінити основу сучасної культури, в тому числі і професійної, як це зробив друкарський станок на різних етапах становлення європейської культури.

У багатьох зарубіжних публікаціях нові засоби передачі інформації пов'язують зі зміною природи письмових документів та виникненням нових форм грамотності. Під час дослідження пов'язаних з цим проблем активно використовується методологічний підхід, який спирається на теорію комунікаційного середовища. В межах цієї теорії виділяють три типи культури (усну, текстову та електронну) та, відповідно, три типи дискурсу: усну мову, текстовий (письмовий) дискурс та електронний дискурс. Дослідники відмічають унікальні властивості електронного дискурсу, які дозволяють йому здолати просторові обмеження усного дискурсу та тимчасові обмеження текстового дискурсу. Це дає деяким авторам підставу бачити в електронному дискурсі потенційний засіб більш ефективної освітньої взаємодії, ніж особисте спілкування.

Зарубіжні дослідники вважають, що розповсюдження гіпертекстів та мультимедіа може привнести «технологічні бар'єри» в процес читання, оскільки читачу необхідно розуміти електронний контекст, візуальні символи, володіти особливостями сприйняття та написання нелінійних текстів, постійно переключаючись між двома модусами читання: лінійно представленим вербальним текстом та двомірним полем графічних зображень (діаграм, ілюстрацій, вікон та іконок). При

цьому користувачу комп'ютера загрожує небезпека «загубитися» в гіперпросторі. Графічні інтерфейси, які використовують іконки для виконання комп'ютерних операцій, додавання нової візуальної мови до традиційного процесу читання, змінюють вміння читання, які засновані на уявленнях про друкований текст. Це викликано суттєвою різницею між вербальними та візуальними (невербальними) формами мислення та передачі інформації, яка виражається в тому, що візуальні форми не є дискурсивними, вони представляють свої елементи не суцесивно (послідовно), а симультанно (одночасно). Крім того, доводиться брати до уваги, що електронний текст більш динамічний порівняно з друкованим текстом, завжди допускає корекцію та оновлення, та жодна з його версій не може вважатися кінцевою.

Є також побоювання, що можливим культурним наслідком графічних інтерфейсів може стати зникнення орієнтованої на слово письмової мови. Зміна уявлень про грамотність в умовах комп'ютерних технологій може вимагати від людини додаткових умінь і привести до виникнення розрізненості між людьми «техно-грамотними» (techno-literate) та «техно-неграмотними» (techno-illiterate).

У контексті інформатизації суспільства філософи та соціологи намагаються осмислити такі сутності, як мережева комунікація, мережеві / віртуальні співтовариства, віртуальна реальність, віртуальна ідентичність особистості. Багато дослідників доводять факт віртуалізації суспільства, тобто переходу простору проходження соціокультурних процесів з реального в віртуальний. При цьому соціальні інститути та люди представлені своїми віртуальними двійниками (іміджами) та зв'язані віртуальною комунікацією.

Нове комунікаційне середовище, яке народжується в сучасному світі, виступає епіцентром розвитку сучасної організації соціуму, поступово «втягуючи» в себе його фрагменти, справляючи значний вплив на соціальну організацію та форми суспільної діяльності, на характер соціальної взаємодії та соціальну організацію праці.

Будь-яка культура має на увазі існування певного інформаційного простору, який характеризується своїми технологічними засобами та соціальними параметрами. В цьому сенсі інтернет може розглядатися як новітнє інформаційне середовище сучасної культури, що швидко розповсюджується. В зв'язку з цим в ряді публікацій відслідковується вплив історичних типів спілкування (технологій, комунікації) на соціокультурний розвиток суспільства. Це означає, що оскільки засоби зберігання, обробки та передачі інформації є одним з найважливіших інструментів орієнтування людини в світі та взаємодії людей один з одним, ці засоби виступають як один з вирішальних факторів формування соціальних систем. Сучасне інформаційне

середовище розглядається як «контекст», у якому відбувається повсякденне життя людини, формується її ментальність та світогляд, спосіб та стиль мислення [1, с. 131].

Для описування широкого спектру явищ, пов'язаних з виникненням інтернету, в літературі трапляються поняття «віртуальна реальність», «віртуальне середовище», «віртуальна освіта», «віртуальна особистість» тощо. Інтернет трактується як віртуальний простір чи кіберпростір, в якому існують різні віртуальні реальності. Дослідники стверджують, що віртуальна реальність – це реальність чуттєво-образна, а не тілесна чи осяжна розумом. Віртуальний простір – це не простір тіл, але простір образів.

Віртуальний простір – «багатомірний» з точки зору закладених у ньому функціональних можливостей, коли він виступає як новий засіб масової інформації, навчання, економічної чи політичної влади тощо. В «кіберпросторі» як елементі інформаційного середовища здійснюється сукупність людських видів діяльності, основу яких складає пізнавальна, ігрова та комунікативна діяльність. Серед найбільш характерних галузей використання технологій віртуальної реальності називають творчість, мистецтво та освіту. При цьому за прогнозами американських вчених відбувається швидка конвергенція віртуальної реальності і свідомості людини, що відповідає ідеї соціотехнічних систем.

Важливо, що віртуальність надає людині максимум можливостей для будь-якого роду конструювання (як засіб масової інформації – у конструюванні новин, як засіб комунікації – у конструюванні адресата повідомлення, як співтовариство – у конструюванні норм взаємодії тощо).

У працях представників гуманітарних наук, присвячених інтернету, описується так звана «соціальна віртуальна реальність», яка існує в «n'ятому вимірі». Вона поділена на відносно замкнуті субпростори, заповнена текстами чи візуальними образами, в тому числі реальними автопроекціями реальних чи уявних людей. Це дає підстави говорити про віртуалізацію суспільства і досліджувати інтернет як «елемент соціальної дійсності, як інформаційний та соціоантропологічний аспекти життєвого середовища сучасної людини, як фактор, який впливає на формування та стан цього середовища та стимулює нові соціокультурні процеси [2, с. 124, 125].

При цьому найактивніше досліджується саме «соціальний» вимір віртуальної реальності: культурні, мовні та психологічні особливості парної чи групової взаємодії; netiquette (мережевий етикет), який регулює спілкування та взаємовідносини між віддаленими партнерами; закономірності формування та характеристики функціонування віртуальних товариств, стратегії існування пізнавальної діяльності в умовах оперування гіпертекстовими

структурами; перспективи переносу в реальну діяльність надбаних у віртуальній реальності навичок та вмінь тощо.

Зрозуміло, що виникаюча завдяки інтернету віртуальна реальність стає новим технологічним, психофізіологічним та соціокультурним способом життя людини в світі, новим типом символічного існування людини, культури, соціуму.

Соціологи, які досліджують мережу інтернет, характеризують її як «всесвітню універсальну бібліотеку», «всесвітній конференц-зал», «глобальну класну кімнату та всесвітній офіс», «інформаційний універсум», який приводить до народження принципово нової інтелектуальної культури.

Інтерактивний характер нових інформаційних технологій має наслідком зростання активності та вибірковості споживачів інформації, появу можливості для користувачів активно брати участь в інформаційних потоках. Значний вплив інформаційного компонента на соціум і на особистість дозволяє говорити, з одного боку, про інформатизацію культури, а з іншого – про необхідність формування у людини інформаційної культури. При цьому під інформаційною культурою розуміють сферу культури, яка пов'язана з функціонуванням інформатизації в суспільстві та формуванням інформаційних якостей людини [3, с. 215], які включають в себе, разом з певним рівнем знань і навичок, новий тип мислення та спілкування.

У зв'язку з цим серйозну увагу в усьому світі стали приділяти інформаційній підготовці особистості. А саме, до основних цілей освіти належить інформаційна компетентність чи інформаційна грамотність, які мають на увазі комплексне вміння самостійно шукати, відбирати потрібну інформацію, аналізувати, організовувати, представляти та передавати її.

Інформаційна підготовка особистості включає в себе здатність виражати свою інформаційну потребу та вміння формулювати свої інформаційні запити; знання інформаційних ресурсів; здатність самостійно вести інформаційний пошук; критично оцінювати та творчо використовувати інформацію; вміння користуватися сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. Тому на додаток до наявних понять «інформаційна грамотність», «інформаційна підготовка» та «інформаційна компетентність» дослідники пропонують використовувати більш містке поняття – «інформаційна культура особистості».

Інформаційна культура особистості є найважливішим фактором соціальної захищеності в інформаційному суспільстві. Вона трактується як частина загальної культури особистості і включає в себе систему знань та вмінь, які забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб, а також інформаційний світогляд – систему поглядів людини на світ інформації і місце

людини в ньому, яке включає в себе погляди, ідеали, принципи пізнання та діяльності.

Становлення інформаційного суспільства приводить до формування і розвитку комп'ютерного середовища ділового, наукового та повсякденного спілкування. Як результат, суспільство все більше потребує вміння такої «комп'ютерно-опосередкованої комунікації», чи «опосередкованого комп'ютером спілкування», в тому числі і на іноземній мові. Ці вміння складають: грамотна письмова мова, ефективна робота з різноманітною інформацією, яка поступає через інформаційне середовище, користування пошуковими серверами, самостійне створення мультимедійних та гіпертекстових продуктів, комп'ютерний дизайн, знання видів гіперпосилань, вбудованих у текст вебсторінки, які відрізняються змістовним навантаженням та комунікативними завданнями, які вирішуються спеціалістами.

Для розуміння сучасного соціокультурного середовища інженерно-технічної діяльності суттєвою є та обставина, що завдяки Інтернету стало можливим таке явище професійного життя, як «сумісна праця за підтримки комп'ютера» (computer supported collaborative work, скорочено – CSCW). Все частіше створюються міжнародні мережеві екстериторіальні трудові колективи, діяльність в середині яких визначається як «телеробота». Вона здійснюється на основі телекомунікаційного обміну інформацією, коли для зв'язку між працівниками (робочими місцями) використовуються комп'ютерні мережі. Наслідком цього є зародження нової форми організації спільної трудової діяльності в віртуальному мережевому колективі. Ця форма буде мати суттєвий вплив на структуру суспільного життя. В зарубіжних публікаціях представлені прогнози, згідно з якими в XXI-му столітті трудова діяльність і в середині окремих країн буде здійснюватися в віртуальних організаціях з використанням розподіленої робочої сили та електронних технологій для зв'язку між співробітниками. Ця тенденція виявляється і в тому, що під час підготовки та проведення міжнародних науково-професійних конференцій у сучасних умовах більша частина всіх попередніх та майбутніх контактів та обмінів інформацією відбувається в комп'ютерному середовищі, головним чином за допомогою електронної пошти. Навіть більше, і самі конференції все частіше проводяться в онлайн-режимі. Таким самим чином публікуються тези, статті, журнали, оформлюється підписка, членство в наукових об'єднаннях тощо.

Оскільки віртуальне середовище починає грати все більш значну роль у професійній діяльності та спілкуванні сучасних спеціалістів, за аналогією з віртуалізацією суспільства можна вести мову про віртуалізацію професійної комунікації в просторі Інтернету.

Окрім того, суттєвим є те, що в мережі Інтернет виникають віртуальні репрезентації багатьох віртуальних спільнот, у тому числі професійного (науково-професійного) спрямування, тобто реаліям існування інформаційного суспільства відповідає діяльність віртуальних професійних співтовариств.

Головні функції таких співтовариств – створювати умови для становлення та підтримки професійної компетентності, сприяння і покращення професійної освіти, видання газет, журналів, проведення конференцій тощо. В зв'язку з глобалізацією інженерно-технічної діяльності професійні співтовариства все частіше набувають міжнародного характеру та можуть розглядатися як елемент соціокультурного середовища професійної діяльності та іншомовного професійного спілкування. Діяльність таких міжнародних професійних співтовариств регламентується певною системою правил та норм, які можна вважати елементом соціокультурного контексту професії.

Знайомство з цими співтовариствами, з формами їх діяльності, регулярними форумами, стилем спілкування, умовами вступу та різноманітними видами наданої членам співтовариства інформації є, з нашої точки зору, необхідним складником підготовки сучасного спеціаліста будь-якого напрямку. Всі види професійної комунікації між членами таких співтовариств, які живуть та працюють в різних країнах, здійснюються здебільшого англійською мовою. Тому володіння необхідним комунікаційним мінімумом, який дає можливість майбутньому випускнику реалізувати себе як потенційного члена міжнародного співтовариства, є важливим засобом залучення майбутнього інженера до соціокультурного контексту професії і, відповідно, повинно бути джерелом змісту навчання іноземній мові.

Звідси виникає поняття іншомовної професійної соціокультурної компетенції спеціаліста, яка включає в себе володіння правилами і нормами спілкування лінгвокультурної спільноти, яка формується міжнародними професійними співтовариствами. Специфіка цієї лінгвокультурної спільноти в тому, що вона обмежена сферою професії і тому входить у зону «третьої культури».

Форми діяльності професійних співтовариств частіше за все реалізуються завдяки мережевій комунікації, набуваючи при цьому віртуального характеру.

Висновки. Формування комп'ютерного / віртуального середовища та комунікації спеціалістів дозволяє за аналогією з соціокультурним контекстом професії говорити про виникнення віртуального соціокультурного контексту професії. Розглядаючи мережеві репрезентації міжнародних професійних (науково-професійних) співтовариств як компонент віртуального соціокультурного контексту професії і джерела змісту іншомовного професійного спілкування, можна вважати необхідною та плідною орієнтацію на діяльність цих співтовариств під час розробки системи навчання іншомовному професійно орієнтованому спілкуванню спеціалістів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дридзе Т.М. Человек и городская среда в прогнозном социальном проектировании. *Общественные науки и современность*. 1994. № 1. С. 131–138.
2. Иванов В.Е. Интернет и трансформация социокультурного пространства. Социальная коммуникация и социальное управление в эоантропоцентрической и семиосоциопсихологической парадигмах. Москва : РАН, 2000. 223 с.
3. Негодаев И.А. Информатизация культуры. Ростов-на-Дону : Донской государственный технический университет, 2002. 409 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF TEACHERS' READINESS FOR CAREER GUIDANCE ACTIVITY AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

У статті описано результативні критерії оцінювання готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до профорієнтаційної діяльності: мотиваційно-потребнісний, когнітивно-професійний, операційно-діяльнісний, рефлексивний, та визначено їх змістове наповнення. Зазначено, що система дієвих критеріїв взаємопов'язана з початковим, низьким, середнім та високим рівнями оцінювання готовності вчителя до профорієнтації. Готовність вчителя до профорієнтаційної діяльності із старшокласниками розглянуто відповідно до його профорієнтаційно-прикладної компетентності. Зауважено, що ефективно набуття вчителем спеціальних профорієнтаційних знань та умінь дозволяє сповна зреалізувати поставлене перед ним соціальне завдання – ознайомлення старшокласників із сучасними професіями. Відмічено, що під час навчання студенти-педагоги практично не отримують освітнього матеріалу, пов'язаного з майбутньою профорієнтаційною роботою. Водночас впровадження ефективних педагогічних умов в освітній процес сприяє його якісному змістовому та засобовому забезпеченню, оптимізує та формує готовність майбутніх учителів до профорієнтаційної діяльності. Обґрунтовано, що педагогічні умови спрямовані на формування профорієнтаційної мисленнєвої діяльності, професійно-особистісне зростання майбутнього педагога, отримання ним компетентнісних профорієнтаційних знань та практико-орієнтованих умінь і навичок. Визначено поняття «професійне самовизначення особистості», що є головним результатом готовності старшокласників самостійно здійснювати планування, коригування та реалізацію перспектив власного освітньо-професійного шляху. Окреслено основні напрями профорієнтаційної роботи у закладах загальної середньої освіти, якими слугують професійне інформування, професійне виховання, професійне консультування та професійна діагностика.

Ключові слова: старшокласники, заклади

загальної середньої освіти, готовність вчителя до профорієнтаційної діяльності, педагогічні умови.

The article describes the effective criteria for assessing the teachers' readiness to: motivational-needed, cognitive-professional, operational-active, reflective and determines their content. It is noted that the system of effective criteria is connected with the initial, low, medium and high levels of assessment of teacher readiness for career guidance. The teachers' readiness for career guidance activities with high school students is considered according to his/her career guidance and competence. It is noted that the effective gain of career guidance knowledge and skills by a teacher allows to fully realize the social task – to acquaint high school students with modern professions. It is noted that during their studies, students-teachers mostly do not receive educational material related to future career guidance work. At the same time, the introduction of effective pedagogical conditions in the educational process contributes to its high-quality content and provides facilities, optimizes and forms the readiness of future teachers for career guidance. It is substantiated that pedagogical conditions are aimed at the formation of career guidance activity, professional and personal growth of future teachers, their gaining of competency-based career guidance knowledge and practice-oriented skills and abilities. The concept of "professional self-determination of the individual" is defined, which is the main result of the readiness of high school students to independently plan, adjust and implement the prospects of their own educational and professional way. The main directions of career guidance work in general secondary education institutions are outlined, which are professional information, professional education, professional counselling and professional diagnostics.

Key words: high school students, general secondary education institutions, teacher's readiness for career guidance activities, pedagogical conditions.

УДК 37.048.4:37.02:373.6
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.22>

Тарарук Д.П.,
аспірантка кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії,
вчитель англійської мови
Рівненської української гімназії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нині в Україні ставляться якісно нові вимоги до старшокласників у процесі підготовки до професійної діяльності. Сучасний ринок праці потребує фахівців із досягнутими високими професійними результатами. Проте їх можна досягнути у трудовій діяльності лише тоді, коли особа обирає професію за власним бажанням і покликанням, особистісними здібностями, психофізіологічними можливостями та ін. Обізнаність старшокласників із наявними професіями, своїми індивідуальними особливостями та потребою ринку праці оптимізує та розширює їх професійний вибір. Значна роль у цьому процесі відводиться вчителю, оскільки в учнів старших класів виникає необхідність

визначення своєї майбутньої професійної діяльності, оскільки у цьому віці далеко не всі старшокласники мають широкий професійний кругозір і усталені погляди щодо майбутньої професійної діяльності. Тому вчителі здатні допомогти своїм учням вирішити цю проблему, проводячи ефективну профорієнтаційну роботу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Процес підготовки вчителя до профорієнтаційної роботи із старшокласниками розглянуто багатьма науковцями (Д. Владимиров [2], Н. Заверико та І. Кочкіна [5], Ю. Ліщина [8], С. Третяк [12] та інші).

Становлення та розвиток профорієнтаційної роботи в Україні досліджували науковці М. Міщенко та К. Шаповалюк [9], Г.-М. Саппа і Н. Ляшенко [11];

формування інтересу до подальшої професійної підготовки представлено у наукових доробках Ж. Вірної, В. Моляко [1] та інших, сутнісну значимість та функції профорієнтаційної компетентності педагога розглядав В. Зінченко [6]; особливості профорієнтаційної роботи в школі описано в працях О. Гагола [3] та інших.

Водночас проведений аналіз наукових досліджень та практика здійснення профорієнтаційної роботи показали, що профорієнтація в сучасних умовах не досягає своєї головної мети – формування в учнів професійного самовизначення відповідно до індивідуальних особливостей кожної особистості.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. До проблем сучасної профорієнтаційної роботи слід віднести такі: відсутній індивідуальний, диференційований підхід до особистості, яка обирає професію; використання серед старшокласників в основному традиційних складників змісту, форм та методів профорієнтаційної діяльності вчителів. Тому готовність вчителя закладу загальної середньої освіти до профорієнтаційної взаємодії актуалізує предмет спеціального дослідження, оскільки саме він повною мірою володіє на цей час інформацією про професії та їх затребуваність на сучасному ринку праці. Отже, важливо описати формування готовності вчителя до ефективної профорієнтаційної роботи із старшокласниками.

Мета роботи полягає у дослідженні педагогічних умов формування готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до профорієнтаційної діяльності серед старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений аналіз літературних джерел дозволяє нам виокремити результативно-використовувані критерії оцінки готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до профорієнтаційної діяльності. До них віднесено мотиваційно-потребнісний, когнітивно-професійний, операційно-діяльнісний та рефлексивний. Водночас систему критеріїв не можна досліджувати окремо від рівнів оцінювання (початкового, низького, середнього та високого) цієї готовності.

Мотиваційно-потребнісний критерій аналізується відповідно до сформованої у старшокласників сукупності мотивів та особистісних потреб, що сповна відповідають як цілям, так і наперед визначеним завданням професійної орієнтації на затребувані у суспільстві професії. Показниками тут слугують:

а) усвідомлення вчителями значимості професійної орієнтації у професійному самовизначенні молоді людини;

б) стійка скерованість вчителя впродовж навчання у старшій школі на проведення профорієнтаційної роботи;

в) використання вчителем сукупності мотивів (соціальних, пізнавальних, особистісно-розвиткових, професійно-самостверджувальних та інших), спрямованих на проведення ефективної профорієнтації роботи.

Для когнітивно-професійного критерію важливим є наявність у вчителя системи психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та діяльнісного досвіду, які в сукупності необхідні для проведення профорієнтаційної роботи; знання та розуміння специфіки форм, методів та технологій окресленої діяльності для організації професійної орієнтації учнів; знання проблем, що мають місце у тій чи іншій затребуваній на ринку праці професії.

Операційно-діяльнісний критерій характеризує якість виконання вчителем конкретних професійних дій під час проведення на паритетних умовах профорієнтаційної роботи, що були отримані у процесі квазіпрофесійної педагогічної діяльності.

Для рефлексивного критерію характерним є здатність вчителя до рефлексії пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності під час підготовки до проведення профорієнтаційної роботи. Основними показниками тут слугують уміння аналізувати ним досвід запропонованої для розгляду професійної організації та відповідного проведення професійної орієнтації, особистий досвід та досвід інших вчителів у цьому напрямку педагогічної роботи; бачити власні помилки та прагнути їх результативно виправити, не нашкодивши профорієнтаційній роботі; вдовольняти свої потреби у професійному і особистісному саморозвитку та постійному підвищенні рівня профорієнтаційної компетентності.

Поєднання рівнів сформованості компонентів готовності до профорієнтаційної діяльності може бути достатньо велика кількість, однак не всі вони можливі. Це пояснюється тим, що формування готовності має поетапний характер. Так, якщо на першому етапі вчителю не вдається сформувати в учнів мотиваційно-потребнісний та когнітивно-професійний компоненти, тоді, відповідно, неможливо сформувати у них високий рівень операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів під час профорієнтаційної діяльності.

Готовність вчителів закладів загальної середньої освіти до профорієнтаційної роботи із старшокласниками нині видається важливою проблемою педагогічної освіти, тому ми таку готовність розглядаємо як прикладну «проекцію» учительської профорієнтаційної компетентності на реалізацію важливого соціального завдання, що потребує від вчителя низки спеціальних знань та особистісних умінь, пов'язаних зі специфікою оволодіння старшокласниками базисними знаннями щодо ознайомлення із запропонованими сучасними професіями.

У наукових доробках (К. Дмитро, М. Пригодій, Т. Олєфіренко, І. Гамула [4, с. 14–15]; Л. Ребуха

[10, с. 95] та ін.) зазначено, що у більшості майбутніх вчителів у ЗВО не сформована на достатньому рівні профорієнтаційна діяльність із старшокласниками.

Завершуючи навчання у вищій школі, майбутні вчителі недостатньо володіють знаннями щодо особливостей організації навчального та виховного процесів у закладах загальної середньої освіти; проведення спільної профорієнтаційної роботи з іншими профорієнтаційними центрами та організаціями в плані орієнтації школярів на вибрані ними майбутні професії.

Важливо відмітити, що під час навчання студенти практично не отримують освітнього матеріалу, пов'язаного з майбутньою профорієнтаційною роботою. Це своєю чергою потребує розробки організаційного та навчально-методичного забезпечення, змісту, засобів та умов формування готовності майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи.

Розв'язати цю проблему можна за впровадження певних педагогічних умов в освітній процес студентів педагогічних закладів вищої освіти, які здатні оптимізувати в навчальній аудиторії окреслений важливий вид майбутньої діяльності. Педагогічні умови вдало сприяють особистісно-професійному розвитку майбутнього педагога, отриманню ним компетентнісних профорієнтаційних знань, розвинутих у цьому напрямі навичок та сформованого мислення [10, с. 95–96].

Правильно окреслені педагогічні умови слугують сукупністю:

- об'єктивних можливостей змістового наповнення навчання, результативно-вибраних методів, організаційних форм та ефективних здатностей-можливостей у процесі їх здійснення для успішного вирішення поставлених завдань;

- внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність освітнього процесу й відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності.

Водночас педагогічні умови формування у вчителів готовності до профорієнтаційної роботи визначаємо як сутнісні фактори, що забезпечують успішність та ефективність формування у них мотиваційного, когнітивного та операційного компонентів готовності до цієї діяльності.

На основі здійсненого аналізу літературних джерел, змісту навчального матеріалу та власних досліджень нами були виділені такі основні педагогічні умови та засоби, які сповна забезпечують формування у майбутніх вчителів закладів загальної середньої освіти готовності до спільної профорієнтаційної роботи:

- а) шляхом впровадження в освітній процес інноваційних технологій забезпечити студентів ЗВО знаннями із специфіки профорієнтаційної роботи у школі. Ця педагогічна умова реалізується

у вищій школі за детального аналізу навчальних програм дисциплін циклів психолого-педагогічної та професійної підготовки із наголошенням на ті навчальні дисципліни та види освітньої діяльності, в яких можуть бути дієво висвітлені питання щодо особливостей проведення ефективної профорієнтації серед старшокласників. Реалізація зазначеної умови дозволяє довести рівень профорієнтаційних знань у майбутнього вчителя до достатньо високих показників.

- б) забезпечення розуміння студентами важливості профорієнтаційної роботи у майбутній професійній діяльності вчителя, як у плані реалізації потенціалу особистості, так і в плані задоволення потреб регіону й країни в цілому. Вчителі виступають з'єднуючими ланками, що здатні ознайомити учнів з омріяними та потребуючими на ринку праці сучасними професіями. Для створення такого розуміння необхідне проведення у ЗВО серії спеціальних освітньо-профорієнтаційних тренінгів для освоєння майбутніми вчителями профорієнтаційних технологій, які б на педагогічному та психологічному рівнях мали змогу у недалекому професійному майбутньому донести до свідомості учнів відповідну інформацію.

В освітньому процесі майбутніх вчителів на цей складник потрібно звернути особливу увагу. Так, під час вивчення навчальної дисципліни з профорієнтації та методики профорієнтаційної роботи, яка ознайомлює студентів з методами, засобами, формами і різновидами профорієнтаційної роботи, у майбутніх вчителів формуються цілісні знання для проведення успішної профорієнтації учнів щодо сучасних професій. Закріплені у майбутніх учителів отримані знання з методики впровадження освітніх технологій та поєднані набуті у вищій школі профорієнтаційні уміння вже успішно реалізуються студентами під час проходження педагогічної практики.

- в) поєднання зусиль викладачів фахових психолого-педагогічних та методично-технологічних дисциплін у напрямі формування готовності студентів до спільної профорієнтаційної роботи є важливою умовою забезпечення комплексності профорієнтаційного впливу та його реалізації у практиці роботи ЗВО. Зважаючи на те, що підготовка вчителя є цілісним процесом й розділення його на предметні сфери є досить умовними, забезпечити міжкафедральну взаємодію викладачів вкрай непросто. Це вимагає координації зусиль навчально-методичного відділу, деканату та самих викладачів. Реалізація зазначеної умови здійснювалася шляхом організації міжкафедральних семінарів та виконання студентами комплексного міжкафедрального індивідуального завдання чи проєкту.

- г) формування завдань профорієнтаційного характеру у процесі проходження педагогічної практики. Четверта умова реалізується вже в процесі

педагогічної практики разом із вчителем-предметником, до якого прикріплений практикант. На період практики доцільно студенту-майбутньому вчителю скласти низку завдань, які допомагають вивчити ставлення учнів школи до можливостей подальшого навчання та кар'єрного професійного зростання. Перелік завдань може бути дуже широкий (профорієнтаційне анкетування та тестування, організація зустрічей із представниками певних професій; екскурсії в організації або на виробництво з профорієнтаційною метою; інтелектуальні та професійно-практичні ігри, вікторини, конкурси; загальні виховні, спортивні, інформаційні профорієнтаційні заходи та інші), що сприяє свідомому та самостійному вибору майбутньої професії.

Виконання заходів щодо профорієнтації учнів дозволяє пояснити старшокласникам, що навчання у закладі загальної середньої освіти може бути цікавим, творчим, продуктивним, а отримані знання сприятимуть подальшому навчанню, кар'єрному професійному зростанню, підприємницькій діяльності, тобто здійсненню професійної мрії.

д) залучення студентів до організації спільної роботи школи та профорієнтаційних організацій (біржа праці, центри профорієнтації та інше). Ця умова забезпечується у процесі безперервної педагогічної практики. Спільною роботою може бути: створення спільних гуртків, організація зустрічей з викладачами ПТУ, ліцеїв, коледжів, ЗВО, організація спільного сайту, спортивні змагання, учнівські бізнес-проекти, соціальні проекти, виставки творчих робіт, вечори-зустрічі декількох поколінь «Професія моїх дідусів та бабусів, батьків, знайомих», відвідування учнями Днів відкритих дверей, які проводяться у ліцеях, коледжах та ЗВО, участь учнів у «Ярмарці професій» спільно з Центрами зайнятості, волонтерство та інше.

У процесі педагогічної практики студенти з інтересом проводять різноманітні спільні заходи, а результати роботи дозволяють говорити про зміни, які відбуваються в школярів щодо правильного розуміння сутності професійного самовизначення та мотивів вибору майбутньої професії. Спільна робота допомагає старшокласникам у виборі професії і слугує важливим кроком до реалізації наміченої професійної мети.

Нині ключовим поняттям у профорієнтації є «професійне самовизначення особистості», що слугує вагомим процесом та визначальним результатом у формуванні готовності старшокласника самостійно планувати, коригувати та реалізовувати перспективи власного освітнього професійного маршруту [7, с. 32–39]. У цьому процесі важлива роль відводиться наданню психолого-педагогічної підтримки професійному самовизначенню учнів закладу загальної середньої освіти. Педагогічна підтримка професійного самовизначення орієнтована на взаємодію педагогів із старшокласниками

з надання їм підтримки у становленні особистісного зростання, соціальної адаптації, прийняття рішення про обрану професійну діяльність та самоствердження в ній.

Складовими елементами педагогічної підтримки професійного самовизначення є професійна орієнтація за п'ятьма напрямками, що включають професійне інформування, професійну агітацію, професійну освіту, професійну діагностику та професійне консультування. Центральним компонентом педагогічної підтримки професійного самовизначення є професійна орієнтація молоді, яка здійснюється впродовж усього навчання в школі. Вона включає комплекс психолого-педагогічних заходів, що спрямовані на надання допомоги школяру у виборі професії з урахуванням бажання, нахилів, здібностей особистості і потреби сучасного ринку праці.

Основними ж напрямками профорієнтаційної роботи у школі слугує професійне інформування, виховання, консультування і діагностика. У сучасному розумінні сенс профорієнтаційної роботи полягає у формуванні в старшокласників певних універсальних якостей, які дозволяють здійснювати самостійний свідомо-професійний вибір, бути відповідальними за нього і стати професійно мобільними.

Висновки. Отже, готовність вчителів до профорієнтаційної роботи у закладах загальної середньої освіти проявляється у формуванні в учнів позитивного ставлення до праці; ознайомленні з різноманітними професіями, що є нині затребуваними на ринку праці; умінні співвідносити вимоги, що висуюються професією, з індивідуальними якостями старшокласників; навчанні здійснювати критичний аналіз своїх особистісних можливостей та здібностей, що сприяють правильному вибору майбутньої професії. Профорієнтація вчителя в сучасних умовах функціонування закладу стає одним із головних напрямів його діяльності, будучи вагомим складником програми соціальної адаптації учнів, в тому числі до професійної діяльності в майбутньому. До того ж робота педагогічного колективу школи з профорієнтації за реалізації певних педагогічних умов зазнає істотних змін, вирішуючи одну з головних цілей – формування у старшокласників професійного самовизначення, що відповідає індивідуальним особливостям кожної молодої людини, вимогам до навчання сучасним професіям та запитам суспільства в компетентнісних кадрах.

Подальші дослідження можуть лежати у площині пошуку нових шляхів підготовки вчителів до профорієнтаційної роботи в системі післядипломної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вірна Ж.П. Професійна ідентифікація: побутова і валідизація тесту кольорових відношень (для

діагностики усвідомлення професійного образу). *Практична психологія та соціальна робота*, 2002. № 3. С. 8–13.

2. Владимиров Д.І. Форми профорієнтаційної роботи соціального педагога зі старшокласниками. Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інституціях : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 20 листоп. 2020 р.). Харків : ХНПУ, 2020. С. 109–110.

3. Гагола О. Особливості профорієнтаційної роботи в школі. Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад : матеріали. конф. (Київ, 25 трав. 2016 р.). Київ, 2016. С. 44–47.

4. Дмитро К., Пригодій М., Олефіренко Т., Гамула, І. Підготовка майбутніх учителів технологій до профорієнтаційної роботи в профільній школі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2020. №57. С. 14–24.

5. Заверико Н.В., Кочкіна І.І. Профорієнтаційна робота зі старшокласниками з особливими освітніми потребами. *Спеціальна освіта та соціальна*

інклюзія: виклики XXI століття : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 25 листоп. 2021 р.). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2021. С. 8–10.

6. Зінченко В.П. Сутність та функції профорієнтаційної компетентності педагога. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер.: Педагогічні науки, 2018. №2 (2). С. 31–40.

7. Клибанівська, Т.М. Професійне самовизначення та професійне становлення старшокласників. *Актуальні проблеми психології*, 2020. №1(57). С. 32–39.

8. Ліщина Ю.А. Готовність майбутніх фахівців соціальної галузі до профорієнтаційної роботи з учнями закладів загальної середньої освіти. *Сучасні реалії та перспективи соціального виховання особистості в різних соціальних інституціях* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 20 листоп. 2020 р.). Харків : ХНПУ, 2020. С. 78–80.

9. Міщенко М.С., Шаповалюк К.В. Становлення та розвиток профорієнтаційної роботи в Україні. *Психологічний журнал*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 51-

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ

SUBSTANTIATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN MILITARY MANAGEMENT

Статтю присвячено виявленню педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління. На основі системного аналізу виділено комплекс педагогічних умов, зокрема: створення необхідного навчально-методичного забезпечення формування управлінської компетентності; широке використання у формуванні управлінської компетентності інноваційних засобів педагогічної комунікації; поетапне формування управлінської компетентності. Розкрито сутнісну характеристику кожної з виявлених педагогічних умов. Вибір педагогічних умов, що забезпечують продуктивне формування досліджуваної компетентності, відбувається на основі таких положень: потреб суспільства, роботодавців, курсантів до підготовки як фахівців з військового управління; цілепокладання; аналізу ефективності формування досліджуваної компетентності; специфіки формування управлінської компетентності; особливостей змісту професійно-управлінської підготовки майбутніх фахівців з військового управління. Визначено основні принципи, на основі яких відбувається оптимальне структурування змісту професійно-управлінської підготовки фахівців з військового управління. Теоретичне обґрунтування виявлених педагогічних умов покликане забезпечити успішне формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління. Зазначено, що методологічну основу дослідження становлять компетентнісний та системний підходи до формування в курсантів управлінської компетентності. Окреслено основні риси процесу формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління у вищих військових закладах освіти. Зазначається, що основою її формування є одночасне навчання, виховання та розвиток курсантів у військово-педагогічному процесі.

Ключові слова: управлінська компетентність, майбутні фахівці з військового управління, педагогічні умови, професійно-управ-

лінська підготовка, військові заклади вищої освіти.

The article deals with the identification of pedagogical conditions of formation of management competence of future specialists in military management. Based on the system analysis, the complex of pedagogical conditions has been highlighted, in particular: creation of necessary educational and methodical support for the formation of management competence; spread use of innovative means of pedagogical communication in the formation of management competence; gradual formation of management competence. The essential description of each of the identified pedagogical conditions has been revealed. Selection of pedagogical conditions that ensure the productive formation of the studied competence is based on the following provisions: needs of society, employers, cadets for training as specialists in military management; goals setting; analysis of the efficacy of formation of the studied competence; specifics of formation of management competence; peculiarities of the essence of vocational and managerial training of future specialists in military management. The main principles, on the basis of which takes place an optimal structuring of the essence of vocational and managerial training of future specialists in military management, have been defined. Theoretical substantiation of the revealed pedagogical conditions is called to provide successful formation of management competence of future specialists in military management. It is noted that the methodological basis of the research are competence and system approaches in the formation of cadets' management competence. The major features of the process of formation of management competence of future specialists in military management in the military institutions of higher education have been described. It is noted that the basis of its formation is the simultaneous training, education and development of cadets in the military-pedagogical process.

Key words: management competence, future specialists in military management, pedagogical conditions, vocational and managerial training, military institutions of higher education.

УДК 378:61

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.23>

Тарасюк Ю.М.,

ст. викладач кафедри

загальновійськових дисциплін

Військового інституту телекомунікацій

та інформатизації імені Героїв Крут

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальність проблеми формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління визначається необхідністю підвищення ефективності військово-професійної діяльності курсантів військових закладів вищої освіти (ВЗВО), постійним підвищенням вимог до якості підготовки курсантів військових закладів вищої освіти (ВЗВО), які мають знання, вміння, професійно значущі якості, що сприяють виконанню командно-управлінської діяльності; потребою в теоретично обґрунтованих способах формування управлінської компетентності курсантів ВЗВО, необхідністю пошуку ефективних

педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління та практичного апарату для їхньої успішної реалізації.

Управлінську компетентність майбутніх фахівців з військового управління розглядаємо як інтеграцію знань, умінь, досвіду та особистісних якостей, що реалізуються у виконанні управлінських функцій та забезпечують професійну діяльність майбутніх фахівців з військового управління у професійній сфері. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління – це систематизована діяльність суб'єктів освітнього процесу ВЗВО з метою вироблення

у курсантів знань, умінь, досвіду та особистісних якостей, необхідних для реалізації управлінських функцій у професійній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні аспекти формування готовності офіцерів до реалізації управлінських функцій у екстремальній діяльності розкрито в наукових працях В. Афанасенка, В. Барка, О. Бойка, С. Будника, М. Руденка, А. Тихончука, В. Уліча та інших. Розвиток управлінської культури та компетентності офіцерів розкрито у наукових напрацюваннях Т. Мацевка та Р. Торчевського, а управлінського мислення – В. Шемчука. Сучасними науковцями визначено педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів та формування їхньої готовності до керування підрозділами (М. Жиленко, Л. Мерзляк, І. Радванський); розглянуто етику управлінської діяльності військового керівника (М. Тарнавський); педагогічні аспекти управлінської діяльності офіцерів (Г. П'янковський); формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління (О. Бойко); психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю (Т. Мацевко) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас аналіз окреслених та інших джерел свідчить, що проблема формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління є малодослідженою і потребує наукового розв'язання. У зв'язку з цим для з'ясування ефективності педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління необхідно розробити критерії та показники оцінювання її сформованості.

Мета статті полягає в здійсненні аналізу оптимальних педагогічних умов і технологій формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління та формулюванні пропозицій щодо їхньої оптимізації у військових закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Термін «педагогічні умови», за твердженням Н. Іполітової, є сукупністю заходів освітнього процесу, спрямованих на підвищення його ефективності [4, с. 9].

У виявленні педагогічних умов враховувалася низка визначальних чинників: 1) зміст та особливості формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління; 2) специфіка сучасної військово-професійної освіти; 3) соціальне замовлення та нормативні вимоги до сучасних військових управлінців; 4) методологічна основа дослідження; 5) наукові досягнення у вирішенні проблеми формування управлінської компетентності у курсантів ВЗВО; 6) власний практичний досвід діяльності згідно з проблемою дослідження.

По суті, педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління є тими умовами, що спричинюють продуктивне формування її структурних компонентів: когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, рефлексивно-оцінного, емоційно-вольового, а також особистісних якостей майбутніх фахівців. На основі аналізу результатів теоретичного дослідження виявлено комплекс педагогічних умов, створення яких покликано забезпечити успішне формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління у військових закладах вищої освіти. Охарактеризуємо сутність кожної з педагогічних умов.

1. Створення необхідного навчально-методичного забезпечення формування управлінської компетентності. Насамперед навчально-методичне забезпечення необхідне для розвитку когнітивного складника досліджуваної компетентності, що створює передумови для якісного засвоєння курсантами змісту освіти та стимулює їхній пізнавальний інтерес [7, с. 151]. Розробка навчально-методичного забезпечення здійснюється, спираючись на ідеологію компетентнісного підходу в освіті та з урахуванням вимог роботодавця до фахівців з військового управління. Припускаємо, що навчально-методичне забезпечення має відповідати певним критеріям, зокрема: відповідність нормативним освітнім документам; неможливість дублювання окремих тем та питань з інших дисциплін.

Навчально-методичне забезпечення може бути представлено: підручниками на паперових та електронних носіях, навчальними комп'ютерними системами, аудіо- та відеоматеріалами, тренінговими навчальними вправами, різними базами даних тощо. Нині, в умовах інформатизації освіти, невіддільним елементом освітнього процесу стає використання електронних засобів навчання. Освітні електронні видання та ресурси мають низку переваг. Так, електронні засоби навчання дозволяють використовувати нові методи відбору та формування змісту освіти; скоригувати роль курсанта та викладача в освітньому процесі; підвищити ефективність навчання на основі індивідуалізації освітнього процесу (О. Борисюк [2, с. 207]); модифікувати механізми керування системою освіти.

Попри очевидні переваги електронних засобів навчання, необхідно враховувати специфіку формування управлінської компетентності. Так, з одного боку, інформатизація освітнього процесу дає змогу підвищити активність курсантів, розвинути у них здатність до критичного мислення, потребу пошуку необхідної інформації, прогнозування результатів прийнятих рішень, що, безсумнівно, позитивно позначається на формуванні управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління. З іншого боку, індивідуалізація освітнього процесу навчання спричинює обмеження спілкування

курсантів і викладача. Тому необхідним є розумне поєднання електронних ресурсів у процесі формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління.

2. Підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу з питань формування у курсантів управлінської компетентності у контексті підготовки майбутніх фахівців з військового управління. Активний розвиток військової галузі та економічна ситуація диктують нові вимоги не лише до підготовки майбутніх фахівців з військового управління, а й нові вимоги до кваліфікації та компетентності професорсько-викладацького складу ВЗВО, які готують фахівців для військової галузі [9, с. 122]. Конкурентоздатність ВЗВО (а отже, і його випускників) значною мірою залежить від кваліфікованої роботи професорсько-викладацького складу. Безумовно, підвищення кваліфікації викладачів у сфері управлінських дисциплін сприяє розвитку управлінської компетентності курсантів – майбутніх фахівців з військового управління.

3. Оптимальне структурування змісту освіти для військових спеціальностей згідно з державними освітніми стандартами та вимогами роботодавців. Ця умова реалізується з урахуванням формування у курсантів управлінської компетентності шляхом реалізації міждисциплінарного підходу в освіті. Змістова частина освітнього процесу зумовлюється специфікою професійної діяльності майбутніх фахівців з військового управління та відображається у навчальних дисциплінах, в освітніх програмах. Безумовно, у структуруванні змісту управлінських дисциплін необхідно враховувати специфіку військово-професійної діяльності майбутніх фахівців з військового управління. Зміст освіти є системою науково-теоретичних знань, практичних умінь, навичок та компетентностей, якими повинен оволодіти курсант у результаті здобуття військової освіти. Зміст освіти відбивається насамперед у державних освітніх стандартах та в освітніх програмах підготовки фахівців, у навчальних планах тощо.

Ключове місце займає оптимальне структурування змісту професійно-управлінської підготовки, водночас слід опиратися на основні вихідні приписи та положення, тобто принципи: науковості; системності; зв'язку теорії та практики; фундаментальності; доступності; відповідності змісту навчання обраній професії [1, с. 19]; єдності змісту, що передбачає міждисциплінарний підхід, з метою формування у курсантів цілісної наукової картини; перспективності розвитку наукового знання.

Зміст освіти доцільно розглядати як систему, елементами якої є окремі знання, вміння та навички (О. Торічний [8]). Відтак у структуруванні змісту освіти необхідно опиратися на системний підхід.

Сутність структурування змісту навчальної дисципліни полягає у розкритті зв'язків між елементами

змісту дисципліни (розділу, теми тощо) та вибудовуванні навчального матеріалу згідно з виявленою послідовністю. З огляду на цілі, специфіку навчального курсу можливе різне структурування змісту освіти. Так, у сучасній педагогіці найпоширенішими є такі структури викладу змісту дисципліни: лінійна, концентрична, спіральна [3]. У межах дослідження пропонуємо використовувати змішаний спосіб викладу змісту освіти. Так, наприклад, деякі окремі блоки навчальної дисципліни доцільно викладати за допомогою лінійної, концентричної чи спіральної структури. Це дозволяє викладачеві маневрувати, обирати конкретний спосіб структурування залежно від цілей кожного окремого змістового блоку. Особливу увагу слід звернути на рівень складності сприйняття того чи іншого матеріалу. Такий підхід дозволяє оптимізувати освітній процес як за змістом, так і за тимчасовим параметром.

У сучасних умовах реалізації компетентнісної парадигми в освіті найприйнятнішою у процесі формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління є модульно-компетентнісна структура змісту управлінських дисциплін. Окреслена освітня концепція як цілі передбачає професійні компетентності, а як засіб досягнення – модульну структуру змісту навчання [5, с. 91]. Модульна структура навчальних програм відрізняється змістовою, технологічною та структурною гнучкістю, а також дає змогу використовувати для формування досліджуваної компетентності широкий спектр інформаційно-комунікаційних, інноваційних технологій.

4. Широке використання у формуванні управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління інноваційних засобів педагогічної комунікації. Насамперед у формуванні досліджуваної компетентності покликані зіграти свою роль інформаційні технології, оскільки дають змогу кожному курсанту отримати вільний доступ до інформаційних ресурсів, а також генерувати інформацію, зберігати, обробляти. У сучасних умовах спостерігається тенденція заміни та доповнення природної комунікації віртуальною. Це стосується і навчальної діяльності курсантів: обсяги навчальної інформації, що їм надходять з віртуальних комунікацій, значно перевищують обсяг інформації, що надходить у межах природної комунікації. Тобто з'явилися нові можливості для успішної освітньої діяльності: можливість швидкого доступу до освітніх ресурсів; можливість отримання інформації в різноманітних форматах: текстової, аудіоматеріалів, відеоматеріалів, «віртуальної реальності», мультимедіаповідомлень; викладач перестає бути основним джерелом інформації, а є, швидше, «консультантом», орієнтуючи курсантів у різноманітному інформаційному потоці; вдосконалення методів і технологій відбору та формування змісту освіти.

Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління у межах традиційних занять пов'язано з низкою непростих проблем: обмеженою можливістю індивідуального підходу до кожного курсанта; неможливістю у межах аудиторних занять змодельовати умови військово-професійного середовища; незначною кількістю ситуаційних завдань, які можна розібрати на занятті; обмеженою можливістю самостійного вибору управлінських рішень кожним курсантом. Окреслені труднощі успішно долаються за допомогою використання інформаційних технологій [10, с. 271].

Використання інформаційних технологій у формуванні управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління відповідає не лише сучасним тенденціям освітнього процесу, а також соціального замовлення суспільства. Однак не варто обмежуватися лише використанням інформаційних технологій в освітньому процесі. Зокрема, дуже ефективними є такі методи, як портфоліо, проблемний виклад, проєктна та науково-дослідна діяльність, кейс-технології, імітаційні та рольові ігри тощо.

Відтак значущість використання інноваційних методів навчання у формуванні управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління зумовлена власне природою управлінської діяльності: управлінська діяльність має міждисциплінарний характер і «зачіпає» психологічний, організаційний, соціологічний, економічний, виробничий аспекти. Отже, методи навчання майбутніх фахівців повинні не лише транслювати знання курсантам, а й сприяти формуванню у них особистісних якостей, індивідуальних моральних установок, виробленню критичного мислення, активної соціальної позиції, здатності до самостійної професійної діяльності в майбутньому.

5. Створення позитивного мотиваційно-пізнавального середовища навчання. Мотиваційно-освітнє середовище ВЗВО розглядаємо як комплекс спеціально організованих умов, що сприяють розвитку у курсантів стійкої мотивації до навчання, розвитку загальнокультурних і професійних компетентностей, а також потреби до саморозвитку та рефлексії. Управлінська діяльність передбачає різноманіття оцінок, варіантів поведінки, що не відповідає логіці військових наук, що спирається на доказову точність і логічність. Тому курсанти стикаються з певними труднощами щодо управлінських дисциплін. У таких умовах зростає потреба у створенні мотиваційно-освітнього середовища ВЗВО для формування управлінської компетентності. Мотиваційно-пізнавальне середовище навчання покликане забезпечити позитивне ціннісно-мотиваційне ставлення курсантів до освітнього процесу, формування управлінської компетентності, зрештою, професійного становлення, у цьому її призначення.

6. Розробка ефективного оцінно-вимірювального інструментарію визначення динаміки формування досліджуваної компетентності. Важливим аспектом формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління є продуктивна діагностика її сформованості у курсантів. Основна мета використання оцінно-вимірювального інструментарію полягає в отриманні достовірної інформації щодо стану об'єкта та тенденції його розвитку з метою своєчасної корекції освітнього процесу у ВЗВО.

Процес формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління реалізується на основі концепції професійно-особистісного розвитку. Першою відмінністю процесу формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління є активна позиція, тверда орієнтація особистості на саморозвиток, саме ця особливість відрізняє модель професійного розвитку від моделі професійної адаптації. Друга відмінна риса – не просте виконання управлінської діяльності, а її внутрішнє переживання та осмислення, рефлексія. Нарешті, третьою відмінною рисою процесу формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління у руслі концепції професійно-особистісного розвитку є самовизначальна особистість курсанта, його цілі, життєві плани, ідеали, особистісні та фізичні властивості, можливості, схильності, чого від нього чекають колектив, суспільство (Т. Мацевко) [6, с. 119–122].

Отже, формування управлінської компетентності – це процес творчого, критичного та рефлексивного використання курсантом знань, умінь і досвіду, отримуваних у військовому ЗВО в оволодінні управлінськими компетентностями. Основою формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління є навчання та виховання, а значущим чинником формування – самовиховання, що відповідає сутнісним ознакам процесу формування управлінської компетентності.

Висновки. Створення педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з військового управління дає змогу в освітньому процесі змодельовати специфічні умови, в яких здійснюється управлінська діяльність: тимчасові обмеження, недостатність інформації для прийняття рішення та ресурсів, висока відповідальність за результат, необхідність виконання одночасно кількох завдань, суперечливість і невизначеність вимог. Необхідно також враховувати стресогенність і високу відповідальність управлінського процесу військової галузі, за умов яких здійснюється управлінська діяльність. Тому в процесі формування досліджуваної компетентності у майбутніх фахівців з військового управління акцентується увага на педагогічних умовах, що сприяють розвитку у них самостійності, активності, винахідливості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борисюк О.М. Модель розвитку управлінської компетентності майбутніх офіцерів поліції. *Вісник Національного університету оборони України*. 2019. Вип. 2 (52). С. 16–26.
2. Борисюк О.М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності у майбутніх офіцерів Національної поліції України : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.09. Харків, 2017. 315 с.
3. Бурий С. Формування управлінської культури майбутнього офіцера в процесі практичної підготовки як педагогічна проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 21–25.
4. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия» : сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.
5. Марченков С.М. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів збройних сил України: науково-педагогічний аспект. *Проблеми створення, випробування, застосування та експлуатації складних інформаційних систем*. 2019. Вип. 17. С. 89–97.
6. Мацевко Т.М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Нац. акад. оборони України. Київ, 2007. 225 с.
7. Мацевко Т.М. Управлінська компетентність офіцерів військово-соціального управління. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. Вип. 1 (44). С. 148–153.
8. Торічний О.В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання: монографія. Хмельницький : Вид-во Нац. акад. ДПСУ, 2012. 535 с.
9. Троцький Р.С. Модель формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки. *Молодь і ринок*. 2017. Вип. 2. С. 121–126.
10. Холина Л.И., Серёдкин Н.А. Профессиональная подготовка курсантов военного вуза к управленческой деятельности в процессе решения тактических задач. *Профессиональное образование в современном мире*. 2016. № 6(2). С. 268–274.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

CROSS-BORDER WAYS FOR UNIVERSITY MANAGEMENT:
IN SEARCH OF THE LINK BETWEEN INTERNATIONALIZATION,
EMPLOYABILITY, AND LEAN MANAGEMENT FOR HIGHER EDUCATIONТРАНСКОРДОННІ ШЛЯХИ УПРАВЛІННЯ УНІВЕРСИТЕТОМ:
У ПОШУКАХ ЗВ'ЯЗКУ МІЖ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЄЮ,
ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯМ ТА ЕКОНОМНИМ УПРАВЛІННЯМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

The paper presents an attempt to articulate the link between the notions of internationalization, employability, and modern technologies of higher educational institutions management such as "lean management concept". The focus of empirical research is centered on the "internationalization-at-home" paradigm, which is viewed as the nexus of international and intercultural dimensions introduced into the formal and informal curriculum within domestic learning environment. As such, internationalization-at-home stands for the importance of internationalizing learning outcomes for all students of a higher educational institution, not only for those who study (or have internship, etc.) abroad. This allows to address the concept of employability within the broadest sense as the one, which relates higher education to society, to the immediate needs of the labour market, as well as to social activities, such as engaging with local communities. Viewed from this perspective, the concept of lean management can be defined as one of the 21st century models of university management transplanted from the sphere of private enterprises and business companies' management aimed at the enhancement of careers, employment, and integrated learning within higher education agenda. The analysis has been conducted regarding the internationalization process in Polish higher education with the application of analytical data provided by Jagiellonian University, Krakow, Poland. The collected data have showed gradual increase of internationalization process indicators, the fact that – despite certain degree of subjectivity – allowed to conclude that the introduction and lean management principles in higher education allows for the intensification of internationalization process and enhancement of student employability in an environment shaped by complex relationship between higher education and labour market.

Key words: higher education, internationalization, employability, lean management, lean management culture of a higher educational institution.

Проблематика наукової розвідки сфокусована на встановленні взаємозв'язку між поняттями інтернаціоналізації, працевлаштування та сучасними технологіями

управління закладами вищої освіти, такими як «поняття оцінюваного управління». У центрі уваги емпіричного аналізу постає парадигма «інтернаціоналізація вдома», яку розглянуто крізь призму взаємопов'язаних міжнародного й міжкультурного вимірів, запроваджених у формальні й неформальні (інформальні) освітні програми «рідного» освітнього середовища. Таким чином, «інтернаціоналізація вдома» робить наголос на важливості інтернаціоналізації результатів навчання для всіх здобувачів освіти тієї чи іншої освітньої інституції, а не лише для тих, хто навчається (чи проходить стажування тощо) за кордоном. Вищезазначене дозволяє сприймати концепцію працевлаштування в широкому сенсі, а саме як поняття, яке пов'язує вищу освіту із суспільством, із безпосередніми потребами ринку праці, а також із соціальною діяльністю, як-от взаємодія з місцевими громадами. Здійснюючи дослідження з таких позицій, концепцію оцінюваного управління можна визначити як одну з моделей управління закладом вищої освіти XXI століття, перенесену зі сфери управління приватними підприємствами й бізнес-компаніями й спрямовану на покращення кар'єрних перспектив, подальшого працевлаштування та інтегрованого навчання у вищій школі. Емпіричні дані щодо процесу інтернаціоналізації на прикладі польської вищої освіти представлено Ягеллонським університетом, Краків, Польська Республіка. Відібрані дані продемонстрували поступове зростання показників процесу інтернаціоналізації, що, незважаючи на певну міру суб'єктивності, дозволило говорити про поступове впровадження принципів оцінюваного менеджменту у вищій школі й водночас про інтенсифікацію процесу інтернаціоналізації та підвищення індексів працевлаштування здобувачів освіти за умов освітнього середовища, сформованого під впливом складних взаємозв'язків між вищою освітою та ринком праці.

Ключові слова: вища освіта, інтернаціоналізація, працевлаштування, оцінюване управління, культура оцінюваного управління закладом вищої освіти.

UDC 341.221.4 : 378 (4-11)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.24>

Myhovych I.V.,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Roman and Germanic
Philology Department
State Institution "Luhansk Taras
Shevchenko National University"

Generalized Formulation of the Problem.

The issue of higher educational institutions (HEIs) graduates' employability remains a continuing policy priority for higher education policymakers in many economies around the world. These concerns have been given renewed focus in the 2020 climate of wider labour market uncertainty. Policymakers continue

to emphasise the importance of employability skills for graduates to be fully equipped in meeting the challenges of an increasingly flexible labour market. One of the currently most promising ways to enhance these skills is emphasis put on internationalization and its "internationalization-at-home" paradigm. International, global, intercultural, and entrepreneurial

competences are highly requested by modern society, by international and local job market. International mobility and “export” internationalization can equip with the mentioned competences limited groups of students, therefore, modern HEI is required to consider other inclusive and student-oriented approaches, such as internationalization-at-home, to assure non-exclusive access to these competences. Thus, the paper reviews a number of the key empirical and conceptual themes in the area of internationalization (with regard to Eastern European HEIs) using the lens of employability and current trends in higher education management such as *lean management concept* in order to make sense of graduate employability as a policy issue.

The ongoing COVID-19 crisis is challenging people, households and businesses in unprecedented ways. While containing the pandemic and protecting people is the top priority, disrupted supply chains, containment measures that are limiting economic and social interactions and falling demand put people's jobs and income-generation opportunities at risk. According to International Labour Organization, the economic and labour crisis created by the COVID-19 pandemic could increase global unemployment by almost 25 million people (7.4 million people in middle-income countries) and the overall losses in labour income might reach USD 3.4 trillion (USD 14.8 billion in middle-income countries) [11]. A long and difficult recovery process is expected in most sectors of world economy. An immediate employment and business support is needed in all spheres of entrepreneurial activity, which poses the question for modern universities as to whether they can ensure that their curricular, co-curricular, and extra-curricular activities reflect the dynamic demands of modern society and labour market [4; 12]. While forming their own development strategies, it is extremely necessary for HEIs to ensure a competitive policy in educational services market and look for new effective approaches to management.

One of the most promising approaches at present is focused on the idea of using lean management in higher education [2, p. 14; 5, p. 57], based on principles of effective resource management, attention to consumer needs, concentration on eliminating all types of resource losses, effective use of intellectual potential etc. Lean management application becomes particularly relevant in the segment of internationally-research-oriented universities focused on global rankings as indicators of internationalization and performance evaluation [1, p. 59; 14, p. 15; 33, p. 98]. As such, the present research reflects on a number of implications connected with the enhancement of higher education students' employability in an environment shaped by globalization and at the same time complex relationship between higher education and global (national / regional) labour market.

Recent Research and Publications Analysis.

Over the last couple of decades, the systems of higher education worldwide have undergone the most influential transformation roughly entitled “internationalisation of higher education”. The starting point for this process is generally considered to be globalisation with supporting factors, such as: convergence of national systems of higher education, introduction of international education, formation of multi-national model of life-long learning integrated into the global educational community, etc. [1; 24]. Current research in the field states that the process of internationalization has come as a response to integrated transformation of higher education, and it is determined by an increased need to strengthen partnerships and coordinate actions at the national, regional and international levels in order to ensure the quality of higher education systems around the world [14]. International cooperation is currently being considered as one of the main indicators of the definition of quality in the field of education and research and at the same time as one of the main tools for its enhancement. Therefore, almost all HEIs around the world are engaged in international activities and seek to expand them. Internationalization thus has ceased to be casual or specialized and has become a more centralized; internationalization of higher education is a well-organised, and thoughtful component of institutional work.

J. Fielden [6, p. 69] identifies three motivations for HEIs to internationalize in order to train students for competitive global markets:

1) preparing students to be able to work in fields that have an international dimension, whether working overseas, for a transnational corporation or in an organization which engages with other countries or other cultures;

2) contributing to the resolution of global problems that require international collaboration of academia, businesses, and governments;

3) promoting international values – to ensure that students are “global citizens”, understanding and appreciating cultural diversity, are engaged with global issues such as poverty, health and environmental change.

The first motivation is of particular importance for the current research, as it allows to argue that the process of internationalization can be viewed as the process of cooperation with state authorities, university leaders, faculty, and students from different countries to support the international component of higher education with the aim to enhance university graduate employability skills.

With regard to the report of the 2020 EUA Learning & Teaching Thematic Peer Groups “Meeting skills and employability demands” employability is considered as part of universities' mission to educate, and to contribute to future graduates' personal

and professional development [23]. It is generally understood to address the need to equip students with the skills and competences demanded by labour market, or the world of work.

One of the indicators that characterizes the effectiveness of educational policy of any country is the unemployment rate among university graduates. Over the last decades, EU member states have developed various mechanisms to regulate the interaction of higher education with global / European / national labour market. However, the transition of university graduates from university to employment remains a significant challenge for EU countries [26]. Recent data from Estonia [13], Slovakia [7], Serbia [29] etc. show the rise of unemployment among university graduates and difficulties in finding their first job. To reduce youth unemployment, new strategies to balance the interaction of higher education with the labour market in the face of the challenges of the new decade are being developed. While working on these various factors should be taken into consideration, such as: HEIs' inadequate guideline as to determining the scope and directions of educational services provision – focusing on population demand rather than on the needs of labour market – the situation, which leads to difficulties in finding work placement for young professionals. Thus, negative trends regarding higher education and employability of HEIs graduates of the last decade are:

- 1) dissatisfaction among potential employers with the level of competences and skills development among HEIs graduates (HEIs graduates should ideally acquire – apart from the solid knowledge in their field – a mix of transversal and discipline-specific skills);

- 2) low level of partnership between HEIs, business representatives, and the state, diversity of their demands and expectations;

- 3) lack of coordination when it comes to the work of state and regional authorities. A response to this would be to emphasise the role of higher education in educating the graduates of tomorrow and shaping citizenship, plus to stressing the role of social activities, such as engaging with local communities, and thus making the concept of employability much broader.

The end of the 20th century in higher education was marked by general understanding among the key actors that the concepts and models of university management used so far had become less effective, as they only occasionally took into account the relation of higher education to society realized through educating and training of future graduates as professionals and citizens. Parallel to this the *paradigm of New Public Management* appeared, which presupposed running public service organizations in a business-like manner with the purpose to improve their efficiency [22].

Numerous researches conducted in educational sector have showed that the implementation of

Process Management concepts brings positive effects to the organizational and technical system of HEIs [3; 15, p. 55; 16, p. 91; 20; 30, p. 99]. The conducted research clearly indicates that a permanent change in the university management model is possible only through the change in the organizational culture. And the latter is possible only through profound self-reflection on the essence of the university's activities, its mission, the current state of affairs and development goals [9, p. 49]. Considering the above, more and more universities all over the world have started applying a new approach referred to as *Lean Higher Education* [2, p. 22] or *Lean University* [17–19].

Of particular importance for lean management in higher education there is the determining role of organizational culture of an educational institution. This interlinkage has been researched by J. Maciag from Jagiellonian University in Krakow, the Republic of Poland, who states that there is a large gap between the dimensions of Lean Culture and the existing organizational culture of Polish HEIs. The researcher has identified that the assessment of Lean Culture is statistically influenced by the type of university – private educational institutions are overall closer to the culture of lean. Culture barriers of lean management outlined by J. Maciag are: concentration on short-term results; lack of integration around vision of university; currently existing in Polish higher education culture of evaluation and bureaucracy; lack of process improvement connected with the tendency to avoid problems with teamwork caused by functional structure of an institution; low sense of financial and organizational responsibility; lack of acceptance for radical changes [19].

Thus, lean management is the expression of the willingness on each hierarchical level of a HEI to question one's own behaviour, to learn from mistakes and to continuously develop new solutions towards waste-free processes. It stands for permanent customer-focused and value-adding thinking and acting. Lean management is a humanistic concept of management based on profound self-reflection on organizational, technical, and cultural conditions of a university. It is based on two fundamental values that are close to the traditional academic ethos:

- 1) respect for people;

- 2) constant striving for perfection.

In the operational dimension, the implementation of these values is manifested through actions aimed at increasing the value created for the school's stakeholders (students, employees, scientists, lecturers, etc.) by simultaneously minimizing or eliminating all sources of waste [27].

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. Having analysed the theoretical and methodological material on the subject of research, as well as having performed the comprehensive analysis of lean management principles application

within Jagiellonian University (Krakow, Polish Republic) functional profile, the following observation has been made – researchers in the field of higher education lean management state that there is still certain lack of in-depth institutional transformations towards becoming lean HEIs connected with the fact that most universities around the world still blindly, sometimes intuitively, relying only on experience in the industrial sphere, develop this completely new for them direction of institutional profile [8, p. 88; 17, p. 72; 21; 25; 32]. Polish higher educational landscape, according to J. Woźnicki, demonstrates that the majority of Polish universities, especially larger public educational institutions, despite their essential role in strengthening the innovative potential of national economy, did not adapt their organizational systems to current trends in the area of quality management, which involves, among other, strong focus on Lean Culture and internationalization [32, p. 77].

The aim of the present article is to demonstrate how cross-border ways for HEIs' management such as lean management and institutional Lean Culture can potentially enhance internationalization process within higher education sector and, as a follow-up, employability of University graduates.

Body of the Paper. The empirical analysis of lean management application as one of possible means to enhance internationalization within higher education sector, and, consequently, prospects of employability for HEIs graduates, has allowed to identify a number of typical features of such application with regard to grouping them into three strategic components.

Strategic component 1. Modernization of content, quality assurance of education, formation of modern educational environment is one of the most important in the structure of strategic priorities for lean management application with the aim of internationalization and employability enhancement. It should be noted here that universities may not have a clear definition of “employability” within the institution, but instead commonly use definitions of “graduate attributes” or “graduate identity”, with defined aims (such as students acquiring solid knowledge in their fields of study) and graduate outcomes [23]. However, as it has been stated above, the attributes that graduates should ideally acquire typically include a mix of transversal [31] and discipline-specific skills. The importance of this strategic component is determined by the need for a fundamental update of the structure and content of educational process based on a wide variety of tasks and specific mechanisms, including the introduction of new professional and educational standards with a competency-based approach, modernization of the methodology and development of educational syllabi, curricula, training programmes, elaboration of new textbooks, incl. e-books, accrediting new study programmes, etc.

It is vital to address employability at the curriculum level, as this offers the possibility to work on learning outcomes in an integrated approach. The role and goals of international internships within the curriculum need to be reconsidered. This raises the questions of how a continuum can be created between education and training, and how training can meet both employers' demands and the academic requirements in terms of content and duration [23]. One of possible answers is that new curricula should be developed on a modular competency approach that ensures:

- a) flexibility of educational process;
- b) focus of learning on the result;
- c) tracking of intermediate learning outcomes, adjusting them if necessary;
- d) acquisition of certain competencies in the short term of study;
- e) a lifelong learning orientation.

The modular competency approach means changing the logic of the content and organization of the learning process, in particular the transition from knowledge acquisition through the study of subjects to the acquisition of competencies defined by employers and educators during the work processes.

Strategic component 2. Decentralization of financing and management opens the way to building an effective dialogue between HEIs, employers, and local authorities. As experience of many European countries shows, decentralization is one of the real ways to optimize the financial expenses, strengthen the influence of regional authorities and employers on the development of higher education. This approach encourages local authorities to regularly monitor the labour market, take into account its features, dynamics. An important task is to diversify financial resources, optimize the costs of HEIs maintenance, engage international donors' funds to the sphere of higher education, participate in internationally funded research projects, as well as objectively determine the cost of training staff of different occupations, considering the complexity of the specialty.

Strategic component 3. Social Partnership in the field of higher education, formation of flexible and mobile educational directions in compliance with labour market needs. Starting from the end of the 20th century and up to now considerable part of Polish population acquired qualifications and skills through non-formal and informal education. Beyond the curriculum, there are various ways in which students may acquire skills, especially transversal skills. In addition to the classroom, where a variety and combination of teaching methods could be used, skills acquisition and training also takes place through informal or non-formal learning, or in a mixture of co-curricular and extra-curricular situations. In order to implement this objective, which will improve the situation in the labour market, it is necessary to develop assessment criteria and establish qualification centres

for the evaluation and recognition of non-formal and informal education. Involving employers in dealing with some problematic issues of higher education meets their interests. Main enterprises for which HEIs train the workforce might provide training centres, modern equipment, and conduct training for students in real workplaces. Higher education should take into account the needs of the labour market which, in fact, is formed by private enterprises. It is almost impossible to obtain objective information about the needs for specialists in different occupations without the involvement of employers. This is especially true for small and medium-sized enterprises that are hardly involved in gathering information on existing vacancies. Therefore, in this respect, the cooperation of higher education and employers, as well as representatives of regional authorities, is extremely important.

Conclusions. The empirical analysis of the application of lean management principles as a means to enhance higher education internationalization and HEIs graduates' employability has allowed to highlight the following: reflecting on the results of applying lean management principles makes us aware of the need to stop defining the degree of internationalization only by the number of foreign students enrolled at HEIs. Instead, the focus should be made on development of adjusted teaching and research profile, which would substantially be based on international strategic partnerships leading to high quality of teaching and research through creating joint study programmes conducted in foreign languages, international doctoral programmes and employing internationally renowned scientists and scholars. In case of Poland (Jagiellonian University in Krakow), the introduction and support of the mentioned principles of lean management have led to the increase in the formal statistical indicators of internationalization starting from the year 2010 and up to 2020: amount of bilateral MoUs – 167 (2010) up to 316 (2020); inbound mobility: number of foreign students who have completed the full cycle bachelor's / master's degree – 1 201 (2010) up to 3 958 (2020); Inbound Mobility: number of foreign students who have completed the full cycle PhD degree – 255 (2010) up to 371 (2020); Inbound Mobility: participation in Quin Jadwiga Fund granting schemes – 77 (2010) up to 176 (2020); Inbound Mobility: participation in Erasmus / Erasmus+ Programme – 257 (2010) up to 606 (2020); Outbound Mobility: participation in Erasmus / Erasmus+ Programme – 756 (2010) up to 1 107 (2020); Number of outbound mobile students in accordance with bilateral agreements – 507 (2010) up to 1 787 (2020); Number of inbound mobile students in accordance with bilateral agreements – 1 265 (2010) up to 3 590 (2020); Number of outbound mobile staff in accordance with bilateral agreements – 2 778 (2010) up to 5 438 (2020); Number of inbound

mobile staff in accordance with bilateral agreements – 2 685 (2010) up to 5 201 (2020) [28].

To synthesize, the performed case study has made it possible to outline the main objective for higher education lean management, which is to create a management system that would fully prevent errors and ensure the absence of inefficient work in the educational process, as well as contribute to the continuous development of twenty-first century skills of HEIs graduates. For this purpose, numerous techniques and tools for designing, implementing, evaluating and improving processes and the university management model should be used. Dedicated departments, teams, internal networks of change agents and other forms of co-operation for the improvement of the university culture are created. One of the conditions for the success of change is specialized trainings for employees and their involvement in improvement projects. A change in organizational culture takes place through a change in the attitude of each employee of the university. This requires the full involvement of university management at all levels and the provision of resources (material, information, human and financial) for the implementation of the cultural change programme and the university management model [10, p. 155].

The conducted research has made it possible to conclude that for students and university employees, lean management presents an opportunity to gain 21st century competencies, learn in-demand lean technologies, initiate own lean projects, gain skills in working in teams with a focus on specific results and continuous improvement. For HEIs, on the one hand, this is an increase in consumer satisfaction with the quality and timing of services, a reduction in the waiting time for a consumer to receive services, transparency of the organization of processes for consumers, standardization of pilot processes based on "best practices", formation of personnel competencies to quickly identify problems and eliminate them, identifying leaders among staff who are capable of making improvements based on a project approach. On the other hand, this type of management means saving time, resources, costs, increasing productivity, improving efficiency and quality of management, increasing competitiveness.

Among the perspectives of further research there are possibilities to recognize and give value to internationalization and employability as institutional endeavors that presuppose a fine-tuned coordination and continuum between and within study programmes, academic faculties and departments, and different support units. Apart from this, the possibilities to apply a mixture of curricular, co-curricular, and extra-curricular interventions, e.g. combinations of internship modules, practical courses and different teaching methods (project-based learning,

community-based learning, research-based learning, etc.); to create flexible space in the curriculum and support measures for enabling students to integrate and explicitly identify skills development within the curriculum or at the margins of it; to promote project-based and real-life-based teaching approaches that can also be useful for interdisciplinary international collaboration, and for involving partners outside the academic community, etc.

REFERENCES:

1. Altbach P.G. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*. 2007. No. 1. P. 290–305. DOI: 10.1177/1028315307303542.
2. Balzer W. Lean Higher Education – Increasing the Value and Performance of University Processes. New York : Taylor and Francis Group, 2010. 436 p.
3. Balzer W. A review and perspective on Lean in higher education. *Quality Assurance in Education*. 2016. No. 24 (4). P. 442–462. DOI: 10.1108/QAE-03-2015-0011.
4. Coelen R. Internationalization and Employability in Higher Education. London : Routledge, 2019. 286 p.
5. Drotz E. Lean in the Public Sector. Possibilities and Limitations. Sweden, Linköping : Department of Management and Engineering Linköping University Press, 2014. 62 p.
6. Fielden J. The Practice of Internationalization: Managing International Activities in UK Universities. UK Higher Education International Unit, 2008. 60 p.
7. Gerbery D. Labour Market Transitions and Their Determinants in Slovakia: Path from Crisis to Recovery. *Ekonomický časopis*. 2020. No. 68 (7). P. 651–676. DOI: 10.31577/ekoncas.2020.07.01.
8. Grudowski P. Stakeholders Satisfaction Index as an Important Factor of Improving Quality Management Systems of Universities in Poland. *Journal of Management and Finance*. 2015. Vol. 13. No. 2. Logożar : University of Maribor, Faculty of Economics and Business Press, 2015. P. 25–36.
9. Höfer S. The application of lean management in higher education. *International Journal of Contemporary Management*. 2017. No. 16 (4). P. 63–80. DOI: 10.4467/24498939IJCM.17.038.8261.
10. Hurley B. Growing a Lean approach in a changing university. Global Lean for higher education: A themed anthology of case studies, approaches, and tools. New York : Routledge, 2019. 450 p.
11. International Labour Organization. 2020. URL: <https://www.ilo.org/global/lang-en/index.htm>.
12. Jones E. Internationalization and employability: the role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money & Management*. 2013. No. 33 (2). P. 95–104. DOI: 10.1080/09540962.2013.763416.
13. Kindsiko E. Career Patterns of Doctoral Graduates: Evidence from Estonia. *Trames-journal of The Humanities and Social Sciences*. 2018. No. 22. P. 105–112. DOI: 10.3176/tr.2018.2.01.
14. Knight J. Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications, 2012. 19 p.
15. Laredo Ph. Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? *Higher Education Policy*. 2007. No. 20 (4). P. 441–456. DOI: 10.1057/palgrave.hep.8300169.
16. Lisowska A. Zarządzanie jakością w urzędach administracji publicznej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach*. 2012. No. 95. P. 87–93.
17. Maciąg J. How can an institution of higher education become lean? Methods of higher school restructuring. *Conference Papers Society for Research into Higher Education*. Newport, Great Britain, 2011.
18. Maciąg J. The determining role of organizational culture in the implementation of the lean management concept as exemplified by Polish universities. 2016. URL: <http://www.leanhehub.ac.uk/conference/former-hosts> (Accessed: 17 September 2020).
19. Maciąg J. Lean Culture in Higher Education – Towards Continuous Improvement. Wydawnictwo Palgrave Macmillan, 2019. URL: <https://www.palgrave.com/gp/book/9783030056858> (Accessed: 15 September 2020).
20. Mainardes E.W. An exploratory research on the stakeholders of a University. *Journal of Management and Strategy*. 2011. No. 1 (1). P. 32–39. DOI: 10.5430/jms.v1n1p76.
21. Marchwiński Ch. Leksykon Lean. Ilustrowany słownik pojęć z zakresu Lean Management. Wrocław : Wydawnictwo Lean Enterprise Institute Polska, 2010. 15 p.
22. McLaughlin K. New Public Management: New Trends and Future Prospects. New York : Routledge, 2002. 368 p.
23. Meeting skills and employability demands: Thematic Peer Group Report / P. McSweeney et al. Geneva : European University Association, 2021. 14 p.
24. Myhovych I. Internationalization Process as a Way to Ensure Quality of Higher Education in Ukraine. *Education and Pedagogical Sciences*. 2018. No. 1. P. 17–25. URL: [http://www.irbis-http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2018/2018_No1\(168\).pdf](http://www.irbis-http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2018/2018_No1(168).pdf).
25. Shattock M. Managing Successful Universities. Maidenhead : SRHE and Open University Press, 2003. 240 p.
26. Skill Shortage and Surplus Occupations in Europe. 2016. Briefing note. CEDEFOP. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9115>.
27. Thomas A. Can Higher Education Lean Itself Up? Can the Further Education Sector Show Us the Way? *Proceedings of First International Conference on Lean Six Sigma for Higher Education*. 2013. Glasgow, Scotland, UK.
28. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie: Dział współpracy międzynarodowej. 2020. URL: https://dwm.uj.edu.pl/pl_PL/o-dziale/historia-dzialu2 (Accessed: 15 December 2021).
29. Uvalic M. Transition from University to Employment of Young Graduates in Serbia. *Social Exclusion and Labour Market Challenges in the Western Balkans*. Cambridge Scholars Publishing, 2020. P. 191–220.
30. Wiegel V. Lessons from higher education: Adapting Lean Six Sigma to account for structural differences in application domains. *International Journal*

of Six Sigma and Competitive Advantage. 2015. No. 9 (1). P. 72. DOI: 10.1504/IJSSCA.2015.070104.

31. Wiers-Jenssen J. Background and employability of mobile vs non-mobile students. *Tertiary Education and Management*. 2011. No. 17 (2). P. 79–100. DOI: 10.1080/13583883.2011.562524.

32. Woźnicki J. Uniwersytet jako kreacja instytucjonalna ambicji twórców i oczekiwań

interesariuszy. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014.

33. Zitt M. Big is (made) Beautiful Some comments about the Shanghai ranking of world-class universities. *The World-Class University and Ranking: Aiming beyond Status* / eds. J. Sadlack, N.C. Liu. Romania : UNESCO-CEPES, Cluj University Press, 2007. P. 141–160.

РОЗДІЛ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

«САМОВИРАЖЕННЯ» ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ:
РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТІ“SELF-EXPRESSION” OF THE FIFTH YEARS CHILDREN:
IMPLEMENTATION OF PERSONAL PARADIGM IN EDUCATION

У статті висвітлено актуальність проблеми самовираження дітей в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти. Здійснено аналітичний огляд психологічних та педагогічних досліджень, які стосуються проблеми «самовираження» дітей дошкільного віку взагалі й дітей п'ятого року життя зокрема. Підняті питання про відповідність практики дошкільної освіти положенням, окресленим у нормативно-правових документах стосовно створення умов для самовираження дітей дошкільного віку під час різних видів дитячих активностей та діяльностей у закладах дошкільної освіти. Окреслено особливості впровадження особистісно-орієнтованої моделі освіти у контексті конфлікту зі стереотипами традиційної занятійної системи дошкільної освіти. Здійснено аналіз освітнього напрямку «Особистість дитини» (Державний стандарт дошкільної освіти ред. 2021 року) у світлі очікуваної компетентності дитини під час вступу до школи, складником якої є «самовираження» як важливий процес становлення власного Я дитини. Аргументовано важливість реалізації самовираження дитини у особистісній парадигмі в освіті. Схарактеризована дефініція «самовираження» дітей дошкільного віку, яка розглядається як спосіб, яким людина реалізує себе як особистість у діяльності, спілкуванні, вирішенні життєвих проблем. Здійснено аналіз стану можливості реалізації «самовираження» дітей у сучасних закладах дошкільної освіти України. Визначено педагогічні умови створення освітнього середовища, яке враховує можливість «самовираження» дітей. Визначені перспективи модифікації Реджіо педагогіки, яка спрямована на реалізацію створення освітнього середовища задля можливості «самовираження» дітей дошкільного віку в різних видах активностей, у яких відбувається презентація дитиною свого Я. Акцентовано увагу на важливості сутнісних змін у створенні розвивального простору дошкільних закладів України, які сприятимуть «самовираженню» дітей. Зроблені висновки та визначені перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: особистісна парадигма, «самовираження», активна діяльність,

Реджіо педагогіка, педагогічні умови, діти дошкільного віку.

The article highlights the urgency of the problem of self-expression of children in the educational environment of preschool education. It was made analytical review of psychological and pedagogical research on the problem of “self-expression” of preschool children in general and children of the fifth year in particular. It's raised issues of compliance of the practice of preschool education with the provisions outlined in the legal documents on the creation of conditions for self-expression of preschool children during various types of children's activities and activities in preschool education. There are outlined peculiarities of the introduction of personality-oriented model of education in the context of the conflict with the stereotypes of the traditional lessons system of preschool education. Analysis of the educational direction “Personality of the child” (State Standard of Preschool Education, ed. 2021) in the light of the expected competence of the child when entering school, which is part of “self-expression” as an important process of becoming a child's self-concept. The importance of the realization of the child's self-expression in the personal paradigm in education is argued at the article. It's characterized the definition of “self-expression” of preschool children, which is considered as a way for a person to realize himself as a person in activities, communication, solving life problems. The analysis of the state of the possibility of realization of “self-expression” of children in modern kindergartens of Ukraine is carried out. Determined the pedagogical conditions for creating an educational environment that takes into account the possibility of “self-expression” of preschool children. Perspectives are defined for the modification of Reggio pedagogy, which is aimed at creating an educational environment for the possibility of “self-expression” of preschool children in various activities, in which the child presents his self. Attention is focused on the importance of substantial changes in the creation of the development educational environment at Ukrainian kindergartens, which will promote the “self-expression” of children. There are defined conclusions and prospects made of further researches.

Key words: personal paradigm, “self-expression”, active activity, Reggio pedagogy, pedagogical conditions, preschool children.

УДК 373.2.015.3:159.923.2-053.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.25>

Половіна О.А.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

В'юнник В.О.,
аспірант кафедри дошкільної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний світ швидкоплинний і змінний, гаджетизований і наповнений новими технологіями, які все більше забирають роботи у людей. Роботи, яка є зрозумілою, систематизованою за інструкціями й алгоритмами, у яких не потрібні люди. Попри все, людина залишається важливою у цьому світі, тому необхідно зрозуміти, як у подальшому

розвиватиметься діада «людство – технології», як жити нам і нашим майбутнім поколінням. Очільники країн, політики, економісти, роботодавці, сучасні філософи, футуристи, освітяни намагаються аналітично реагувати на ці зміни з метою впровадження стратегії якісно нового розвитку суспільства. Домінантною тезою системи освіти наразі є положення, за яким педагогічний процес

ґрунтується на психології розвитку дитини, а точкою відліку в оновленні змісту, форм, методів освітньої взаємодії є ідея цінності дитини як відкритої, адаптивної, творчої, креативної особистості, яка самотійно готова навчатися впродовж життя. Наразі освітнє середовище та занятійна система, що превалює у більшій кількості закладів дошкільної освіти України, спрямована на розвиток навичок гарних виконавців і не завжди дає можливість для розвитку самовираження дітей, оскільки центрована на постаті вихователя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Самовираження є основою для різнобічного розвитку гармонійно розвиненої особистості, для самоствердження, самореалізації процесів, визначальних у життєтворчості людини, а отже, цим аспектом не можна нехтувати наповнюючи освітнє середовище закладу дошкільної освіти. Формування базових якостей особистості знаходиться в сфері вивчення психологів і педагогів. Зокрема, розкриття сутності та значення самовираження особистості, визначення вікових особливостей процесу самовираження знаходимо у психолого-педагогічних надбаннях К. Абульханової-Славської, Г. Абрамової, А. Аніщук, Р. Бернса, І. Бега, Л. Божович, В. Бойка, Г. Гарднера, І. Кона, О. Кочетова, О. Кононко, Р. Нємова, Л. Малагуцці, В. М'ясищева, І. Онищук, О. Петровського, Д. Фельдштейна, Л. Сохань, І. Єрмакова та ін. Проте дослідження з питання «самовираження» спрямовані на респондентів старшого дошкільного віку. Стосовно дітей п'ятого року життя теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища, спрямованого на самовираження, залишаються актуальними, що зумовлює інтерес до ґрунтовного дослідження цієї проблеми.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вирішального значення у теорії і практиці освіти набуває проблема виявлення та забезпечення сприятливих умов для особистісного становлення, творчої самореалізації дитини, формування у неї активно-пізнавального, творчого ставлення до реального світу, уміння успішно орієнтуватися в розмаїтті предметів та явищ, озброєння способами діяльності, стратегіями мислення та шляхами взаємодії з іншими через розуміння свого Я. Важливим є сформованість у дитини внутрішнього розуміння своїх бажань, сильних сторін і можливості висловити їх задля самоствердження, саморозкриття та самореалізації. В оновленому Державному стандарті дошкільної освіти (ред. 2021 р.) зазначається важливість створення педагогами такого освітнього простору, який є суголосним з цінностями гуманної філософії та педагогіки. У цьому просторі важливо надати дітям можливість творити, підтримувати їх творчі починання; створити умови для реалізації кожною дитиною власної творчої

ініціативи; стимулювати прагнення дитини робити все по-своєму, виявляти своє Я; заохочувати її саморозвиток. Цілісність сприймання дитиною довкілля не дозволяє відокремлювати різні види діяльності (так, як це відбувається у типовій занятійній системі): у пізнанні світу дитина використовує різноманітні засоби самовираження – дію, слово, емоції, почуття. Процес самовираження допомагає комплексно подати себе й свою діяльність іншим та одержати від цього задоволення, пережити ситуацію успіху.

Мета статті полягає у дослідженні феномену «самовираження» та визначенні необхідних сприятливих умов для можливості його реалізації дітьми п'ятого року життя у закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Нормативні документи (Державний стандарт освіти, комплексні освітні програми «Дитина», «Впевнений старт», «Я у світі» та інші), які безпосередньо формують освітню траєкторію всіх закладів дошкільної освіти України різної форми власності, наголошують на важливості впровадження особистісно-зорієнтованої освіти. Натомість у практиці освіти продовжують існувати дві протилежні моделі: особистісно орієнтована та навчально-дисциплінарна. Остання є зручнішою для організації та контролю за освітнім процесом, його результатом, проте не сприяє реалізації особистісної парадигми в освіті й не створює можливостей для самовираження дитини. На підставі власного професійного досвіду та спостережень практичної діяльності вихователів можемо стверджувати про наявність шаблонів, стереотипів, вимог щодо абсолютного відтворення дітьми зразка дій вихователя, стандартних занять, які є мінікопією типового шкільного уроку та тяжіють до репродукування. З метою широкого впровадження особистісно-орієнтованої моделі суспільство висуває дедалі складніші вимоги до системи освіти. Для реалізації цих вимог наука, економіка та освіта мають розвиватись як єдина система. Докорінним змінам у зовнішньому (щодо системи освіти) середовищі, а також у педагогічній науці повинні відповідати істотні зміни в освітній практиці. Стартом цих змін стала поява різноманітних комплексних програм у 1999 році після затвердження першого Державного стандарту дошкільної освіти – Базового компоненту дошкільної освіти в Україні (1998 р.), а реалізація концепції «Нова українська школа» (2016 р.) збіглася із термінами оновлення змісту Базового компоненту дошкільної освіти в Україні (друга редакція, 2012 р.) З метою забезпечення наступності та безперервності освіти дітей в усіх її ланках науковці та практики об'єднали зусилля реалізації концепції НУШ, що ґрунтується на сучасних тенденціях в дошкільній освіті. Концепція НУШ окреслює перспективність особистісної та соціальної компетентності дитини дошкільного

віку. Новий Державний стандарт дошкільної освіти України (2021р.) утворює період дошкільного дитинства фундаментом розвитку базових компетентностей і навичок, необхідних людині впродовж життя: передбачає взаємодоповнювальний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових якостей і процесів, досягнення відповідної до цього віку психофізіологічної / тілесної та психологічної зрілості; надає дитині можливість опанувати нову соціальну ситуацію розвитку – перехід до систематичного шкільного навчання, оволодіння новою соціальною роллю учня та відповідними функціями та діями, які сприяють формуванню освітньої діяльності. Зокрема, рівень очікуваної компетентності дитини під час вступу до школи визначено в освітньому напрямі «Особистість дитини», у якому зазначено, що освітній потенціал компетентності реалізується у творчій активності дитини у всіх специфічно дитячих видах діяльності (ігровій, пізнавальній, образотворчій); виявляється в особистій спрямованості дитини до свого внутрішнього світу (думок, почуттів, мрій, бажань, мотивів, планів, ідеалів, цілей, прагнень), до становлення основ її світогляду і розвиненості її свідомості (пізнавальної активності, емоційної сприйнятливості, позитивної налаштованості дій, думок, оптимістичних переживань, реалістичних намірів). Особистісну компетентність характеризує сформованість самосвідомості: ідентифікація зі своїм Я, позитивна самооцінка, бажання визнання іншими власних чеснот, уміння співвідносити «хочу» (мотиви, наміри), «можу» (знання, вміння, навички), «буду» (регуляція поведінки та діяльності), здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі; орієнтування у своїх основних правах і обов'язках. Формування означених якостей відбувається у різних видах діяльності дошкільника: ігровій, пізнавальній, фізичній, мовленнєвій, образотворчій.

Залишаються питання щодо того, чи дійсно самовираження настільки важливе, і що буде, якщо не давати можливості дітям реалізовувати його. У своїх дослідженнях К. Абульханова-Славська уточнює, що самовираження, як конкретна форма активності, може переходити у внутрішній, прихований план за умови нереалізованості людини. Якщо своєчасно нереалізована активність здатна до свого «відродження» на нових етапах, то нереалізована форма самовираження відходить у внутрішній план назавжди. В іншому разі, коли нереалізоване самовираження переходить у той чи інший комплекс, відбуваються такі зміни у внутрішньому світі людини, як «хворобливе» самолюбство, комплекс неповноцінності, неадекватна самооцінка тощо. «Хворобливе» самолюбство проявляється в заниженій оцінці свого Я, невпевненості у собі, або навпаки – в завищеній оцінці Я, наполегливості на високій оцінці і визнанні своєї

виключності. Якщо активність Я розвивається шляхом протиставлення себе іншим, то рушійною силою стає гіпертрофоване самолюбство – егоїзм, себелюбство. Це приводить до волонтаризму, недотримання дисципліни, правил, обов'язкових для всіх, свого обов'язку і відповідальності перед суспільством [1, с. 105]. Це свідчить про те, що важливим є забезпечення «плідної «активності задля реалізації дитини себе як гармонійно розвиненої особистості. Під активністю науковці розуміють властивість організму та психіки, що залежить від зовнішніх та внутрішніх умов; властивість особистості, яка виявляється в «діяльному ініціативному ставленні до навколишнього світу і себе» [6, с. 21].

У психологічній і педагогічній науці наявні різні підходи до визначення змісту поняття «самовираження особистості». Проте науковці одностайні у думці про те, що це *активна діяльність, свідомо спрямована на втілення гуманних ідеалів суспільства, що передбачає максимальне використання та розвиток задатків і можливостей*. Особистісне самовираження фіксує зростаюче прагнення особистості до творчого саморозкриття. На думку дослідників, зокрема К. Альбуханової-Славської, самовираження є тим способом, яким людина реалізує себе як особистість у діяльності, спілкуванні, вирішенні життєвих проблем. Зрілою формою є особистісне самовираження, що супроводжується потребою в адекватному та сутнісному вираженні свого Я. Особистість починає виробляти свою манеру поведінки, намагається виразити себе в житті, справах, учинках.

Суголосною нашій є позиція А. Ребера, який термін «самовираження» пояснює як відображення зовні своїх внутрішніх почуттів, переконань, установок, будь-яку поведінку, яка здійснюється для чистого задоволення індивіда, особистісну форму активності, що формується і розвивається у спілкуванні і діяльності, має зв'язок з потребами особистості у суспільному визнанні, самоствердженні, саморозкритті, самореалізації [2, с. 13]. Аналітичний огляд психологічних досліджень дозволяє виокремити ряд позицій, якій є основоположними для нашого дослідження. У наукових розвідках А. Аніщук знаходимо резюмування того, що виділені науковцями поняття «впевненість у собі», «довіра до себе», «прийняття себе», «домагання визнання» є вагомими аспектами самовираження, в процесі яких реалізуються потреби людини у визнанні, прагненні мати високу оцінку своїх досягнень, свідомому прийнятті власних думок, почуттів, поведінки тощо [2, с. 18]. І. Оніщук, досліджуючи творче самовираження дітей у музичній діяльності, підкреслює, що в основі творчого самовираження особистості є її прагнення, бажання виявити та об'єктивувати своє «Я» у процесі різних видів діяльності [5, с. 29]. Р. Чумичева, зауважує, що суттєвою ознакою процесу

самовираження є індивідуальна творча свобода особистості. Поняття «творча свобода» вчена трактує як якість внутрішнього світу людини, що може бути виражена у різних аспектах: художньо-естетичній діяльності, емоційно-естетичному ставленні до світу, культурно-мовленнєвих комунікаціях, рефлексії [5, с. 29].

На підставі вищезначеного резюмуємо, що «самовираження» вчені (К. Альбуханова-Славська, О. Запорожець, І. Зязюн, І. Бех, І. Волощук, Н. Дятленко, І. Карабаєва, О. Киричук, О. Кононко, О. Кочерга, О. Кульчицька, С. Ладивір, Т. Піроженко, Ю. Савченко) пов'язують із виникненням новоутворень особистості, зокрема системи Я, в період дошкільного дитинства. Підтвердження цього знаходимо у наукових розвідках О. Кононко, яка вважає, що виникнення «системи Я» породжує у дитини, починаючи з раннього віку, нову, сильну потребу діяти самотужки, включатися у повноцінну «дорослу» діяльність на правах рівного, бажання бути самостійною особистістю. Проте реалії дошкільної освіти демонструють небажання практиків перелаштовуватися з авторитарного на партнерський стиль у взаємодії з вихованцями: наявна у практиці центрація на вихователів, його персоні та пріоритеті його ініціатив не сприяє адекватному самовираженню дитини.

Спільною для науковців є думка про те, що саме діяльність людини є важливою для розвитку особистісного самовираження. У закладах дошкільної освіти різної форми власності організовані форми навчання, дизайн середовища спрямовані частіше саме на очікування й запит суспільства щодо розвитку когнітивних навичок та не враховують можливості самостійного вибору активностей дітьми, хоча українські заклади дошкільної освіти мають для цього величезний потенціал. Необхідність переформатування самого простору групових приміщень і суміжних приміщень, наповнення необхідними матеріалами (які є навколо), можливість відійти від занятійної системи на користь самостійного вибору активностей у межах дитячого дослідження – це ті завдання, які постають перед нами наразі.

Наявні протиріччя (між усвідомленням важливості періоду дошкільного дитинства, як стратегічного, вирішального й визначального у становленні особистості, та ігноруванням реальних потреб і запитів дітей п'ятого року життя на самовираження у різних видах діяльності; необхідністю осучаснення змісту, форм і методів освітньої взаємодії з дітьми дошкільного віку з урахуванням альтернативного зарубіжного досвіду та реальними педагогічними умовами в закладах дошкільної освіти України; декларованими особистісно орієнтованим, компетентнісним, розвивальним, середовищним підходами до педагогічного супроводу дітей дошкільного віку та наявним домінуванням

регламентованої занятійної системи у закладах дошкільної освіти) зумовлюють пошук шляхів вирішення порушеної проблеми. Враховуючи той чинник, що будь-які оновлення, нововведення часто викликають острах і відторгнення, передбачаємо попередження таких думок серед практиків у ЗДО, послуговуючись досвідом апробованої технології «Реджіо педагогіка». Ця технологія викликала науковий інтерес, оскільки спрямована на реалізацію створення освітнього середовища задля можливості «самовираження» дітей дошкільного віку. Лоріс Малагуцці, автор технології, вважає, що «дитина використовує не одну мову (вербальну), а сто мов», які дорослі досить часто ігнорують [4, с. 31]. Серед цих мов – танці, співи, фотографування, гра – усе те, що ми називаємо видами активностей, але у яких і відбувається презентація дитиною свого Я. Проте у вітчизняній практиці часто ці види діяльності є організованими вихователем та спрямованими на відтворення зразку, що не лише пригнічує дитину, але й ставить усіх перед єдиною заданою нормою. Самовираження відбувається під час діяльності, ініційованої дитиною. Для такого ініціювання знаковим є організація предметно-просторового середовища, яке впливає на те, чому і як навчаються діти і дорослі у групі [4]. Дорослий, створюючи умови для самовираження дитини, пробуджує тим самим у неї творчу активність [5].

Висновки. Здійснені пошуки й розвідки щодо феномену «самовираження» підкреслюють розуміння важливості розвитку цього процесу у дітей починаючи з дошкільного віку.

Серед педагогічних умов, що сприяють самовираженню дітей середнього дошкільного віку, виокремлюємо такі:

- забезпечення відповідного методичного супроводу для педагогічних працівників закладів дошкільної освіти (проведення семінарів, вебінарів, тренінгів);
- створення розвивального предметно-ігрового середовища (динамічного, різноманітного, відповідного віковим особливостям дітей);
- підтримка самовираження дітей під час різноманітних, сучасних форм організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Вважаємо, що серед зарубіжних освітніх систем, засадничими ідеями яких є самовираження дитини у різних активностях і видах діяльності, дієвою та доказовою є Реджіо педагогіка. Вона демонструє способи взаємодії з дітьми дошкільного віку, побудову освітнього процесу та створення розвивального середовища для розвитку самовираження дітей, проте потребує опрацювання з урахуванням умов української освітньої системи та ментальності нації. Послуговуючись українськими традиціями й освітніми стратегіями розвитку дітей дошкільного віку та використовуючи досвід Реджіо педагогіки, ставимо за

мету дослідити наявні педагогічні умови самовираження дітей п'ятого року життя у дошкільних закладах України різної форми власності та визначити ті, які спрацюватимуть на розвиток самовираження дітей дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Наука, 1980. 334 с.
2. Аніщук А.М. Педагогічні умови оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дошкільників різної статті : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Київ, 2009. 258 с.
3. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження / упоряд. : О.Г. Косенчук, І.М. Новик, О.А. Венгловська, Л.В. Куземко. Харків : «Ранок», 2021. 240 с.
4. Делая обучение видимым: исследовательская работа детей в группах и индивидуально. Реджио чилдрен, Проект Зеро. ООО «Издательство «Национальное образование», 2020. 384 с.
5. Онищук І.А. Розвиток творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Київ. 2012. 207 с.
6. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченко. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕЛЕБАЧЕННЯ В УМОВАХ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

THE FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF TELEVISION IN THE CONTEXT OF FAMILY EDUCATION

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної вітчизняної дошкільної освіти – формуванню пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобами медіа, зокрема телебачення, в умовах сімейного виховання. На засадах аналізу сучасного вітчизняного нормативно-правового документа в галузі дошкільної освіти («Державного стандарту дошкільної освіти» (2021 р.) [1] визначається необхідність формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку як важливої якості особистості, яку необхідно сформувати в межах освітнього простору з метою соціалізації дитини, набування нею життєвої компетентності, життєздатності. Звертається увага на необхідність вирішення проблеми усвідомленого батьківства як умови ефективного сімейного виховання дітей дошкільного віку, що передбачає систематичну, педагогічно доцільну, відповідальну освітню взаємодію батьків з дитиною, зокрема з метою формування її пізнавальної активності. Окреслюється важливість ролі телебачення, значущість його різних функцій для виховання й розвитку дітей дошкільного віку. Визначається теоретичне обґрунтування досліджуваної проблеми. На засадах вивчення теоретико-методичних основ дослідження здійснюється уточнення сутності основного поняття дослідження – «пізнавальна активність дітей дошкільного віку»; змісту дефініції «медіа» як знакової системи, зафіксованої в певній формі; телебачення як одного з важливих засобів медіа, що синтезує у своїх передачах багато інформаційних жанрів і різних видів мистецтва. Окреслюються не вирішені раніше аспекти досліджуваної проблеми. Констатується, що за наявності глибокого наукового інтересу до проблеми формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку, можливості використання телебачення, як одного із важливих засобів формування особистості дошкільників, зокрема становлення їх пізнавальної активності, особливо в умовах сімейного виховання, залишаються недостатньо дослідженими. На засадах узагальнення результатів анкетування як одного з методів наукового дослідження підтверджується актуальність досліджуваної проблеми – констатується відсутність у батьків усвідомлення необхідності та досвіду використання телебачення як ефективного засобу форму-

вання пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: активність, пізнавальна активність, діти дошкільного віку, телебачення, сімейне виховання.

The article is devoted to one of the urgent problems of modern domestic preschool education – the formation of cognitive activity of senior preschool children through the media, including television, in the context of family education. On the grounds of the analysis of modern domestic legal document in the field of preschool education “The State Standard of Preschool Education” (2021) [1] the need for cognitive activity of preschool children is determined as an important personal feature that must be formed within the educational direction “The child in sensory and cognitive space” in order to socialize the child, to gain vital competence and viability. Attention is drawn to the need to solve the problem of conscious parenting as a condition for effective family education of preschool children, which provides systematic, pedagogically appropriate, responsible educational interaction of parents with the child, in particular to form its cognitive activity. The importance of the role of television, the importance of its various functions for the education and development of preschool children is outlined. The theoretical substantiation of the researched problem is defined. On the basis of studying the theoretical and methodological foundations of the study, the essence of its basic concept is clarified – “cognitive activity of preschool children”; the content of the definition of “media” as a sign system, fixed in a certain form; television as one of the most important means of media, which synthesizes in its programs many information genres and various arts. The unsolved aspects of the researched problem are outlined. It is stated that due to the deep scientific interest in the problem of formation of cognitive activity of preschool children, the possibilities of using television as one of the most important means of forming the personality of preschoolers, in particular the formation of their cognitive activity, especially in family education, remain insufficiently studied. On the basis of generalization of the results of the questionnaire, as one of the methods of scientific research, the urgency of the researched problem is confirmed and the lack of parents’ awareness of the need and experience of using television as an effective means of forming cognitive activity of senior preschool children is stated.

Key words: activity, cognitive activity, preschool children, television, family education.

УДК 373.2 (075)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.26>

Пономаренко Т.О.,
докт. пед. наук,
професор кафедри дошкільної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Кузіна О.Т.,
аспірантка кафедри дошкільної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Набування дітьми життєвої компетентності, життєздатності є успішним лише тоді, коли вони виявляють пізнавальну активність, усвідомлюють необхідність і мету засвоєння певного досвіду, планують і організовують власну діяльність, виявляють самоконтроль

і самооцінку. Тобто успішне оволодіння досвідом, ефективний розвиток особистості відбувається лише в активній діяльності, в цілеспрямованих зусиллях для отримання запланованого результату.

Категорія «активність» досліджується в різних напрямках: біологічному, філософському,

психологічному, педагогічному тощо. Сутність поняття «пізнавальна активність» тісно пов'язана з характеристикою активності й визначає психологічну й практичну здатність особистості (готовність, прагнення) до пізнання, до цілеспрямованого перетворення довкілля й себе в ньому.

У сучасних вітчизняних нормативно-правових, нормативно-методичних документах [1; 3; 6] указується на необхідність забезпечення рівного доступу до якісної дошкільної освіти дітей дошкільного віку в умовах різних типів закладів дошкільної освіти та сімейного виховання. Тож набула гостроти проблема усвідомленого батьківства – взаємодії батьків між собою та іншими членами сім'ї, результатом якої є створення найбільш сприятливих умов для повноцінного виховання й розвитку дитини. Усвідомлене батьківство передбачає систематичну, педагогічно доцільну, відповідальну освітню взаємодію батьків з дитиною, зокрема з метою формування її пізнавальної активності.

На сучасному етапі розвитку суспільства телебачення займає одне з провідних місць у системі засобів масової інформації, виховання, освіти підростаючого покоління. Воно має великі можливості впливу на дітей та є одним із факторів їх сімейного виховання й розвитку.

У сучасній світовій і вітчизняній спільноті телебачення стало невід'ємною частиною побуту й дозволяла більшості сімей. Значне місце воно займає і в житті дітей дошкільного віку. В зв'язку з цим виникає необхідність у усвідомленні ролі телебачення, значущості його різних функцій у вихованні й розвитку дітей дошкільного віку. З огляду на те, що телебачення далеко не випадковий компонент цього процесу, а один з постійних факторів впливу на дитину, важливо вивчати не тільки можливості телебачення, а й умови, що сприяють позитивному впливу на розвиток і виховання дітей, зокрема формуванню їх пізнавальної активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Доведено, що активність зумовлюється потребами діяльності (С. Рубінштейн). Результати досліджень різних аспектів проблеми формування пізнавальної активності особистості висвітлено в наукових роботах О. Запорожця, І. Лернера, В. Лозової, М. Махмутова, С. Рубінштейна, О. Савченко, Г. Щукіної та інших. Визначено теоретичні положення стосовно структури пізнавальної активності (О. Брежнєва, В. Котирло, С. Ладивір, О. Матюшкін та інші). Розкрито особливості формування пізнавальної активності в дітей дошкільного віку (О. Кононко, В. Котирло, М. Лісіна, С. Ладивір, В. Мухіна, М. Поддьяков та ін.). Доведено залежність розвитку пізнавальної активності в дошкільному віці від контактів дитини з довкіллям (О. Запорожець, М. Лісіна). Схарактеризовано ефективні форми й методи розвитку пізнавальної діяльності дітей в умовах закладу дошкільної

освіти (Л. Артемова, А. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, М. Машовець та інші).

У ряді робіт досліджувалися: особливості застосування творчих завдань як засобу формування пізнавальної активності старших дошкільників [8]; особливості розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку у спілкуванні з вихователем [9]; індивідуальні особливості пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку [5] тощо.

Аналіз результатів досліджень педагогічних можливостей телебачення свідчить про накопичення важливої для нашого дослідження інформації: телебачення як одне із засобів медіа значною мірою впливає на формування уявлень дітей про довкілля, розширює їх кругозір. Воно є самостійним джерелом знань, здатним пропонувати дітям повноцінну інформацію, й специфічним видом унаочнення отримання життєвого досвіду. Пропонує для засвоєння певні моделі предметного й соціального довкілля. Сприяє організації дитячої пізнавальної активності репродуктивного та творчого характеру.

Особливості сімейного виховання дітей висвітлювалися в роботах П. Каптерєва, Я.А. Коменського, П. Лесгафта, А. Макаренка, І.Г. Песталоцці, С. Русової, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Теоретико-методологічні аспекти дослідження сім'ї, сімейного виховання, педагогічної просвіти батьків висвітлено в публікаціях таких зарубіжних соціологів, як А. Адлер, Е. Берн, Г. Гордон, С. Гудман, Х. Жино, Дж. Келлі, П. Ласлет, Дж. Лешлі, Д. Морган. Соціально-педагогічні умови усвідомленого батьківства досліджувалися у вітчизняній освітній теорії й практиці (О. Безпалько, І. Зверєва, О. Кононко, Г. Лактіонова, Л. Міщик). В ряді робіт представлено результати вивчення можливостей педагогізації батьків дітей дошкільного віку, проблеми співпраці фахівців дошкільної освіти з батьками вихованців, підготовки майбутніх педагогів до роботи з ними (В. Котирло, С. Ладивір, М. Машовець).

Таким чином, результати аналізу теорії й практики вищезначених аспектів освіти дітей дошкільного віку надають змогу констатувати наявність теоретико-методичних засад щодо можливості вирішення досліджуваної проблеми.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. За наявності глибокого наукового інтересу до проблеми формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку можливості використання телебачення як одного із важливих засобів формування особистості дошкільників, зокрема становлення їх пізнавальної активності, особливо в умовах сімейного виховання, залишаються недостатньо дослідженими.

Тож **метою статті** є визначення актуальності проблеми формування пізнавальної активності; дослідження теоретичних засад досліджуваної

проблеми; уточнення основних понять дослідження; окреслення не вирішених раніше аспектів проблеми дослідження; діагностика усвідомлення необхідності та досвіду використання батьками телебачення як ефективного засобу формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Серед ознак особистісного розвитку дитини дошкільного віку суттєве місце займає активність. Завдяки активності дитина вступає в життєво необхідні стосунки з довкіллям, в спілкування з людьми. Теоретичні основи проблеми активності особистості представлені в роботах психологів (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьев та інші), які доводять нерозривний зв'язок діяльності й активності в ній особистості. Процес пізнання навколишнього середовища тісно пов'язаний з проявом пізнавальної активності. Пізнавальна активність є основою засвоєння дитиною культурного досвіду людства, необхідною умовою формування її розумових якостей, самостійності, ініціативності, успішності, творчості, що своєю чергою сприяє гармонійному становленню зростаючої особистості. Доведено (С. Ладивір, М. Лісіна, Л. Лохвицька, М. Поддьяков, О. Проскура та ін.), що інтенсивне становлення пізнавальної активності відбувається саме в дошкільному віці.

У науковій літературі зустрічаються два підходи до розгляду пізнавальної активності: пізнавальна активність розглядається як діяльність та як якість особистості. В багатьох роботах зустрічається визначення сутності понять розумової, інтелектуальної активності тощо. Стосовно дітей дошкільного віку пізнавальна активність розглядається як активність у процесі пізнання, що виражається в зацікавленості дошкільників сприймати інформацію, бажанні уточнення власних знань, уявлень, в прояві елементів творчості, в умінні засвоювати спосіб пізнання й використовувати його в різних видах діяльності (С. Козлова, Т. Куликова) [4]. Тож ми розглядаємо пізнавальну активність дітей дошкільного віку як протиріччя між сформованим обсягом знань, умінь, навичок, способів пізнавальної діяльності, минулим досвідом і перенесенням його в різні види діяльності для вирішення нових пізнавальних завдань.

У період модернізації суспільства людство все більше часу знаходиться в інформаційному полі, тож виникає проблема застосування педагогічних впливів щодо пізнання дитиною навколишнього світу, формування в неї життєздатності, життєвої компетентності, уміння орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі саме за допомогою медіа, які, окрім інформативної функції, виконують ще й виховну, навчальну, розвивальну, просвітницьку тощо.

Здійснюється інтенсивний розвиток медіа, які дедалі помітніше впливають на життя як окремої людини, так і людства загалом.

У великій українській енциклопедії [2] «медіа» (від лат. *medium* – засіб, спосіб) визначаються як технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації і її обміну між суб'єктом (агентством, автором) і об'єктом (масовою аудиторією, адресатом). Це засоби передавання, зберігання та відтворення інформації, призначені для її донесення крізь просторові, часові чи інші перепони. У широкому розумінні будь-яка знакова система, зафіксована в певній формі, являє собою медіа, наприклад, усне мовлення, зображення чи друкований текст. Проте зазвичай «медіа» визначаються як технічні засоби та канали комунікації. Це радіо, телебачення, інтернет, поширення носіїв інформації, що формують особливе середовище комунікації.

Сутність дефініції «медіа» науковці (О. Барзилович, З. Григорова, Л. Пунчак) [7] визначають як сукупність фізичних носіїв різної за формою подання інформації або засоби її передачі, що передбачають наявність певного фізичного носія в процесі комунікації. Цей процес включає в себе такі основні елементи: відправник, повідомлення, канал зв'язку, отримувач.

Серед засобів медіа важливе місце займає телебачення. Телебачення це – один із засобів масової комунікації; це формування й трансляція телепрограм; галузь науки, техніки, культури, пов'язана з передачею на відстань зображень об'єктів і звукового супроводу (мови, музики тощо) за допомогою радіосигналів; це сукупність методів та засобів передавання й приймання зображення (візуальної інформації) на відстані в реальному часі за допомогою дротового електричного зв'язку або бездротового радіозв'язку; це галузь науки, техніки й культури, пов'язана з передачею зорової інформації (рухливих зображень) на відстань радіоелектронними засобами, власне, спосіб такої передачі. Телебачення синтезує у своїх передачах багато інформаційних жанрів і різних видів мистецтва.

Дитяче телебачення – це система цілеспрямованих телевізійних програм, адресованих молодому поколінню глядачів – дошкільного, шкільного, підліткового та юнацького віку. Мета таких програм – всебічне, гармонійне виховання, розвиток, освіта дітей.

Телебачення як засіб масової інформації виконує ряд функцій: освітню, виховну, навчальну, організаторську розважальну тощо. Тож кожна телевізійна передача повинна не тільки розважати й урізноманітнити дозвілля, але й впливати на всебічний розвиток дитини (фізичний, моральний, естетичний тощо), зокрема й інтелектуальний.

Дослідження освітніх функцій телебачення здійснюється з початку 70-х років XX-го століття й до теперішнього часу. В освітній галузі підвищений інтерес до телебачення пояснюється

не тільки його роллю в оптимізації навчального процесу, а й певними можливостями його використання в процесі виховання дитини. Освітнє телебачення виділилося як самостійний напрям, який розглядається в двох аспектах: з одного боку, як особлива галузь телебачення, з іншого – як сучасний засіб освіти, виховання й навчання. Передаючи інформацію швидко, дешево та відразу до споживача, телебачення володіє певним арсеналом зображувальних, мовленнєвих засобів. Тож освітнє телебачення, як один із засобів медіа, є складовою частиною системи навчання, виховання, освіти.

Телебачення розглядається як один з аудіовізуальних засобів освіти. Виділяється така його дуже важлива особливість, як сприяння створенню образної моделі довкілля. Важливими його характеристиками є доступність, оперативність, достовірність, «ефект присутності», документальність.

Доведено, що діти по-різному сприймають телевізійну інформацію. Розкриваючи особливості сприйняття дітьми зображення з екрану, вчені наголошують на необхідності вчити дитину розуміти побачене, розвивати здатність сприймати загальне й окреме в зображенні. Усвідомленість сприйняття треба формувати. Це можливо тільки за допомогою психолого-педагогічного супроводу дорослої людини, освітньої взаємодії дитини з педагогами або батьками. Проте робити це слід вкрай обережно. Дорослим (педагогам, батькам) необхідно доцільно визначити частку своєї участі в пізнавальних діях дитини, щоб не пригнічувати дитячу ініціативу, творчість, не загасити бажання пізнавати довкілля.

Телебачення як один із засобів медіа використовується не тільки в умовах сімейного виховання дітей дошкільного віку. Цей засіб застосовується й в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, центрів розвитку дитини, в гуртковій роботі. На жаль, в умовах закладів дошкільної освіти перегляд телевізійних передач часто проходить без безпосередньої участі вихователя. До того ж не всі педагоги володіють педагогічно доцільною методикою організації перегляду телепередач.

На етапі констатувального експерименту нашого дослідження було проведено анкетування батьків вихованців для вивчення особливостей використання телебачення з метою виховання й розвитку старших дошкільників, зокрема формування їх пізнавальної активності.

У дослідженні брали участь батьки дітей шостого року життя (23 особи з 23 повних сімей – 19 матерів і 4 батька). Зміст питань анкети для батьків був таким: «Скільки часу Ваша дитина проводить біля екрану телевізору протягом дня?», «Яким чином здійснюється вибір телевізійних передач для перегляду їх дітьми: діти вибирають для перегляду телевізійні передачі самостійно; Ви одноосібно вибираєте телевізійні передачі

для перегляду їх дітьми; телевізійні передачі для перегляду їх дітьми обираються Вами сумісно з дитиною»; «Чи обираєте Ви телепередачі для перегляду їх дітьми з певною метою, чи вибір є випадковим?»; «Якщо вибір телевізійних передач не є випадковим, то з якою метою Ви їх обираєте або радите їх вибрати дітям?»

Відповіді респондентів на перше питання анкети засвідчили, що діти старшого дошкільного віку проводять біля екрану телевізору протягом дня годину або півтори години. В семи сім'ях діти обирають для перегляду телевізійні передачі самостійно. В п'яти сім'ях батьки одноосібно вибирають телевізійні передачі для їх перегляду дітьми. Телевізійні передачі для перегляду їх дітьми обираються батьками сумісно з дітьми в одинадцяти сім'ях. З певною метою телепередачі для перегляду їх дітьми вибираються в тринадцяти сім'ях. В десяти сім'ях вибір телевізійних передач є стихійним, випадковим.

Відповіді батьків на останнє питання анкети було узагальнено в три групи: відповіді, що свідчать про усвідомлення батьками необхідності виховання й розвитку дітей засобами телебачення (13 відповідей); відповіді, які вказують на розуміння батьками важливості того, щоб дитина займалася будь-яким видом діяльності «треба, щоб чимось займалася» (7 відповідей); відповіді, що констатують батьківську позицію «щоб дитина не заважала» (3 відповіді). Відповіді батьків, які усвідомлюють необхідність виховання й розвитку дошкільників були дещо не конкретними, узагальненими: «Дитині необхідно розвиватися», «Треба готуватися до школи», «Необхідно отримувати освіту» тощо. Тож результати аналізу анкетування дозволяють констатувати відсутність у батьків усвідомлення необхідності та досвіду використання телебачення як ефективного засобу формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

Висновки. Таким чином, визначено актуальність проблеми дослідження; окреслено теоретичні засади досліджуваної проблеми; уточнено сутність основних понять дослідження; розкрито не вирішені раніше аспекти проблеми дослідження; здійснено діагностику усвідомлення необхідності та досвіду використання батьками телебачення як ефективного засобу формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. Подальших наукових розвідок потребує дослідження особливостей формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобами телебачення в умовах сімейного виховання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. (Державний стандарт дошкільної освіти).

Нова редакція. URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876> (дата звернення 11.01.2022).

2. Велика українська енциклопедія. Медіа. <https://vue.gov.ua/%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0> (дата звернення 13.01.2022).

3. Дитина: освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проєкту В.О. Огнев'юк ; авт. кол. А.Г. Бєленька, О.Л. Богініч, В.М. Вертугіна [та ін.]; наук. ред. А.Г. Бєленька; Мін. осв. і науки України. Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.

4. Дошкільна педагогіка: підручник для студ. серед. проф. навч. закладів / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. Москва : Видавничий центр «Академія», 2009. 416 с.

5. Ладивір С. Пізнавальна активність старших дошкільнят: індивідуальні особливості. *Дошкільне виховання*. 2006. № 11. С. 3–6.

6. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина» / наук. ред. Г.В. Бєленька, О.А. Половіна, І.В. Кондратець ; авт. кол. : Г.В. Бєленька, О.Л. Богініч, В.М. Вертугіна та ін. Київ: ТОВ «АКМЕ ГРУП», 2021. С. 568 с.

7. Основи медіаменеджменту : навчальний посібник / О.М. Барзилович, З.В. Григорова, Л.А. Пунчак та ін. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2017. 296 с.

8. Суржанська В.А. Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2004. 19 с.

9. Ткачук Т.А. Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку у спілкуванні з вихователем : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 21 с.

PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR THE INTRODUCTION OF MODERN HEALTH TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATION

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗДОРОВ'Я У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

The restructuring and renewal of higher education in Ukraine fundamentally changes the system of professional pedagogical training of specialists. To meet the requirements of the time, a modern teacher of the highest qualification for the system of preschool education must have not only basic knowledge, skills and abilities, but also own innovative technologies, primarily in the field of physical education of preschoolers. This is due to the fact that the work of a preschool educational institution should be aimed at strengthening the psychophysical health of the child, which is impossible without innovative activities. Therefore, a graduate of the specialty "Preschool education" should understand the priority of physical culture and health work, try to constantly solve the problems of maintaining the health of children, improving their level of physical development and physical fitness by introducing health-saving technologies into the educational process.

Innovative transformations are becoming systemic. New types, profiles and types of preschool institutions, new educational programs have been created to ensure the variability of the educational process, focused on the individuality of the child and the needs of his family. Every teaching staff has the right to innovate. Since children become the object of any pedagogical initiative, the teaching staff must assume certain obligations for the preparation and organization of innovation.

Innovative activity is a special kind of pedagogical activity. Innovation (innovation) – in the socio-psychological aspect – the creation and implementation of various types of innovations that generate significant changes in social practice. The goals and objectives of innovation are built on the basis of an analysis of the current situation in the kindergarten and from forecasts of its development.

Key aspects:

*to educate preschoolers in the culture of preserving and improving their own health;
to develop mental and physical qualities and to carry out preventive measures that promote the health of preschool children;
to teach preschoolers to understand the meaning of a healthy lifestyle and its value and the value of other people's lives.*

Key words: educator, training, education, healthy lifestyle.

Розбудова та оновлення вищої освіти в Україні принципово змінює систему професійної педагогічної підготовки спеціалістів. Щоб відповідати вимогам часу, сучасний педагог вищої кваліфікації для системи дошкільної освіти повинен мати не лише базові знання, вміння та навички, а й володіти інноваційними технологіями, насамперед у галузі фізичного виховання дошкільнят. Це пов'язано з тим, що робота дошкільного навчального закладу має бути спрямована на зміцнення психофізичного здоров'я дитини, що неможливо без проведення інноваційної діяльності. Тому випускник спеціальності «Дошкільне виховання» має розуміти пріоритетність фізкультурно-оздоровчої роботи, намагатися постійно вирішувати проблеми збереження здоров'я дітей, покращення рівня їхнього фізичного розвитку та фізичної підготовленості шляхом впровадження у навчально-виховний процес технологій, що зберігають здоров'я.

Інноваційні перетворення набувають системного характеру. Створено нові типи, профілі та види дошкільних закладів, нові освітні програми, що дозволяють забезпечити варіативність виховно-освітнього процесу, орієнтованого на індивідуальність дитини та запити її сім'ї. Оскільки об'єктом будь-якої педагогічної ініціативи стають діти, педагогічний колектив має взяти він певні зобов'язання з підготовки та організації нововведення.

Інноваційна діяльність – це особливий вид педагогічної діяльності. Інновація (нововведення) – у соціально-психологічному аспекті – створення та використання різноманітних нововведень, які породжують значні зміни у соціальній практиці.

Цілі та завдання інновацій будуються на основі аналізу поточної обстановки в дитячому садку та з прогнозів його розвитку.

Ключові сторони:

виховувати у дошкільнят культуру збереження та вдосконалення власного здоров'я; розвивати психічні та фізичні якості та проводити профілактичні заходи, що сприяють зміцненню здоров'я дошкільнят; навчати дошкільнят розумінню сенсу здорового способу життя та його цінності та цінності життя інших людей.

Ключові слова: вихователь, підготовка, освіта, здоровий спосіб життя.

UDC 373.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.27>

Protasova A.S.,

Graduate student at the Department of Technological and Vocational Education Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko

Statement of the problem in the savage looks like that links with important scientific and practical tasks. The need today is to create a health-preserving environment in preschool education, is one that provides a set of socio-hygienic, psychological and pedagogical, environmental, physical culture and health activities that can provide a child with comfortable living conditions.

This leads to the modernization of professional training of future educators on health activities, which consists in the formation of motivation for physical culture and health work with children, worldview rethinking the priority of this area and the readiness of future educators to solve problems of optimal children's health and ensure their versatile harmonious development.

Future teachers must be aware of the current processes in preschool education, understand that the degree of importance and demand for teachers in the educational process of preschool education is changing, the requirements for its ability to adequately, flexibly and mobile solve problems and challenges arising in professional activities are growing.

Therefore, one of the current priorities in the work of preschool education is the introduction of innovative health technologies, which requires future professionals to master some professional experience in this field.

Analysis of recent research and publications.

The current stage of development of the higher education system is characterized by updating the content of professional training of future educators and innovative search for appropriate ways and means of its implementation, as well as strengthening the professional and practical component of the educational process in higher education.

This is emphasized in the studies of T. Andryushchenko, L. Artemova, G. Belenka, O. Boginich, A. Bogush, E. Vilchkovsky, N. Gavrish, N. Denisenko, L. Zdanevich, N. Levinets, L. Lokhvytska, I. Dychkivska, V. Nesterenko, O. Polovina, T. Ponymanska and others [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8]. We agree with O. Boginich [2], which states that the fundamental, systemic role in the process of professional training belongs to the readiness of future educators to solve problems of physical culture and health, because the child's health is the basis on which the child's holistic development.

The state of health of preschool children highlights the need to form in them and adults' attitudes to their own health and the health of others as a fundamental value of life. In a holistic system of educational values, the focus should be on a full life and health; focus on physical, mental, spiritual and social improvement and life goals, which is to strive to be healthy, actively determine their own way of life and get closer to the ideal (O. Boginich, N. Levinets, L. Lokhvytska, etc.) [8].

It is important to note that in the context of the implementation of the concepts of modernization of preschool education at the beginning of the XXI century, an innovative approach to the formation of optimal health of children and ensuring their harmonious development. O. Boginich [2; 8] the theoretical substantiation of necessity of introduction in system of education of a improving paradigm as a leading component of philosophical humanistic education, a value-improving direction in educational process is carried out. The scientist based on the synthesis of humanistic pedagogy, spiritual and value transformations, significant potential of physical education of preschoolers, as well as taking into account the problem of deteriorating children's health for the first time in Ukraine substantiated the principles of humanization and health orientation of the educational process.

The researcher proved the need to implement the basic principles of such a process, namely: personality-oriented approach, subject-subject relationships, ensuring optimal realization of the child's personal potential, variability and feasibility of health and prevention and innovative educational technologies [2].

Other scientific works also convincingly prove the effectiveness of the introduction of health-preserving technologies in the educational process (T. Andryushchenko, O. Boginich, E. Vilchkovsky, N. Denisenko, O. Dubogai, N. Levinets, L. Lokhvytska, etc.) [1 ; 2; 6; 7; 8].

We believe that it is the teachers of preschool education who play a leading role in ensuring the process of forming a child's health-preserving competence. It is quite natural that mastering the content component of the course "Methods of physical education of preschool children" is important in solving the problem of readiness of future teachers to implement the health paradigm.

Purpose of the article – identification of the main ways to improve the quality of professional training of future educators of preschool education institutions to make an effective impact on maintaining and promoting the health of children.

Statement of the main material. The program of the discipline "Methods of physical education of preschool children" provides acquaintance of students with modern health technologies, the feasibility of their introduction in the work of modern preschool institutions. Updating the content of the program on "Health-preserving technologies in the system of physical education and rehabilitation of preschool children" naturally reflects the current priorities in the field of health of preschoolers:

- implementation of the principle of health-improving orientation of the educational process, which reflects the patterns of education, training and development of preschool children and the humanistic orientation of education in society;
- implementation of the value-health approach in the organization of healthy and safe life of children, which involves creating conditions for personal growth and the introduction of values and the formation of attitudes to health as a fundamental value of life;
- introduction of subject-subject relations, in which the adult and the child become active participants in joint activities;
- application of methodological tools of physical culture and health work in accordance with the psycho-physiological characteristics of children and the specifics of their development in different periods of preschool childhood;
- definition of the activity-competence approach as the basic basis of health-preserving activity in preschool education institutions;
- providing conditions for identifying the physical, emotional, value and health competence of the child;

- the presence of a subjective health-preserving position of educators, parents and children;
- awareness of the value of health; transformation of values of health and physical culture into the property of a particular individual on the basis of active activity;
- active introduction of health-preserving technologies into the educational environment of the preschool institution [5].

Based on the analysis of modern programs of development, upbringing and education of preschool children, the general tendencies of health-preserving physical education of children are determined: the child's personality is considered as the central figure in the educational process; the health of the child as the preservation of sustainable viability and vital functions of the organism in specific conditions of social and ecological environment is recognized as a condition for full physical and mental development; The technologicalization of physical education is interpreted as an innovative way to ensure the health-preserving nature of the educational process in preschool education.

The modern teacher must understand that innovation has become part of the theory and practice of preschool education, and the activities of a modern preschool institution is not possible without the introduction of various innovative pedagogical technologies. In this regard, the use of lectures with problematic presentation of the material is considered as one of the ways to develop cognitive and exploratory activities of students, the formation of their ability to consciously and critically perceive the material, creatively apply knowledge, hypothesize.

It is necessary to draw the attention of future experts to the following: some innovations do not have the appropriate scientific, theoretical and experimental justification. This circumstance creates the illusion of simplicity, accessibility, universality of innovative developments, leads to a reassessment of their role and importance in the educational process of preschool education and raises to the absolute any ideas and innovations of the teacher.

Therefore, in some places there are attempts to either completely deny the existing experience in preschool education, or to organize various forms and methods of educational influence without taking into account modern requirements; there are also situations when innovations are not integrated into the integrated system of a particular preschool institution. In addition, sometimes the introduction of modern health technologies is aimed at the external effect, rather than maintaining the health and development of the child.

During the lecture, problem tasks were proposed, the consideration of which was postponed to the seminar, as it required students to get acquainted with additional sources. Due to long-term preparation for solving the problem, they develop the ability to

develop and analyze the recommended sources, draw independent conclusions, find facts for their own arguments, make assumptions about further ways of development of a phenomenon.

For example, during the lecture, the teacher revealed to students the concept of health technologies, the importance of their implementation in preschool education, the variability and feasibility of different technologies. After that, students were asked to determine the importance and feasibility / inexpediency of implementing a certain health technology in a particular preschool institution, in to give a reasoned assessment of the chosen technology (to prove the feasibility of its implementation in a preschool institution or the inability to explain certain trends). search for the introduction of technology becomes an end in itself).

Each student or mini-group of students chose to thoroughly familiarize with a particular technology (from their great diversity) and had to present the results of this problem in the form of a presentation taking into account the following aspects: the essence of technology, its purpose and result, scientific and theoretical and experimental feasibility, expediency of introduction for preschool children in various activities, equipment, place on the agenda, the possibility of integration into the integrated educational system of preschool education and under what conditions.

In addition, students had to convince classmates of the appropriateness of their chosen technology by demonstrating effective exercises (exercises were offered to all students) that make up the content of a particular technology and can be used during various activities of children during the day. Future experts tried to convince their opponents of the need and importance of using such exercises to strengthen their own health.

During the analysis and discussion of the presented presentations, the teacher made some additions that helped students make the right independent conclusions.

The effectiveness of the introduction of modern health technologies largely depends on the integration of educational and health activities of preschool education, close cooperation between teachers and health professionals. Health technologies need to be studied, discussed and selected, adapted to the conditions and capabilities of the institution.

Nowadays, there are situations when the practice, ahead of science, tries to introduce various health-preserving technologies that do not meet the conditions of the preschool institution and are more typical for medical institutions. That is why there is a need for scientific and methodological, hygienic and medical justification of the conditions for the introduction of such technologies and appropriate diagnostics, adequate to the functional capabilities of preschool children.

Thus, we conclude that the imperative of today is to build an educational environment for preschool education on the basis of modern health technologies. Their introduction into the practice of preschool education leads to the need to change the content of the teaching staff.

Analysis of the practice of preschool education and experimental research on the introduction of health technologies in the system of physical culture and health work of preschool education confirms the importance of technological approach to the organization of physical education and rehabilitation of children aimed at effective positive dynamics in health, physical development and motor preparedness of children, as well as demonstrates the demand for such technologies in educational practice. In modern conditions of educational development, employees of preschool education institutions have the opportunity to choose the trajectory of their professional growth, because well-thought-out organization of the educational process, innovative educational technologies, information and communication support of this process affect the quality of preschool education.

These issues are raised in the State Standard of Preschool Education of Ukraine and new programs, which clearly define the task of forming health-preserving competence in preschool children. To achieve these goals, it is important for teachers to understand that the choice of health technologies depends on the program of the teaching staff, professional competence of specialists, specific conditions of the institution, as well as indicators of health and physical development of preschool children.

Conclusions. Future educators have learned to consciously apply psychological and pedagogical knowledge in their practical work; participate in the organization of cultural space educational institution; create a subject-developing pedagogical environment; draw up a plan of recommendations for parents and teachers on raising a child, including the number of children with special educational needs; plan an individual educational trajectory for the development of an individual child using individually selected modern technologies of preschool education and taking into account the requests of parents and the child himself; lead search for scientific information about traditional and innovative technologies of preschool education and creatively use with preschool children

Based on this work, we can conclude that the organization of classes with problem-solving material promotes the development of students' lasting interest in the discipline, improves the quality of professional training, expands the creative potential of future professionals. Based on specific facts, students learn to reveal their essence, evaluate them, establish cause-and-effect relationships. Independent solution

of a problem in the process of joint discussion increases students' cognitive interest in the topic, activates thinking, creative imagination, ensures the development of professional competencies.

Currently, pedagogical teams of preschool educational institutions are intensively introducing innovative technologies into their work. Therefore, the main task of preschool teachers is to choose methods and forms of organizing work with children, innovative pedagogical technologies that optimally correspond to the goal of developing the child's personality.

Modern pedagogical technologies in preschool education are aimed at the implementation of state standards of preschool education.

A fundamentally important aspect in pedagogical technology is the position of the child in the upbringing and educational process, the attitude of adults towards the child. An adult, in communicating with children, adheres to the position: "Not next to him, not above him, but together!". Its purpose is to contribute to the development of the child as a person.

A technological approach, that is, new pedagogical technologies, guarantees the achievements of a preschooler and further guarantees their successful schooling. Every teacher is a creator of technology, even if he deals with borrowing. The creation of technology is impossible without creativity. For a teacher who has learned to work at a technological level, the main guideline will always be the cognitive process in its developing state. Everything is in our hands, so they cannot be omitted.

REFERENCES:

1. Hitruk V.V. Formation of inclusive readiness of future teachers in the context of higher education, 390 (2015).
2. Lebedenko I.U., Rodionova O.N. Inclusive education of preschool children: organizational aspect, Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University, 8, 20–25 (2015).
3. Malofeev N.N. Correction, integration, inclusion, what's next?, Special Education: Proceedings of the XI International Scientific Conference, 1, 9-15 (2015).
4. Nazarova N.M. On the problem of developing theoretical and methodological foundations of educational integration, Psychological Science and Education, 3, 5-11 (2011).
5. Alehina S.V. Organization of special educational conditions for children with disabilities in educational institutions: guidelines, 92 (2012).
6. Aybazova M.U. Preparing future teachers to work in inclusive education, Pedagogy, 4, 82-86 (2014).
7. Alehina S.V., Semago M.M. Creation and testing of a model of psychological and pedagogical support of inclusive practice, 156 (2012).
8. Alehina S.V. Inclusive education and teacher psychological readiness, Bulletin of MGPPU, Series "Pedagogy and Psychology", 4, 118-127 (2012).

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЕТИКЕТУ
У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИFORMATION OF LANGUAGE CULTURE AND ETIQUETTE
OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

У статті розглядається актуальна проблема формування мовної культури та етикету у студентів закладів вищої освіти.

На основі аналізу наукових джерел досліджено й охарактеризовано поняття «мовна культура» (як складник національної чи етнічної культури, пов'язаний із використанням мови та проявом особою відповідної мовної поведінки) та «мовний етикет» (усталені мовні зворо́ти, типові формули, застосовувані у певних ситуаціях спілкування). Визначено структурні компоненти: лінгвістичний (мова та картина світу, яку вона представляє), інституційний (мовна політика держави, наука), когнітивний (знання та володіння мовою, досвід засвоєння мови), аксіологічний (ціннісне ставлення до мови, усвідомлений вибір мови), естетичний (використання багатства художніх засобів мови та образне сприйняття мови), потребнісно-мотиваційний (усвідомлення особою вдосконалення своєї мовної культури, інтерес до вивчення і засвоєння мови), та функції мовної культури, зокрема комунікативну, номінативну, мисленнєво-операційну, інформаційну, емоційну, довільну, естетичну, культурологічну, ідентифікаційну, консолідуючу.

За допомогою діагностувальних методів (бесіди, опитування, педагогічне спостереження) було виявлено ставлення студентів закладів вищої освіти до мовної культури та етикету, визначено чинники, що впливають на мовну культуру та етикет сучасної студентської молоді.

Доведено, що формування мовної культури та етикету у студентів закладів вищої освіти здійснюється ефективно за умови створення відповідного виховного середовища, залучення до проектної, дослідницької діяльності з означеної проблеми, участі у роботі студентських конференцій, «круглих столів», дискусіях, літературних вечорах, конкурсах, вікторинах, застосування доцільних форм і методів освітнього впливу.

Практичне значення статті полягає в тому, що її матеріали можуть використовуватися в організації освітньої роботи закладів вищої освіти, під час підготовки науково-педагогічних працівників та кураторів студентських груп.

Ключові слова: мовна культура, мовний етикет, студенти закладів вищої освіти, функції мовної культури, чинники.

The article considers the current problem of formation of language culture and etiquette in students of higher education institutions.

Based on the analysis of scientific sources, the concept of "language culture" is analyzed and characterized as a component of national or ethnic culture associated with the use of language and personal expression of appropriate language behavior. Similarly, the concept of "language etiquette" is defined as an established language, typical formulas used in certain communication situations. The language culture contains the following structural components: linguistic (language and picture of the world it represents), institutional (language policy of the state, science), cognitive (knowledge and language skills, experience of language acquisition), axiological (values of language, conscious choice of language), aesthetic (use of artistic means of language and figurative perception of language), need-motivational (personal awareness of improving the language culture of the individual, interest in learning and mastering language). Language culture performs different functions in society, in particular: communicative, nominative, thought-operational, informational, emotional, arbitrary, aesthetic, culturological, identification and consolidating.

This paper analyzes the student's attitudes towards and identifies factors influencing the language culture and etiquette of modern student youth by employing different diagnostic methods such as interviews, surveys and pedagogical observation.

It is proven that the formation of language culture and etiquette in students of higher education is carried out effectively by creating an appropriate educational environment, involving students in projects and research activities on this issue, participating in student conferences, round tables, discussions, literary evenings, competitions and quizzes, and applying appropriate forms and methods of educational influence.

The practical significance of the article is that its materials can be used in the organization of educational work of higher education institutions, training of research and teaching staff and curators of student groups.

Key words: language culture, language etiquette, higher education students, functions of language culture, factors.

УДК 378(147)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.28>

Вилінський С.І.,

канд. політ. наук,
викладач кафедри іноземних мов
Інституту міжнародних відносин
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Розвиток сучасного суспільства визначається не лише науково-технічним прогресом, а й рівнем культури, здатністю особистості спілкуватися, проявляти свої емоції, повагу до співрозмовника, чітко формулювати свої думки. У цьому плані мовна

культура й етикет є важливим складником національної та професійної культури, а також характеристикою особистості.

У сучасних глобалізаційних умовах зростає роль збереження української мови як національної та

забезпечення її функціонування як державної мови в Україні, що потребує відповідної уваги до формування мовної особистості у закладах вищої освіти.

На необхідності формування мовної культури й етикету наголошується у Законах України «Про вищу освіту» (2021 р.), «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2021 р.), Указі Президента України № 156/2018 «Про невідкладні заходи щодо зміцнення державного статусу української мови та сприяння створенню єдиного культурного простору України», Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), програмі «Нова українська школа у поступі до цінностей» (2019 р.).

Важливим чинником формування мовної культури є державна мовна політика, яка забезпечує функціонування державної мови, а також мов етноменшин, що знайшло відображення у ст. 10 Конституції України.

Актуальність проблеми формування мовної культури й етикету у студентів вищих закладів освіти зумовлена недостатнім рівнем її сформованості у випускників, що негативно позначається на їхній професійній діяльності, контактах, здатності вирішувати проблеми та розв'язувати конфліктні ситуації.

Мета статті – формування мовної культури й етикету у студентів закладів вищої освіти.

Мовна культура й етикет є складником професійного іміджу сучасного фахівця, ознакою його освіченості та інтелігентності, здатності працювати у команді, виражати свої думки та розуміти інших.

Проблема мовної культури й етикету молоді була предметом інтересу науковців, які вивчали різні аспекти зазначеної проблеми. Філософське підґрунтя ролі та значення мовної культури й етикету висвітлено у працях М. Бубера, І. Огієнка, Г. Сковороди, В. Шейко. У соціології до питань мовної культури та етикету звертався Ю. Глущенко, у лінгвістиці – О. Потебня. Психологи досліджували механізми спілкування та мовної взаємодії (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). У педагогіці ідеї формування мовної культури та етикету обстоювали Г. Ващенко, Ю. Руденко, В. Сухомлинський, К. Ушинський.

Сучасні дослідження Д. Арел, В. Кулика, А. Недашківської підтверджують зміни української ідентичності через зростання ціннісного ставлення до української мови як національної, одного з національних символів України [1; 2; 3].

Поняття «мовна культура» передбачає двосторонній зв'язок культури і мови як суспільного явища. Цю тезу обстоював І. Огієнко, який писав: «Сила нації – в силі її культури. Соборна літературна мова – найміцніший ґрунт для зростання здорової духовної культури, а тому кожен громадянин, який хоче щастя своєму народові, мусить повсякчас працювати й для збільшення культури своєї літературної мови [6, с. 43]».

Безперечно, на мовну культуру окремої особистості має вплив культура суспільства. Усі зміни в суспільному житті чи житті нації позначаються на мові. Це дозволяє розглядати поняття «мовна культура» як складник національної чи етнічної культури, пов'язаний із використанням мови та проявом особою відповідної мовної поведінки.

Мовна культура відображає соціальний та життєвий досвід особистості чи суспільства, втілений у традиціях, звичаях, законах, правилах, моральних цінностях.

Мовна культура містить такі структурні компоненти: лінгвістичний (мова та картина світу, яку вона представляє), інституційний (мовна політика держави, наука), когнітивний (знання та володіння мовою, досвід засвоєння мови), аксіологічний (ціннісне ставлення до мови, усвідомлений вибір мови), естетичний (використання багатства художніх засобів мови та образне сприйняття мови), потребнісно-мотиваційний (усвідомлення особою вдосконалення своєї мовної культури, інтерес до вивчення і засвоєння мови) [7, с. 100].

Мовна культура поєднує систему мови, а також її соціокультурні, функціональні і психологічні характеристики.

Найважливішими функціями мовної культури є:

- *комунікативна*, що забезпечує спілкування, обмін думками, інформацією, досвідом;
- *номінативна*, яка передбачає використання професійної термінології та понять, що характеризують явища, процеси, інструменти, які мають відношення до професійної діяльності;
- *мисленнєво-операційна*, що полягає у процесі мислення (аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція) й осмислення, які здійснюються у мовній формі та є невід'ємною частиною будь-якої професійної діяльності;
- *інформаційна*, котра реалізується через засвоєння особою певної інформації, знань, досвіду, як основа її інтелектуального розвитку та професійної діяльності;
- *емоційна*, що слугує для передачі почуттів, емоцій, які мають значний вплив на інших;
- *довільна* функція як прояв волі, бажання, ставлення індивіда до інших людей, що виявляється у побажаннях, вітанні, прощанні, проханні, запрошенні, вибаченні, мотивуванні тощо;
- *естетична*, що проявляється у прагненні особистості до дотримання літературної мови, використання яскравих художніх образів та засобів, які б відображали красу і гармонію мови, її милозвучність;
- *культурологічна*, яка дозволяє засвоїти культуру народу через багатство мови, мовну картину світу, духовну і писемну спадщину народу, фольклор, традиції, цінності;
- *ідентифікаційна*, що дає змогу ідентифікувати співрозмовників за мовною ознакою, а також

дозволяє ототожнювати себе з нацією через мову, навіть за умови, коли індивід має іншу етнічну приналежність;

– *консолідує*, що виявляється у здатності об'єднувати представників різних етносів і народностей в одну націю.

Історичний розвиток кожної нації, етносу впливає на розвиток мовної культури його представників та вироблення мовного етикету. Мовний етикет відображає палітру ставлень до інших людей, що ґрунтується на життєвому досвіді народу. Мовний етикет – це «усталені мовні звороти, типові формули, застосовувані у певних ситуаціях спілкування (вітання, звертання, прощання, побажання, прохання, вибачення, співчуття), які відповідають етноментальним традиціям чи відтворюють спілкування соціальних груп» [5, с. 62].

Реформування вищої освіти в Україні передбачає формування майбутнього фахівця, який би володів не лише професійними, а й культурними та мовними компетенціями, здатного створювати нові смисли, орієнтованого на вищі моральні і духовні цінності. Наразі бачиться вкрай важливим мовний розвиток студентів закладів вищої освіти та необхідність формування мовного етикету, культури спілкування, мислення тощо. Оволодіння мовною культурою є важливою умовою розуміння й ефективної взаємодії з колегами та партнерами по роботі у виконанні професійних завдань.

Нами було проведено опитування 252 студентів Національного університету імені Тараса Шевченка з метою виявлення характеристик мовної культури. Узагальнені результати наведені у табл. 1.

Таблиця 1

Характеристики мовної культури, на думку студентів закладів вищої освіти

№	Відповідь	Результат, %
1	Володіння літературною мовою	15,4
2	Уміння чітко виражати і формулювати думки	13,5
3	Зрозумілість та простота мови	13,0
4	Смислова точність і чистота мови	12,1
5	Правильність вимови і наголосів	10,4
6	Чималий словниковий запас	9,5
7	Володіння засобами впливу на слухачів	8,5
8	Застосування художніх форм і засобів у мові	6,1
9	Сформованість мовної культурної поведінки	5,7
10	Оволодіння мовою на рівні мистецтва	5,7
	Усього:	100

Як свідчать дані табл. 1, на думку студентів закладів вищої освіти, мовну культуру особистості визначають навички володіння літературною

мовою, вміння чітко виражати і формулювати думки, зрозумілість, простота, смислова точність, чистота мови, правильність вимови і наголосів. Також студенти звернули увагу на словниковий запас, володіння засобами впливу на слухачів, використання художніх форм і засобів, сформованість мовної культурної поведінки, а також на володіння мовою на рівні мистецтва.

Проведене опитування серед студентів дозволило виявити чинники, які впливають на мовну культуру студентської молоді, що знайшло своє відображення у табл. 2.

Таблиця 2

Чинники, які впливають на мовну культуру сучасної студентської молоді

№	Відповідь	Результат, %
1	Діалектне середовище	29,5
2	Інтернет	28,5
3	Мовна поведінка відомих або авторитетних людей як приклад для наслідування	10,6
4	ЗМІ	8,9
5	Спілкування з однолітками	8,6
6	Мовна культура викладачів закладу вищої освіти	7,2
7	Вплив батьків, родини	6,7
	Усього:	100

Як свідчать дані табл. 2, чинники, зазначені у ній, можуть мати позитивний або негативний вплив на мовну культуру студентської молоді, що залежить від конкретної життєвої ситуації та вибору самої особистості. На думку студентів, такими чинниками є: вплив батьків, родини; мовна культура викладачів закладу вищої освіти; спілкування з однолітками; ЗМІ; мовна поведінка відомих або авторитетних людей, які є зразком для наслідування молоді; інтернет; діалектне середовище.

Проведена уточнювальна бесіда показала, що, на думку студентів, негативно на мовній культурі випускників закладів вищої освіти позначаються: суржик (64,2%), слова-паразити (58,5%), обмеженість словникового запасу (49,7%), невиразність мови (35,6%), неоднозначність (26,3%), надмірне захоплення іншомовними словами (20,9%), складні конструкції речень (9,4%) тощо.

Педагогічне спостереження, яке проводилось у позанавчальний час та на перервах, дозволило дослідити характер мовного спілкування у студентському середовищі. Переважна більшість студентів (67,6%) у спілкуванні намагалися використовувати гру слів, підтекстів, жарти, що свідчить про застосування різних засобів мови у спілкуванні, створення атмосфери довіри між мовцями. Водночас значна частина студентів (38,7%) виражали експресію, роздратування, гнів за допомогою ненормативної лексики; в оцінках різних подій чи

явищ 45,9% студентів вдавалися до сленгу, жаргонізмів, що є доволі поширеним явищем у молодіжному середовищі, наслідували героїв серіалів, фільмів чи мультфільмів, тоді як наслідування літературних героїв зустрічалося набагато рідше. Позитивною тенденцією у молодіжному спілкуванні є зростання інтересу до української мови і прагнення студентів опанувати літературну мову, що пояснюється розумінням процесів національної та мовної ідентичності, свідомим вибором респондентів. Ці дані також підтверджуються результатами дослідження Ю. Глуценко [4], що свідчить про ймовірність отриманих результатів.

Формування мовної культури та етикету у студентів закладів вищої освіти передбачає створення відповідного виховного середовища, сприятливого для інтеріоризації моральних цінностей, принципів, необхідних для професійної діяльності й опанування різними формами спілкування, що здійснюється за такими напрямками:

- ознайомлення студентів із державною мовною політикою України;
- виховання поваги і толерантного ставлення у студентів до інших мов та мов етноменшин;
- підвищення вимог до мовної культури студентів;
- формування мовної компетентності студентів закладів вищої освіти;
- дотримання етикетних норм у спілкуванні як складника моральної культури українського народу;
- оволодіння естетикою мовної культури, що виявляється у мовному багатстві, чистоті, емоційній виразності мови.

У цьому плані ефективними формами є висвітлення результатів освітньої і виховної роботи, що проводиться на рівні університету чи факультету, залучення студентів до проєктної, дослідницької діяльності з означеної проблеми, участь у роботі студентських конференцій, «круглих столів», дискусіях, літературних вечорах, конкурсах, вікторинах тощо.

Зокрема, студенти взяли участь у роботі «круглого столу» «Проблеми мовної культури сучасної студентської молоді». Під час обговорення проблеми мовної культури студенти зазначили, що зниження рівня мовної культури пов'язане з використанням сленгу, жаргонізмів, мовними помилками, тавтологізмами, зниженням рівня мовної культури ЗМІ, політиків, відомих діячів, які є прикладом для наслідування молоді. Учасники «круглого столу» звернули увагу на взаємозв'язок мовної і загальної культури та необхідність формування таких умінь і навичок, як:

- повага до людини та визнання її найвищою цінністю;
- дотримання мовного етикету;
- розуміння специфіки сучасних комунікацій у суспільній і професійній сферах;

– уміння адекватно поводитися у різних ситуаціях і використовувати оптимальні засоби мови для їх розв'язання;

– розуміння і використання невербального спілкування;

– використання літературної мови, відповідно до чинних норм граматики і правопису;

– знання і доцільне використання різних функціональних стилів мови;

– вміння аргументовано і логічно будувати свою усну та письмову мову;

– уміння формувати навички наукового виступу та створювати тексти професійного спрямування.

Студенти і викладачі зійшлися на думці про необхідність вивчення української мови й основ мовної культури студентами вищих навчальних закладів незалежно від спеціальності, а також про необхідність самостійної роботи з цієї проблеми. Важливими у цьому плані є розвиток орфоепічного слуху, вироблення правильної вимови, наслідування найкращих зразків, удосконалення своєї мови, робота зі словниками тощо.

У дискусії «Проблеми державної мови в Україні» студенти відзначили, що українська мова наразі бореться за статус єдиної національної мови. Це зумовлено тривалою русифікацією всіх сфер українського життя. Попри те, що значна частина добре розуміє необхідність переходу на українську мову, все ж продовжує використовувати російську мову. Окрім того, більшість російськомовних громадян, хоч й ідентифікують себе з нацією та Україною, але не вважають за потрібне переймати етнокультурні характеристики, вважаючи українську мову сільською, а російську – міською. Невизначена позиція держави створює умови для суперництва української та російської мов на теренах України, простір для політичних маніпуляцій у мовному середовищі країни, що потребує популяризації української мови, мовної культури та етикету на всіх рівнях.

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел досліджено й охарактеризовано поняття «мовна культура» (як складник національної чи етнічної культури, пов'язаний із використанням мови та проявом особою відповідної мовної поведінки) та «мовний етикет» (усталені мовні звороти, типові формули, застосовувані у певних ситуаціях спілкування). Виявлено структурні компоненти (лінгвістичний, інституційний, когнітивний, аксіологічний, естетичний, потребнісно-мотиваційний) та функції мовної культури, зокрема комунікативну, номінативну, мисленнево-операційну, інформаційну, емоційну, довільну, естетичну, культурологічну, ідентифікаційну, консолідуючу.

Дослідження дозволило виявити ставлення студентів закладів вищої освіти до мовної культури та етикету, чинники, що впливають на мовну культуру й етикет сучасної студентської молоді.

Доведено, що формування мовної культури та етикету у студентів закладів вищої освіти здійснюється ефективно за умови створення відповідного виховного середовища, залучення до проєктної, дослідницької діяльності з зазначеної проблеми, участі у роботі студентських конференцій, «круглих столів», дискусіях, літературних вечорах, курсах, вікторинах, застосування доцільних форм і методів освітнього впливу.

Дослідження не вичерпало всіх можливостей, подальшого вивчення потребує проблема формування мовної культури та етикету у школярів закладів загальної середньої освіти, а також створення особистісно орієнтованої технології формування мовної культури та етикету у студентської молоді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Arel D. Language Politics in Independent Ukraine: Towards One or Two State Languages? *Post-Soviet Affairs*. 1995. Vol. 23. No. 3. P. 597–622.
2. Nedashkivska A. "Ukraine is united" campaign: Public discourse on languages in Ukraine at a time of political turmoil. *Zeitschrift für Slavistik*. 2015. Vol. 60. No. 2. P. 294–311.
3. Кулик В. Роль української мови в національній ідентичності громадян пострадянської України. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України*. 2013. Вип. 4–5 (72–73). С. 156–171.
4. Глущенко Ю. Соціологія молоді: процеси концептуалізації в контексті соціокультурних змін : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.01. Харків, 2006. 20 с.
5. Ковалів Ю. Мовний етикет. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2: М – Я. С. 62.
6. Огієнко І. (Митрополит Іларіон). Рідна мова / упоряд., авт. передмови та коментарів М. Тимошик. Київ : Наша культура і наука, 2010. 436 с.
7. Растегаева Н. Языковая культура: понятие и аспекты содержания. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2012. № 1 (29). С. 99–101.

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВДОСКОНАЛЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

THE ARTICLE FOCUSES ON THE TOPICAL SUBJECT-MATTER OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGY

Інтеграція України в єдиний світовий освітній та інформаційний простір робить нагальним вирішення нових стратегічних завдань, серед яких – і питання впровадження та активної імплементації інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. У статті розглянуто поняття інформаційно-комунікаційних технологій та їх використання під час викладання та вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти студентами немовних спеціальностей. Обґрунтовано актуальність її активізацію їх застосування в період пандемії COVID-19 та переходу на дистанційний формат навчання. Доведено, що гіпертекстова природа інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість замінити лінійну подачу інформації та традиційні ієрархічні організаційні структури на новаторські підходи з вільною траєкторією у виборі технологій і методів під час формування англomовної компетенції. Проаналізовано залучення тих інформаційно-комунікаційних технологій, звернення до яких значно підвищує швидкість й ефективність засвоєння поданого матеріалу за невелику кількість навчальних годин, які відводяться на курс іноземної мови за професійним спрямуванням. Досліджено потенційні можливості різноманітних комп'ютерних програм, інтернет-тренажерів, тематичних подкастів і чатів, освітнього контенту на каналі відеохостингу «Ютуб», онлайн-словників, електронних бібліотек, комп'ютерного тестування, системи управління навчанням під час тренування різних видів іншомовної комунікативної компетенції. З'ясовано, що використання інформаційно-комунікаційних технологій під час створення комунікативних ситуацій передбачає не лише розвиток професійних умінь і навичок, але й реалізацію особистісного підходу та звернення студентів до самостійної роботи. Такий інтеграційний підхід також активізує пізнавальну діяльність, формує позитивну мотивацію до навчання, забезпечує диференційований підхід в організації навчального процесу. Підсумовано, що вміння застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання іноземних мов сприяє створенню продуктивного освітнього простору та інтенсифікації практичної спрямованості занять завдяки раціональному поєднанню традиційних та інноваційних форм навчання.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, дистанційне навчання, онлайн/офлайн-форми, інноваційний освітній простір, англomовна компетенція, інтернет, Smart-технології.

Ukrainian's integration into the unified world educational and informational space set a number of new tasks and challenges that require new strategic solutions, including Information and Communications Technology introduction and implementation in education. The paper is concerned with the ICT notion and its application in the process of teaching and learning foreign language in the institutions of higher education at the non-language faculties. It is analyzed the rapid increase in ICT use during the COVID-19 pandemic of coronavirus disease and the transition to distant learning. It summarizes the experience that the ICT hyper textual nature gives the possibility to substitute the linear information flow and traditional, hierarchical organizational structures for innovational approaches with a free trajectory choice of technology and methods by developing foreign language competence. It gives a detailed analysis of those technologies that guarantee quick and effective learning process within that very few course hours devoted to Profession-Oriented English. The potential of different computer programmes, Internet options, topical podcasts, chats, YouTube educational content, on-line dictionaries, electronic libraries, computer testing, learning management systems during the development of different types of foreign language communicative competence are described. It is stressed that ICT implementation by communicative situations modelling implies professional skills fostering and training but individual approach realization and individual work support, stimulate cognitive activity, arouse positive motivation to learning and differentiated perspective towards learning process organization. In the article is concluded that skillful ICT integration in the foreign language teaching ensure learning productivity, intensify the practical knowledge direction by means of sustainable combination of traditional and innovative learning modes. **Key words:** information and communications technology, distant learning, on/offline-modes, innovative educational space, foreign language, Internet, Smart Technology.

УДК 378.016:811.111
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.29>

Крюкова Ю.Д.,
канд. філол. наук,
старший викладач кафедри
іноземних мов природничо-
математичних спеціальностей
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми. Освітня парадигма – це динамічна модель, яка постійно видозмінюється, підлаштовуючись під запити доби, суспільні цінності, національні пріоритети тощо, та є чи не найкращим каталізатором культурних, політичних, соціальних, економічних змін і найдостовірнішим критерієм розвитку суспільства.

Озираючись на минуле, стають очевидними суттєві корективи, яких зазнала освітня галузь на шляху до її теперішніх стандартів. Так, у системі радянської освіти концептуальні засади політехнізму проявили себе у масовій політиці навчальних закладів усіх рівнів. Відбувалася тотальна переорієнтація в державному контексті, формуючи

поетапну тріаду: освіта – відповідність потребам сучасного виробництва – прогресивний економічний поступ. Проте вже 80–90-ті рр. ХХ ст. позначені новим, антропоцентричним, баченням. Суспільні процеси згаданого періоду дали поштовх трансформаціям на освітній ниві в напрямі гуманізації та гуманітаризації. Ці положення активно культивували навчальні центри, шукаючи нові підходи та методи для вдосконалення гуманітарного складника у підготовці здобувачів. Значна увага зосередилася на гуманітаризації навчального навантаження, що передбачало докорінне оновлення переліку дисциплін. Тому активізувалася роль таких предметів, як історія, релігієзнавство, філософія, соціологія, іноземна мова, культурологія тощо. Освітня спрямованість, де увага акцентувалася на розвитку і технічних, і водночас гуманітарних наук, ґрунтовно реформувала навчальне середовище. Створювалися сприятливі умови для особистісного саморозвитку та збагачення власної індивідуальності завдяки активізації творчого потенціалу, розвитку інтелекту та моральних якостей.

Наступний прогресивний зсув у розвитку суспільства відбувся у ХХІ ст. Він асоціюється з періодом кардинальних змін, значними постіндустріальними, глобалізаційними модифікаціями, постмодерновим типом особистості та новим еволюційним вектором у педагогічній науці. Спрямованість на європейські стандарти, успішна інтеграція України у світову спільноту, формування позитивного іміджу нашої країни на міжнародній арені, підвищення конкурентоспроможності та авторитету, зміцнення власних економічних і політичних позицій, розвиток виробництва, залучення нанотехнологій тощо – все це визначає стратегічні орієнтири освіти сьогодні. Провідним принципом стає конструювання інноваційного освітнього простору з залученням широкого спектру інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), а пріоритетним напрямом – гуманістична спрямованість, де ключова роль відведена особистісному потенціалу, висвітлено потреби та інтереси тих, хто навчається, здійснюється диференційований підхід до навчання. Проте, крім усіх перелічених вище аспектів, не менш важливим у контексті модернізації освітнього процесу є й набуття високої адаптивності до реалій сьогодення. Адже пандемія коронавірусної хвороби та необхідність переходу на дистанційне навчання внесли значні корективи у навчальний процес. Власне, цим спектром різних факторів й обґрунтоване значення та **актуальність** нашого дослідження – необхідність перегляду та вдосконалення освітніх стандартів у процесі викладання та вивчення іноземної мови і перехід на новий рівень фахової іншомовної підготовки з залученням новітніх інформаційних технологій та розвитком альтернативних форм набуття знань в умовах ХХІ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Створенню та реалізації сучасної інтегрованої освітньої концепції із залученням ІКТ присвячені праці О. Агапової, Т. Голубєва, В. Беспалько, М. Бухаркіна, Ю. Брановського, А. Кривошеєва, Є. Полата, С. Репіна, А. Ушакова та інших. Серед закордонних учених, які одними з перших почали цікавитися ІКТ та розробили цілісну систему комп'ютеризованого навчання, можна назвати К. Макліна, Б. Хантера, С. Пейперта. Результати їхніх досліджень показали, що інтернет-технології доцільно застосовувати в процесі опанування всіх навчальних дисциплін. Так, використання ІКТ у процесі викладання та вивчення іноземної мови стало об'єктом розвідок В. Краснопольського, О. Крюкова, Л. Морської, І. Роберта, П. Сердюкова та інших. Проте варто зазначити, що хоча питання застосування ІКТ у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції є ґрунтовно дослідженим та існує чималий масив праць з окресленої тематики, **досі не вирішеною частиною загальної проблеми** залишаються аспекти: які ж саме ІКТ є найбільш актуальними та продуктивними в процесі оволодіння іншомовними навичками та вміннями серед студентів немовних спеціальностей у період дистанційного навчання; як ефективно поєднати традиційні методи, передові підходи та ІКТ у змішаному типі навчання з акцентом на *онлайн*-формат; активне включення ІКТ-орієнтованих моделей під час оцінювання результатів, моніторингу успішності, перевірки знань, а також раціональне використання хмарно-орієнтованих технологій та мобільного навчання; актуальність розробки можливих видів самостійної роботи здобувачів освіти у вивченні іноземної мови за допомогою ІКТ. З огляду на вищевикладене постає необхідність теоретичного обґрунтування заявлених положень.

Мета розвідки – розробка певних практичних механізмів розвитку іншомовної комунікативної компетенції на немовних факультетах закладів вищої освіти за допомогою ІКТ.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі дедалі більше зростає роль іноземних мов, оволодіння якими дає можливість долучатися до світової культури, користуватися колосальним потенціалом ресурсів інтернету, а також працювати з інформаційними, комунікаційними технологіями та мультимедійними засобами навчання. Нові ІКТ стають невід'ємною частиною освітнього процесу. Вони та іноземна мова – актуальний напрям у методиці, який потребує нових підходів і нестандартних рішень. В. Кремень зауважив: «Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, окрім усього іншого, є обов'язковою передумовою формування інформаційного суспільства у широкому розумінні» [2, с. 4].

Термін «інформаційно-комунікаційні технології» (з англ. *Information and Communication*

Technology) – збірне поняття, яке акцентує на пріоритетній ролі ІКТ у сучасній освітній парадигмі і передбачає тісну взаємодію та інтеграцію передових технологічних винаходів (ІТ, телекомунікацій, медіаконтенту тощо) для успішної реалізації навчальних програм, стратегій та підготовки не лише високопрофільного спеціаліста, а й особистості, що є еталоном як високих освітніх стандартів, так і моральних якостей.

Залучення ІКТ у процес викладання та вивчення іноземної мови в сучасному світі вже не є опцією на вибір, а стає зумовленою реальністю сьогодення необхідністю. Традиційних форм набуття знань вже не досить для розуміння навколишнього світу та вирішення нагальних питань ХХІ ст. Тому основні цілі під час вивчення іноземної мови поколінням Y не можуть зводитися лише до читання, письма та перекладу, а передбачають вільне володіння мовою як на побутовому, так і на професійному рівнях. Реалізація такої мети має на увазі комплексний підхід, де надважливе місце посідає саме оволодіння новими інструментами та компетенціями, що базуються на активному використанні ІКТ. Молодь сьогодні – це покоління технологічної акселерації, інтернету, соціальних мереж; це носій цифрової мови з абсолютно новими алгоритмами мислення й засвоєння знань. Створюючи інноваційний освітній простір для розвитку іншомовної комунікативної компетенції, педагог повинен усвідомлювати необхідність залучення нових форм викладання, забезпечення якісної бази для дистанційного, змішаного, електронного та мобільного навчання. Інформаційно-медійна та цифрова грамотність, інтеграція ІКТ повинні стати невід'ємними компонентами навчальних програм з іноземних мов, які також передбачають активну участь у проєктній діяльності, пошук інформації та створення/представлення/презентацію/публікацію власних іншомовних продуктів. Така організація навчального процесу дозволяє студентам розширити можливості для планування індивідуальної траєкторії з накопичення знань та дає можливість брати активну участь і в оцінці власних досягнень, і в обговоренні результатів/виступів своїх колег. Саме гіпертекстуальна природа ІКТ, яка є антитезою традиційних ієрархічних організаційних структур, дає змогу відійти від стереотипних (паперових) форм навчання й перейти на використання цифрових інструментів. Вона уможливорює: 1) реалізацію суголосної вимогам сьогодення навчальної програми; 2) залучення передових технологій та навчальних платформ; 3) створення колаборації моделювання та візуалізації як ефективного засобу взаємозв'язку між теорією і практикою; 4) розвиток пізнавальної діяльності студентів за допомогою обміну досвідом, дискусій, проєктів, створення конкретних

ситуацій/кейсів; 5) навчання будь-де та будь-коли, як *онлайн*, так і *офлайн*, як зараз, так і впродовж життя (*life-long learning*).

Сьогодні перед працівниками освіти, які викладають іноземну мову за професійним спрямуванням на немовних факультетах, постає непросте завдання – в умовах дистанційного навчання втримати увагу та підвищити й без того недостатню мотивацію студентів. Тому необхідним кроком є розроблення стратегій, які б пропонували альтернативні шляхи вирішення супутніх проблем, спонукали до активного навчання та формували чітке розуміння прикладного аспекту набутих іншомовних знань. Саме таким діапазоном можливостей характеризуються ІКТ, які пропонують численні практичні методи, що роблять дистанційний формат навчання насиченим, яскравим, продуктивним, ефективним. Сюди відносимо освітні інтернет-портали (*YouTube, BBC, CNN* тощо), тематичні вебінари, публіцистичні ресурси (*Guardian, The New York Times, Washington Post, Wall Street Journal* тощо), використання прикладних програм у підготовці різноманітних презентацій, проєктів (*MS Power Point, MS Word* тощо), можливості синхронного (*WhatsApp, Viber, Telegram*) та асинхронного (соціальні мережі, *Google Classroom, Moodle, Kahoot*) зв'язку.

Імплементация ІКТ дає змогу вирішити питання створення автентичного англомовного середовища завдяки залученню оригінальних текстів, сайтів, фільмів, відеороликів тощо. Такий підхід формує простір, де студенти мають можливість напрацьовувати спільне світове науково-дослідне поле, ділитися досвідом, отримувати новий, ставати обізнаними у важливих проблемах сьогодення, орієнтуватися в новітніх тенденціях, розвиваючи конкурентоспроможність в умовах високої мінливості ринку. Дослідниця Е. Полат зазначає: «Комп'ютерні телекомунікації характеризуються високим рівнем інтерактивності та сприяють створенню унікального навчально-пізнавального простору, тобто виміру, який використовується для вирішення всіляких дидактичних завдань (наприклад, пізнавальних, інформаційних, культурологічних тощо). Головною особливістю такого середовища є те, що воно сприятливе як для масового, так і для виключно індивідуального навчання та самонавчання» [3, с. 153].

В умовах дистанційного навчання саме ІКТ є тим інструментом, який дозволяє вдосконалити, інтенсифікувати та оптимізувати навчальний процес, збагативши його чималим арсеналом методичних засобів і прийомів, урізноманітнити форми роботи й у такий спосіб спонукати студентів до самостійної роботи, яка відіграє надважливу роль у формуванні іншомовної компетенції. Звернення до ІКТ (зокрема, можливостей інтернету) під час індивідуальної роботи у процесі підготовки до занять дає змогу здобувачам значно розширити

спектр своїх інтересів щодо конкретної теми та обрати саме той аспект, який відгукується найбільше. Як зазначає О. Токменко: «Застосування електронних ресурсів у навчальному процесі дає змогу найбільш повно реалізувати принцип особистісно орієнтованого навчання». [4, с. 99]. Така стратегія є цікавою та продуктивною практикою у процесі вивчення англійської мови студентами-психологами. Так, під час опрацювання широкого спектру галузей (*Clinical, Experimental, Counseling, Adolescent, Child, Human Factors*), теорій (*Freud's, Jung's*), напрямів (*Behaviorism, Structuralism, Gestaltism, Introspection, Functionalism, Psychoanalysis*) психології, де кожному студенту імпонує щось своє, здобувач вищої освіти отримує можливість глибше зануритися в ту чи іншу проблематику, що значно підвищує його інтерес і мотивацію до вивчення предмета та формує перспективи професійної орієнтації. Зі свого боку, студенти факультету фізичної культури, спорту та здоров'я, звертаючись до ІКТ, також мають можливість заглибитися в англomовний світ майбутньої професійної діяльності. Метод проєктів допомагає акумулювати знання з таких базових тем, як *Sports Industry Trends, Healthy Lifestyle, Fitness Trends* тощо. Особливий інтерес у цьому контексті представляють різноманітні тематичні блоги, чати, форуми, спортивні ютуб-канали, відеоролики, вебсайти, контент яких постійно оновлюється і де можна не лише переглянути суміжний з темою матеріал, але й залишити запис, відгук, коментар, взяти участь в обговоренні, що не тільки тренує різні види іншомовної комунікативної компетенції, але й значно підвищує мотивацію до оволодіння мовою на високому рівні. Тематичні відеоконференції – ще один важливий методичний компонент навчального процесу, основна функція яких полягає у формуванні вмінь і навичок вести дискусію іноземною мовою. Такий формат спілкування допомагає подолати психологічний бар'єр, студенти перестають боятися розмовляти іноземною мовою. Під час віртуального спілкування вони застосовують значно складніші, розширені конструкції, які згодом, за аналогією, транслюють і в живому розмовному мовленні. Як зазначає І. Костенко: «Використання нових інформаційних технологій забезпечує не тільки індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, але й збагачує їхню соціокультурну компетенцію, усуває психологічний бар'єр перед вивченням іноземної мови, розвиває соціальні й особистісні якості учнів: упевненість в собі і здатність працювати в колективі, а також показує результативність навчання через встановлення міжкультурних зв'язків у віртуальному просторі» [1, с. 175].

Ще однією інноваційною формою, яка допомагає розвивати компетенцію професійного спілкування і стає дедалі популярнішою в умовах дистанційного навчання, є онлайн-семінари з використанням

різноманітних віртуальних класів, мультимедійних презентацій, *Microsoft Power Point*, активних опитувань, режимів «питання – відповідь» у віконці чату тощо. Такий альтернативний формат взаємодії між викладачем і студентами з інтеграцією *Smart*-технологій не лише дає змогу проводити заняття в дистанційному режимі, влаштовувати відеоконференції онлайн, але й пропонує багатий репозитарій різних демонстраційних засобів. Це і можливість презентувати матеріал у всіляких проєкціях (нерухоме зображення та відео), можливість бачити та чути співрозмовників, обмінюватися даними і колективно полемізувати в інтерактивному режимі. Дошки *Smart Boards* та дисплеї *Sympodium* допомагають учасникам діалогу створювати презентацію під час власного виступу, візуалізувати кольоровим маркером важливі місця, вносити робочі коментарі одразу на екрані тощо. Весь матеріал фіксується вбудованим відеорекордером, зберігається на магнітних носіях і може багаторазово відтворюватися для кращого розуміння та засвоєння пройденого матеріалу.

Мабуть, найважливішим завданням під час вивчення іноземних мов є напрацювання лексичної бази та відповідних навичок. Адже знання лексики лежить в основі вмінь говоріння, читання, письма, аудіювання, гармонійне поєднання яких і формує іншомовну комунікативну компетенцію, необхідну для вільного спілкування у фаховій сфері. Отже, оволодіння базовим іншомовним вокабуляром з тієї чи іншої дисципліни для академічної та професійної взаємодії студента в усній і письмовій формі є основною метою курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням». У процесі ознайомлення та вивчення активної термінології *Active Vocabulary* на початковому етапі напрацювання лексичних навичок завжди в пригоді стають електронні словники (*Oxford, Cambridge, Collins on-line Dictionary, Encyclopedia.com*). Враховуючи професійну спрямованість викладання англійської мови на нефілологічних факультетах, часте вживання слів-термінів і те, що студенти нерідко зіштовхуються з низкою лексичних одиниць, які потрібно адекватно перекласти та осмислити, варто скористатися допоміжним електронним багатомовним словником *Multitran Dictionary*. У ньому подається не лише правильна вимова лексем (транскрипція), аудіосупровід, граматичні форми, структурні особливості, але й семантичні значення слів у різних галузях науки, їхнє практичне втілення в контексті.

Гіпертекстуальна природа ІКТ дає можливість миттєвого переходу за посиланнями на інші електронні ресурси, де ми можемо відшукати перелік слів, з якими доцільно використовувати ту чи іншу лексему (*combinability*), динаміку застосування, синоніми, антоніми, деривативи слова. Цікавим поєднанням теоретичної частини роботи з електронними словниками може стати її практичне

доповнення сервісом *Google Ngram Viewer*. Він дозволяє детально ознайомитися із вживанням терміна в будь-якій сфері знання іноземною мовою, зокрема підрахувати частоту застосування у книжках упродовж останніх сторіч, показати динаміку вживання у вигляді графіка, отримати посилання на кожен запит пошуку в системі *Google Books*. Так, зі студентами-психологами можна дослідити зародження психології як самостійної дисципліни, її поділ на окремі галузі, з'ясувати, які тенденції є актуальними сьогодні, тощо. Для студентів фізичної культури та спорту креативним завданням може стати створення своєрідного тематичного кластера, куди входить ключове слово (наприклад, певний вид спорту, напряму, травми тощо) та схематично представлені основні смислові одиниці, які є дотичними до цієї тематики. Після того як студенти опрацюють у словнику потрібний матеріал та згрупувать його у мінітему, запропонуйте їм продемонструвати отримані дані у вигляді графіка з використанням *Google Ngram Viewer* та простежити динаміку використання лексем в іноземних джерелах, порівняти отримані результати і підготувати доповідь про те, в якій країні, в якому році/столітті той чи інший спорт набув популярності, як змінювалось організаційне забезпечення, спорядження, умови участі тощо.

Така подача та робота з лексичним матеріалом сприяють його ефективному засвоєнню і формуванню лінгвістичної компетенції студентів.

Висновки. Формування і розвиток іноземної комунікативної компетенції з залученням новітніх інформаційних технологій дозволяє значно підвищити мотивацію студентів, стимулювати пізнавальну діяльність, активізувати інтерес до навчання, посилити рівень самореалізації та дає помітно кращі результати в процесі накопичення і вдосконалення іноземних вмінь та навичок, порівняно з використанням традиційних методик.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Костенко І. Використання інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 1 (41). С. 170–176.
2. Кремень В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2006. № 6. С. 4.
3. Полат Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва : Академия, 1999. 224 с.
4. Токменко О. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь віки на допомогу. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2006. № 2. С. 98–100.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОГРАФІКИ ДЛЯ РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ З ІНФОРМАТИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

USING OF INFOGRAPHICS FOR DEVELOPMENT OF DIDACTIC MATERIAL ON INFORMATICS WITH THE HELP OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES

Стаття присвячена одній з актуальних проблем використання інформаційних технологій для розробки дидактичного матеріалу нового покоління – інфографіки для візуалізації навчального матеріалу, зокрема з інформатики. Нині кожна людина відчуває значний вплив інформаційних технологій на своє буття. Інформаційні технології стали відігравати значну роль у житті кожного індивіда. Людство ввійшло до незворотного процесу інформатизації, де прискорюється процес розвитку технологій, створюється новітнє середовище для розвитку потенціалу людини, видозмінюються та оновлюються фактично усі галузі діяльності. Провідним напрямом інформатизації суспільства є процес інформатизації освіти, що об'єднує в собі процеси, методи та засоби для послідовної зміни стану інформації та її використання на користь споживачів.

Інформаційні технології надають широкий спектр можливостей для організації освітньо-пізнавальної діяльності школярів, суттєво підвищуючи ефективність уроку за рахунок концептуально нового інструментарію; вибудувати нову систему освіти, що базуватиметься на принципі дитиноцентризму та забезпечить кожному учневі персональну траєкторію освіти. Також дозволить активізувати освітній процес застосування інноваційних методів та засобів, які будуть допомагати їх реалізовувати. Сучасні учні – це покоління, яке народилося та існує у цифровому світі. Саме це і змінює роль вчителя, адже він має стати не просто лектором чи наставником, а людиною, що координуватиме інформаційний потік, здатною постійно підвищувати свій фаховий рівень та бути готовою до застосування новітніх методик у професійній діяльності, а також проводити уроки із застосуванням інформаційних технологій.

Можливості інформаційних технологій активно почали застосовувати не лише для проведення уроків, а й для візуалізації навчального матеріалу, який, на відміну від традиційної подачі, є цікавішим та дієвішим. Наочне подання будь-якої інформації називається інфографікою. Використання інфографіки для підготовки дидактичного матеріалу з інформатики за допомогою сучасних інформаційних технологій є актуальною темою для дослідження.

Ключові слова: інфографіка, дидактичні матеріали, Нова українська школа, інформатика, сучасні інформаційні технології.

The article is devoted to one of the current problems of using information technology for the development of didactic material of the new generation, infographics for the visualization of educational material in particular in computer science. Today, everyone feels the significant impact of information technology on their lives. Information technology has begun to play a significant role in the life of each individual. Mankind has entered the irreversible process of informatization, where the process of technology development is accelerated, the latest environment for the development of human potential is created, virtually all areas of activity are modified and updated. The leading direction of informatization of society is the process of informatization of education, which combines processes, methods and tools for consistent change of information and its use for the benefit of consumers.

Information technologies provide a wide range of opportunities for the organization of educational and cognitive activities of students, significantly increasing the effectiveness of the lesson through conceptually new tools; to build a new system of education, which will be based on the principle of child-centrism and will provide each student with a personal trajectory of education. It will also intensify the educational process of using innovative methods and tools that will help implement them. Modern students are a generation that was born and exists in the digital world. This is what changes the role of the teacher, because he must become not just a lecturer or mentor, but a person who will coordinate the flow of information, able to constantly improve their professional level and be ready to apply the latest techniques in professional activities, as well as conduct lessons using information technology.

The possibilities of information technology have been actively used not only for lessons, but also for the visualization of educational material, which, unlike traditional presentation, is more interesting and effective. Visual presentation of any information is called infographics. The use of infographics for the preparation of didactic material in computer science with the help of modern information technology is a relevant topic for research.

Key words: infographics, didactic materials, New Ukrainian school, computer science, modern information technologies.

УДК 004.92:[37.091.33-028.22:004]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.30>

Паршукова Л.М.,

ст. викладач кафедри інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Паршуков С.В.,

ст. викладач кафедри інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сьогочасному світі візуалізація даних є на часі, адже ефективно та виразно презентує здобутки та перспективи, проблеми та плани у більшості сфер діяльності людини. Все це, на нашу думку, пов'язано із тим, що чим молодше покоління людей, тим більше воно мислить віртуальними образами, замінюючи текст на зображення,

колажі, кліпи та діаграми тощо. Інфографіку дієво та активно застосовують медіа (в блоках економічних та політичних новин), маркетологи, а з недавнього часу цю стратегію підхопили й освітяни, як новий та дієвий спосіб активізації освітнього процесу, оскільки інформація, організована у вигляді графіки, є легкодоступною та простішою для засвоєння.

Суттєвим для сучасного вчителя є вміння правильно обирати ті чи інші інформаційні технології, зваживши на їхню новизну та перспективність в освітній діяльності, що слугуватиме покращенню освітнього процесу. До таких технологій можемо віднести: інтерактивні дошки, тестові програми, ілюстроване представлення складної інформації тощо. Оскільки розгляд їх використання досить об'ємний, зупинимось на технології візуалізації освітнього матеріалу.

Візуалізація – це по суті малюнок, зображення, ілюстрація, що стисло відтворює зміст тексту. Здавна малюнковий обмін інформацією був інтернаціональним. До різного роду видів візуалізації також можемо віднести фотографії, схематичне та діаграмне представлення інформації, традиційну та сучасну інфографіку. Будь-який із них вчитель може використати для освітньої діяльності [3, с. 123].

Інфографіка є одним із шляхів візуалізації складного для сприйняття школярем теоретичного матеріалу та виготовлення цікавого, динамічного, сучасного дидактичного матеріалу для використання на уроках інформатики у закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало науковців, освітян та педагогів-новаторів вважають, що візуалізація, систематизація та модернізація дидактичних матеріалів, інноваційний підхід у їх розробці із застосуванням сучасних інформаційних технологій сприятиме активізації освітнього процесу; розвитку творчого та готового до самостійної діяльності учня. У працях багатьох вчених розкрито процес розробки дидактичних матеріалів (В. Вембер, Н. Морзе, О. Барна, О. Кузьмінська). Значна частина вчителів-практиків надають практичні рекомендації для початківців із застосування традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, а саме В. Гембер, С. Істратова, С. Лук'янова та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З кожним роком людство все більше стає залежним від технологій, і ця залежність лише поглиблюється. Це є прямою підпорядкованістю для освітнього процесу також, адже щораз вимагатиме від педагога все вищого рівня знань та компетентностей в сфері інформаційних технологій. Звично нині, що змістовнішими та цікавішими для школярів є заняття, на яких вчитель вміло оперує сучасними методиками, технологіями та засобами. Учні краще адаптуються до методики викладання вчителя, який не лише розповідає, а проводить консультаційну роботу, показуючи високий рівень власних знань та оперуючи найновітнішими даними в галузі інформатики.

Залучення великого спектру інформаційних технологій в освіту дає мегаможливості для вияву педагогічної творчості, є стимулом для пошуку інноваційних методів та форм взаємодії з учнями,

спонукає до активізації пізнавальної освітньої діяльності, сприяє гармонійному особистісному розвитку.

Мета статті – проаналізувати можливість використання інфографіки для розробки дидактичного матеріалу з інформатики за допомогою сучасних інформаційних технологій

Виклад основного матеріалу. Сучасні інформаційні технології в освіті відкривають нові можливості для розвитку розумових та творчих здібностей учнів, мотивують до освітньої діяльності та розвивають критичне мислення. Головною метою використання сучасних технологій є підвищення рівня освіти в Україні, аби зробити процес навчання дієвим, продуктивним та якісним.

Дійсно, використання вчителем інформаційних технологій на уроці інформатики має певний ряд переваг, а саме:

- економія часу. Для кращого засвоєння матеріалу з інформатики учням пропонується перегляд навчального відео з наступним його аналізом або проходження тестування за змістом. Розроблені завдання та методика їх застосування можуть використовуватися вчителем повторно;

- спільна робота. Цей вид роботи, завдячуючи інформаційним технологіям, дозволяє візуалізувати її та перевести на новий щабель, адже завдяки глобальній мережі використовується різного роду інфографіка, що сприяє кращому осмисленню та сприйняттю інформації школярем;

- дитиноцентризм. Учень сам може обрати індивідуально-зручний темп навчання, складні для сприйняття моменти прослуховувати або перечитувати декілька разів, звертаючись, за потреби, до вчителя за порадою. Робота вчителя буде полягати в тому, щоб дібрати необхідний матеріал, запропонувати його учневі у вигляді аудіо-візуальних файлів, покликань на освітні сайти тощо. Своє бачення теми учні можуть реалізувати у вигляді інтерактивних плакатів, навчальних презентацій та відео, ролику в стилі Тік-ток або інфографіки.

- відповідальність за знання належить тому, хто навчається, а не тому, хто навчає. Це є головною стратегією НУШ. Для її реалізації вчитель має розмістити необхідні для освітньої діяльності матеріали у зручному для спільного доступу місці, наприклад, хмарному середовищі, та надати можливість доступу до нього учням, які в будь-який момент зможуть ними скористатися для повторення, закріплення або вивчення.

- розвиток комп'ютерної грамотності. Сучасні інформаційні технології дають змогу вчителю розробити оригінальний та змістовний дидактичний матеріал, візуалізувати його за допомогою інфографіки, що наситить звичний урок інтерактивом і, як наслідок, зробить його цікавим та мотиваційним для учнів [1, с. 65].

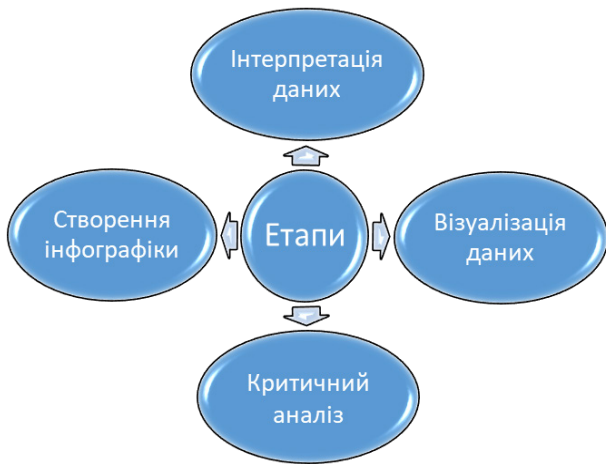


Рис. 1. Етапи впровадження інфографіки в роботу вчителя

Дидактичний матеріал для уроку, що розроблений як один із видів інфографіки, новий для учнів, досить зручний, адже великі обсяги теоретичного матеріалу дозволяє представити в організованому вигляді та сприяє виробленню бажання його подальшого вивчення. Краще використовувати інфографіку протягом навчального року, так цей процес буде найефективнішим. Виділяють декілька етапів впровадження інфографіки в роботу вчителя (рис. 1).

На перших трьох, а це інтерпретація даних, їх візуалізація і критичний аналіз, необхідно вміти розтлумачувати вже розроблену та запропоновану іншим автором інфографіку, вміти її шукати, аналізувати, критично оцінити її функціонал та можливості застосування в своїй педагогічній діяльності. Зазвичай всесвітня мережа нам пропонує вже готову інфографіку, масу варіантів для використання, але потрібно вміти вибрати найоптимальніший. Саме той, що задовольнить потреби цільової аудиторії, відповідатиме темі заняття та реалізовуватиме відповідний зміст теоретичного матеріалу. Такі умови в ідеалі зможе задовольнити власна розробка тематичної інфографіки.

Варто пам'ятати, що під час добору інфографіки для застосування на уроці потрібно також звертати увагу на її достовірність, обсяг та актуальність у межах теми, яка планується для вивчення. Для розвитку критичного мислення у школярів варто запропонувати їм самим переглянути запропоновану для уроку інфографіку та пояснити її, вчитель при цьому не стоїть осторонь, а допомагає, задаючи питання-мотиватори: «Яку ідею хотів донести автор?», «Чи доцільний обраний стиль інфографіки, і щоб тут хотів змінити я та чому?» тощо.

Як бачимо, особливих труднощів у роботі з першими трьома етапами фактично не має. Зупинимося на останньому, четвертому етапі

впровадження інфографіки в освітній процес – створенні інфографіки. Сучасні інформаційні технології надають безліч можливостей для розробки інфографіки як дидактичного матеріалу для уроку. Переваги безперечні, а саме: креативність, інформативність, простота сприйняття, точність. На роботу над власною розробкою інфографіки може піти декілька хвилин, годин, днів або навіть тижнів. Усе буде залежати від об'єму інформації, яку необхідно опрацювати та подати в узагальненому вигляді, та від складності самого дидактичного матеріалу (автентичний задум).

Ми щодень зустрічаємося з різними видами інфографіки, але навіть не розмірковуємо, як вона була створена. Це може бути карикатурне зображення від руки чи цифровий комікс, який було створено з використанням спеціальних програмних засобів, на яких ми зупинимося детальніше.

Під час роботи над інфографікою слід дотримуватися багатьох принципів, але є два, на нашу думку, найвагоміші – визначення об'єкта, для якого призначено інфографіку, та визначення сфери використання інфографіки. Якщо дотримуватися вихідних даних та цих принципів, то можна створити цілком дієву та змістовну інфографіку.

Під час вибору програми, яка необхідна для створення навчальної інфографіки, слід звернути увагу на ряд властивостей:

- програмний засіб є безкоштовним, умовно-безкоштовним чи потребує ліцензії (непорушення авторського права розробника);
- зрозумілий інструментарій для користувача;
- функціонал програми повинен містити великий набір шаблонів, готових графічних елементів тощо;
- підтримка кирилиці у різних шрифтах[2, с. 106].

Сьогодення нам пропонує досить велику кількість різнопланового програмного забезпечення та онлайн-ресурсів для роботи над створенням інфографіки. Вони мають як недоліки, так і суттєві переваги. Для роботи ми можемо використати програмне забезпечення, яке входить до складу операційної системи, наприклад: Paint, MicrosoftOfficeWord, MicrosoftOfficePowerPoint для ОС під керуванням Windows і GIMP, LibreOfficeWriter, LibreOfficeDraw для ОС під керуванням Linux. Перевага – простий і зрозумілий для будь-якого користувача інтерфейс, недолік – відсутність шаблонів, тому часо- та трудозатратність під час роботи. Платне програмне забезпечення, яке також можна використати для розробки інфографіки: AdobePhotoshop, CorelDRAW та інші.

Потрібно також виділити програмне забезпечення, яке можна встановити з офіційних сайтів (деякі з них є у вільному доступі для будь-якого користувача). Для прикладу графічний редактор Inkscape – це професійний інструмент для роботи з векторною графікою, призначений для Windows,

Mac OS X та Linux. Його використовують як професіонали, так і новачки для створення іконок, логотипів, вебграфіки. Він має великий набір різних інструментів, простий і зрозумілий інтерфейс, що підтримує багатомовність, а також можливість розширення функціоналу з використанням додатків.

Немає сумніву, що робота у графічних редакторах для створення інфографіки – це процес креативний та творчий, особливо для вирішення освітніх завдань, але разом з тим і трудомісткий. Тому з кожним роком стає все більше спеціалізованих ресурсів, онлайн-редакторів, які спрощують цю роботу. Для прикладу наведемо найпопулярніші нині:

1. Piktochart – це програма, за допомогою якої користувач зможе створити ефектну інфографіку. При цьому йому не знадобляться жодні дорогі професійні програми та спеціальні вміння. Все, що необхідно, – це сучасний браузер та з'єднання з мережею Інтернет. Базова версія безкоштовна.

2. Creately – програма, яку можна використовувати для табличного оформлення теоретичного матеріалу, підтримує 7 мов.

3. Infogr.am – це онлайн-сервіс для створення інтерактивних візуалізацій та інфографіків. Все, що потрібно зробити, – це завантажити дані на сайт, зробити кілька кліків мишею та автоматично створити із завантажених даних інфографіку. Найприємнішим є те, що абсолютно не потрібно програмувати чи розуміти основи дизайну.

4. Visual.ly. Має ряд безкоштовних тем для створення інфографіки, але більшою мірою це бібліотека акуратно відсортованих робіт з усього світу. Тут можна черпати ідеї та натхнення.

5. Google Charts – дозволяє будувати 11 типів різних діаграм, стандартні, а також японські свічки, діаграма Венна, QR-код, граф і т.д.

6. Vizualize.me – це сервіс, що перетворює ваше LinkedIn-резюме на інфографіку.

7. Easel.ly – більш сучасний стиль графіки та шрифтів. На головній викладено 15 темплейтів, які можна взяти за основу інфографіки. Можна відразу розпочати з нуля.

8. Draw.io – це робочий стіл для онлайн-редагування інфографіки. Він безкоштовний для всіх користувачів. За стилем він досить нейтральний [4].

Отже, як бачимо, існує досить багато можливостей для розробки сучасних дидактичних матеріалів, одним з яких є інфографіка. У своїй роботі ми розглянули можливості для розробки інтерактивної інфографіки.

Інтерактивна інфографіка має містити анімовані елементи, де тією чи іншою мірою користувачі можуть взаємодіяти з даними. Такий вид роботи дозволяє візуалізувати досить значні об'єми теоретичного матеріалу та спростити його сприйняття учнями.

Педагог може застосовувати інфографіку для викладу навчальної інформації, для створення проблемних ситуацій та дієвої пошукової активності на занятті. Не слід забувати, що під час розробки такого інтерактиву слід чітко дотримуватися теоретичного матеріалу, який дається учням для вивчення. Також обов'язкова умова, на яку вчитель має звернути увагу, – не перенаситити урок різноманіттям інфографіки, адже це призведе до розсіювання уваги та заважатиме сприйняттю навчальної інформації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Rapp D.N. Comic books' latest plot twist: Enhancing literacy instruction. *Phi Delta Kappan*. 2011. P. 64–67.
2. Архипова Л.М. Комиксы как инновационный метод активизации познавательной сферы учащихся с задержкой психического развития в процессе обучения истории. *Ярославский педагогический вестник*. Том II. Психолого-педагогические науки. 2012. №4. С. 106–110.
3. Панченко Л.Ф., Разорьонова М.В. Використання інфографіки в освіті. *Наукові записки*. Серія: Проблеми методики математичної і технологічної освіти. 2016. Вип. 10. Ч. 2. С. 122–126.
4. Педрада. Портал освітян України. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1303-qqq-17-m5-22-05-2020-suchasniy-zasb-samoosvti-ta-navchannya-nfografka> (перевірено: 5.01.2022 р.)

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ТА ЗМІШАНОЇ ОСВІТИ

INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN DISTANCE AND BLENDED LEARNING

Стаття присвячена одній із актуальних проблем формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах дистанційної та змішаної форми навчання. У роботі зроблено аналіз дистанційної та змішаної форми навчання. Зокрема, виокремлено основні особливості, провідні компоненти та складові системи змішаного навчання.

На основі науково-педагогічної літератури схарактеризовано смислове поле поняття «інформаційно-цифрова компетентність» та його компонентів. Особливе значення приділяється формуванню і розвитку необхідних цифрових навичок майбутнього учителя іноземних мов, тому у дослідженні сформовано перелік нових сучасних мобільних додатків для вивчення іноземних мов.

Зокрема, у роботі розглянуті ключові висновки загальнонаціонального дослідження «Цифрова грамотність населення України» за підтримкою Міністерства цифрової трансформації України. На основі цього дослідження та отриманих методом анкетування даних пропонується педагогічна умова формування інформаційно-цифрової компетентності, а саме – підвищення рівня цифрової грамотності майбутніх учителів іноземних мов в умовах дистанційної та змішаної форми навчання. Для її реалізації запропоновано опанування освітніх серіалів: «Карантин: онлайн-сервіси для вчителів», «Інтерактивне навчання: інструменти та технології для цікавих уроків», «Цифрові навички для вчителів» на національній онлайн-платформі з цифрової грамотності та тестування для перевірки отриманих знань, умінь, навичок, головною метою яких є навчити майбутніх учителів іноземних мов вільно користуватись гаджетами і здійснювати інтерактивне навчання. Також, у роботі окреслено результати пілотного дослідження, де запропонована педагогічна умова – підвищення рівня цифрової грамотності майбутніх учителів іноземних мов в умовах дистанційної та змішаної освіти – для формування інформаційно-цифрової компетентності є ефективною.

Ключові слова: дистанційна та змішана освіта, інформаційно-цифрова компетентність, цифрова грамотність, майбутній учитель іноземних мов.

This article is devoted to the problem of information and digital competence development for future foreign language teachers while distance and blended learning. The analysis of distance and blended learning is done. In particular, the main features, leading components and components of the blended learning system are highlighted.

On the basis of scientific and pedagogical literature the semantic field of the concept "information and digital competence" and its components is characterized. Particular attention is paid to the formation and development of the necessary digital skills of future foreign language teachers, so a list of new modern mobile applications for learning foreign languages is formed.

In particular, the paper considers the key findings of the national research "Digital Literacy of the Population of Ukraine" with the support of the Ministry of Digital Transformation of Ukraine. On the basis of this research and on the obtained questionnaire data, the pedagogical condition for the formation of information and digital competence is introduced, namely, increasing digital literacy level of future foreign language teachers in distance and blended learning. It is suggested to learn the educational series: "Quarantine: online services for teachers", "Interactive learning: tools and technologies for interesting lessons", "Digital skills for teachers" on the national online platform for digital literacy and to test knowledge, skills, abilities, where the main goal is to teach future foreign language teachers to use gadgets freely and use interactive learning. Also, the paper outlines the results of a pilot study, which introduced a pedagogical condition – increasing the digital literacy level of future foreign language teachers in distance and blended learning – for information and digital competence development is effective. **Key words:** distance and blended learning, information and digital competence, digital literacy, future foreign language teacher.

УДК 378[016:81'243]:004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/2.31>

Черненко А.В.,
аспірантка кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні в умовах всесвітньої пандемії освітня парадигма вимушена змінювати свій вектор. Карантин призвів до суттєвих змін у сфері освіти, коли на зміну традиційній формі навчання прийшла дистанційна та змішана.

Широке запровадження дистанційної та змішаної форми навчання поставило нові вимоги перед всією освітньою спільнотою, а саме – пошук шляхів для якісної організації навчального процесу. Наразі освітня галузь перебуває в пошуку найбільш якісного, ефективного дидактично-цифрового інструментарію для налаштування нових засобів навчального процесу в умовах дистанційної та

змішаної освіти, які б давали показники високого рівня [9].

В умовах пандемії, коли заклади освіти по всьому світу переходять на дистанційне та змішане навчання, інформаційно-цифрова компетентність є вимогою часу. Тому в сучасних реаліях інформаційно-цифрова компетентність майбутніх учителів іноземних мов є обов'язковою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах дистанційної та змішаної освіти знайшла відображення у важливих державних документах: у наказі МОН України «Про затвердження

Положення про дистанційне навчання» [6], у проєкті нового освітнього стандарту «Нова українська школа» [4], у звіті Міністерства цифрової трансформації України «Цифрова грамотність населення України», а також у наукових працях українських та зарубіжних дослідників. Серед останніх наукових публікацій можна виокремити насамперед роботи таких науковців, як Н. Болюбаш, В. Демкин, В. Гнезділов, М. Коваль, Н. Муліна, В. Маняхіна, О. Мусійовська, Е. Новікова, Н. Телешева, І. Холодкова, В. Пурніма, С. Шокалюк та інших вчених.

Незважаючи на чималу кількість опублікованих наукових робіт, все ще відчувається недостатньо розглянута комплексно проблема формування інформаційно-цифрова компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах дистанційної та змішаної освіти. Залишається відкритим питання про ефективну педагогічну умову для формування цієї компетентності у дистанційному та змішаному навчанні. Усе це зумовлює необхідність подальших теоретико-методологічних досліджень.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. До питань формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах дистанційної та змішаної освіти, які залишаються невирішеними, належать: всесвітня пандемія, як наслідок заміна традиційної форми навчання на дистанційна та змішану; недостатньо розглянуто ефективний дидактично-цифровий інструментарій майбутніх учителів іноземних мов для налаштування нових засобів навчального процесу в умовах дистанційної та змішаної освіти,

Мета статті – аналіз інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів іноземних мов при дистанційному та змішаному навчанні та запровадження педагогічної умови її формування.

В процесі дослідження використано комплекс різних методів дослідження: загальнонаукові (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, порівняння тощо) для теоретичного огляду, емпіричні – пілотне анкетування студентів для уточнення рівня їх цифрових знань, умінь, навичок, що й стало основою для обґрунтування педагогічної умови – підвищення рівня цифрової грамотності у дистанційному та змішаному навчанні.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, дистанційна освіта – це можливість навчатися та отримувати необхідні знання, уміння, навички, компетенції віддалено від навчального закладу в будь-який зручний час [2]; це організація освітнього процесу, учасники якого віддалені один від одного і взаємодіють за допомогою сучасних цифрових технологій.

У наказі МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» зазначено, що «метою дистанційного навчання є надання

освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти» [6]. Згідно цьому Положенню [6], дистанційна форма освіти має два режими, зокрема: синхронний, коли всі учасники перебувають на зв'язку одночасно (вебінар, відеоконференція тощо) та асинхронний, коли кожен учасник процесу працює в різний час (чати, форуми тощо).

Згідно наказу щодо організації дистанційного навчання [6], існують два варіанта його реалізації, а саме:

1) дистанційне навчання як окрема форма здобуття освіти;

2) застосування технологій дистанційного навчання за будь-якої форми здобуття освіти (очної, заочної, екстернатної). Тобто студенти навчаються частково на оффлайн заняттях та частково онлайн. Саме за поєднанням очної форми навчання та технологій дистанційного навчання з'явився термін «змішане навчання» (blended learning).

Проте термін «змішане навчання» має різні трактування у науково-педагогічній літературі, загалом це організація освітнього процесу, що поєднує застосування технологій дистанційного навчання на очній формі.

Визначимо основні особливості системи змішаного навчання: активне використання цифрових технологій задля пошуку нового матеріалу і отримання нових знань; поєднання різних підходів, способів подачі матеріалу та видів роботи (частину інформації відводять на спільне опрацювання, частину на самостійне вивчення).

Треба зауважити, що змішане навчання не тотожне онлайн навчанню. Онлайн навчання не передбачає особистої комунікації між здобувачами освіти та педагогом в аудиторії. Це водночас його основна перевага і недолік у порівнянні зі змішаним навчанням. Адже майбутні вчителі, які навчаються онлайн, не мають можливості особисто спілкуватись і розвивати навички роботи в команді наживо. Натомість система змішаного навчання дозволяє вирішити цю проблему онлайн.

Розглянемо основні компоненти змішаного навчання: живе спілкування, онлайн контент (самостійне навчання), співпраця (робота з однокласниками та педагогом), оцінка (студенти стежать за прогресом, педагоги оцінюють їх знання), додаткові матеріали.

Водночас, дослідник В. Пурніма [10] виокремлює три провідні складові змішаного навчання (рис. 1).

Слід зазначити, що змішана форма навчання має складові дистанційної форми (навчання через Інтернет). Але вимоги та стандарти традиційної форми навчання є давно визначеними, проте

дистанційна форма навчання є наразі ще недостатньо дослідженою складовою освітнього процесу.



Рис. 1. Провідні складові змішаного навчання за визначенням В. Пурніма [10]

Слід зазначити, що змішана форма навчання має складові дистанційної форми (навчання через Інтернет). Але вимоги та стандарти традиційної форми навчання є давно визначеними, проте дистанційна форма навчання є наразі ще недостатньо дослідженою складовою освітнього процесу.

З огляду на це, дистанційна та змішана форма навчання мають суміжний цифровий компонент, де всі учасники навчального процесу повинні мати високий рівень цифрових компетентностей.

Як відомо, нещодавно було представлено проєкт нового освітнього стандарту «Нова українська школа» [4]. До понятійного апарату цього документу, відповідно до сучасних вимог, включено ключові компетентності та наскрізні вміння сучасної людини. Тож серед груп ключових компетентностей та наскрізних вмінь виділено інформаційно-цифрову компетентність, спілкування іноземними мовами. На нашу думку, вони є основою для успішної самореалізації майбутніх учителів іноземних мов [8, с. 171].

У наданому документі [4] зазначено, що інформаційно-цифрова компетентність включає інформаційну й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, уміння працювати з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо), а також використання ІКТ для роботи [4, с. 11]. Тож, смислове поле поняття «інформаційно-цифрова компетентність» виділяє саме цифрові аспекти знань, умінь, навичок і ставлень [1, с. 13].

Саме тому майбутній учитель іноземних мов повинен уміти не тільки ефективно використовувати наявні цифрові технології, користуватися різними текстовими та графічними редакторами, засобами обробки інформації, програмами для

створення електронних презентацій, а й освоювати нові сучасні мобільні додатки для вивчення іноземних мов. Ми пропонуємо наступні:

Mondly – мобільний додаток, що надає можливість студентам покращити вимову, слухаючи діалоги носіїв мови;

LingBe – мобільний додаток, щоб удосконалити мову – щоденна практика з її носіями та іншими користувачами;

Simpler – мобільний додаток, що допомагає майбутнім учителям іноземних мов вивчати нові слова, слухати аудіювання, розбиратися у граматиці;

ELSA – мобільний додаток як персональний мовний тренер, розроблений фахівцями в галузі комунікації, що допомагає майбутнім учителям іноземних мов покращити вимову при вивченні англійської мови.

Крім цього, майбутній вчитель іноземних мов має приділяти особливе значення формуванню і розвитку власної цифрової грамотності та необхідних цифрових навичок, що в цілому визначає цифрову компетентність сучасного вчителя.

Отже, вперше в історії України Міністерство цифрової трансформації провело загальнонаціональне дослідження «Цифрова грамотність населення України» у 2019 році.

Тож, у ключових висновках, які отримали після опитування населення України з цифрової грамотності, засвідчено, що досить висока частка українців не володіють базовими цифровими навичками, а саме 37,9% українців у віці 18–70 років мають цифрові навички на рівні нижче середнього, ще 15,1% взагалі не володіють ними.

Таким чином, 53% населення України за методологією оцінки цифрових навичок, яка застосовується Європейською комісією, знаходяться нижче позначки «середній рівень». Проте 61,4% молоді у віці 18–29 років, 47% мешканців України у віці 18–70 років, 67,5% дітей середнього та старшого шкільного віку (10–17 років) та 65% людей з вадами слуху зацікавлені в навчанні цифрових навичок згідно дослідженню Міністерство цифрової трансформації України (рис. 2, 3).



Рис. 2. Рівень цифрових навичок у населення України [7, с. 8]



Рис. 3. Рівень зацікавленості в навчанні цифрових навичок у населення України [7, с. 14]

У ході дослідження, спираючись на опитування Міністерства цифрової трансформації України та визначення поняття інформаційно-цифрової компетентності, нами було обґрунтовано і пропонувано педагогічну умову її формування, а саме – *підвищення рівня цифрової грамотності майбутніх учителів іноземних мов*.

Пілотне дослідження цієї педагогічної умови здійснювалася нами під час карантинних обмежень у дистанційній формі навчання на платформі Zoom у 2020–2021 році. Пілотне анкетування, яким були охоплені студенти 4 курсу навчання у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди у блоці запитань про цифрові технології у процесі навчання іноземних мов, показало, що 42,2% майбутніх учителів вважають, що мають недостатньо високий рівень володіння цифровими технологіями (рис. 4).

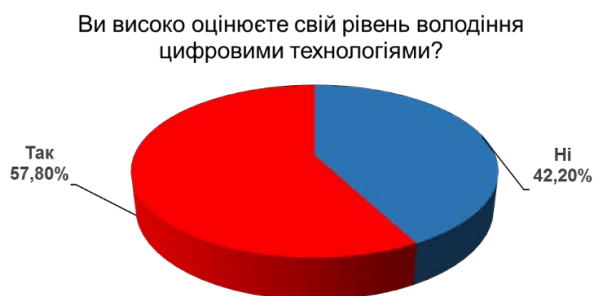


Рис. 4. Отримані результати у ході пілотного анкетування щодо рівня володіння цифровими технологіями у процесі навчання іноземних мов

Проте 95,7% майбутніх учителів іноземних мов зацікавлені у підвищенні рівня своєї цифрової грамотності (рис. 5), що є вагомим підтвердженням необхідності формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

У зв'язку з цим, реалізація пропонованої педагогічної умови передбачала організацію доступу до освітніх серіалів з іноземної мови на національній онлайн-платформі з цифрової грамотності та фінального тестування для перевірки отриманих знань, умінь, навичок. Нова форма

навчання – освітні серіали – це органічне поєднання навчання і розваг. Це новий підхід до освітніх процесів під назвою «едьютейнмент» [5].

Чи хотіли б ви підвищити свій рівень цифрової грамотності?

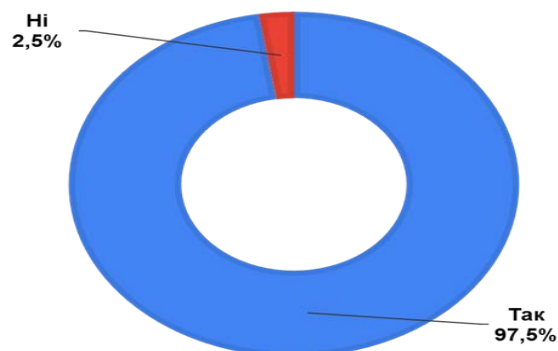


Рис. 5. Отримані результати у ході пілотного анкетування щодо зацікавленості майбутніх учителів у підвищенні рівня цифрової грамотності

На сайті Міністерства освіти та науки України щодо організації дистанційного навчання педагогам рекомендують пройти саме таку форму навчання, яка представлена освітніми серіалами, вона є ефективною, дозволяє отримувати високу мотивацію до набуття нових знань, умінь і навичок [3].

Для реалізації пропонованої нами педагогічної умови на платформі «Дія. Цифрова освіта» в категорії «Освітні серіали» для вчителів, які доступні на онлайн-платформі 24/7 (цілодобово), майбутні вчителі іноземних мов переглядали оглядові освітні серіали цієї категорії, виконували певні завдання, отримували цифрові знання, уміння, навички, які вони зможуть зреалізувати у своїй подальшій професійній діяльності.

Окреслимо кілька з них. Першим був оглядовий освітній серіал «Карантин: онлайн-сервіси для вчителів», що спрямований на вдосконалення умінь і навичок розв'язання проблем у цифровому середовищі та навчання впродовж життя майбутніх учителів іноземних мов.

У цьому серіалі майбутні вчителі іноземних мов навчилися здійснювати іншомовну комунікацію з майбутніми учнями; користуватися онлайн-сервісами для створення іншомовних вправ; створювати відеоконференції; збирати файли з домашніми роботами; ставити оцінки онлайн; контролювати виконання завдань з іноземної мови; використовувати соціальні мережі для навчальної мети; створювати контрольні роботи (тести, завдання); надавати консультації учням; створювати віртуальну вчительську кімнату.

Другий оглядовий освітній серіал «Інтерактивне навчання: інструменти та технології для цікавих уроків» був спрямований на вдосконалення комунікативної компетенції та взаємодії

у цифровому суспільстві майбутніх учителів іноземних мов.

У цьому серіалі здобувачі освіти навчилися застосовувати інтерактивні формати уроків; створювати та керувати онлайн-класами; автоматизувати розсилку та перевірку домашніх завдань; працювати із учнями дистанційно; використовувати відеоконференцз'язок для уроків; використовувати Microsoft Teams та додатки Apple для навчального процесу.

Третій оглядовий освітній серіал «Цифрові навички для вчителів» був спрямований на вдосконалення цифрових навичок майбутніх учителів іноземних мов.

Тут майбутні педагоги навчилися вести Google Календар; використовувати соцмережі (Facebook) як інструмент навчання; використовувати Google Документи у роботі з іншомовними вправами; шукати відео з іноземної мови на Youtube (приклади Youtube каналів: Speak English With Misterduncan, bbclearningenglish, VOA Learning English, Learn English with EnglishClass101.com, Anglo-Link); створювати Google Форму для опитування; адмініструвати завдання онлайн; застосовувати інтерактивний формат з іноземної мови, щоб втримувати інтерес учнів на заняттях.

Отже, після перевірки отриманих знань засобами тестування, майбутні вчителі іноземних мов отримали три електронні сертифікати, які підтвердили, що вони повністю пройшли курс обсягом 0.1 кредиту ЄКТС та успішно склали фінальне тестування на Національній платформі з цифрової грамотності та стали сучасними вчителями.

Тож після перегляду оглядових освітніх серіалів на платформі «Дія. Цифрова освіта», майбутні вчителі іноземних мов, які отримали потужний дидактично-цифровий інструментарій для подальшої професійної діяльності, пройшли опитування, де вже 85,7% майбутніх учителів високо оцінили свій рівень володіння цифровими технологіями (рис. 6), що є основою для формування інформаційно-цифрової компетентності.

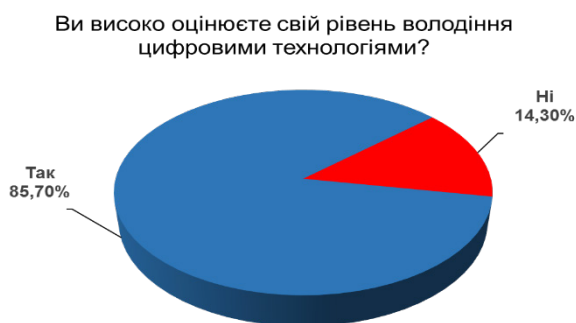


Рис. 6. Результати анкетування студентів після перегляду оглядових освітніх серіалів у категорії «для вчителів» на платформі «Дія. Цифрова освіта»

Висновки. Наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що запропонована нами педагогічна умова – підвищення рівня цифрової грамотності майбутніх учителів іноземних мов в умовах дистанційної та змішаної освіти – для формування інформаційно-цифрової компетентності є необхідною, важливою. Її реалізація пройшла ефективно, про що свідчать результати опитування та відгуки студентів після завершення перегляду всіх трьох освітніх серіалів у категорії «для вчителів» на порталі «Дія. Цифрова освіта». Зокрема, після перегляду більшість студентів високо оцінили свій рівень володіння цифровими технологіями, що свідчить про динаміку у порівнянні з попереднім дослідженням. Тому сформована інформаційно-цифрова компетентність дозволить майбутнім учителям іноземних мов бути конкурентоспроможними на ринку праці в складних умовах сьогодення. З огляду на це, на нашу думку, досить перспективними вбачаються подальші дослідження проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів іноземних мов в умовах дистанційної та змішаної освіти

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. Вип. 5. С. 1–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_61_5_3 (дата звернення: 21.12.2021)
2. Дистанційна освіта. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> (дата звернення: 04.01.2022)
3. Дистанційне навчання. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/distancijne-navchannya> (дата звернення: 24.12.2022)
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Л. Гриневич та ін. ; за заг. ред. М. Грищенка. Київ, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-ompresed.pdf> (дата звернення 10.01.2022)
5. Організація дистанційного навчання в системі позашкільної освіти. Практичні поради для педагогів / *Міністерство освіти і науки України*. 2020. 8 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pozashkilna/2020/Dstantsiynne%20navchannya/Orhanizatsiya%20dystantsiynoho%20navchannya.pdf> (дата звернення: 30.11.2021)
6. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. № 466. / *Верховна Рада України*. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 10.12.2021)
7. Цифрова грамотність населення України : звіт / *Міністерство цифрової трансформації*. 2019. URL: https://osvita.dia.gov.ua/uploads/0/585-cifrova_gramotnist_naselenna_ukraini_2019_compressed.pdf (дата звернення: 15.12.2021)

8. Черненко А.В. Інформаційно-цифрова компетентність майбутніх учителів іноземної мови як ключова вимога «Нової української школи». *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 169–178. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/2883>

9. Holubnycha L., Kostikova I., Sytnykova Y., Melnikova T., Guzenko N., Dorozhko A. (2021). Information technology implementation in on-line teaching and

learning: staff and students' attitude. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*. 99(21), 4958–4968. URL: <http://www.jatit.org/volumes/Vol99No21/4Vol99No21.pdf> (дата звернення: 08.01.2022)

10. Purnima V. Blended Learning Models. URL: <http://www.purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf> (дата звернення: 05.01.2022)

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від перевірок *третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Партенюха Дар'я – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

info@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 43

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 18,25. Ум. друк. арк. 18,37.

Підписано до друку 01.02.2022. Замов. № 0322/091. 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

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.