

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 49

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

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

Боровик Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної кадрової академії, доцент кафедри теорії і методики журналістської творчості Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

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

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

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

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

Кузьменко Ольга Степанівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізико-математичних дисциплін Льотної академії Національного авіаційного університету, старший науковий співробітник Національного центру «Мала академія наук України»

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

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

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

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

Шкабаріна Маргарита Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука

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

Гражісене 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 № 7 від 25.07.2022 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. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Потапенко О.Б.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ
ДО ЯКІСНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....9

Ткачов С.І., Ткачова Н.О., Ткачов А.С.

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....13

Цибанюк О.О.

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРУВАННЯ УРОКУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ І СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛ СУЧАСНОЇ РУМУНІЇ.....16

Швидун Л.Т., Виноградова О.М.

НАСТУПНІСТЬ У НУШ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ.....20

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

Качайло М.М., Лета В.В., Карабінюк М.М., Мельничук В.П.

ДОСЛІДЖЕННЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ
ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ.....23

Новаківська Л.В.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ СПЕЦІАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ
ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ШКОЛЯРІВ ЗІ СЛОВЕСНОСТІ
(ДР. ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.).....27

Самсонов Ю.В., Соколовський В.В., Задорожний К.А., Повар О.В., Курилов М.М.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПТРК «СТУГНА-П»
У РІЗНИХ УМОВАХ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ (ОПЕРАТИВНОЇ) ДІЯЛЬНОСТІ31

Степаненко О.К.

ТЕНДЕНЦІЇ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ У ЗАКЛАДАХ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У 30–90 РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ.....38

Шевчук Л.М.

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ РЕАЛІЗАЦІЇ
ІНДИВІДУАЛЬНОГО Й ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....44

Yamshynskaya N.V., Kutsenok N.M., Svyrydova L.H., Korbut O.H.

THE IMPACT OF THE LEARNING ENVIRONMENT
ON ESL STUDENTS' LANGUAGE ACQUISITION.....48

Янко Н.О., Коновець І.О., Максак І.В.

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ОЗНАКАМИ ТЕКСТУ.....55

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Петрусенко О.М.

РІВЕНЬ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ДІВЧАТОК
З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА.....61

Чекан О.І.

ЛОГОПЕДИЧНИЙ МАСАЖ: ІННОВАЦІЇ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ.....65

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Мартиненко Н.О.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ69

Молнар Т.І. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ ЗАКАРПАТТЯ ТА ЇЇ СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ.....	74
Онищенко Н.П. ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	79
Остраус Ю.М. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗВО.....	86
Пономаренко Н.П. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СУЧАСНИЙ МЕДІАТЕКСТ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 061 ЖУРНАЛІСТИКА ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ.....	90
Попадич О.О., Попадич Б.Т. ТРАНСПРОФЕСІОНАЛІЗМ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	94
Самборська Н.М., Кравець О.Є. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ ДИСКУРСИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ.....	99
Семенець С.П., Семенець Л.М., оловня Р.М., Бондарчук В.М. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	104
Скляр О.С. ПОЛІЦЕЙСЬКИЙ КВЕСТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СЛІДЧИХ.....	110
Stoliarchuk L.B. FEATURES OF FUTURE LAWYERS' PRACTICAL TRAINING AT THE UNIVERSITIES OF CANADA.....	116
Турчин Т.М., Жумбей М.М., Грищук М.І. РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ СТУДЕНТСЬКОГО ЛІДЕРСТВА.....	120
Фекета І.Ю., Славик Р.В. ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У СТУДЕНТІВ ГЕОГРАФІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	125
Хлестова С.С. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЦИНИ В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	130
Чалий Д.О., Логвиненко В.М., Лозинський А.Ф. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ЕВАКУАЦІЙНИХ ЗАХОДІВ ЩОДО МАЛОМОБІЛЬНИХ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ.....	134
Черніченко І.Ю. ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ І СТРУКТУРИ ГОТОВНОСТІ ДО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	138
РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Конівіцька Т.Я., Кусій М.І. АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ В ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ: ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ.....	144

Мандро Л.О. «SOFT SKILLS» У ЗМІСТІ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	149
Петроє О.М. УНІВЕРСИТЕТ ЯК СУБ'ЄКТ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РОЗРОБКА ТА ОБҐРУНТУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ.....	156
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Білецька Г.А., Казанішена Н.В., Ільїнський С.В. ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ З БІОЛОГІЇ ДЛЯ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	162
Мацібора Н.О. АПРОБАЦІЯ АВТОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПАРТНЕРСТВІ ВЧИТЕЛІВ І БАТЬКІВ: РЕЗУЛЬТАТИ Й ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ.....	168
Совтис Н.М. ПОНЯТТЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	172
РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Levenok I.S., Huzenko Y. HAB-LABORATORY "UKR.LANG.LABORATORY FOR FOREIGN STUDENTS" IN SOCIAL NETWORK FACEBOOK AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF TEACHING INTERNATIONAL STUDENTS.....	176
Shalova N.S., Stavvytska I.V., Korbut O.H. CHALLENGES AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING AT THE UNIVERSITY DURING THE COVID-19 PANDEMIC.....	180
Шелевер О.В., Коваль Г.В., Фізер В.С. ОНЛАЙН ОСВІТА: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ПРОБЛЕМИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ.....	184

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Potapenko O.B.ACTUALIZATION OF THE ISSUE OF ENSURING EQUAL ACCESS
TO QUALITY EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL DISCOURSE..... 9**Tkachov S.I., Tkachova N.O., Tkachov A.S.**

POLY CULTURAL COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON..... 13

Tsybaniuk O.O.FEATURES OF STRUCTURING THE PHYSICAL EDUCATION LESSON
FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN MODERN ROMANIA..... 16**Shvydun L.T., Vynohradova O.M.**ADMISSION TO NUSH AS A PREREQUISITE
FOR PROVIDING QUALITY EDUCATION..... 20SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)**Kachailo M.M., Leta V.V., Karabiniuk M.M., Melnychuk V.P.**RESEARCH IN GEOGRAPHY LESSONS
AS A MEANS OF ACTIVATING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITIES..... 23**Novakivska L.V.**STRUCTURE AND CONTENT OF SPECIAL GUIDES
FOR THE INDEPENDENT WORK OF SCHOOL STUDENTS
ON LITERATURE (SECOND HALF OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY)..... 27**Samsonov Yu.V., Sokolovskyi V.V., Zadorozhnyi K.A., Povar O.V., Kurylov M.M.**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS
OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE
TO USE THE «STUGNA-P» ANTI-TANK MISSILE COMPLEX
IN VARIOUS CONDITIONS OF SERVICE AND COMBAT (OPERATIONAL) ACTIVITY..... 31**Stepanenko O.K.**TRENDS OF STUDYING LITERATURE IN INSTITUTIONS
OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN UKRAINE
IN THE 30–90S OF THE 20TH CENTURY..... 38**Shevchuk L.M.**INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS
AS AN IMPORTANT ASPECT OF THE REALIZATION OF THE INDIVIDUAL
AND DIFFERENTIATED APPROACHES IN THE LEARNING PROCESS..... 44**Yamshynskaya N.V., Kutsenok N.M., Svyrydova L.H., Korbut O.H.**THE IMPACT OF THE LEARNING ENVIRONMENT
ON ESL STUDENTS' LANGUAGE ACQUISITION..... 48**Yanko N.O., Konovets I.O., Maksak I.V.**LINGUISTIC FUNDAMENTALS OF FORMING PRIMARY SCHOOL
LEARNERS' SPEECH COMPETENCE WHILE INTRODUCING TEXT FEATURES..... 55

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Petrusenko O.M.

PHYSICAL FITNESS LEVEL GIRLS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS..... 61

Chekan O.I.

SPEECH MASSAGE: INNOVATIONS, TECHNOLOGIES AND FEATURES..... 65

SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Martynenko N.O. EXPERIMENTAL VERIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE PILOTS' READINESS FORMATION FOR INTERCULTURAL INTERACTION.....	69
Molnar T.I. THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF TRAINING THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER TO WORK IN THE MULTICULTURAL SPACE OF TRANSCARPATHIA REGION AND ITS STRUCTURAL MODEL.....	74
Onyshchenko N.P. CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL APPARATUS OF THE PROBLEM OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	79
Ostraus Yu.M. APPLICATION OF THE INTERNET RESOURCES TO THE FORMATION OF MEDICAL STUDENTS' ENGLISH LISTENING COMPETENCE	86
Ponomarenko N.P. METHODOLOGY OF TEACHING THE SUBJECT "MODERN MEDIA TEXT" TO STUDENTS OF 061 SPECIALTY JOURNALISM IN THE INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION.....	90
Popadych O.O., Popadych B.T. TRANSPROFESSIONALISM AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	94
Samborska N.M., Kravets O.Ie. FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS BY MEANS OF DISCURSIVE LEARNING TECHNOLOGY.....	99
Semenets S.P., Semenets L.M., olovnia R.M., Bondarchuk V.M. STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL READINESS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' MATHEMATICAL COMPETENCE.....	104
Skliar O.S. POLICE QUEST AS A MEANS OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE INVESTIGATORS.....	110
Stoliarchuk L.B. FEATURES OF FUTURE LAWYERS' PRACTICAL TRAINING AT THE UNIVERSITIES OF CANADA.....	116
Turchyn T.M., Zhumbei M.M., Hryshchuk M.I. THE ROLE OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN THE FORMATION OF STUDENT LEADERSHIP.....	120
Feketa I.Iu., Slavik R.V. FORMATION OF ACADEMIC INTEGRITY OF STUDENTS OF GEOGRAPHICAL SPECIALTIES.....	125
Khliestova S.S. THE PROBLEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE MEDICAL SPECIALISTS IN MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH.....	130
Chalyi D.O., Lohvynenko V.M., Lozynskyi A.F. FUTURE RESCUERS' TRAINING FOR EVACUATION MEASURES OF DISABLED PEOPLE WITH LIMITED MOBILITY.....	134
Chernichenko I.Iu. DETERMINATION OF THE ESSENCE AND STRUCTURE OF READINESS FOR SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF TEACHERS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION.....	138

SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT**Konivitska T.Ia., Kusii M.I.**ACADEMIC INTEGRITY IN THE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC AREA:
ISSUES OF IMPLEMENTATION.....144**Mandro L.O.**«SOFT SKILLS» IN THE CONTENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE.....149**Petroie O.M.**UNIVERSITY AS A SUBJECT OF RESEARCH ACTIVITY:
DEVELOPMENT AND REASONING OF THE CONCEPTUAL MODEL.....156**SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION****Biletska H.A., Kazanishena N.V., Ilinskyi S.V.**USE OF VIRTUAL BIOLOGY EXCURSIONS
FOR EDUCATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF PUPILS
OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....162**Matsibora N.O.**APPROVAL OF THE AUTHOR'S TEACHING AND METHODOLOGICAL MATERIALS
FOR THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN UPBRINGING RESPONSIBILITY
OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN PARTNERSHIP
OF TEACHERS AND PARENTS: RESULTS AND ISSUES OF IMPLEMENTATION168**Sovtys N.M.**THE CONCEPT OF ETHICAL COMPETENCE
IN THE CONTEXT OF PHILOLOGICAL EDUCATION.....172**SECTION 7. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION****Levenok I.S., Huzenko Y.**HAB-LABORATORY "UKR.LANG.LABORATORY FOR FOREIGN STUDENTS"
IN SOCIAL NETWORK FACEBOOK AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY
OF TEACHING INTERNATIONAL STUDENTS.....176**Shalova N.S., Stavytska I.V., Korbut O.H.**CHALLENGES AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT
OF DISTANCE LEARNING AT THE UNIVERSITY DURING THE COVID-19 PANDEMIC.....180**Shelever O.V., Koval H.V., Fizer V.S.**ONLINE EDUCATION: PROSPECTS AND PROBLEMS
IN THE CONTEXT OF MILITARY CONFLICTS.....184

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ
ДО ЯКІСНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІACTUALIZATION OF THE ISSUE OF ENSURING EQUAL ACCESS
TO QUALITY EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL DISCOURSE

Стаття присвячена одній з актуальних проблем забезпечення рівного доступу до якісної освіти в педагогічному дискурсі. У статті зазначено основні параметри та змістовні характеристики рівності можливостей в отриманні якісної освіти як норми демократичного суспільства, показано взаємозв'язок демократизаційно-модернізаційних реформ, що відбуваються в нашій державі із розвитком механізмів, покликаних реалізувати принцип рівного доступу кожного громадянина до якісних освітніх послуг. Освіта формує систему ціннісних орієнтацій, які супроводжують особистість протягом усього життя й визначають внутрішні спрямування її життєвого та кар'єрного шляху. В цьому перш за все і полягає чимала відповідальність освіти не тільки перед суспільством, але й перед конкретною особистістю. В Україні, яка проголошує себе соціальною державою, досі існує складна ситуація у доступності до всіх форм освітньої самореалізації для осіб з особливими потребами. Сучасний український філософ-педагог Василь Кремень підкреслює один важливий аспект проблеми, що розглядається, а саме – забезпечення рівного доступу до якісної освіти соціально вразливих категорій населення (дітей з особливими освітніми потребами, дітей-позбавлених батьківського піклування): «Одним із найважливіших чинників прогресивного розвитку суспільства є гуманне, милосердне та дбайливе ставлення до дітей і молоді, які позбавлені можливості жити повноцінно через порушення фізичного та психічного розвитку, втрату сім'ї. На жаль, в Україні історично склалася ситуація, за якої ця категорія дітей та молоді протягом тривалого часу залишалася соціально незахищеною і до певної міри ізольованою від соціуму. Освіта для дітей з особливостями розвитку є важливою формою їх соціального захисту, реальним шансом подальшого самостійного і не залежного від навколишніх людей та обставин життя» [5, с. 148]. Отже, комплекс причин, обставин та основних бар'єрів, що виникають на шляху реалізації можливостей рівного доступу до якісної освіти, є достатньо великим, що викликає необхідність пошуку системно-стратегічних засобів його розв'язання та усунення.

Вища освіта є критично доцільною і необхідною передумовою забезпечення якісного життя, соціальної стабільності та розвитку особистості.
Ключові слова: освіта, якість освіти, університет, заклад освіти, доступність освіти, викладач, демократизація, рів-

ність можливостей, освітні бар'єри, соціальні зміни.

The article is devoted to one of the urgent problems of ensuring equal access to quality education in the pedagogical discourse. The article indicates the main parameters and substantive characteristics of equality of opportunity in obtaining quality education as a norm of a democratic society, shows the relationship between the democratization and modernization reforms taking place in our country and the development of mechanisms designed to implement the principle of equal access of every citizen to quality educational services. Education forms a system of value orientations that accompany a person throughout his life and determine the internal directions of his life and career path. In this, above all, lies the considerable responsibility of education, not only to society, but also to a specific individual. In Ukraine, which declares itself a social state, there is still a difficult situation in terms of accessibility to all forms of educational self-realization for persons with special needs. Modern Ukrainian philosopher-pedagogue Vasyly Kremen emphasizes one important aspect of the problem under consideration, namely, ensuring equal access to quality education for socially vulnerable categories of the population (disabled children, orphans): "One of the most important factors in the progressive development of society is a humane, compassionate and caring attitude towards children and young people who are deprived of the opportunity to live fully due to physical and mental development disorders, loss of family. Unfortunately, a situation has historically developed in Ukraine in which this category of children and youth remained socially unprotected and isolated from society to a certain extent for a long time. Education for children with developmental disabilities is an important form of their social protection, a real chance for further independent and independent life from the surrounding people and circumstances" [5, c. 148]. Therefore, the complex of reasons, circumstances and main barriers that arise on the way to the realization of opportunities for equal access to quality education is large enough, which calls for the need to find systemic and strategic means of its solution and elimination.

Higher education is a critically expedient and necessary prerequisite for ensuring quality life, social stability and personal development.

Key words: education, quality of education, university, accessibility of education, teacher, democratization, equality of opportunities, educational barriers, social transformations.

УДК 378.014.

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.1>

Потапенко О.Б.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри педагогіки

Криворізького державного педагогічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Зараз освіта постає як відкрита система, ключовими пріоритетами якої є забезпечення рівного доступу до якісної освіти, навчання впродовж усього життя, впровадження інформаційних технологій, організація ефективного дистанційного навчання, збільшення рівня та обсягу самостійної роботи здобувачів освіти.

Освіта дає людині знання, виробляє навички практичної діяльності, також формує світогляд, подальшу траєкторію розвитку особистості та спеціаліста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В українській науковій традиції дану тему в освіті піднімали В. Андрущенко, Т. Аболіна, В. Астахова, В. Бакіров, В. Бех, А. Бойко, В. Богданов, В. Бондар, Р. Вернидуб, В. Вікторов, О. Гомілко, Е. Герасимова, Л. Губерський, Д. Дзвінчук, В. Дзоз, О. Джура, Т. Жижко, В. Журавський, А. Єрмоленко, В. Євтух, М. Євтух, О. Кононко, В. Кремень, В. Кушерець, В. Курило, В. Луговий, М. Михальченко, В. Молодиченко, В. Муляр, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, Л. Панченко, О. Плахотний, В. Покась, М. Поляков, І. Предборська, В. Савельєв, О. Савченко, В. Савченко, С. Сисоєва, С. Терепищій, О. Уваркіна, Г. Філіпчук, В. Ярошовець та інші.

Мета статті. На основі аналізу виокремити основні параметри рівності можливостей в отриманні якісної освіти, проаналізувати основні причини, обставини та основні перепони, що виникають на шляху реалізації можливостей рівного доступу до якісної освіти.

Виклад основного матеріалу. Досягнення цієї мети вимагає розв'язання таких дослідницьких завдань: – модель відповідальної державної політики в галузі освіти; – проаналізувати міру особистої відповідальності здобувачів освіти у контексті розширення академічних свобод; – дослідити гуманістичний аспект освіти в контексті національних та загальнолюдських цінностей.

Сучасний розвиток освітніх процесів загострює питання доступності якісної вищої освіти для усіх категорій здобувачів освіти та їхніх батьків. Серед механізмів регулювання цієї проблеми в Україні найбільш дієвими є соціально-економічні, фінансові, організаційно-інституціональні важелі. Університетська автономія покликана забезпечити якість вищої освіти в сучасних умовах функціонування університетів для забезпечення умов виконання ними своїх функцій та завдань з надання освітніх послуг. Перспективними у межах цього аспекту є дослідження механізмів рівного доступу університетів до забезпечення здобувачів якісною освітою [3, с. 18].

Доступність якісної освіти у світі частіше пов'язують із доступністю базової освіти на тлі загострення фінансової кризи та зниження економічної спроможності населення. Для України

проблемність цього питання змінила свій формат на кожному з рівнів та є актуальним. В державі питання про доступність базової освіти частіше виникає у ланці доступу до дошкільної освіти як наслідок демографічних змін у певний період розвитку держави. Збільшилася кількість приватних закладів дошкільної освіти, груп підготовки дітей до школи, різних дитячих клубів для занять іноземними мовами. Для початкової і середньої базової освіти це питання є більш актуальним у сільській місцевості з демографічно ненаповненим дитячим населенням і політикою держави на укрупнення шкіл з метою підвищення якості освітніх послуг. Більш успішним і соціально на часі був започаткований і підтриманий міжнародними проектами (фінансово і методично) процес по втіленню в середній школі інклюзивного навчання з метою забезпечення рівного доступу до обов'язкової освіти дітей незалежно від їхнього фізичного стану [8]. Доступність освітніх послуг належної якості (у тому числі у форматі малокомплектних шкіл) у сільській місцевості, поступово вирішується. Заклади освіти, які надають послуги з навчання фахівців (ліцеї, коледжи, технікуми), не користуються престижністю. Проблема доступності стає соціально гострішою з переходом на рівень вищої освіти, яка не є обов'язковою, є перспективною для побудови кар'єри та кращого фінансового забезпечення. Доступність вищої освіти впливає на соціальний баланс і динаміку економічної спроможності населення та держави.

Доступність вищої освіти визначають як сукупність реальних умов забезпечення рівних можливостей для здобуття вищої освіти особами, незалежно від їхнього економічного становища [9]. З урахуванням об'єктивних реалій, проблема забезпечення рівного доступу до вищої освіти розуміється не тільки як створення рівних можливостей для здобуття вищої освіти, але і як розширення можливості для тих груп населення, які традиційно обмежені в ньому [6, с. 167]. До них можна віднести наступні групи: особи з особливими потребами, етнічні меншини, особи, що проживають у віддалених районах та сільській місцевості, особи з соціальних груп з низьким прибутком, вразливі групи населення [6, с. 167]. Проблему нерівності доступу до вищої освіти визначають як правову нерівність, яка розуміється як нерівність прав, що закріплені на законодавчому рівні; соціально-економічну нерівність, яка розуміється як нерівність доступу до освіти чи досягнень в системі освіти, обумовлена нерівними соціально-економічними характеристиками різних груп людей [9].

Саме рівень освіти та кваліфікації визначають можливості професійної зайнятості молоді, її конкурентно-спроможність на ринку праці. Освіта, здебільшого, визначає і соціальний статус людини,

рівень її культури, сферу інтересів, поведінку та спосіб життя. Провідна роль системи освіти та її вплив практично на всі сфери суспільної життєдіяльності актуалізують потребу вивчення особливостей освітнього процесу в Україні.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI-у столітті зазначається, що одним із пріоритетів є рівний доступ громадян України до якісної освіти незалежно від національності, статі, соціального походження і майнового стану, віросповідання, місця проживання і стану здоров'я.

Наразі проблемою сучасної системи освіти в Україні є збереження її якості та ефективності функціонування. Зростаючі вимоги щодо професійної підготовки, відповідності навчального процесу інноваційним вимогам сучасності та вкрай недостатнього фінансування освітньої сфери спостерігається падіння престижу освіти [3, с. 18–19].

Звідси, забезпечення права на якісну освіту є однією з визначальних умов подальшого демократизаційної політики держави. На перший план висувається потреба формування демократичного, відкритого суспільства, яке шанує права людини в найвищій мірі, в тому числі право на освіту. В цих обставинах суспільно справедливий доступ до освіти стає необхідною умовою демократії, яка повинна характеризувати сучасні суспільні відносини в країні. Таким чином, рівність можливостей в отриманні якісної освіти є беззаперечною необхідністю в якості норми нового українського демократичного суспільства. Сучасний світ, який отримав назву «світ знань», та інформаційна цивілізація вивели освітню сферу на рівень ключових пріоритетів демократичного розвитку будь-якого національного суспільства, а також глобального загальнолюдського розвитку. Впровадження загального принципу рівного доступу до якісної освіти, звичайно, має не абсолютний характер, зустрічається з об'єктивними перепонами, реалізується в конкретно-історичних та національно-державних реаліях, які передбачають нерівне становище різних суб'єктів. Сам принцип можливості отримання освіти, а також гуманізаційні тенденції, які є визначальними в сучасному освітньому середовищі, створюють перед людиною сферу можливостей реалізації свого права на якісну освіту. «Сутність сучасного процесу навчання складає не лише збагачення особистості певною сумою знань чи формування навиків практичної діяльності, а всебічна підготовка людини до життя у глобалізованому інформаційному просторі через створення рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти впродовж життя, формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур» [2, с. 10–11]. Ідея рівності безпосередньо пов'язана із самою внутрішньою сутністю освіти як соціально-формуючого феномену, адже саме в освітньому просторі людина має можливість

реалізовувати свої творчі таланти. Шляхом підвищення якості освіти має стати її демократизація. На часі здійснення реальних кроків щодо розширення автономії закладів вищої освіти. Реальної автономії в українських ЗВО ще не достатньо. Орієнтиром має стати досвід європейських університетів, в яких автономія і самоуправління вже давно є усталеною традицією.

кінець XX століття відзначився значним теоретичним і практичним прогресом американської педагогічної спільноти в даному аспекті на основі активного розвитку теорій мультикультурної освіти. «Вчені, які представляють цей науковий напрям (Дж. Бенкс, К. Грант, П. Горські, С. Ніето, К. Слітер та інші), піддають жорсткій критиці теорії, на основі яких виправдовується нерівність в освіті, практика дискримінації та придушення. Ними розробляються нові ідеї, концепції, методи і прийоми навчання, яке дозволяє кожному учню, незалежно від його національно-культурних особливостей та положення в суспільстві, найповніше реалізуватися в освітньому процесі» [1, с. 76]. Таким чином, сучасна західна соціально-гуманітарна думка, присвячена проблемам дискримінації за етнопонаціональними ознаками, все частіше приходить до висновку про те, що необхідно докладати максимум державних та громадянсько-суспільних зусиль для забезпечення рівного доступу до якісної освіти всім громадянам, незалежно від їх етнічнокультурної приналежності. Вирішення цієї проблематики може здійснюватися лише на основі ґрунтовної, постійної, систематичної роботи на державному і громадському рівнях щодо впровадження в структурі суспільної свідомості ідей терпимості, взаєморозуміння та взаємодопомоги, міжетнічної толерантності й безконфліктності. Лише такі ідеї можуть бути використані як підґрунтя процесу забезпечення рівного доступу до якісної освіти громадян, незалежно від їх етнічнонаціональної, культурної, соціальної приналежності. рівний доступ – це лише один із компонентів права на освіту, яке, в силу свого соціального характеру, потребує соціальноправового забезпечення, котре може бути надане лише державою. Незважаючи на законодавче закріплення, практика застосування міжнародних та національних норм дотримання права на освіту не завжди відповідає стандартам. Це підтвердив і Комітет ООН з економічних, соціальних та культурних прав, який наприкінці 2007 року у своїх рекомендаціях звернув увагу, зокрема, на необхідність інтенсифікувати зусилля щодо адекватного фінансування освітньої системи, впровадити спеціальні механізми, включаючи субсидування підручників та інших освітніх інструментів з метою ліквідації дискримінації дітей із вразливих груп щодо отримання дошкільної, початкової та середньої шкільної освіти тощо.

Висновки. Відповідно, аналіз політики України з точки зору дотримання права на освіту не належить до числа заходів, які проводяться на постійній основі [4, с. 95–96]. У зв'язку з цим, надзвичайно важливо сьогодні піднімати проблематику вирівнювання доступності якісної освіти як на концептуально-теоретичному рівні, так і в сфері практичної реалізації нормотворчої бази. Важливо при цьому вивчати та аналізувати можливості застосування механізмів подолання причин нерівності у доступі до якісної освіти, які з тією чи іншою мірою ефективності використовуються в різних країнах і регіонах світу. Нами зазначено основні причини та обставини утворення нерівності в сфері доступу до освіти. Саме освіта має найпотужніший потенціал виховання та прищеплення дітям та молоді ідеалів толерантності, терпимості, взаємоповаги та взаєморозуміння, які в подальшому реалізуються в суспільній дійсності в якості прагнення громадян, громад, національних спільнот до впровадження рівності в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освітній сфері. Від якості освіти, значною мірою залежить інноваційно-креативний потенціал розвитку держави в цілому.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту : Статті, нариси, інтерв'ю. Знання України. 2010. 670 с.
2. Бех В. П. Менеджмент навчально-виховної діяльності як предмет філософії освіти. Філософія освіти : навч. посіб. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
3. Гриценко М. В. Рівний доступ до якісної університетської освіти в контексті соціальних трансформацій в Україні. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. № 1. Додаток 1. К., 2014. С. 18–21.
4. Гриценко М.В. Рівність в отриманні якісної вищої освіти і бар'єри її доступності. *Вища освіта України*. Додаток 2 до № 3, том VII(32). 2011. С. 84–92.
5. Євтух М. Б. Проблеми якісної вищої освіти. *Вища освіта України*. № 3 Додаток 1. К. : Гнозис, 2009. 630 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К. : Грамота, 2005. 448 с.
7. Левчук Н. М. Нерівність доступу до освіти в Україні: соціальні детермінанти та наслідки. *Демографія та соціальна економіка: науково-економічний та суспільно-політичний журнал*. К. : Інститут демографії та соціальних досліджень НАН України, 2005. С. 148–158.
8. Рогова В. Рівний доступ до якісної освіти. *Директор школи*. № 38 (662), жовтень 2011. С. 27–32.
9. Суркова Г. Проблеми доступності вищої освіти в Україні : веб-сайт. URL: <http://nauka.zinet.info/10/surkova.php> (дата звернення: 13.07.2022).

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН POLY CULTURAL COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

У статті визначено, що в сучасному суспільстві активна взаємодія між носіями різних культур на рівні реалізації особистих контактів і різних опорядкованих форм міжкультурної комунікації стає одним з основних пріоритетів наявної реальності. Тому формування полікультурної компетентності молоді стає одним із найважливіших завдань для кожного закладу освіти. Оскільки точки зору науковців щодо тлумачення полікультурної компетентності значною мірою відрізняються між собою, метою статті є представлення авторської позиції щодо визначення полікультурної компетентності як педагогічного феномену.

Як установлено в дослідженні, зокрема під полікультурною компетентністю людини вчені розуміють: її здатність жити й успішно діяти в багатокультурному суспільстві; обізнаність у сфері здійснення комунікації з носіями інших культур на основі засвоєння знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність діяльності в полікультурному просторі; особистісне утворення, що свідчить про сформованість в індивіда глибоких знань про різні культури, мовленнєвих навичок, умінь швидко й результативно налагоджувати процес міжкультурної взаємодії, толерантного ставлення до людей різних національностей; інтегрована сукупність знань про культури різних народів, їх традиції та віросповідання, умінь та навички взаємодії з представниками різних культур, толерантне ставлення до них. У процесі наукового пошуку зроблено такий висновок: полікультурна компетентність є особистісним утворенням людини, що дає їй змогу ефективно функціонувати в сучасному полікультурному суспільстві на основі розуміння культурних відмінностей різних народів, прояву толерантного ставлення до них та наявності готовності розбудовувати з носіями різних культур ефективну взаємодію, здійснювати свій активний внесок у конструктивне перетворення існуючого багатополарного світу загалом.

Ключові слова: культура, міжкультурна комунікація, особистісне утворення, педагогічний феномен, полікультурна компетентність.

It was defined in the article that within the modern society the active interaction between speakers of different cultures at the level of personal contacts and various orderly forms of intercultural communication becomes one of the main priorities of the current reality. That is why the formation of multicultural competence of young people becomes one of the most important tasks for every educational institution. Since scientists' viewpoints regarding the interpretation of multicultural competence are largely different, the objective of the article offered is to present the author's position on the definition of multicultural competence as a pedagogical phenomenon.

As it was established within the study, scientists understand a person's multicultural competence as: their ability to live and act successfully in a multicultural society; awareness in the field of communication with bearers of other cultures based on the assimilation of knowledge, skills, and abilities that ensure the success of activities in a multicultural space; personal education which indicates that the individual has developed deep knowledge about different cultures, communication skills, the ability to quickly and effectively establish the process of intercultural interaction, tolerant attitude towards people of different nationalities; an integrated set of knowledge about the cultures of different peoples, their traditions and beliefs, skills and abilities of interaction with representatives of different cultures, tolerant attitude towards them. In the process of scientific research, there was drawn the following conclusion: multicultural competence is the personal formation of a human which enables them to function effectively in a modern multicultural society on the basis of understanding the cultural varieties of different peoples, showing a tolerant attitude towards them, and being ready to build effective interaction with the carriers of different cultures, to contribute actively to the constructive transformation of the existing multipolar world in general.

Key words: culture, intercultural communication, multicultural competence, pedagogical phenomenon, personal formation.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.2>

Ткачов С.І.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
та психології

Харківської державної академії
фізичної культури

Ткачова Н.О.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри освітології
та інноваційної педагогіки

Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Ткачов А.С.,

докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри початкової
і професійної освіти

Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах глобалізації й інтернаціоналізації вищої освіти, підвищення мобільності всіх учасників педагогічної взаємодії значно загострюється потреба у формуванні полікультурної компетентності майбутніх фахівців будь-яких спеціальностей. При цьому вказане утворення має важливе значення не тільки для навчальної діяльності здобувачів освіти, але й для здійснення ними в майбутньому професійної діяльності та взагалі для забезпечення успішності їхньої особистісної самореалізації. Адже сьогодні активна взаємодія між носіями різних культур на рівні реалізації як особистих контактів, так і різних опорядкованих форм міжкультурної

комунікації стає одним з основних пріоритетів наявної реальності.

Як підкреслюється в науковій літературі, сьогодні педагогічними засобами важливо не тільки забезпечити прояв дітьми та молоддю толерантного ставлення до різноманітних культур, провідних традицій, звичаїв, мови, ментальних цінностей інших народів, але й спонукати кожную особистість до активної співпраці з носіями різних культур на засадах прояву взаємоповаги й бажання зрозуміти свого співрозмовника. Така співпраця створює сприятливі передумови для можливості порівняння й навіть переосмислення людиною власних культурних цінностей, тобто виступає для неї цінним джерелом особистісного

культурного становлення та збагачення [1–3]. У світлі цього формування полікультурної компетентності молоді стає актуальним завданням для кожного закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Ураховуючи важливість вирішення вищевказаної проблеми, різні її аспекти стали об'єктом наукового пошуку багатьох науковців. Так, науково-методологічні засади реалізації компетентнісного підходу у вітчизняних закладах освіти визначено в наукових розвідках І. Беха, В. Лугового, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіної, О. Савченко та ін. Суть понять «полікультурність», «полікультурна компетентність», «полікультурна освіта», «полікультурне виховання» розкрито в публікаціях О. Дем'яненко, П. Кендзьора, С. Клепка, В. Мичковської, Т. Мороз та ін. Авторські позиції щодо уточнення структури та змісту полікультурної компетентності особистості наведено в доробках Л. Воротняк, Л. Гончаренко, О. Зеленської, В. Кузьменка, І. Соколової та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Різні вчені зробили вагомий внесок у дослідження порушеної проблеми. Проте з'ясовано, що точки зору сучасних науковців щодо тлумачення полікультурної компетентності значною мірою відрізняються між собою. Крім того, необхідно враховувати, що полікультурна компетентність як педагогічний феномен є змінним у часі. Тому ракурс вивчення проблеми цієї компетентності значною мірою визначається просторовими та часовими детермінантами. А це означає, що пошук педагогічних засобів ефективного формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців насамперед передбачає чітке визначення суті цієї компетентності.

У світлі цього **метою статті** є представлення авторської позиції щодо визначення полікультурної компетентності як педагогічного феномену.

Виклад основного матеріалу. Як встановлено на основі вивчення наукових джерел, деякі вчені (Л. Воротняк, Л. Гончаренко, В. Кузьменко, А. Сеймех) трактують полікультурну компетентність як здатність членів суспільства жити й успішно діяти в багатокультурному суспільстві. А це передбачає спроможність особистості активно інтегруватися в іншу культуру на основі збереження тісного взаємозв'язку зі своєю рідною мовою й культурою, володіння необхідними особистісними якостями, синтезованими знаннями, умінням й навичках результативної міжкультурної взаємодії, що, у свою чергу, забезпечує безконфліктну ідентифікацію людини в багатокультурному суспільстві, її активну інтеграцію у світовий полікультурний простір [4–6].

А. Сельмех також уточнює, що вищевказана здатність дає особистості змогу краще розуміти й цінувати людей, які ідентифікують себе з іншими

культурами та системами переконань, а також ефективно з ними взаємодіяти. Тому наявність в учасників взаємодії полікультурної компетентності сприяє забезпеченню більш ефективного спілкування та зміцненню доброзичливих взаємовідносин між ними [6].

Близькими до вищевказаної точки зору є погляди науковців (Р. Бін, Н. Гопалкрішнан, Дж. Тейлор), які визначають полікультурну компетентність як обізнаність члена суспільства в сфері здійснення комунікації з носіями інших культур на основі засвоєння знань, умінь навичок щодо забезпечення успішності власної діяльності в полікультурному просторі, зокрема в межах культурно різноманітних ситуаціях, взаємодії з різними культурами [7–9].

Як підкреслює Дж. Тейлор, зміст полікультурної компетентності людини не слід обмежувати тільки її високою обізнаністю щодо здійснення партнерської взаємодії з представниками інших культур. На думку автора, важливо забезпечити усвідомлення молоддю, що культура як соціальне явище характеризується мінливістю й високою динамікою розвитку. Тому дослідник вважає за необхідне включити до структури полікультурної компетентності знання особистості про наслідки колонізації і гноблення різних народів, прояви расизму щодо деяких культурних груп та окремих осіб тощо. Продовжуючи розвивати свою думку, Дж. Тейлор зазначає, що полікультурна компетентність членів суспільства й, зокрема, здобувачів вищої освіти, стає надійним підґрунтям для розбудови культурно-динамічного партнерства між носіями різних культур. Таке партнерство насамперед забезпечується обізнаністю людей у галузі різних культур та проявляється в реалізації ними культурно адаптованої практичної діяльності [9, с. 145–148].

Іншу наукову позицію демонструють дослідники (О. Біда, В. Дзямко, Н. Маринець, Л. Мелько), які під полікультурною компетентністю розуміють певне особистісне утворення, що має чітко визначену структуру і зміст та свідчить про сформованість в індивіда глибоких знань не тільки рідної, а й інших культур, мовленнєвих навичок, умінь швидко й результативно налагоджувати процес міжкультурної взаємодії, толерантного ставлення до людей різних національностей, а також адекватних поведінкових реакцій в умовах здійснення міжкультурного спілкування на засадах принципу діалогу культур [10; 11].

Деякі науковці (І. Іванюк, Н. Микитенко, О. Пришляк) трактують поняття «полікультурна компетентність» як сукупність відповідних складників: знань про культури різних народів, їх традиції та віросповідань, умінь своєчасно змінювати свої ставлення, відносини й поведінку в такий спосіб, щоб завжди бути відкритим

щодо інших культур і проявляти на практиці гнучкість стосовно них, демонструвати готовність до толерантної взаємодії з представниками різних культур і релігій та спроможність до успішної взаємодії із носіями інших культур на різних рівнях полікультурної взаємодії. Набутий комплекс таких знань, умінь, навичок, цінностей, якостей дає також особі змогу правильно розуміти й оцінювати проблеми сучасного полікультурного простору [12–14].

Як наголошується в зарубіжній науковій літературі, мінливий характер культур та відсутність у вчених консенсусу щодо розкриття суті полікультурної компетентності значно ускладнює дослідження цього феномену. Тому для вивчення цього складного й концептуально дифузного поняття дослідники стали застосовувати різноманітні підходи, причому зміст цього феномену не обмежується тільки обізнаністю й культурною толерантністю людини, що спостерігалось у ранніх концепціях полікультурної компетентності. Отже, сьогодні пріоритетними стають ті концепції, які ґрунтуються на визнанні ідеї про прояв зазначеної компетентності членів насамперед в їхніх ставленнях і практичній поведінці та передбачають демонстрацію людиною визнання й толерантну оцінку культурних відмінностей інших народів, а також шанобливе пристосування до них на тлі усвідомлення особою власної культурної ідентичності й відсутності упередженості щодо інших культурних груп [15].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, можна підсумувати, що полікультурна компетентність як педагогічний феномен й наукове поняття трактується вченими неоднозначно. У процесі наукового пошуку зроблено такий висновок: полікультурна компетентність є особистісним утворенням людини, що дає їй змогу ефективно функціонувати в сучасному полікультурному суспільстві на основі розуміння культурних відмінностей різних народів, прояву толерантного ставлення до них та наявності готовності розбудовувати з носіями різних культур ефективну взаємодію, а також робити активний внесок у конструктивне перетворення існуючого багатополарного світу загалом. Оскільки кожна культура знаходиться в стані активного розвитку, полікультурна компетентність теж характеризується динамічністю змін. Тому існує актуальна потреба у своєчасному переосмисленні й оновленні існуючих концепцій полікультурної компетентності. У подальшому дослідженні передбачається проаналізувати структуру та зміст цього феномену з позицій актуальних викликів сьогодення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Demetrio D., Favaro G. *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze : La Nuova Italia, 1992. 116 p.
2. Ткачова Н. О., Чжан Ювень. Формування полікультурної компетентності молоді в умовах сучасного глобалізованого суспільства. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. Вип. 41. С. 150–159.
3. Ткачова Н. О., Чирва Я. О. Структурні компоненти міжетнічної толерантності особистості. *Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 57. С. 3–10.
4. Воротняк Л. І. Особливості формування полікультурної компетентності магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Житомирського державного університету (Педагогічні науки)*. 2008. № 39. С. 105–109.
5. Гончаренко Л. А., Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навч. посіб. Херсон : РІПО, 2006. 92 с.
6. Saymeh A. Multicultural competence: 8 ways businesses can work with culture. 2021. URL: <https://www.betterup.com/blog/multicultural-competence>
7. Bean R. *The effectiveness of cross-cultural training in the Australian context*. Canberra : Department of Immigration and Multicultural Affairs, 2006. 88 p.
8. Gopalkrishnan N. (2019). Cultural Competence and Beyond: Working Across Cultures in Culturally Dynamic Partnerships. *The International Journal of Community and Social Development*. № 1(1). P. 28–41.
9. Taylor J. *Working with communities*. Melbourne: Oxford University Press fisher-borne, 2015. 392 p.
10. Біда О. А., Дзямко В. Й., Маринець Н. В. Полікультурна компетентність як складова професійної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2000. Вип. 188. С. 16–20.
11. Мелько Л. Ф. Полікультурна компетентність студентів як фактор інтеграції. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 5. Том IV (55): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К. : Гнозис, 2014. С. 282–290.
12. Іванюк І. В. Використання електронних освітніх ресурсів комп'ютерно орієнтованого навчального середовища в умовах полікультурної освіти учнів: методичні рекомендації. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені І. Франка, 2016. 60 с.
13. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : монографія. Тернопіль : Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка, 2011. 411 с.
14. Пришляк О. Ю. Теорія і методика формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій : дис. ... док-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2021. 560 с.
15. Preston R. (2022). Practice-based knowledge perspectives of cultural competence in social work. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15313204.2022.2046228>

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРУВАННЯ УРОКУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ І СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛ СУЧАСНОЇ РУМУНІЇ

FEATURES OF STRUCTURING THE PHYSICAL EDUCATION LESSON FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN MODERN ROMANIA

Стаття присвячена специфіці використання інноваційної структури уроку фізичного виховання в школах сучасної Румунії – ланкового формату. Автор проаналізувала тривалість, навчально-виховні завдання, систему дій і способи організації діяльності конкретно для кожної з них. Доведено, що організаційна ланка (Л 1) символізує собою організований початок уроку та характеризується специфічним ритуалом, алгоритмом дій та певним рівнем урочистості. Окреслено мету другої ланки – ритмічну діяльність, особливості реалізації завдань третьої – вибіркового впливу на опорно-руховий апарат. Аналіз трьох перших ланок представлено у таблиці. Наголошено на академічній свободі вибору характеру вправ, інтенсивності та якості виконання. Авторка зацентрувала, що четверта та шоста ланка (розвиток фізичних якостей) вводяться в урок за наявності відповідного завдання. Ланка 5 (Л5) реалізує основні мету і завдання уроку – навчання, закріплення, удосконалення й перевірка знань, рухових умінь і навичок. Основне завдання сьомої ланки – відновлення організму після навантаження реалізується через легкий, розслаблений біг і ходьба, ігри низької інтенсивності, елементи танців, дихальні вправи, махи, стретчинг, самомасаж, елементи йоги. Метою «організованого кінця уроку» визначено виховання здатності до оцінювання та самооцінювання шляхом порівняння власних досягнень із офіційною оцінкою і результатами друзів; аналіз власних дій та поведінки учнів, рівень реалізації цілей уроку тощо. Цікавим досвідом, що потребує вивчення називаємо залучення самих учнів шкіл до оцінки власної роботи або роботи своїх однокласників. Проте, в дослідженні визнано факт наявності дискусії серед румунських фахівців про ефективність змін у організації уроків, їх вплив на зміст фізичного виховання дітей та молоді.

Ключові слова: ланка, Румунія, спорт, структура, урок, фізичне виховання, школа.

The article is devoted to the specifics of the use of the innovative structure of the physical education lesson in the schools of modern Romania – the link format. The author analyzed the duration, educational tasks, system of actions and ways of organizing activities specifically for each of them. It is proved that the organizational link (L 1) symbolizes the beginning of the lesson and is characterized by a specific ritual, an algorithm of actions and a certain level of solemnity. The purpose of the second link – rhythmic activity, features of the implementation of the tasks of the third link – selective impact on the musculoskeletal system are outlined. The analysis of the first three links is presented in the table. Emphasis is placed on academic freedom to choose the nature of exercises, intensity and quality of performance. The author emphasized that the fourth and sixth links (development of physical qualities) are introduced into the lesson if there is a corresponding task. Link 5 (L 5) implements the main goals and tasks of the lesson – learning, consolidating, improving and testing knowledge, motor skills. The main task of the seventh link – recovery of the body after stress is realized through easy, relaxed running and walking, low-intensity games, elements of dance, breathing exercises, swings, stretching, self-massage, elements of yoga. The goal of the "organized end of the lesson" is to foster the ability to evaluate and self-evaluate by comparing one's own achievements with the official evaluation and results of friends; analysis of students' own actions and behavior, level of implementation of lesson goals, etc. An interesting experience that needs to be studied is the involvement of school students themselves in evaluating their own work or the work of their peers. However, the study recognized the fact that there is a discussion among Romanian specialists about the effectiveness of changes in the organization of lessons, their impact on the content of physical education of children and youth.

Key words: link, Romania, sport, structure, lesson, physical education, school.

УДК 373.3/5.091.33-027.22:796.093(498)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.3>

Цибанюк О.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики
фізичного виховання і спорту
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Зміст уроку фізичного виховання визначається його метою та завданнями, засобами та методами, передбаченими для кожної частини. Між змістом та структурою існує органічна єдність, вони взаємообумовлені та взаємозалежні: якщо структура або послідовність вправ не відповідає завданням, поставленої мети не можна досягти. В сучасному фізичному вихованні Румунії здійснено низку переходів з три частинної на чотири частинну структуру уроку і навпаки, і в результаті, запровадження ланкової структури з 8 ланок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підвищення результативності форм фізичного виховання учнів румунських закладів освіти визнані

актуальними і активно розглядаються фахівцями країни. М. Іонеску, Г. Мітра, характеризуючи структуру уроку як залежну від фізіологічно-біологічних, педагогічно-психічних характеристик учнів, навчального матеріалу та специфіки закладу освіти – розташування, наявності різнопланової матеріально-технічної бази та методичного забезпечення, і, навіть, рівня підготовки вчителя фізичного виховання [5; 6; 7]. На думку Т. Домінтяну, зміст уроку віддзеркалює загальну мету шкільного фізичного виховання та обов'язково регламентується шкільними навчальними програмами й іншими документами планування для кожного класу і навчального року [4, с. 99–101]. Дослідник процесу реформування системи фізичного виховання сучасної Румунії Г. Арделеан розглядав особливості структурування тематичного уроку

та його генезу [1], О. Цибанюк проаналізувала специфіку організації форм фізичного виховання в школах сучасної Румунії [2].

Метою статті визначаємо виокремлення та аналіз особливостей ланкового структурування уроку фізичного виховання учнів початкової і середньої шкіл сучасної Румунії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Між змістом і структурою уроку існує взаємозалежність, яка реалізується наступним чином – вибрані вправи повинні бути упорядковані у відповідній логічній послідовності; структура уроку забезпечить досягнення мети за умови, якщо зміст уроку насичений, багатий на привабливі вправи, правильно дозований і відповідав темі, можливостям колективу і матеріальним умовам [3, с. 110].

Його завдання і мета безпосередньо впливають та тісно пов'язані зі змістом уроку – його структурою, кількістю вправ та їх повторень, послідовність тощо, використання інвентаря або спортивного обладнання.

В школах сучасної Румунії використовується ланкова структура року фізичного виховання. Розглянемо детально особливості структури уроку з 8 ланок, визначимо тривалість, навчально-виховні завдання, систему дій і способи організації діяльності конкретно для кожної з них. Ланка 1 (Л 1) символізує собою організований початок уроку, який є важливим моментом, оскільки забезпечує організаційно-емоційний стан для ефективного початку діяльності. Крім того, вона характеризується специфічним ритуалом, алгоритмом дій та певним рівнем урочистості. Авторка дослідження проблеми ефективності запровадженої системи В. Сергі, виокремила практичні рекомендації щодо високої результативності «легких, неофіційних» форм організації класу, зокрема в старшій школі – використання «коло довіри», самоорганізація під керівництвом однокласника, вільне спілкування, привітання з днем народження тощо [8, с. 5].

Тобто, спостерігаємо збереження індивідуального підходу до кожного учня та визначаємо визнання потреби комунікації між вчителем і класом, вчителем і учнем, зокрема шляхом демонстрації знань про персональні данні, успіхи та досягнення.

До різновидів організації учнів були віднесені такі формати як шикування, звіт чергового: клас, відвідуваність, відсутні (рекомендовано використовувати починаючи з третього класу). Окрему увагу приділено контролю за станом здоров'я учнів, їх поведінкою тощо. Оголошуючи теми уроку, констатує авторка, необхідно зацікавити темою уроку, акцентуючи увагу на привабливих аспектах і використовувати для цього короткі розповіді, відео фрагменти. Стройові вправи необхідно використовувати, зазначає вона, тільки відповідно до теми і мети уроку, наприклад гімнастика або туризм.

Цікавими є пропозиції використовувати ігри на увагу – «Зворотна команда», «Зроби так, зроби ось так!»; команди-несподіванки тощо. Крім того, з метою запобігання стану апатії, демобілізації, недисциплінованості на уроці, варто використовувати емоційно привабливі засоби, життєстверджуючу, ритмічну музику; педагог повинен говорити активно і позитивно.

Специфічною метою другої ланки (Л 2) називаємо ритмічну діяльність – виховання ритму, відтворюючи його характеристики, запропонована та керована вчителем (диктує необхідний ритм і темп за допомогою звукових сигналів або музики). Крім того, в даній ланці є можливість підвищення інтересу до фізичної діяльності, як передумови свідомої та активної діяльності, шляхом використання різноманітної та імітаційної ходьби («Школа ходьби», ходьба у повному присіді, «кульгання» на гімнастичній лаві, ходьба зі зміною напрямку, швидкості рухів, частоти кроків, їх довжини, гімнастичні кроки), бігу (звичайний біг, біг з високим підніманням стегна, закидання гомілок назад, витягнувши вперед ноги, в кроці тощо), елементів танцю (крок вальсу, галоп, полька, мазурка, крок хори, «коса», сербський крок, латиноамериканські кроки), стрибків; комбінації вправ та дихальні вправи. Ритмічні вправи виконуються на кожний або другий такт.

В. Сергі, характеризуючи особливості проведення другої ланки неодноразово наголошувала, що плануючи вправи саме в ній, необхідно чітко дотримуватись принципу доступності [8, с. 9–10].

Виконання комплексу вправ – простих рухів руками, тулубом або ногами, складних для розвитку координації, в парах і в русі передбачено здебільшого з предметами (чим старше учні, тим меншим стає відсоток використання інвентарю): з палицями, короткими шнурками, стрічками і скалками, набивними м'ячами та на спортивному обладнанні: гімнастичних лавах, шведських стінках, хореографічному станку тощо.

Організована в цій ланці ігрова діяльність повинна залучати всіх учнів, тривати недовго, забезпечуючи високу щільність, наприклад: «Сітка і риби», «Leaps» (з обмеженням ігрового простору), «Горобці», «Потяг» (варіанти з бігом чи стрибками) [8, с. 9–10]. Варто зазначити, що вправи в ігровій формі є раціональним вибором в початковій школі.

Організація діяльності відбувається на основі руху в колоні та дві колони, засвоюються та закріплюються й інші варіації переміщення: діагональ, «серпантин», петлі, «мале та велике коло», приєднання.

Вправи, що складають третю ланку уроку (Л 3), виконуються в певній вмотивованій послідовності та групуються наступним чином: 1) координаційні вправи – прості послідовні або одночасні, симетричні або асиметричні, а також рухи в різних площинах. Фізичне навантаження – не інтенсивне, дозування цих вправ базується на значній кількості

повторень із різних вихідних положень (P.I., Poziția inițială – в оригіналі «початкове положення» – О.Ц.).

2) Вправи для рук: ривки, відведення, згинання-розгинання, махи, оберти; на місці або в русі.

Загальна характеристика трьох перших ланок (Л.1, Л.2 та Л.3) уроку фізичного виховання в школі Румунії – назва, тривалість, мета, особливості організації та роль вчителя представлені в таблиці 1.1.

Наступною, третьою групою вправ стали вправи для ніг – махи різної амплітуди, згинання-розгинання, нахили; на місці і в русі, з рухами рук та мають складний, естетичний характер. Авторка надає методичні рекомендації щодо змісту та дозування комплексу вправ, наголошуючи, що ці характеристики залежать від місця проведення і матеріального забезпечення: у приміщенні вправи урізноманітнюються початковим положенням з опорою на підлогу – сидіння, лежання, стійка на колінах, на «чотириох» тощо. Крім того, наступним етапом після засвоєння вправ передбачений етап виконання в русі, в парах, групами, з предметами, на обладнанні. Кількість вправ у комплексі коливається в межах 5-10 вправ, залежно від вибору вчителів [8, с. 11].

Необхідно зазначити, що впроваджена академічна свобода вибору мотивує вчителів Румунії до ефективного підходу щодо вибору кількісного або якісного показника – педагог може обрати варіант з використанням меншої кількості вправ, але із значною кількістю повторів, або використовувати велику кількість вправ з меншою кількістю повторів. Крім того, на нашу думку, в залежності від етапу опанування вправи або її елементу, вчитель фізичного виховання може обрати якісний

підхід – наприклад, через комплекс вправ закріплювати сформований стереотип руху.

Задля раціонального використання часу, відведеного на третю ланку (Л 3) рекомендовано розпочинати його з пояснення учнями під час безпосередньої роботи методом наслідування. І, відповідно, ЧСС учнів повинно сягати близько 140 уд/хв, а частота дихання приблизно 28 повторів/хв [8].

Такий рівень ЧСС і частоти дихання, досягнутий в результаті виконання вище згаданих вправ, вимагає впровадження дій для часткового повернення параметрів згаданих функцій, а саме комплексів дихальних вправ. Крім того, такі вправи використовуються між вправами за умови виконання певних методичних умов – чітко сформована необхідність й коротка тривалість. Авторкою рекомендовано виконувати ці вправи з амплітудними рухами рук; темп виконання з повільного, але ритмічного, збільшується з моменту засвоєння рухів; кількість повторень визначається складністю вправ та завдань, які необхідно реалізувати, характеристик учнівського колективу – 4 вправи по 4 рази (молодші школярі) та до 8 вправ по 4 рази (середня або старша школа). Взагалі, з метою формування «багажу рухів», на думку розробниці, необхідно вивчати мінімум 3 комплекси вправ на кожному році навчання. А в старшій школі використовувати цей багаж в режимі дня – на уроках, тренуваннях, на позашкільних заняттях, фітнесом зокрема [8, с. 12].

Наступна четверта ланка (Л 4.) охоплює вправи задля розвитку (або перевірки) рухової якості (швидкості, спритності) триває приблизно 5 хвилин. Дослідниця визначає період початкової та середньої школи сприятливим періодом для розвитку

Таблиця 1.1

Загальна характеристика трьох перших ланок уроку фізичного виховання в закладах освіти Румунії

Назва	Трив-ть (хв)	Мета	Роль вчителя / Особливості організації
Л 1. Організаційна	2-3	– Організувати заходи для ефективного початку уроку; – пробудження інтересу до діяльності; – підготовка учнів до організації та самоорганізації; – формування основ дисциплінованої, впорядкованої діяльності; – підвищення емоційного стану.	Безпосереднє управління діяльністю. Використання різноманітних організаційних заходів
Л 2. Підготовка організму до навантаження	3-5	– поступова активація основних систем організму; – забезпечення оптимальної збудливості ЦНС; – виховання просторово-часових уявлень і ритму.	Керівна роль. ЧСС – 120 уд/хв; частота дихання – 24 рух/хв. Використання музики та інвентарю.
Л 3. Вправи вибіркового впливу на опорно-руховий апарат	8-10	– Виховання правильної постави; – формування загальних основ рухів: форми і змісту, напрямку, амплітуди, площини; – розвиток координації, точності, рівноваги, просторово-часового орієнтування; рухливості і гнучкості суглобів; – виховання навички правильного дихання; – формування звички виконувати фізичні вправи.	Контролююча та спрямовуюча роль. Створення мотивації виконувати домашнє завдання. ЧСС – 140 уд/хв; частота дихання – 28 рух/хв

Джерело: розроблено автором

швидкості, саме тому пропонує впровадження Л 4 у більшість уроків. Проте, за умови реалізації її мети в інших частинах, вона може бути відсутньою, наприклад, під час виконання тестових завдань. На її думку, ефективними стануть вправи та ігри – конструювання з кубів, гімнастичних палиць, різноманітні «баланси», ігри «Краби і креветки», «Викрадення каплиці», «Виклик з трьох пострілів», «Охорона мосту», «Вовк у каналі», «Мисливці та качки», «Штурм цитаделі» тощо.

Методика використання елементів спортивних ігор: ведення м'яча/шайби рукою/ногою між або під/над перешкодами, одночасне або по чергове ведення двома руками, утримання м'яча у повітрі ударами головою, ногами, руками; змагання за спрощеними правилами, паси зі зміною місць 2 x 2, 3 x 3, «робота із дзеркалом», ігрових вправ «Раз-два», «Човник», «Безногі гонки» передбачає диференціацію вправ за віком – початок їх впровадження визначений як 3-4 клас школи.

Дотична ланка 6 (Л 6) має на меті розвиток (або контроль) наступних рухових якостей – сили, гнучкості, витривалості тощо. Отже, загальною рисою ланок 4 і 6 стало визначення загальною метою розвитку фізичних якостей: однієї або декількох на одному уроці. Крім того, характерними стали використання ігрових і змагальних вправ, моніторинг моторної та загальної щільності й контроль за станом здоров'я школярів: про це свідчить вимога переривання вправ у разі втоми.

Ланка 5 (Л 5) реалізує основні мету і завдання уроку – навчання, закріплення, удосконалення й перевірка знань, рухових умінь і навичок. В. Сергі називає її «основною складовою» і визначає тривалість – 20-25 хвилин [там само].

Тривалість двох останніх ланок, прототипом яких є заключна частина уроку відповідно 2-3 хвилини кожна. Основне завдання сьомої (Л 7) – відновлення організму після навантаження реалізується через прості вправи: легкий, розслаблений біг і ходьба, ігри низької інтенсивності, елементи сучасного та народних танців; дихальні вправи, «струшування» на місці або в русі, махи, стретчинг, самомасаж, елементи йоги та інші [8, с. 14–15].

Метою «Організованого кінця уроку» (Л 8) визначено виховання здатності до оцінювання та самооцінювання шляхом порівняння власних досягнень із офіційною оцінкою і результатами друзів; аналіз власних дій та поведінки учнів, рівень реалізації цілей уроку, взаємозв'язок з іншими уроками. До системи заходів відносимо різноманітну організацію учнів, оцінку поведінки учнів (оцінки позитивні), отриманих результатів, визначення перспектив (оптимістичні); надано рекомендації щодо самостійної діяльності школярів, яка спрямована на щоденну фізичну активність. Цікавим досвідом, що потребує вивчення називаємо залучення самих учнів шкіл до оцінки власної роботи або роботи своїх однолітків [8, с. 15–16].

Але не зважаючи на той факт, що сучасні уроки фізичного виховання організовані в школах Румунії саме за ланковою структурою, фахівці до сих пір обговорюють ефективність змін у організації уроків, їх вплив на зміст фізичного виховання дітей та молоді. При цьому низка науковців вважають можливим повернення до 4 частинної структури основної форми фізичного виховання в початковій школі [8, с. 11].

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Отже, інноваційна структура уроку фізичного виховання школярів сучасної Румунії дозволила використати досвід попередніх теоретико-методичних розробок, врахувати специфіку сьогодення – виникнення сучасних видів фізичної активності і спорту та їх швидке розповсюдження, зміни у зацікавленні і мотивації дітей та молоді до занять фізичними вправами, кардинальна різниця у матеріально-технічному забезпеченні шкіл й різний рівень підготовки фахівців та впровадити нові ідеї організації цього предмету у закладі освіти. Одним із шляхів оптимізації процесу фізичного виховання школярів, що вдало використовують румунські педагоги стало урізноманітнення змісту уроку фізичного виховання за рахунок використання ігор, змагальних та ігрових вправ навіть з учнями старшої школи. Перспективним напрямом визначаємо аналіз шляхів творчого використання ідей впровадження інноваційних структурних елементів форм фізичного виховання дітей та молоді в освіті України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арделеан Г.І. Реформування системи фізичного виховання школярів Румунії [Текст] : дис. ... канд. з фізичного виховання і спорту : 24.00.02. Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Т., 2000. 176 с.
2. Цибанюк О. О. Особливості організації форм фізичного виховання школярів сучасної Румунії. *Освітні Обрії*. 2021. № 2(53). С. 22–25.
3. Cristea D. I. Didactica educației fizice. Curs universitateadinOradea116p. URL: <https://ru.scribd.com/document/367594056/3-Curs-Didactica> (дата звернення: 22.03. 2021).
4. Dominteanu T. Consiliul Europei și sportului, 1967-1996. Luxembourg. 144 p. URL: <http://www.marathon.ase.ro/pdf/vol3/1/DumitreanuTeodora.pdf> (дата звернення: 22.03. 2019).
5. Ionescu M. Lecția între proiect și realizare. Cluj-Napoca : Editura Dacia, 1982. 186 p.
6. Ionescu M. Clasic și modern în organizarea lecției. Editura Dacia. Cluj-Napoca, 1972. 148 p.
7. Mitra G. Temele și relația lor cu sistemele de lecții. *Revistă de Educație Fizică și Sport*. nr. 1. București, 1974. P. 26–29.
8. Serghi V. Structura lecției de educație fizică II. 1. Evoluția structurii lecției de educație fizică. 17 p. URL: https://www.academia.edu/34899820/II_Structura_lec%C5%A3iei_de_educa%C5%A3ie_fizic%C4%83_II_1_Evolu%C5%A3ia_structurii_lec%C5%A3iei_de_educa%C5%A3ie_fizic%C4%83 (дата звернення: 03.03.2022).

НАСТУПНІСТЬ У НУШ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ

ADMISSION TO NUSH AS A PREREQUISITE FOR PROVIDING QUALITY EDUCATION

Стаття присвячена феномену наступності між початковою та основною ланками освіти в умовах оновлення національної освітньої системи та розбудови Нової української школи. Зазначається, що естафету Нової української школи активно перебирає основна школа. Чільне місце у формуванні нового підходу до організації освітнього процесу займають проблеми наступності, від вирішення яких залежатиме комфортність перебування дитини в школі протягом наступних 5-ти років, якість її навчання, психічне та фізичне здоров'я, подальша соціалізація тощо.

Акцентується увага на тому, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної освітньої галузі часто ця проблема зводиться лише до традиційного розуміння: дотримання наступності у змісті, методах, формах і прийомах навчання. Не відкидаючи такий підхід, автори вважають, що варто більше уваги приділяти питанню наступності щодо головних аспектів формування та розвитку особистості здобувача освіти початкової школи і учня п'ятого класу.

Констатується, що найскладнішим періодом адаптації є період саме переходу дитини з початкової школи в основну, а тому, на думку авторів, варто з'ясувати причини труднощів адаптації, які зумовлені накладанням двох чинників: проблем освітнього плану та вікових змін.

Наголошується на тому, що до основних проблем переходу між початковою школою та базовою можна віднести: різні підходи до підготовки вчителів початкової і старшої школи, низький рівень знань освітян про психологічні та фізіологічні особливості здобувачів освіти, відсутність співпраці вчителів початкових і вчителів-предметників, відсутність спілкування та тематичних зустрічей між учнями різних освітніх рівнів (особливо загострилася дана проблема в період пандемії коронавірусної інфекції та повномасштабної війни через перехід на дистанційну форму навчання і викладання).

На основі огляду наукових джерел зроблена спроба зосередити фокус уваги на комплексному підході до вирішення питань адаптації та врахуванні даної проблеми в управлінській, навчальній, методичній роботі, а також залученні педагогів, батьків, шкільної психологічної служби, адміністрації закладів освіти. Зазначається, що лише спільно вироблена програма дій та практична її реалізація дасть можливість дитині успішно пройти складний період адаптації.

Ключові слова: наступність, адаптація, модернізація національної системи освіти, початкова освіта, базова середня освіта, Нова українська школа, освітня криза, вікові зміни.

The article is devoted to the phenomenon of continuity between primary and primary education in the context of the renewal of the national education system and the development of the New Ukrainian School. It is noted that the relay of the New Ukrainian School is being actively picked up by the primary school. A prominent place in the formation of a new approach to the organization of the educational process is occupied by the problems of continuity, the solution of which will depend on the comfort of the child's stay at school for the next 5 years, the quality of his education, mental and physical health, further socialization, etc.

Attention is focused on the fact that at the current stage of the development of the domestic educational sector, this problem is often reduced to the traditional understanding: compliance with the content, methods, forms and techniques of education. Without rejecting such an approach, the authors believe that it is worth paying more attention to the question of continuity regarding the main aspects of the formation and development of the personality of a student of primary school education and a student of the fifth grade.

It is found that the most difficult period of adaptation is the period of the child's transition from primary school to primary school, and therefore, according to the authors, it is worth finding out the reasons for the difficulties of adaptation, which are due to the overlap of two factors: problems of the educational plan and age changes.

It is emphasized that the main problems of the transition between primary school and basic school include: different approaches to the training of primary and high school teachers, the low level of knowledge of educators about the psychological and physiological characteristics of students, lack of cooperation between primary and subject teachers, lack of communication and thematic meetings between students of different educational levels (this problem was especially aggravated during the coronavirus pandemic and full-scale war due to the transition to distance learning and teaching).

On the basis of a review of scientific sources, an attempt was made to focus attention on a comprehensive approach to solving adaptation issues and taking into account this problem in managerial, educational, methodical work, as well as involving teachers, parents, school psychological services, and the administration of educational institutions. It is noted that only a jointly developed action program and its practical implementation will enable the child to successfully go through a difficult period of adaptation.

Key words: continuity, adaptation, modernization of the national education system, primary education, basic secondary education, New Ukrainian School, educational crisis, age changes.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.4>

Швидун Л.Т.,

ст. викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

Виноградова О.М.,

ст. викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Модернізація національної системи освіти, не дивлячись на ряд кризових ситуацій (пандемія коронавірусної інфекції, повномасштабна війна в Україні) триває. Цьогоріч естафету Нової української школи (далі – НУШ) активно перебирає основна школа. Чільне місце у формуванні нового підходу до організації освітнього процесу займають проблеми наступності, зокрема, між початковою та основною ланками освіти, від вирішення яких залежатиме комфортність перебування дитини в школі протягом наступних 5-ти років, якість її навчання, психічне та фізичне здоров'я, подальша соціалізація тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасна зарубіжна та вітчизняна наукова думка представлена великою кількістю досліджень із проблем наступності між різними рівнями освіти: дошкільною, початковою, основною. Дослідженням питань наступності займалися такі українські науковці як А. Богуш, О. Савченко, В. Кремінь, М. Вашуленко, М. Пентиліук, Т. Чижова, К. Плиско, Г. Люблінська, Л. Федоренко, М. Львов та інші. Однак аналіз наукових розвідок дозволяє говорити, що «коло наукових досліджень, пов'язаних з розв'язанням даної проблеми, досі ще залишається недостатньо розкритим як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці» [7, с. 13].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Феномен наступності в навчанні завжди був і залишається сьогодні досить непростим явищем, що потребує додаткового дослідження. На думку дослідниці О. Савченко «її складність полягає у відсутності єдиних підходів» [7, с. 13]. Часто ця проблема зводиться лише до традиційного розуміння: дотримання наступності у змісті, методах, формах і прийомах навчання. Не відкидаючи такий підхід, ми вважаємо, що варто більше уваги приділяти питанню наступності щодо головних аспектів формування та розвитку особистості здобувача освіти початкової школи і учня п'ятого класу.

Актуальність теми також підсилюється необхідністю реформування основної школи в контексті НУШ на засадах наступності.

Мета статті полягає у визначенні на основі аналізу наукових та нормативно-правових джерел можливості реалізації принципу наступності між початковою та основною школами як важливого чинника забезпечення якості освіти в умовах НУШ.

Виклад основного матеріалу. Закон України «Про освіту» визначає «наступність як одну з необхідних умов неперервної освіти, яка забезпечує єдність мети, змісту, методів, форм навчання з урахуванням вікових особливостей дітей в суміжних ланках освіти» [6].

Із поняттям «наступність» тісно пов'язане поняття «адаптація», що є предметом вивчення багатьох наук: педагогіки, психології, філософії, соціології, біології, фізіології тощо. Відповідно виділяються такі види адаптації: фізіологічна, психологічна, соціальна.

Сучасна наукова література з психології адаптацію в школі досліджує «як пристосування дитини до нового порядку соціального середовища, нових взаємовідносин і нового характеру діяльності» [8]. Великий тлумачний словник сучасної української мови поняття «адаптація» трактує як «пристосування організмів, органів чуття до умов існування, до оточення» [2, с. 11].

В Державному стандарті базової середньої освіти виділено два цикли: «адаптаційний (5–6 класи) та базового предметного навчання (7–9 класи), що дають змогу враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку і потреби учнів, а також забезпечити просування індивідуальними освітніми траєкторіями» [4, с. 2].

Людина за життя не один раз зустрічається із проблемами адаптації. Дитина перший вагомий досвід адаптації набуває, переступаючи поріг закладу дошкільної освіти. Початок навчання в першому класі – це адаптація дитини до шкільного життя: уроків, нового режиму дня, вчителя тощо. Однак одним із найскладніших періодів адаптації є період переходу дитини з початкової школи в основну. Визначаючи період навчання в 5 класі як найбільш складний, варто звернути увагу на причини труднощів періоду адаптації, які зумовлені, на нашу думку, накладанням двох чинників: різкої зміни умов навчання та вікових фізичних і фізіологічних змін, насамперед, це початок статевого дозрівання, інтенсивний ріст тіла, зростання фізичного навантаження на всі органи, нерівномірність фізичного розвитку, нервової системи, її недосконалість. А з іншої сторони – в 5 класі збільшується обсяг і кількість навчальних предметів, тижневе навантаження на дитину, розширюється коло вчителів, з якими учні мають постійно спілкуватися, на зміну першій учительці приходять класний керівник, відбувається перехід на кабінетну систему навчання, змінюється статус: із «старшого» в початковій школі знову на «наймолодшого» – в основній. Дослідниця К. Поліванова прийшла до висновку, що «у п'ятикласників відбувається переломний момент у ставленні до майбутнього в порівнянні з молодшими школярами, тоді як в минулих дослідженнях це явище спостерігалось у 15-річних школярів» [3]. Можемо стверджувати, що «...відбувається накладання двох криз – освітньої і вікової. Освітня криза провокується недосконалістю існуючої освітньої системи. Ця криза носить деструктивний характер. Відмінна риса освітньої кризи від вікової проявляється в тому, що остання конструктивна в своїх негативних проявах. Г. Цукерман зазначає, що взаємодія двох криз в житті людини може привести до серйозних проблем, ніж послідовне проживання кожної з них. Звідси перехід учнів з початкової ланки в середню збігається за часом з віковим кризою – початком переходу від дитинства, досить стабільним періодом розвитку до підліткового віку – більш нестійким і динамічним» [5, с. 30].

Феномен наступності не новий для науковців та освітян, однак часто йому не приділяється належна увага, підходи до вирішення питань наступності часто носять формальний характер, педагоги часто не бачать різниці між учнями п'ятого класу та іншими учнями основної школи, що може призвести до затяжного протікання процесу адаптації дитини або й до дезадаптації, зниження рівня успішності, мотивації навчання. Тому варто звернути увагу, що дана проблема вимагає комплексного підходу до її вирішення та повинна враховуватися в управлінській, навчальній, методичній роботі. Мають бути задіяні педагоги, батьки, шкільний психолог, адміністрація закладу освіти. Лише спільно вироблена програма дій та практична її реалізація дасть можливість дитині успішно пройти складний період адаптації.

Робота з питань наступності між початковою та середньою ланками має розпочинатися з ознайомлення вчителів-предметників з організацією освітнього процесу, вимогами до здобувачів освіти, структурою уроків в початковій школі, зокрема, в четвертому класі; аналізу ними Державного стандарту початкової освіти та Державного стандарту базової середньої освіти, навчальних програм тощо. Такий підхід дасть можливість вчителям-предметникам ознайомитися із стилем роботи класовода, оцінити майбутніх учнів п'ятого класу, спиратися на отримані знання в подальшій роботі з дітьми. Тут важливе значення буде відігравати чітко спланована та організаційно продумана спільна методична робота класоводів та вчителів-предметників із обов'язковим залученням шкільного психолога.

Ще одним немаловажним аспектом у вирішенні проблем наступності є робота вчителів, психолога, соціального педагога з батьками. Розглядаючи вплив сім'ї на шкільну адаптацію, ми підтримуємо дослідника В. Бойчука, який до позитивних чинників відносить: «правильні методи виховання в сім'ї (95,3%); безконфліктна ситуація в сім'ї (94,4%); відсутність в сім'ї конфліктів через алкоголізм (91,1%); високий рівень освіченості батька (87,9%); високий рівень освіченості матері (83,2%); повна сім'я (77,6%); задоволення від спілкування з дорослими (74,6%) [3, с. 5].

Кожна дитина – це особистість із своїм, властивим лише їй, протіканням психологічних, фізіологічних процесів тощо. Процес адаптації в кожного здобувача освіти проходить теж по різному, відрізняється швидкістю, часовими межами. «Велика частина дітей (50-60%) адаптуються протягом перших двох-трьох місяців навчання. Іншим дітям (приблизно 30%) потрібно більше часу для адаптації до нових вимог шкільного життя. У 15% підлітків до значних труднощів у навчальній роботі додаються труднощі складної і тривалої (до одного року) адаптації» [5, с. 32]. Тому «адаптована дитина, з цієї точки зору, – це така дитина, яка пристосована до повноцінного розвитку свого особистісного, фізичного, інтелектуального потенціалу в даному педагогічному середовищі. Це перспектива психологічного розвитку, що дозволяє

учневі жити в гармонії з зовнішнім світом і самим собою. На операційному рівні можна визначити адаптацію як відповідність психолого-педагогічного статусу дитини вимогам шкільного навчання» [5, с. 20].

До основних проблем переходу між початковою школою та базовою можна віднести: різні підходи до підготовки вчителів початкової і старшої школи, низький рівень знань освітян про психологічні та фізіологічні особливості здобувачів освіти, відсутність співпраці вчителів початкових і вчителів-предметників, відсутність спілкування та тематичних зустрічей між учнями різних освітніх рівнів (особливо загострилася дана проблема в період пандемії коронавірусної інфекції та повномасштабної війни через перехід на дистанційну форму навчання і викладання). Це питання актуальне та потребує подальших наукових розвідок.

Висновки. Проаналізувавши наукові та нормативно-правові джерела з питань наступності між початковою ланкою освіти та базовою середньою ми прийшли до певних висновків.

З однієї сторони, феномен наступності досить непросте явище, особливо актуальним та важливим є для здобувачів освіти, які переходять з початкової ланки школи до п'ятого класу основної школи. Діти цього вікового періоду переживають дві кризові ситуації, що накладаються одна на одну: освітню і вікову.

З другої сторони, до даного питання існує чисто формальний підхід. Тому для успішного проходження випускниками початкової школи та майбутніми п'ятикласниками складного періоду адаптації необхідно, по-перше, розуміння цієї проблеми освітянами, батьками; по-друге, спільна продумана робота педагогічного колективу, психологічної служби закладу освіти та батьків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойчук В. Шкільна дезадаптація учасників 5-х класов. *Психолог*. 2008. № 35 (323). С. 3–12.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
3. Волянська О.В. Соціальна психологія. Київ : Знання, 2008. 275 с.
4. Державний стандарт базової середньої освіти : затв. постанов. Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» від 30 вересня 2020 р. № 898.
5. Каралаш І.М. Адаптація школярів до навчальної діяльності при переході з початкового до базового середнього рівня освіти : квал. робота ... другий (магістерський) рівень / Чернів. нац. ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2021. 125 с.
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 04.07.2022).
7. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти. *Дошкільне виховання*. 2000. № 11. С. 4–5.
8. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 382 с.

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

ДОСЛІДЖЕННЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

RESEARCH IN GEOGRAPHY LESSONS AS A MEANS OF ACTIVATING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITIES

У статті розглядається роль досліджень на уроках географії як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. З'ясовано сутність географічних досліджень на уроках географії. Детально проаналізовано навчальну програму з географії та запропоновані нею дослідження для учнів різних класів. Актуальність дослідження визначається тим, що сучасних дітей називають «цифровим поколінням», тому для вивчення всіх дисциплін у школі до них потрібен особливий підхід. Завдання школи полягає не тільки в необхідності дати учням певну суму знань, а й у тому, щоб навчити їх здобувати ці знання самостійно. Щоб розв'язати це завдання, потрібно максимально залучати учнів до роботи, навчити дітей самостійно мислити, творчо застосовувати набуті знання на практиці. Оцінено роль вчителя в навчально-дослідницькій роботі учнів, яка полягає у правильній її організації та підборі методів дослідження. Вчитель повинен мотивувати, активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів та максимально розкривати їхні сильні сторони. Розглянуто джерела інформації про географічні об'єкти та явища, які досліджують учні. Найпопулярнішими та зручними для учнів є електронні джерела географічної інформації, геопортали тощо. Однак, важливе значення також мають географічні карти, атласи, підручники та енциклопедії. Виділено основні форми навчально-дослідницької роботи учнів на уроках географії: робота з різними навчальними картами, контурними картами, картосхемами, таблицями, атласами, планами місцевості, фотоілюстраціями, схемами; робота з текстами підручників, журналів та іншої наукової літератури; робота з статистичними матеріалами, графіками, діаграмами. Зазначено відсутність усталених чітких правил для вчителів щодо організації досліджень, недостатнє їх методичне забезпечення. Це зумовлює складнощі у роботі вчителя географії, але дозволяє проявити свій науковий і творчий потенціал.

Ключові слова: географія, навчально-дослідницька робота, географічні дослідження, пізнавальна діяльність, урок географії.

The article examines the role of research in geography lessons as a means of activating students' cognitive activity. The essence of geographical research in geography lessons is clarified. The curriculum in geography and the studies proposed by it for students of different classes are analyzed in detail. The relevance of the research is determined by the fact that today's children are called the "digital generation", so they need a special approach to study all subjects at school. The task of the school is not only to give students a certain amount of knowledge, but also to teach them to acquire this knowledge independently. In order to solve this task, it is necessary to involve students in work as much as possible, to teach children to think independently, to creatively apply the acquired knowledge in practice. The role of the teacher in the educational and research work of students, which consists in its correct organization and selection of research methods, is evaluated. The teacher must motivate, activate the educational and cognitive activities of students and reveal their strengths as much as possible. Sources of information about geographical objects and phenomena, which are investigated by students, are considered. The most popular and convenient for students are electronic sources of geographic information, geoportals, etc. However, geographical maps, atlases, textbooks and encyclopedias are also important. The main forms of educational and research work of students in geography lessons are highlighted: work with various educational maps, contour maps, maps, tables, atlases, terrain plans, photo illustrations, diagrams; work with the texts of textbooks, magazines and other scientific literature; work with statistical materials, graphs, charts. Lack of established clear rules for teachers regarding the organization of research, insufficient methodological support. This leads to difficulties in the work of a geography teacher, but it allows you to show your scientific and creative potential.

Key words: geography, educational and research work, geographical studies, cognitive activity, geography lesson.

УДК 372.891

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.5>

Качайло М.М.,

вчитель географії

Ужгородської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 3 з поглибленим вивченням англійської мови

Лета В.В.,

канд. геогр. наук,

доцент кафедри фізичної географії та раціонального природокористування Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Карабінюк М.М.,

канд. геогр. наук,

доцент кафедри фізичної географії та раціонального природокористування Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Мельничук В.П.,

ст. викладач кафедри фізичної географії

та раціонального природокористування Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Важливою проблемою сьогодення є активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів та питання урізноманітнення освітнього процесу. Сучасні учні мають доступ до різноманітних джерел інформації, але часто наявність саме готової інформації спричиняє пасивність учнів.

Зникає їх прагнення до творчої роботи, пошуку, пізнання. Для того, щоб учні вчилися із задоволенням і користю, потрібно оптимально наблизити процес навчання до процесу пізнання.

Однією з найоптимальніших форм організації навчальної діяльності у вивченні географії є дослідницька діяльність учнів. Під час неї учень самостійно досліджує та пізнає певні процеси

та явища, робить висновки та узагальнення. Це допомагає значно активізувати його пізнавальну діяльність.

Метою статті є аналіз впливу досліджень на уроках географії на активізацію пізнавальної діяльності учнів.

Для реалізації зазначеної мети потрібно виконати наступні **завдання**:

- з'ясувати сутність географічних досліджень на уроках географії;
- визначити особливості організації географічних досліджень;
- охарактеризувати роль вчителя в організації географічних досліджень;
- описати форми навчально-дослідницької роботи на уроках географії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Питання активізації пізнавальної діяльності учнів у різний час досліджувалось багатьма науковцями. Дослідницькі методи на уроках географії описані у працях Т. Гільберта, О. Євтушенка, С. Коберніка, О. Топузова, З. Філончука та ін.

Виклад основного матеріалу. Необхідність корінних змін в освіті була спричинена стрімкою глобалізацією та інформатизацією суспільства. Через це зріс обсяг інформації, тому є потреба в оволодінні суспільством новими знаннями, уміннями та навичками.

Причиною введення в навчальний процес досліджень вважається орієнтованість на покращення сприйняття та запам'ятовування інформації під час виконання завдань з метою формування в учнів просторового уявлення про земну поверхню, її складові, взаємодію між ними. Завданням є навчити учнів орієнтуватися в соціально-економічних, суспільно-політичних та екологічних процесах і подіях.

Частина географічних досліджень пропонується учням оновленою шкільною програмою. Дослідження як вид навчальної діяльності було включено у вивчення предмета «географія» згідно з оновленим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти. Географічні дослідження – важливий елемент нового підходу до вивчення географії у школі.

Організація навчання за оновленою програмою з географії і, разом з тим, виконання досліджень було розпочато для учнів 6-го класу з 2014/2015 навчального року [4]. А для 11-го класу дослідження включені на 2019/2020 навчальний рік [5]. Таким чином, дослідження передбачені навчальною програмою з 6 по 11 клас відповідно до вікових особливостей учня. Починаючи з першого року вивчення географії, в учнів розвиваються дослідницькі уміння та навички і з кожним роком вони удосконалюються.

Дослідження, які пропонувані навчальною програмою передбачають самостійну роботу учнів,

причому виконувати їх можна як на уроці, так і в позаурочний час. Форму виконання досліджень учень може обирати самостійно, а оцінювання робіт при цьому не є обов'язковим. Завдання вчителя – організувати учнів, правильно їх мотивувати та направити їх пізнавальну активність у правильне русло. Таким чином, учитель лише надає рекомендації щодо виконання дослідження, тим самим надаючи учням свободу творчої діяльності [3, с. 12].

Навчальна програма передбачає для кожного курсу певну кількість годин, відведених на виконання досліджень. У 6 класі програма передбачає дві дослідницькі роботи, для виконання яких учень може активно залучитися членів своєї родини. Це допоможе урізноманітнити виконання роботи, залучити досвід дорослих для вирішення завдань. Головна мета цих досліджень – залучити учнів до творчої роботи, формувати навички дослідницької роботи шляхом розробки міні-проектів [4].

У 7 класі передбачені дослідження, які націлені на формування географічних знань про цікаві об'єкти материків та океанів. Учням пропонується дослідити взаємодію Світового океану, атмосфери та суходолу, її наслідки, розробляти уявні подорожі через цікаві об'єкти природи на різних материках, дослідити екологічні проблеми материків та океанів. У таких видах робіт активно залучаються контурні карти та атласи, можна використовувати фото- та відеоматеріали [4].

У 8 класі вивчаються фізико-географічні особливості України, населення світу та України. Навчальна програма пропонує такі форми виконання робіт: прокладання маршрутів за топографічною картою та їх обґрунтування, розв'язування географічних задач на визначення місцевого та поясного часу, дослідження впливу людини на родючість ґрунтів своєї місцевості, ознайомлення з об'єктами природи своєї місцевості, характеристика населення України та окремих регіонів [4].

Курс 9-го класу орієнтований на пізнання учнями особливостей господарства світу та України. Тут пропонується дослідити міські види транспорту свого обласного центру, українські та імпортовані продукти в споживчому кошику своєї родини, міста України – центри швейного виробництва тощо [4].

Навчальна програма 10-го класу передбачає значно більше досліджень. Після кожної теми пропонується перелік на вибір учня. Програма пропонує різноманітні дослідження, які стосуються інтеграційних процесів у Європі, особливостей розвитку окремих галузей господарства у регіонах світу, особливостей розвитку країн Перської затоки. Також пропонується дослідити унікальність економічної системи Китаю, «коридори зростання» в Індії, «бананові республіки», Панамериканське шосе, особливості делімітації та демаркації кордонів держав Африки, вплив

колоніального минулого на сучасну спеціалізацію та структуру господарства країн Африки [5].

Програма 11-го класу пропонує дослідження, які стосуються як особливостей природних умов, так і суспільно-географічних явищ. Тут піднімаються глобальні питання («Екологічні та соціальні проблеми густозаселених регіонів світу»), досліджуються проблеми України («Сучасна географія трудової еміграції з України»). Окремі дослідження прив'язані до місцевості проживання учнів («Визначення оптимального маршруту руху між визначними об'єктами свого району за допомогою навігаційної карти своєї області», «Прояви сили Коріоліса на річках своєї місцевості») [5].

За тривалістю виконання географічні дослідження умовно можна поділити на короткострокові і тривалі. Короткострокові можна виконувати впродовж уроку або у якості домашнього завдання. Приклади: для 8-го класу – «Зміни природи своєї місцевості під впливом діяльності людини»; для 9-го класу – «Регіони і країни з найбільшою концентрацією глобальних проблем» тощо [4]. Тривалі дослідження варто давати під час вивчення великих тем як підсумкова узагальнююча робота.

Важливим для проведення географічних досліджень є джерела інформації про певні об'єкти чи явища, які досліджують учні. До джерел вивчення і дослідження у географії належать різноманітні друковані видання: географічні карти, атласи, підручники, словники, енциклопедії, журнали, газети, фотознімки. Наразі більш популярними та зручними є електронні джерела географічної інформації. До них належать електронні атласи, підручники, посібники, довідники, відеоматеріали та аудіоматеріали, рідше геопортали [2]. Вони містять як пізнавальну, так і навчальну інформацію з географії.

Особливих успіхів у розповсюдженні географічних знань досягнуто завдяки мережі Інтернет. На різноманітних сайтах викладено чимало статей і географічних фактів, які допомагають у дослідницькій роботі не лише школярам і студентам, а й учителям і навіть ученим.

Із розвитком технічних засобів зберігання та передачі інформації змінюється роль педагогів у навчальному процесі. Сучасний вчитель – це вже не передавач нової інформації, а наставник, який ефективно організовує навчально-пізнавальний процес учнів. Виникає не просто процес отримання знань, а саме пізнавальний процес, який включає формування власних висновків як результат досліджень та висування нових гіпотез. Учень повинен навчитися вирішувати проблемні питання з різної тематики, проявляти свій інтерес до процесу пізнання [3, с. 13]. Відповідно, вчитель має працювати з надмірною допитливістю учнів, яка є частиною людської природи. З однієї сторони, вчитель допомагає розвивати допитливість, з іншої – спрямувати її для вирішення суттєвих

проблем, які є найбільш актуальними у сучасному світі. Вчитель у сучасній школі має організувати навчальний процес таким чином, щоб діти самі пізнавали світ.

Для підвищення ефективності навчально-пізнавального процесу під час уроків географічні дослідження й отримання нових знань учнями повинні бути паралельними процесами. Такий підхід вимагає зміни способів навчання. Якщо раніше в школі учень – це пасивний поглинач інформації, то вже зараз учень – це повноцінний учасник пізнавальних процесів. Тобто він разом з педагогом бере участь у формуванні нових знань, навичок, а не просто є їх пасивним споживачем [3].

Дослідження – це, перш за все, прояв зацікавленості учня у певних процесах та явищах. Діти роблять власні маленькі відкриття, але лише після того, як у них народжуються питання і відповіді на них. Завдання педагогів виступати в ролі помічників, направляти їх пошук в потрібне русло, сумніватися або переконуватися разом з дітьми. Дослідницький процес – це «результат роботи самосвідомості особистості, боротьби різних потреб і прийняття рішення задовольнити ту з них, яка, на думку суб'єкта, в даній конкретній ситуації має найбільшу об'єктивну і суб'єктивну цінність» [2].

Вивчаючи географію у класі, можна використовувати наступні форми дослідницької роботи:

1. Робота з навчальними картами – фізичною, політичною, адміністративною, ландшафтною та ін.
2. Робота з контурними картами: визначення географічних координат точок, вимірювання відстаней у градусах та кілометрах, позначення на карти географічних об'єктів (форми рельєфу, водні об'єкти, транспортні шляхи, держави та їх столиці) тощо [4].
3. Робота з планом місцевості, топографічною картою, схемами та іншими видами зображень.
4. Робота з літературними джерелами інформації: підручниками, журналами, газетами, енциклопедіями.
5. Робота з статистичною інформацією, графіками, діаграмами (показники розвитку господарства, населення). Цифрові дані про галузі господарства країни чи населення дають можливість відслідкувати тенденції розвитку суспільно-географічних процесів, порівнювати, зіставляти і робити висновки про ці процеси [2].

Введення у навчальну програму з географії досліджень викликало багато запитань щодо їх проведення. Відсутність рекомендацій щодо організації досліджень та методичного забезпечення для вчителів, завантаженість навчально-пізнавального процесу іншими видами робіт створює певні труднощі при їх проведенні. За таких умов виникає необхідність забезпечення вчителів навчально-методичними матеріалами, які допоможуть вчителям ефективно проводити географічні дослідження будь-яких курсів.

Завдання сучасних вчителів географії – допомагати учням усвідомлено засвоювати програмний матеріал. Цього можна досягти використовуючи дослідницькі методи, ставити перед учнями проблемні питання так, щоб вони збуджували їхню «живу» думку, активізували пізнавальну діяльність учнів. Отже, сучасний вчитель – це той, хто розкриває творчий, дослідницький потенціал учнів, а не змушує їх запам'ятовувати певну інформацію

Висновки та перспективи подальших досліджень. Головною метою сучасної географічної освіти є всебічний розвиток особистості школяра з урахуванням його природних задатків, здібностей, інтересів та потреб. Цьому сприяє формування в учнів навичок самостійних досліджень, особливо, практичних робіт, дослідницьких проєктів, навчальних екскурсій. Вони дозволяють закріпити теоретичний матеріал уроку, розвивають логічне мислення, просторову уяву, ерудицію, здатність учнів аналізувати, оцінювати природні явища та об'єкти.

Практика свідчить, що географічні дослідження у навчанні дають можливість використовувати індивідуальний підхід до учнів, створюють сприятливі умови для їх творчої діяльності. Дослідження можна використовувати у всіх курсах шкільної географії. У класі доцільно проводити практичні роботи, окремі види проєктних робіт. Дослідження

варто проводити також поза програмним матеріалом. Організація екскурсій на найближчі природні об'єкти, місцеві підприємства є надзвичайно важливою з точки зору географічних досліджень на місцевості.

Отже, творче та вдумливе застосування досліджень при вивченні географії дає практичні результати: учні усвідомлено засвоюють навчальний матеріал, на практиці мають можливість спостерігати та досліджувати складні процеси в географічній оболонці планети.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галалюк Н. Дослідницькі методи на уроках географії. *Краєзнавство. Географія. Туризм*. 2007. № 5. С. 6–7.
2. Кобернік С. Г. Методика викладання географії в школі. Київ : Стафед – 2, 2012. 320 с.
3. Солдатенко М. М. Методика і техніка професійного самовдосконалення вчителя : методичні рекомендації. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 55 с.
4. Навчальна програма з географії для 6-9 класів. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2020/geografiya-6-9-14.07.2017.pdf>
5. Навчальна програма з географії для 10-11 класів. URL: https://geographer.com.ua/content/geografiya-10-11-klassy-riven-standartu-integrovanyy-kurs-pryrodoznavstvo-10-11-klassy#google_vignette

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ СПЕЦІАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ШКОЛЯРІВ ЗІ СЛОВЕСНОСТІ (ДР. ПОЛ. XIX – ПОЧ. XX СТ.)

STRUCTURE AND CONTENT OF SPECIAL GUIDES FOR THE INDEPENDENT WORK OF SCHOOL STUDENTS ON LITERATURE (SECOND HALF OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY)

Істотною необхідністю сьогодишнього етапу розвитку гуманітарного знання є творче осмислення здобутків минулого та продовження культурно-історичної наступності. Вивчення досвіду минулого – це не лише данина поваги до здобутків вітчизняної культури, а й здобуття знань, необхідних для вирішення педагогічних завдань, пов'язаних із формуванням гуманістичного світогляду.

Мета статті – проаналізувати посібники для самостійної роботи зі словесності (др. пол. XIX – поч. XX ст.), які були схвалені Міністерством народної освіти або належали педагогам, чий внесок у методику навчання літератури вже визнано.

У др. пол. XIX – на поч. XX ст. особливе місце у списках рекомендованої додаткової літератури для учнів середньої школи займали спеціальні посібники для самостійної роботи, які можна розділити на чотири основні види: 1) посібники для літературних бесід та письмових робіт; 2) збірники питань та завдань для вивчення теорії словесності та історії словесності; 3) так звані «темники», що містили теми і зразкові плани творів за курсом середньої школи; 4) спеціальні зошити для записів про прочитані книги.

Серед спеціальних посібників для літературних бесід та письмових робіт, пов'язаних із проведенням цих бесід, обрано посібники Ц. Балталона та В. Голубкова, найцікавіші в теоретичному плані та з практичної точки зору.

Збірники питань та завдань для вивчення теорії словесності та історії словесності, які служили додатковими посібниками до підручників з відповідних розділів навчального курсу, зазвичай створювалися самими авторами цих підручників.

Так звані «темники», що містять теми і зразкові плани творів за курсом середньої школи, видавалися ще в більшій кількості. У статті розглянуто такі посібники лише з погляду їхнього впливу на теоретичне осмислення проблеми самостійної роботи школярів.

Спеціальні зошити для записів про прочитані книги, що видавалися на початку століття, в основному пов'язані з позакласним читанням, відповідають стану експериментальної психології і дидактики в той час, а також тим завданням, які формувалися у зв'язку з позакласним читанням як завдання вільного розвитку читача.

Ключові слова: словесність, самостійна робота, навчальний посібник, методика викладання літератури, школа.

The essential necessity of today's stage of the development of humanitarian knowledge is the creative understanding of the achievements of the past and the continuation of cultural and historical continuity. Studying the experience of the past is not only a tribute to the achievements of national culture, but also the acquisition of knowledge necessary for solving pedagogical tasks related to the formation of a humanistic worldview.

The purpose of the article was to analyze manuals for independent work on literature (late 19th – early 20th centuries), which were approved by the Ministry of National Education or belonged to teachers whose contribution to the methodology of teaching literature has already been recognized.

In other gender XIX – at the beginning 20th century a special place in the lists of recommended additional literature for high school students was occupied by special manuals for independent work, which can be divided into four main types: 1) manuals for literary conversations and written works; 2) collections of questions and tasks for studying the theory of literature and the history of literature; 3) the so-called «tempniks», which contained topics and exemplary plans of works according to the high school course; 4) special notebooks for records of books read.

Among the special manuals for literary conversations and written works related to the conduct of these conversations, the manuals of Ts. Baltalon and V. Golubkov were selected, which are the most interesting from a theoretical point of view and from a practical point of view.

Collections of questions and tasks for the study of the theory of literature and the history of literature, which served as additional manuals to the textbooks of the corresponding sections of the course, were usually created by the authors of these textbooks themselves.

The so-called «tempniks», containing topics and exemplary plans of works for the high school course, were published in even greater numbers. The article examines such manuals only from the point of view of their influence on the theoretical understanding of the problem of independent work of schoolchildren.

Special notebooks for records of books read, published at the beginning of the century, mainly related to extracurricular reading, correspond to the state of experimental psychology and didactics at that time, as well as the tasks that were formulated in connection with extracurricular reading as a task of free development of the reader.

Key words: literature, independent work, study guide, method of teaching literature, school.

УДК 81:37.091.322]™1851/1917"
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.6>

Новаківська Л.В.,
докт. пед. наук,
професор кафедри
української літератури, українознавства
та методик їх навчання
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми. Сучасному суспільству необхідна особистість, неординарно мисляча, вільна, самостійна та творча. А це вимагає оновлення теоретичних поглядів і практичних дій щодо навчання

і виховання школярів. Сьогодні методика викладання літератури продовжує шукання своїх попередників з удосконалення форм самостійної роботи. Сучасні навчальні програми з літератури, підручники,

навчальні посібники неодмінно пред'являють учневі завдання, питання, матеріал вивчення і ознайомлення, які потребують самостійного творчого підходу.

В останні роки ідея про визначальну роль активності особистості у своєму розвитку стала у педагогіці загальноновизнаною. Особистість розвиває себе сама, завдання ж школи – зробити цю самостворчість прогресивною, розкрити перед учнями широке поле можливих досягнень, яке часто не відкривається самим учням через обмежений життєвий досвід, нестачу знань про себе і навколишній світ, неосвоєність всього багатства культури.

Істотною необхідністю сьогоденного етапу розвитку гуманітарного знання є творче осмислення здобутків минулого та продовження культурно-історичної наступності. Вивчення досвіду минулого – це не лише данина поваги до здобутків вітчизняної культури, а й здобуття знань, необхідних для вирішення педагогічних завдань, пов'язаних із формуванням гуманістичного світогляду.

Аналіз досліджень і публікацій. Останніми роками з'явилася низка досліджень, присвячених різним аспектам в галузі сучасної теорії і практики викладання словесності (Т. Дороніна, Г. Клочек, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Шуляр, Т. Яценко та ін.).

На окрему увагу заслуговують історико-педагогічні розвідки вітчизняних і зарубіжних дослідників, у яких презентовано проблему підготовки вчителя, вчителя-словесника – її історію і сучасність (Н. Дем'яненко, О. Коберник, О. Семенов, Р. Суровцева, К. Шиков та ін.); історії шкільної літературної та мовної освіти (І. Альошинцев, Л. Базиль, А. Бренчугіна-Романова, О. Гетьманська, А. Гречишнікова, Т. Зибіна, О. Красноусов, Л. Кіпнес, М. Рибнікова, Я. Роткович, В. Сухомлинський, В. Чертов, С. Яворська та ін.), розвитку методики викладання словесності, літератури (В. Альбатирова, В. Баєвський, О. Бандура, Т. Беньковська, О. Богданова, Н. Волошина, В. Голубков, О. Вертій, В. Захарова, С. Леонов, О. Мазуркевич, Д. Мотольська, А. Ситченко, В. Чертов та ін.).

Мета статті – проаналізували посібники для самостійної роботи зі словесності (др. пол. XIX – поч. XX ст.), які були схвалені Міністерством народної освіти або належали педагогам, чий внесок у методику навчання літератури вже визнано.

Виклад основного матеріалу. У др. пол. XIX – на поч. XX ст. особливе місце у списках рекомендованої додаткової літератури для учнів середньої школи займали спеціальні посібники для самостійної роботи, які можна розділити на чотири основні види: 1) посібники для літературних бесід та письмових робіт, пов'язаних з проведенням цих бесід; 2) збірники питань та завдань для вивчення теорії словесності та історії словесності, які часто були додатковими посібниками до підручників за відповідними розділами навчального курсу; 3) так звані «темники», що містили теми і зразкові плани творів за курсом середньої школи; 4) спеціальні зошити

для записів про прочитані книги, які в основному спираються на позакласне читання з предмета.

Варто зауважити, що у досліджуваній період, як і нині, видавалося дуже багато різних додаткових посібників з літератури, зокрема і поганої якості. Ми розглядали та аналізували ті посібники, які були схвалені Міністерством народної освіти або належали педагогам, чий внесок у методику навчання літератури вже визнано.

Серед спеціальних посібників для літературних бесід та письмових робіт, пов'язаних із проведенням цих бесід, ми вибрали посібники Ц. Балталона та В. Голубкова, найцікавіші в теоретичному плані та з практичної точки зору.

Перше видання «Посібника для літературних бесід та письмових робіт» Ц. Балталона вийшло в 1891 р. Посібник отримав позитивну оцінку педагогів та учнів, хоча в журнальних рецензіях були й негативні оцінки. У наступні роки вів кілька разів перевидавався. Найповніше його видання вийшло 1914 р. У ньому значно розширено склад авторів і збільшено загальну кількість питань. У передмові автор посібника говорить про його мету – «дати деяке керівництво до серйозного читання». На його думку, «сам спосіб читання має змінитися: від легкої забави він повинен перетворитися в серйозне задоволення, що вимагає певної вдумливості, зусиль думки, зате буде винагороджене розширенням розумової користі і поглибленням естетичного задоволення» [2, с. 6]. Ц. Балталон викладає історію літературних бесід у школі та пропонує свою методику роботи зі старшокласниками. Тут немає типології питань та завдань. Посібник поділяється на дві частини: 1) про питання для письмових робіт (конспекти, твори); 2) про питання для контролю домашнього читання (за допомогою бесід з цих питань).

У самому запитальнику Ц. Балталон виділяє такі поширені типи завдань: підготувати конспект змісту твору; порівняти дві редакції одного літературного твору; порівняти два літературні твори; показати вплив одного поета на іншого; познайомитися з критичними статтями про твір; підготувати характеристику літературного персонажа; відзначити психологічні моменти у літературному творі чи характері літературного персонажа.

Незвичайною можна вважати роботу над конспектом літературного твору. На початку століття почали з'являтися перші посібники, у яких давався короткий виклад змісту творів, що вивчалися в середній школі [10, с. 108–109]. Записи про прочитані книги у формі конспекту були досить поширені.

Велика кількість питань, запропонованих Ц. Балталоном, пов'язані з необхідним додатковим читанням літературно-критичних статей. Це пояснюється позицією педагога, який вважав, що літературна критика має бути ширше представлена у шкільній програмі, що кожен читач має стати критиком, інакше час на освіту витрачено даремно.

Одним з найбільш оригінальних посібників для самостійної роботи з літератури початку ХХ ст. є посібник для самоосвіти батьків та викладачів «Новий шлях вивчення художніх творів та складання письмових робіт» (1909) В. Голубкова [4].

Це була перша велика робота відомого методиста, у якій, за словами О. Богданової, «молодий вчитель шукає шляхи подолання схематизму, будує всю роботу з урахуванням безпосереднього знайомства з літературним твором, приділяє увагу неповторному світу письменника, використовує критичні матеріали» [7, з. 67]. У передмові до першого видання посібника автор пише про ті завдання, які він ставив, приступаючи до його підготовки: 1) розвивати здатність правильного, логічного, образного, художнього мислення; 2) навчити вдумливо, осмислено читати художні твори; 3) дати ознайомлення з основними творами російської літератури. Тут же він зазначає, що шлях, запропонований їм у його посібнику, значною мірою відрізняється від прийнятого в середній школі.

У другому виданні посібника «Новий шлях», що вийшов у 1914 р., В. Голубков пише, що він спирається переважно на методичні праці В. Стоюніна, В. Водовозова та новітні методичні роботи Ц. Балталона, О. Алфьорова, які не обмежуються виробленням навичок у грамотному і вправному викладі думок, але ведуть учня далі, «до спільного духовного розвитку» [5, с. 3]. Література розглядається методистом як зручний засіб для того, щоб допомогти учням «розібратися в суперечливих питаннях навколишнього життя і виробити до них правильне ставлення» [5, с. 4]. Щоб література виконувала своє високе педагогічне призначення, потрібне виконання трьох умов: 1) щоб у руки учня потрапляли справді цінні твори; 2) щоб учень навчився читати книгу вдумливо; 3) щоб у нього було вироблено здатність до критичного мислення [5, с. 4]. Останнє зауваження методиста знайшло розвиток у його подальшій діяльності.

Посібник В. Голубкова (його друге видання) складається з п'яти відділів:

1. Літературні розмови та письмовий аналіз оповідань.
2. Усний та письмовий аналіз образів.
3. Створення оповідань за картинками.
4. Складання конспектів та аналіз критичних статей.
5. Усні та письмові реферати на історико-літературні та абстрактні теми.

Всі питання та завдання у посібнику В. Голубкова можна віднести приблизно до тих же типів, які були виділені у роботах Ц. Балталона: скласти план розповіді про твори; підготувати характеристику персонажа; скласти конспект літературно-критичної статті; зіставити два літературні твори; зіставити двох літературних героїв; дати характеристику творчості письменника; підтвердити чи спростувати чиєсь висловлювання про літературний персонаж, твір або творчість письменника; поміркувати на

тему, запропоновану у вигляді висловлювання; відповісти на запитання, виявивши власне розуміння твору, творчості письменника чи персонажа.

Вибір тем у В. Голубкова досить різноманітний. Є питання та завдання, які запозичені із посібників інших педагогів. Багато питань стосуються як проблематики творів, а й його художніх особливостей, своєрідності художнього світу письменника. Деякі питання націлюють учнів на ознайомлення з літературно-критичними статтями.

Збірники питань та завдань для вивчення теорії словесності та історії словесності, які служили додатковими посібниками до підручників з відповідних розділів навчального курсу, зазвичай створювалися самими авторами цих підручників.

Найвідоміший з посібників такого типу «Збірник питань з історії російської літератури» (1900), створений О. Алфьоровим і О. Грузинським [1], рекомендований для середніх навчальних закладів. Укладачі збірника посилаються на методичні ідеї В. Стоюніна, його принцип свідомого засвоєння літератури. У вступі укладачі відзначають, що їхні питання різної складності, але в посібнику така диференціація питань та завдань (за ступенем складності) відсутня. Всі питання розподілені за темами курсу історії словесності (в основному за авторами), а кожна тема ділиться відповідно на: а) питання з біографії та творчості письменника, б) питання для аналізу окремих його творів, в) питання узагальнюючого плану. Такий принцип побудови посібника, що містить завдання для самостійної роботи учнів з літератури, загалом зберігається до теперішнього часу.

Характер питань, якщо порівняти їх з питаннями з аналогічних посібників того часу, більшою мірою пов'язаний з теоретико-літературними та історико-літературними знаннями та формою літературного твору, його мовою та композицією, хоча багато питань є і історичного плану, педагогічної спрямованості, питань, які спонукають до роздумів не тільки про історію літератури. Вибір питань та їх послідовність, чіткість формулювань видаються найвдалішими саме у цьому збірнику, що має як практичне значення, так і таким, що зробив внесок у теорію самостійної роботи школярів з літератури. Позитивним у збірнику є також наявність у ньому питань для узагальнення, причому не лише окремих тем, а й усього курсу історії словесності. Ці питання наводяться в заключній частині посібника, що робить задум авторів збірника реалізованим і в плані врахування узагальнюючого повторення, наприклад, необхідного перед випускними іспитами.

Так звані «темники», що містять теми і зразкові плани творів за курсом середньої школи, видавалися ще в більшій кількості. На з'їздах учителів-словесників, у педагогічних журналах пропонувалося навіть припинити їхнє видання, настільки їх було багато. Вчителів-словесників обурювала не тільки кількість і погана якість «темників», але й те, що

в них повторювалися ті самі теми, які або просто перераховувалися, або доповнювалися готовими планами і навіть готовими творами, причому не дуже якісними. Ми розглядали такі посібники лише з погляду їхнього впливу на теоретичне осмислення проблеми самостійної роботи школярів. При помітно збільшеному інтересі в науці до проблеми читацької самостійності ці посібники переважно спиратися на традиційні завдання і риторичну систему вправ, засновану на наслідуванні.

Викладач словесності Є. Белявський опублікував кілька посібників з курсу словесності. Особливо багато уваги він приділяв питанню про письмові роботи з літератури, методика проведення творів у гімназіях. Посібник «Теми і плани для творів учнів старших класів» (1899) Є. Белявського [3] продовжує серію посібників для письмових робіт учнів, які видавалися у другій половині XIX ст. Цей посібник, мало чим відрізняється від більш старих посібників (І. Холевіуса, І. Гаврилова та ін.).

«Збірник тем для творів у старших класах середньої школи і на завершальних випробуваннях» (1915), укладений С. Ларіоновим, – це зведення тем творів, що отримали найбільшого поширення XIX – на початку XX століття школі, а також як спроба створення класифікації учнівських творів. У передмові до збірки укладач зазначає зміни, які сталися у темах шкільних творів, зокрема підсумкових, екзаменаційних. Ці зміни стосуються дедалі більшої спрямованості на учнівську самостійність, причому у сфері форми твори, і у його змісті [6]. У посібнику С. Ларіонова, досить об'ємному (199 сторінок), перераховується близько 2700 тем, до окремих (їх небагато) тем даються короткі плани-конспекти. Всі теми розподілені педагогом, «у видах зручності користування», за трьома «категоріями» (типами): теми, які впливають з аналізу літературних творів. Загалом таких тем – 2086; теми, які впливають з аналізу літературних творів і історичних даних. Усього таких тем – 118; теми, що спираються на літературні, історичні та інші знання того, хто пише, а також на особисті його спостереження і переживання. Загалом таких тем – 512.

Спеціальні зошити для записів про прочитані книги, що видавалися на початку століття, в основному пов'язані з позакласним читанням, відповідають стану експериментальної психології і дидактики в той час, а також тим завданням, які формулювалися у зв'язку з позакласним читанням як завдання вільного розвитку читача.

Посібники цього типу є прообраз сучасних робочих зошитів з літератури. У них є певні рубрики, що відрізняються у різних посібниках. Так, наприклад, в «Зошитах для літературного розбору та записування прочитаних книг» (1914) і «Зошитах для записування прочитаних книг» (1916) І. Огієнко [8; 9] педантично пропонує кожному учневі після прочитання книги обов'язково внести записи за рубриками («Читати почав...». «Читати скінчив...».

«Назва». «Автор». «Біографія». «Рід твору». «Час написання». «Діючі особи». «Короткий зміст (або докладний план)». «Місце і час дії». «Головна думка (ідея). Хто її вже торкався?». «Характеристика дійових осіб». «Яке враження справило?»).

Зошити для записів про прочитані книги, з одного боку, були спробою організувати та спрямувати позакласне читання школярів, пов'язати класне вивчення літератури та позакласне читання, а з іншого боку, вони стали першими читацькими щоденниками школярів, поширеною формою вивчення читача-школяра та керівництва позакласним читанням, що давала можливість тривалого спостереження за читанням учнів, їх літературним розвитком. «Однак суворо обумовлена структура щоденників, формальний підхід до роботи з ними, що не враховував вікових та індивідуальних особливостей учнів, багато в чому сприяли дискредитації цієї форми роботи» [7, с. 387].

Висновки. Отже, розглянуті нами спеціальні посібники для самостійної роботи школярів з літератури відобразили рівень розвитку літературознавства, психології, дидактики, теорії та практики викладання літератури в середній школі. Ці посібники, у яких представлені питання та завдання, теми творів і рефератів, згруповані за певним принципом, мають безперечну теоретичну та практичну значущість для подальшого розвитку літературної освіти, пов'язані зі становленням теорії та практики самостійної роботи учнів з літератури. У першу чергу це відноситься до навчальних та методичних посібників О. Алфьорова, О. Грузинського, Ц. Балталона, В. Голубкова, С. Ларіонова.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алферов А. Д., Грузинский А. Е. Сборник вопросов и заданий по истории русской литературы. М., 1915. 86 с.
2. Балталон Ц. П. Пособие для литературных бесед и письменных работ. М., 1914. 230 с.
3. Белявский Е. В. Темы и планы для сочинений учеников старших классов средних учебных заведений. М., 1899. 118 с.
4. Голубков В. В. Новый путь изучения художественных произведений и составления письменных работ. Пособие для самообразования, родителей и преподавателей. М., 1909. 164 с.
5. Голубков В. В. Новый путь. Пособие для литературных бесед и письменных работ. М., 1914. 200 с.
6. Ларионов С. С. Сборник тем для сочинений в старших классах средней школы и на окончательных испытаниях. Тифлис, 1915. 199 с.
7. Методика преподавания литературы / под ред. О. Ю. Богдановой. М., 1999. 400 с.
8. Огиенко И. И. Тетрадь для записывания прочитанных книг. Киев, 1916. 16 с.
9. Огиенко И. И. Тетрадь для литературного разбора и записывания прочитанных книг. Киев, 1914. 12 с.
10. Чертов В. Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. М., 1994. 128 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПТРК «СТУГНА-П» У РІЗНИХ УМОВАХ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ (ОПЕРАТИВНОЇ) ДІЯЛЬНОСТІ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE TO USE THE «STUGNA-P» ANTI-TANK MISSILE COMPLEX IN VARIOUS CONDITIONS OF SERVICE AND COMBAT (OPERATIONAL) ACTIVITY

Відповідно до результатів аналізу науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури, членами науково-дослідної групи встановлено, що питанням розроблення педагогічних моделей (технологій), педагогічних умов, методик формування готовності майбутніх офіцерів інституції сектору безпеки і оборони України до застосування сучасної високоточної зброї (засобів вогневого ураження противника) у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності – присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших наукових досліджень та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напрямку наукової розвідки.

Головною метою дослідження є розроблення педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

В результаті теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи розроблено педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (НГУ) до застосування протитанкового ракетного комплексу (ПТРК) «Стугна-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності (на прикладі курсантів командного напрямку підготовки вищих військових навчальних закладів Національної гвардії України). Запропоновані педагогічні умови передбачають організацію навчально-тренувального процесу представників досліджуваної категорії упродовж трьох основних блоків (з відповідним навчально-методичним і організаційним наповненням), а саме: діагностично-організаційний, формуючий та контрольний блоки. Ними очікуються, що впровадження у систему вогневої підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України (інституцій сектору безпеки і оборони України) зазначених вище педагогічних умов забезпечить формування стійких навичок (професійних компетентностей) застосування ПТРК «Стугна-П» у екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності. Крім цього, наявні практичні навички, а також теоретичні знання у майбутньому забезпечать ефективну побудову системи вогневої підготовки підлеглого особового складу.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямку наукової розвідки передбачаю проведення апробації розроблених членами науково-дослідної групи педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування ПТРК «Стугна-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Ключові слова: високоточна зброя, вогнева підготовка, готовність, компетентності, майбутні офіцери, педагогічні умови, проти-

танкові комплекси, професійна освіта, технічні засоби навчання.

According to the results of the analysis of scientific and methodological, special and reference literature, the members of the research group established, that the issue of developing pedagogical models (technologies), pedagogical conditions, methods of forming the readiness of future officers of institutions of the security and defense sector of Ukraine to use modern high-precision weapons (means of fire damage to the enemy) in different conditions of service and combat (operational) activity – is dedicated to the insufficient number of scientific and methodological works, which requires further scientific research and emphasizes the relevance and practical component of the chosen direction of scientific research.

The main goal of the study is to develop pedagogical conditions for the formation of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to use the anti-tank missile complex "Stugna-P" in various conditions of service and combat (operational) activity.

As a result of a theoretical study, the members of the research group developed pedagogical conditions for the formation of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine (NGU) to use the anti-tank missile complex (ATMC) "Stugna-P" in various conditions of service and combat (operational) activity (on the example of cadets of the command direction of training of higher military educational institutions of NGU).

The proposed pedagogical conditions provide for the organization of the educational and training process of representatives of the studied category in three main blocks (with appropriate educational, methodological and organizational content), namely: diagnostic and organizational, formative and control blocks. We expect that the implementation of the above-mentioned pedagogical conditions into the system of fire training of future officers of the NGU (institutions of the security and defense sector of Ukraine) will ensure the formation of stable skills (professional competences) in the use of ATMC "Stugna-P" in extreme conditions of service-combat (operational) activity. In addition, the available practical skills, as well as theoretical knowledge, will ensure the effective construction of a fire training system for subordinate personnel in the future.

Prospects for further research in the chosen direction of scientific intelligence include testing the pedagogical conditions developed by the members of the research group for the formation of the readiness of future NGU officers to use ATMC "Stugna-P" in various conditions of service-combat (operational) activity.

Key words: high-precision weapons, shooting training, readiness, competences, future officers, pedagogical conditions, anti-tank complexes, professional education, technical means of training.

УДК 796(075):378:377

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.7>

Самсонов Ю.В.,

канд. тех. наук, доцент,
заступник начальника факультету
логістики з навчально-методичної
та наукової роботи
Національної академії

Національної гвардії України

Соколовський В.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри вогневої підготовки
Національної академії
Національної гвардії України

Задорожний К.А.,

ст. викладач кафедри вогневої
та спеціальної підготовки факультету
службово-бойової діяльності
Національної гвардії України
Київського інституту

Національної гвардії України

Повар О.В.,

ст. викладач кафедри вогневої
та спеціальної підготовки факультету
службово-бойової діяльності
Національної гвардії України
Київського інституту

Національної гвардії України

Курилов М.М.,

викладач кафедри вогневої підготовки
факультету логістики
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Воєнний стан в країні вимагає від системи вищої військової освіти інституцій сектору безпеки і оборони України вирішення важливого практичного завдання – підготовка високопрофесійних офіцерських кадрів із урахування наявного бойового досвіду та реалій сьогодення. Необхідно підкреслити, що підготовка майбутніх офіцерів для інституцій сектору безпеки і оборони України, зокрема – для Національної гвардії України здійснюється у відповідності до діючого Законодавства України у вищих військових навчальних закладах (зкладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання).

Перелік завдань та функцій для Національної гвардії України визначено відповідним законом України [1, ст. 12], що передбачає: «забезпечення захисту та охорони життя, прав, свобод і законних інтересів громадян, суспільства і держави від злочинних та інших протиправних посягань; брати участь у забезпеченні громадської безпеки та охороні громадського порядку, у тому числі під час проведення зборів, мітингів, вуличних походів, демонстрацій, інших масових заходів; вживання заходів, спрямованих на запобігання, виявлення кримінальних (адміністративних) правопорушень; забезпечення охорони об'єктів, що охороняються Національною гвардією України; забезпечення пропускового режиму на об'єктах, що охороняються Національною гвардією України; забезпечення охорони спеціальних вантажів, у тому числі ядерних матеріалів, під час їх перевезення територією України; забезпечення охорони органів державної влади, здійснення заходів державної охорони органів державної влади та посадових осіб, а також брати участь в охороні громадського порядку під час офіційних візитів та інших заходів за участю посадових осіб України та іноземних держав, щодо яких здійснюється державна охорона на території України; вживання заходів щодо припинення діяльності незаконних воєнізованих або збройних формувань (груп), терористичних організацій, організованих груп та злочинних організацій; брати участь в антитерористичних операціях; вживати заходів щодо затримання осіб, які підозрюються у вчиненні кримінального правопорушення, осіб, які вчинили втечу з місць позбавлення волі, дезертирів; надавати допомогу в ліквідації наслідків природних, техногенних, екологічних катастроф; брати участь у заходах, пов'язаних з припиненням збройних конфліктів та інших провокацій на державному кордоні, а також у заходах щодо недопущення масового переходу державного кордону з території суміжних держав; брати участь у міжнародному співробітництві, міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки на підставі міжнародних договорів, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, у порядку і на умовах, визначених законами України; брати участь у відновленні конституційного

правопорядку, порушеного при спробах захоплення державної влади чи зміни конституційного ладу шляхом насильства, а також у відновленні діяльності органів державної влади, органів місцевого самоврядування, порушеної в результаті здійснення протиправних дій, у тому числі на підґрунті міжнаціональних і міжконфесійних конфліктів; підтримання або відновлення правопорядку у районах виникнення особливо тяжких надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру (стихійного лиха, катастроф, особливо великих пожеж, застосування засобів ураження, пандемій, панзоотій тощо), що створюють загрозу життю і здоров'ю значних верств населення; розблокування або припинення протиправних дій у разі захоплення важливих об'єктів або місцевостей, що загрожує безпеці громадян і порушує нормальну діяльність органів державної влади та органів місцевого самоврядування; протидію масовим заворушенням; формування в особливий період військових частин і підрозділів та оборону важливих державних об'єктів, перелік яких визначено Кабінетом Міністрів України, спеціальних вантажів, у тому числі ядерних матеріалів, під час їх перевезення територією України; ведення воєнних (бойових) дій у разі збройного конфлікту чи загрози нападу на Україну; виконання завдань територіальної оборони; виконання заходів правового режиму воєнного стану; брати участь у припиненні групових протиправних дій осіб, узятих під варту, засуджених, а також у ліквідації їх наслідків в установах попереднього ув'язнення, виконання покарань тощо.

У свою чергу, професійна компетентність курсантів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) інституцій сектора безпеки і оборони України (СБОУ) є важливою сутнісною характеристикою, від якої у майбутньому залежить якість та ефективність виконання ними, а також підлеглим особовим складом завдань за призначенням. Крім цього, рівень сформованості теоретичних знань, а також практичних навичок з вогневої підготовки є важливою складовою фахової компетентності майбутніх офіцерів командного напрямку підготовки інституцій СБОУ.

Враховуючи вище викладене, на сьогодні важливим є – визначення необхідних педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до застосування сучасних зразків високоточної зброї (в системі вогневої підготовки) у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності, що обумовлює актуальність обраного напрямку наукової розвідки.

Дослідження виконано відповідно до планів науково-дослідної роботи: кафедри вогневої підготовки Національної академії Національної гвардії України, кафедри вогневої та спеціальної підготовки факультету службово-бойової діяльності НГУ Київського інституту Національної гвардії України (ініціативний проєкт «Практик», 2021–2022 рр.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій (перший етап, вересень-листопад 2021 р.) у обраному напрямі наукової розвідки дозволив визначити низку робіт провідних учених: О. Маслія [2], В. Шемчука, О. Хацаюка, В. Соколовського, А. Ковтуненка, О. Корнієнка, Ю. Муштатова [3], О. Khatsaiuk, M. Medvid, V. Maksymchuk, O. Kurok, P. Dziuba, V. Tyurina [4], В. Волошина [5], Ю. Самсонова, Є. Гарбара, Є. Безбородова, В. Толокнєєва, А. Литовченка [6] та інших фахівців (Л. Балагури, А. Бухуна, Р. Горбатюка, Є. Денисенка, О. Лавніченка, В. Овчаренка, С. Полторака, О. Ярещенко, В. Ягупова), які у своїх працях висвітлили актуальні питання формування готовності курсантів ВВНЗ (закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання) інституцій сектора безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Окремої уваги заслуговують наукові праці учених: Ю. Самсонова, О. Ярещенко [7], О. Моргунова, О. Ярещенко, О. Хацаюка [8], С. Шворова, С. Горбачевського [9], Ю. Самсонова, М. Калюжного, Б. Лукіна [10], О. Маркова, Ю. Самсонова, С. Бородіна, О. Савчука, В. Шемчука, І. Атаманенка [11] та інших фахівців обраного напрямку наукової розвідки (І. Вознесенського, В. Волошина, Б. Виноградського, О. Забули, Я. Зорія, І. Ковальова, О. Кривошеєва, К. Крушельницької, Т. Трегубенка) – у яких розкриваються особливості формування військово-прикладних навичок стрільби із різних зразків вогнепальної та високоточної зброї у військовослужбовців інституцій сектора безпеки і оборони України.

Не менш цікавими є наукові здобутки учених: О. Хацаюка, О. Єлісєєвої, В. Жукова, В. Клименка, Ю. Бережного [12], В. Монастирського [13], П. Рибалки, М. Калюжного, А. Красілова, А. Титовича, О. Головченка [14], О. Федоренко [15], А. Жданкіної [16] та інших фахівців педагогічного моделювання (А. Білоруса, Л. Боровика, М. Боровика, Л. Гонтаренка, О. Луценка, Б. Ратича, В. Тюріної, Д. Швеця) – у яких розкриваються особливості побудови ефективних педагогічних умов, що забезпечують формування професійних компетентностей у представників різних груп населення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В процесі подальшої дослідно-аналітичної роботи, членами науково-дослідної групи (Ю. Самсонов, В. Соколовський, К. Задорожний, О. Повар, М. Курилов, Ю. Белашов, О. Кириченко – провідні учені та практики у обраному напрямі наукової розвідки) були визначені суперечності між:

– наявністю програм підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України (НГУ) командного напрямку підготовки з вогневої підготовки та недостатньою кількістю практичних занять, що передбачають формування практичних навичок використання сучасних зразків вогнепальної, а також

новітніх зразків високоточної зброї у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності (СБОД);

– достатнім рівнем сформованості теоретичних знань з вогневої підготовки майбутніх офіцерів НГУ (командного напрямку підготовки) та недостатнім рівнем сформованості практичних навичок використання протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» [17] в екстремальних умовах СБОД;

– достатнім рівнем сформованості фізичних якостей (спеціальної фізичної підготовленості) курсантів командного напрямку підготовки Національної академії Національної гвардії України (НАНГУ) та Київського інституту НГУ (КІНГУ), що забезпечують їхню готовність до виконання завдань за призначенням у повсякденній службово-бойовій (оперативній) діяльності та відсутністю прикладних рухових навичок необхідних для успішного застосування протитанкового ракетного комплексу (ПТРК) «Стугна-П» в екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Необхідно виділити, що ПТРК «Стугна-П» (рис. 1), а також його прототипи сконструйовані на базі комплексу танкового керованого озброєння з протитанковою керованою ракетою «Стугна», зберігаючи основні його концептуальні рішення [17].

У свою чергу, ПТРК «Стугна-П» призначений для ураження танків та інших броньованих цілей, в тому числі оснащених сучасними засобами динамічного захисту. Крім цього зазначений вид високоточної зброї також може вражати й завислі вертольоти (основні техніко-тактичні характеристики ПТРК «Стугна-П»: максимальна дальність стрільби в денний час – 5000 м; максимальна дальність стрільби у нічний час – 3000 м; час польоту на максимальну дальність не більше ніж – 25 с; система наведення по – лазерному променю з супроводом цілі в автоматичному режимі; бойова частина – тандемна, кумулятивна; ураження броні за динамічним захистом не менше – 800 мм; бойова частина, осколково-фугасна з ударним ядром, ураження броні не менше – 60 мм; температурний діапазон застосування – від -40 до +60°C; маса ракети в контейнері – 29,5 кг; калібр ракети – 130 мм; довжина контейнера – 1360 мм; зовнішній діаметр контейнера – 140 мм; маса, пускова установка – 32 кг; маса приладу наведення – 15 кг; маса пульта дистанційного керування – 10 кг; маса теплоізоляційного модуля – 6 кг [17]).

На керованій ракеті ПТРК «Стугна» встановлена тепловізійна головка самонаведення, у фокальній площині якої розміщений ІЧ-датчик, який являє собою матрицю 64×64 із чутливих елементів (на основі телуриду кадмію), що працює у дальньому інфрачервоному діапазоні (8–14 мкм). Для пуску керованої ракети оператору достатньо навести прицільний пристрій на ціль, при цьому електронне зображення цілі та оточуючого її фону «переписується» у головці самонаведення, і ракета готова до бойового пуску.



Рис. 1. Протитанковий ракетний комплекс «Стугна-П» в бойовому положенні (використано фото електронного ресурсу «24 канал» [18])

Після старту (бойового пуску) ракета повністю автономна, таким чином стрілок може відразу змінити свою позицію. Оскільки в комплексі забезпечується «м'який» пуск, то стрільба може вестися з укриттів. Ракета має 2 режими атаки цілі – з «гірки» (броньовані цілі) та по прямій. Однак вартість пострілу (бойового пуску) з такого варіанта ураження достатньо висока (необхідно підкреслити, що ПТРК «Стугна-П» має й експортну версію – ПТРК «Скіф») [17].

Враховуючи зазначені вище техніко-тактичні характеристики доцільним є розроблення прикладної методики спеціальної фізичної підготовки представників досліджуваної категорії, що забезпечує їхню готовність до застосування ПТРК «Стугна» у різних (екстремальних) умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Відповідно до результатів аналізу науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури, членами науково-дослідної групи встановлено, що питанням розроблення педагогічних моделей (технологій), педагогічних умов, методик формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектора безпеки і оборони України до застосування сучасної високоточної зброї (засобів вогневого ураження противника) у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності – присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших наукових досліджень та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напрямку наукової розвідки.

Мета статті. Головною метою дослідження є розроблення педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії

України до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити наступні завдання:

- провести моніторинг спеціалізованих Інтернет-джерел (аналіз науково-методичної та довідкової літератури) у напрямі формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектора безпеки і оборони України (Національної гвардії України, Збройних Сил України тощо) до виконання завдань за призначенням у різних умовах СБОД;

- здійснити аналіз спеціальної та довідкової літератури у напрямі формування військово-прикладних навичок стрільби із різних зразків вогнепальної та високоточної зброї у військовослужбовців інституцій сектора безпеки і оборони України;

- провести аналітичний огляд низки наукових праць у яких розкриваються особливості побудови ефективних педагогічних умов (педагогічного моделювання), що забезпечують формування професійних компетентностей у представників різних груп населення.

В процесі теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи (НДГ) були використані наступні методи: аксіоматичні, ідеалізації, історичні і логічні, сходження від конкретного, формалізації, тощо. Крім цього було використано досвід бойових дій та досвід організації системи вогневої підготовки майбутніх офіцерів інституцій СБОУ.

Виклад основного матеріалу. Упродовж другого етапу (грудень 2021 р. – лютий 2022 р.) теоретичного дослідження, членами НДГ сумісно із фахівцями вогневої підготовки Національної академії Національної гвардії України (Ю. Белашов, О. Кириченко, Є. Безбородов, С. Шабатура) та КІНГУ (М. Делямба) визначені:

- 1) сутнісні характеристики формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування ПТРК «Стугна-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності – «особистісне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу на формування у курсантів вищих військових навчальних закладів Національної гвардії України (представників інституцій сектора безпеки і оборони України) готовності до захисту України, а також виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності із вмілим та ефективним використанням можливостей комплексу «Стугна-П» (аналогів високоточної та стрілецької зброї) та забезпечує узгодження ними знань про зміст та структуру військово-професійної діяльності, а також вимог цієї діяльності до: рівнів теоретичних знань, практичних навичок; стану психофізичної готовності, а також сформованих ключових компетентностей військово-професійної діяльності зі сформованими та усвідомленими ними в процесі розвитку можливостями та потребами» [19];

2) критерії сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування ПТРК «Стugna-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності: аналітико-оцінний змістовий, мотиваційний;

3) показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування ПТРК «Стugna-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності: формування військово-прикладних навичок; формування теоретичних знань та практичних навичок застосування ПТРК «Стugna-П» (його аналогів) у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності; формування високої психофізичної стійкості до впливу несприятливих факторів службово-бойової діяльності; мотивація до опанування новітніми зразками високоточної зброї; знання матеріальної частини ПТРК «Стugna-П» (інших зразків високоточної зброї); уміння організувати систему навчання з вогневої підготовки підлеглого особового складу; формування професійних навичок та практичних умінь застосування ПТРК «Стugna-П» (його аналогів) під час виконання завдань за призначенням; здатність виконувати посадові обов'язки командира бойового розрахунку ПТРК «Стugna-П» (його аналогів) на початковому етапі проходження військової служби у лавах Національної гвардії України (в екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності); знання матеріальної частини ПТРК «Стugna-П» (його аналогів), тактики його застосування у різних умовах СБОД тощо;

4) рівні: високий, достатній та задовільний;

5) підходи: діяльнісний, комплексний, особистісно-зорієнтований, системний, а також структурний, що забезпечує формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування ПТРК «Стugna-П» у екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

У динаміці третього етапу (березень-травень 2022 р.), відповідно до результатів аналізу спеціальної та довідкової літератури (О. Маслій [2], О. Khatsaiuk, M., Medvid, B. Maksymchuk, O. Kurok, P. Dziuba, V. Tyurina, P. Chervonyi, O. Yevdokimova, M. Levko, I. Demchenko, N. Maliar, E. Maliar, I. Maksymchuk [4], П. Пістряк, О. Марков, В. Афанасьєв, Ю. Самсонов, В. Соколовський [20], І. Данилюк [21], К. Тушко [22], С. Бурій [23]), членами науково-дослідної групи сформульовано гіпотезу, що формування готовності курсантів командного напрямку підготовки вищих військових навчальних закладів Національної гвардії України (Національна академія Національної гвардії України, Київський інститут Національної гвардії України, навчальний центр НГУ) до застосування ПТРК «Стugna-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності буде результативнішим за впровадження у їхню систему вогневої підготовки (професійної освіти) наступних організаційно-педагогічних умов:

1) *Діагностично-організаційний блок*: підбір висококваліфікованих викладачів (інструкторів) з вогневої підготовки; визначення індивідуального рівня сформованості теоретичних знань з вогневої підготовки; розподіл військовослужбовців на групи із урахуванням результатів тестування рівня сформованості теоретичних знань з вогневої підготовки; коригування наявного рівня сформованості теоретичних знань у напрямі застосування курсантами вищих військових навчальних закладів Національної гвардії України (надалі – військовослужбовцями) новітніх зразків високоточної зброї; інструктаж військовослужбовців по заходам особистої та колективної безпеки під час відпрацювання навчально-тренувальних завдань із використанням протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П»; формування теоретичних знань будови та експлуатації протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» та його зарубіжних аналогів у змодельованих умовах службово-бойової (оперативної) діяльності); формування теоретичних знань, а також практичних навичок у напрямі тактики застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» у різних умовах СБОД; пошук та обладнання безпечної локації для організації навчально-тренувального процесу з вогневої підготовки представників досліджуваної категорії; підбір та апробація методики розвитку (удосконалення) практичних навичок застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» у змодельованих умовах службово-бойової (оперативної) діяльності; організація медичного забезпечення навчально-тренувального процесу військовослужбовців під час бойових пусків; облаштування місць укриття військовослужбовців та викладачів (інструкторів з вогневої підготовки) у разі повітряної тривоги; організація контрольних заходів з тестування рівня сформованості теоретичних знань та практичних навичок у застосуванні протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» у змодельованих умовах СБОД.

2) *Формуючий блок*: формування практичних навичок, що забезпечують створення сприятливих умов на полі бою для використання протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» за призначенням; впровадження засобів спеціальної фізичної підготовки у підготовчу (вступну) частину навчально-тренувальних занять з вогневої підготовки; розроблення та практичне відпрацювання індивідуальних планів роботи із невстигаючими військовослужбовцями; перевірка готовності медпрацівників (викладачів, інструкторів) до надання першої невідкладної допомоги при травмах, пораненнях під час практичного відпрацювання навчально-тренувальних завдань (нормативів [24; 25]) з вогневої підготовки; формування готовності викладачів (інструкторів) з вогневої підготовки до надання рекомендацій щодо підвищення індивідуального рівня практичної

підготовленості військовослужбовців; утримання посадовими особами навчально-матеріальної бази у справному стані (забезпечення військовослужбовців всіх категорій у разі необхідності безпечним укриттям, або організація їхньої евакуації до безпечних локацій); організація контрольних заходів з тестування рівня сформованості теоретичних знань та практичних навичок у застосуванні ПТРК «Стугна-П» у змодельованих умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

3) *Контрольний блок*: контроль посадовими особами за ходом відпрацювання навчального плану (із урахуванням етапів їхньої професійної підготовки); підтримання на належному рівні відповідними посадовими особами навчально-матеріальної бази з вогневої підготовки; перевірка готовності посадових осіб до забезпечення учасників навчально-виховного процесу безпечним укриттям та організації їхньої евакуації до безпечних локацій); контроль рівня сформованості теоретичних умінь та практичної підготовленості у представників досліджуваної категорії під час відпрацювання нормативів з вогневої підготовки, які передбачають використання протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» (його аналогів) у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності; перевірка рівня сформованості теоретичних знань та практичних навичок (рівня методичної підготовленості) необхідних для організації системи навчання тактиці проведення влучних пусків з протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» (інших новітніх зразків високоточної зброї) у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності (в екстремальних умовах на фоні значного психофізичного навантаження).

Заключний етап ініціативного проєкту «Практик» передбачатиме проведення перевірки результативності зазначених вище педагогічних умов. Крім цього, членами науково-дослідної групи будуть визначені: незалежні та залежні зміни, а також навчальні групи курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України (командного напрямку підготовки Київського інституту Національної гвардії України).

З метою якісного опрацювання майбутніх результатів дослідження (числового масиву даних) нами планується використання загальноприйнятих методів математичної статистики, зокрема – критерій [26]. У свою чергу, критерій (хі квадрат) – дозволяє здійснити перевірку будь-якої статистичної перевірки гіпотези, у якій вибірковий розподіл критерія має розподілення за умови вірності нульової гіпотези. Вважається, що критерій – це критерій, який асимптотично вірний, тобто вибірковий розподіл можливо здійснити любым чином наближенням до розподілу шляхом збільшення розміру вибірки.

Крім цього, в процесі майбутнього педагогічного експерименту членами науково-дослідної групи планується використання сучасного наукового

інструментарію (ВКС «Katsumoto» [27]), а також відповідні технічні засоби навчання [28]. Таким чином, поставлені перед нами завдання виконанні, а головна мета дослідження – досягнута.

Висновки. В результаті теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи розроблено педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності (на прикладі курсантів командного напрямку підготовки Національної академії Національної гвардії України та Київського інституту Національної гвардії України).

Запропоновані педагогічні умови передбачають організацію навчально-тренувального процесу представників досліджуваної категорії упродовж трьох основних блоків (з відповідним навчально-методичним і організаційним наповненням), а саме: діагностично-організаційний, формуючий та контрольний блоки.

Нами очікуються, що впровадження у систему вогневої підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України (інституцій сектору безпеки і оборони України) зазначених вище педагогічних умов забезпечить формування стійких навичок (професійних компетентностей) застосування ПТРК «Стугна-П» у екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності. Крім цього, наявні практичні навички, а також теоретичні знання у майбутньому забезпечать ефективну побудову системи вогневої підготовки підлеглого особового складу.

Результати теоретичного дослідження впроваджені у систему вогневої підготовки курсантів старших курсів командного напрямку підготовки Національної академії Національної гвардії України, майбутніх офіцерів Національної гвардії України факультету службово-бойової діяльності Національної гвардії України Київського інституту НГУ та курсантів навчального центру НГУ.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають проведення апробації розроблених членами науково-дослідної групи педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про Національну гвардію» (№ 17, ст. 594), ст. 1). 2014. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/876-18> (дата звернення: 28.07.2022).
2. Маслій О.М. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 2020. 43 с.
3. Шемчук В., Хацаюк О., Соколовський В., Ковтуненко А., Корнієнко О., Муштатов Ю. Формування

професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки. *Військова освіта*. 2021. № 1 (43). С. 360–381.

4. Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P., Tyurina, V., Chervonyi, P., Yevdokimova, O., Levko, M., Demchenko, I., Maliar, N., Maliar, E., & Maksymchuk, I. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13 (2), 457-475. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431>

5. Волошин В.Д. Формування умінь застосування спеціальних засобів і зброї майбутніми офіцерами-прикордонниками у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук. 2018. 217 с.

6. Самсонов Ю., Гарбар Є., Безбородов Є., Толкнєєв В., Литовченко А. Програма формування готовності курсантів ВВНЗ, які спеціалізуються в практичній стрільбі до змагальної діяльності. *Військова освіта*. 2022. № 1 (45). С. 249–264.

7. Самсонов Ю.В., Ярещенко О.А. Сутнісні характеристики, критерії та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до дій у складі бойових розрахунків ПТРК в системі професійної освіти із використанням засобів СФП. *Актуальні проблеми розвитку службово-прикладних, традиційних та східних одноборств*. 2021. № 15. С. 49–61.

8. Моргунов О.А., Ярещенко О.А., Хацаюк О.В. Удосконалення прикладних навичок практичної стрільби в системі професійної освіти Національної поліції України. *Честь і закон*. 2016. № 1. С. 49–56.

9. Шворов С., Горбачевський С. Методичні засади організації інтенсивної підготовки бойових обслуг КП у навчально-тренувальних центрах повітряних сил. *Військова освіта*. 2020. № 1 (41). С. 310–317.

10. Самсонов Ю.В., Калюжний М.Г., Лукін Б.П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до бойового застосування переносних зенітно-ракетних комплексів з акцентом на використанням засобів тактичної та спеціальної фізичної підготовки. *Актуальні проблеми розвитку службово-прикладних, традиційних та східних одноборств*. 2021. № 15. С. 119–123.

11. Марков О.В., Самсонов Ю.В., Бородін С.В., Шемчук В.А., Атаманенко І.О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектора безпеки і оборони України в системі вогневої підготовки з використанням сучасних технічних засобів навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2016. № 32 (Т. 2). С. 60–74.

12. Хацаюк О.В., Єлісєєва О.С., Жуков В.Л., Клименко В.П., Бережний Ю.М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 5. С. 96–99.

13. Монастирський В.М. Педагогічні умови військово професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України та правоохоронних органів держави у військових навчальних підрозділах ЗВО. *Вісник Черкаського університету (Серія «Педагогічні науки»)*. 2019. № 1. С. 165–170.

14. Рибалко П.Ф., Калюжний М.Г., Красілов А.Д., Титович А.О., Головченко О.І. Апробація педагогіч-

них умов формування готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до застосування заходів фізичного впливу проти переважаючого за силою правопорушника. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33 (Т. 1). С. 108–112.

15. Федоренко О.М. Педагогічні умови формування національно-патріотичної вихованості в учнів основної школи загальноосвітніх закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 2021. 27 с.

16. Жданкіна А. Педагогічні умови патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 2. С. 131–139.

17. Guard («Стугна-П» — український протитанковий ракетний комплекс другого покоління. Розроблений київським конструкторським бюро «Луч»). 2022. URL: http://www.ngu.com.ua/weapon/antitank/at_stugnap_all.html (дата звернення: 28.07.2022).

18. Що таке українська «Стугна» (24 канал). 2022. URL: https://24tv.ua/ru/stugna-p-cto-jeto-harakteristiki-kak-unichtozhaet-tehniku_n1938682 (дата звернення: 28.07.2022).

19. Павлов Я.В., Самсонов Ю.В., Бородін С.В., Толкнєєв В.О., Кушнарєв Б.О. Сутнісні характеристики формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування комплексу «Стугна-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48 (Т. 2). С. 80–85.

20. Пістряк П.В., Марков О.В., Афанасьєв В.В., Самсонов Ю.В., Соколовський В.В. Робоча програма навчальної дисципліни «Бойове застосування озброєння» (25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону) : роб. прог. навч. дисц. 2019. 41 с.

21. Данилюк І.М. Педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів НГУ до проведення індивідуальної роботи з підлеглими. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76 (Т. 1). С. 95–99.

22. Тушко К.Ю. Педагогічні умови формування здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 66 (Т. 2). С. 151–153.

23. Бурий С. Педагогічні умови формування управлінської культури у майбутніх офіцерів в процесі практичної підготовки. *Військова освіта*. 2020. № 1 (37). С. 48–57.

24. Курс стрільб із стрілецької зброї та озброєння бойових машин НГУ (Наказ КНГУ від 14.03.2016 № 151) : курс стрільб. 2016. 189 с.

25. Про підготовку військовослужбовців, військових частин (підрозділів) НГУ (Наказ КНГУ від 14.03.2016 № 151) : наказ. 2016. 152 с.

26. Критерій «Хі-квадрат» (математична статистика). 2022. URL: http://www.machinelearning.ru/wiki/index.php?title=Критерий_хи-квадрат (дата звернення: 28.07.2022).

27. Бизин В.П., Миргород Д.А. Технические средства обучения двигателным действиям : научн. пособие. 2014. С. 36–42.

28. Українські бійці проходять на тренажерах інтенсивну підготовку з ПТРК та ПЗРК («Мілітарний»). 2022. URL: <https://mil.in.ua/uk/news/ukrayinski-bijtsi-prohodyat-na-trenazherah-intensyvnu-pidgotovku-z-ptrk-ta-pzrk/> (дата звернення: 28.07.2022).

ТЕНДЕНЦІЇ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У 30–90 РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

TRENDS OF STUDYING LITERATURE IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN UKRAINE IN THE 30–90S OF THE 20TH CENTURY

Статтю присвячено пошуку тенденції шкільного вивчення літератури у навчальних закладах України у 30–90 роках ХХ століття. Приділено увагу опису здобутків українських діячів освіти і науки та їхньої ролі у становленні методики навчання зарубіжної літератури зазначеного періоду. Наголошено на необхідності фундаментального вивчення історичних витоків методики навчання зарубіжної літератури як науки, дослідження її генеалогії, формування об'єктивного погляду через критичне осмислення досліджень науковців та освітян, що становитимуть основу для формування ключових напрямів розвитку та ефективної імплементації попередніх передових досягнень з огляду на конструктивне наповнення змісту, форм і методів сучасної методики вивчення зарубіжної літератури та оптимальне забезпечення її практичних результатів. Зазначено, що напрацювання багатьох науковців і методистів, які у 30–90 роках ХХ століття розробляли проблему вивчення творів письменників у шкільному курсі літератури, і до сьогодні не втратила своєї наукової значущості та актуальності. Наголошено, що формування нових ідей, розвиток теорії та практики викладання словесності відбувалось на межі взаємовпливів розмаїтих поглядів та методичних концепцій. Зауважено, що реалізація шкільної літературної освіти у культурологічному контексті означає взаємодію національних і світових чинників особистісно орієнтованого навчання на засадах гуманізації та гуманітаризації освіти, в умовах толерантності та діалогізму, що становлять основу інтерсуб'єктного навчання літератури. З'ясовано, що успішне вивчення літератури зумовлене як змістом освіти, так і процесуальним компонентом її реалізації, відповідно до якого пояснюються не лише події, а й ідеї та цінності зображеної епохи, що, у свою чергу, свідчить про баланс факторів (насамперед, соціальне замовлення літературної освіти і врахування учнівських інтересів), які здійснюють вплив на становлення методичної думки та обумовлюють не лише стандартизацію змісту освіти, а й необхідність її технологічного забезпечення, що визначає рівень культури педагогічної діяльності й розвитку суспільства загалом. **Ключові слова:** інтерсуб'єктне навчання літератури, літературна освіта, методика навчання зарубіжної літератури, науково-методична концепція, предметна дидактика.

The article is devoted to the search for the trend of teaching literature in educational institutions of Ukraine in the 30s–90s of the 20th century. The author paid attention to the description of the Ukrainian educators' and scientists' achievements and their role when forming the methodology of teaching literature within the specified period. Also, the author emphasized the need for a fundamental study of the historical origins of the methodology of teaching foreign literature as a science, research into its genealogy, the formation of an objective view through a critical rethinking of the scientists' and educators' research, which would form the basis for the formation of key directions of development and effective implementation of previous advanced achievements taking into account constructive content, forms and methods of modern methodology of studying foreign literature and optimal provision of its practical results. It is noted that the research work of many scientists and methodologists, who explored the problem of studying some writers' works in the school literature course in the 30–90s of the 20th century, has not lost its scientific significance and relevance to this day. It is emphasized that the formation of new ideas, the development of the theory and practice of teaching literature took place on the border of mutual influences of various views and methodological concepts. It is noted that the implementation of school literary education in the cultural context means the interaction of national and world factors of person-oriented education on the basis of humanization and humanitarianization of education, in conditions of tolerance and dialogism, which form the ground of intersubjective teaching of literature. It was found that the successful study of literature is determined by both the content of education and the procedural component of its implementation, according to which, events, ideas and values of the depicted era could be explained; in turn, it indicates a balance of factors (primarily, social ordering of literary education and taking into account students' interests), which influence the formation of methodical thought and determine not only the standardization of the educational content, but also the need for its technological support, which determines the culture level of pedagogical activity and the development of society in general. **Key words:** intersubjective teaching of literature, literary education, methodology of teaching foreign literature, scientific and methodological concept, subject didactics.

УДК 373.3/5.016:82(100)
<https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.8>

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

Постановка проблеми у загальному вигляді. Аналізуючи вимоги сучасності, одним із найважливіших завдань загальної середньої освіти ХХІ століття можна вважати покращення освітніх процесів: пріоритет за формуванням у здобувачів

освіти інтегрованої картини світу, високої духовної культури, дієвої системи цінностей, пізнавальної активності, креативності й мобільності, розвитком творчого потенціалу, національної ідентичності, патріотичних почуттів, активної громадянської

позиції, їхньою підготовкою до ініціативної життєдіяльності, професіоналізації, організації й самоорганізації навчання впродовж життя. Далеко не останню роль у цьому відіграє забезпечення відповідного рівня ключових і предметних компетентностей учнів із зарубіжної літератури, наприклад, спроможності застосовувати знання зарубіжної літератури в різних життєвих обставинах, що, у свою чергу, сприяє природній та впевненій комунікації та взаємодії із оточенням, реалізації та розвитку власного потенціалу, побудові індивідуальної траєкторії особистісного розвитку [13, с. 6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю цілісного розкриття історичних витоків методики вивчення літератури як науки, простеження її генеалогії, формування об'єктивного погляду через критичне осмислення праць попередніх поколінь науковців, освітян та діячів культури, що становитимуть основу для формування ключових тенденцій розвитку предметної дидактики й ефективної імплементації передових досягнень минулого з огляду на конструктивне наповнення змісту, форм і методів сучасної методики вивчення зарубіжної літератури та найбільш сприятливої реалізації її практичних результатів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є опис основних тенденцій шкільного вивчення літератури у навчальних закладах України у 30–90 роках ХХ століття та становлення методики навчання зарубіжної літератури в Україні, визначення перспектив креативного використання ефективного наукового та методичного досвіду у контексті побудови сучасної шкільної літературної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні різні аспекти історії становлення методики викладання літератури досліджують у своїх працях Л. Базиль, Н. Волошина, Н. Грицак, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Кузнецова, Л. Решеняк, О. Семенов, С. Синенко, Л. Удовиченко, Н. Чепурна, Л. Чумак, С. Яворська, Т. Яценко та багато інших учених.

Діяльність багатьох науковців і методистів, які у 30–90 роках ХХ століття розробляли проблему вивчення творів письменників у шкільному курсі літератури, і до сьогодні не втратила своєї наукової значущості та актуальності.

Вагомий внесок у розвиток шкільної літературної освіти цього періоду зробили учені-методисти О. Богданова, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Волинський, В. Голубков, М. Кудряшов, А. Мазуркевич, В. Маранцман, Л. Мірошніченко, К. Нартов, Є. Пасічник, М. Рибникова, А. Савченко, С. Трємбітська, С. Тураєв, Д. Чавчанідзе та багато інших. Вони плідно працювали в царині методики викладання, створювали програми, підручники та посібники з літератури.

Проаналізувавши праці дослідників, ми можемо робити певні висновки щодо тенденцій шкільного

вивчення літератури у навчальних закладах України у 30–90 роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Школа у 30–90 роках ХХ століття формувалася на класових засадах, що зумовило негативну тенденцію щодо викладання літератури. Художній літературі відводилася ілюстративна роль, твори шкільного курсу штучно співвідносилися з певними історичними подіями, сам курс викладання був позбавлений системності побудови.

На початку 30-х років в Україні було проголошено уніфікацію системи освіти, змісту і порядку навчання, що мало руйнівний вплив на тогочасну школу, де остаточно запанував класовий підхід до всіх суспільних і життєвих явищ. При вивченні літератури, якій за таких умов відводилася в навчальному процесі другорядна роль, домінуючими стали вульгарно-соціологічні тенденції, наприклад, класова оцінка літературних героїв [2, с. 327].

Особистість і творчість великих художників, відображені в дзеркалі соціології, знецінювались, дрібнішали, набували вульгарного, примітивного тлумачення. Прагнення зв'язати літературу з життям, її підпорядкованість суспільствознавству, спрямування програм на соціологічний аналіз літературного твору, безумовно, збіднювали, вихолощували його художню та естетичну цінність, спотворювали ідейний і творчий задум письменника.

Перебудову освітньої системи та змісту навчання було здійснювано з класово-репресивних позицій. Підкреслимо факт існування офіційної заборони усіх найкращих зразків національної культури, науки, літератури і мистецтва, творів відомих вітчизняних та зарубіжних письменників та їхнє вилучення з навчальних програм і підручників. «Більшовицьке вето» було накладено навіть на твори усної народної творчості (наприклад, казка вважалася «пережитком феодалізму») [1, с. 121]. До того ж під гаслами інтернаціоналізму проводилась активна русифікація, законодавчо сформульована в державних нормативних документах.

У середині 30-х років (1932–1935) відбулася реорганізація семирічної політехнічної школи. Із 1934 року шкільна освіта стала десятирічною. Історико-літературний курс тепер мав викладатися не два роки, а три. Для учнів 8–10 класів укладалися нові програми з літератури, до яких було введено і твори світового письменства. Учені-методисти того часу вивчали шкільну систему викладання літератури зарубіжних країн (Австрія, Німеччина, Франція та ін.), порівнювали закордонні шкільні програми зі змістом і метою навчання літератури в Україні [7, с. 31].

У навчальних закладах України у 30–90 роках ХХ століття викладання літератури було в основному зорієнтовано на вивчення російської літератури. Хоча до шкільного курсу входили деякі твори зарубіжних авторів, проте кількість їх була обмеженою. У методичних концепціях виразно простежувалася

тенденція соціологічного підходу до шкільного вивчення літературних творів. Догми ідеології того періоду, яких навчали в школі, діставали на уроках літератури незаперечний авторитет, бо подавалися як багатовікові чаяння кращих представників російського народу (трудової і творчої інтелігенції) та всього прогресивного людства [7, с. 31].

Тенденція відбору творів для шкільного вивчення визначалася не тільки їх безумовною художньою цінністю, а й можливістю вбудувати їх до логіки тогочасної концепції літературного розвитку новітнього часу, у якій би було відображено поступальний рух країни до революції, побудови соціалізму та комунізму. Перед творами фольклору та літератури того часу постало ще одне важливе виховне завдання – змальовувати взірці справжнього бойового чи трудового героїзму, на які могли б рівнятися юні читачі.

У 1936 році з'явився журнал «Література в школі» для педагогічного супроводу важливого шкільного предмета. У своїх виступах на сторінках журналу педагоги-теоретики наголошували: з двох складових навчання літератури – вивчення художнього твору й виховання справжнього громадянина – виховання має посідати перше місце [4, с. 1].

Таким чином, класове виховання стало центральним завданням літератури як навчальної дисципліни. На «соціально-дієвий характер літературних занять» указував російський методист В. Голубков, який бачив головне завдання школи в необхідності «навчити школяра оволодіти художньою літературою як знаряддям ідеологічного впливу на суспільство» [5, с. 7]. З таких позицій роль шкільного аналізу твору, слідом за науковим, літературознавчим, зводилась до того, щоб, формуючи в учнів марксистський світогляд, заострювати в творах класово чуже, помилки та хибні уявлення письменників минулого. Класові характеристики стали обов'язковими в роботі над образом літературного героя, що відобразилось в численних публікаціях з методики [5, с. 7].

Як зазначають науковці, у літературознавстві 1930–1950 років (а нерідко й пізніше) та літературі акцент робився на шкоді від класового розподілу, внаслідок чого літературна творчість мали витоки безпосередньо з ідеологічних протистоянь епохи письменника [14, с. 348]. Така тенденція негативно відбилася й на шкільному викладанні літератури.

Утвердження ідеологічної думки у методичній науці, односторонність підходу до письменника та його творчості у підсумку призвели до стереотипу, шаблону в шкільному вивченні літератури, падінню рівня зацікавленості у вивченні літератури як навчального предмета, зумовлені тим, що їхні особисті враження, власна оцінка прочитаного ігнорувалися в процесі аналізу твору [16].

Спрощене розуміння художнього твору було одним із викликів передовій методичній думці того

часу (М. Кудряшев, М. Рибникова, Л. Троїцький). Учені надавали перевагу діяльнісному підходу до вчительської праці, закликали послуговуватись вагомими надбаннями науковців та методологів минулого. Наприклад, М. Рибникова доводила, що уроки літератури мають бути спрямовані на досягнення загальної мети – осмислення учнями змісту художнього твору, авторського задуму, сприйняття образів творів різних жанрів, розуміння їх мови. М. Кудряшев у статтях, присвячених аналізу лірики, уже в той час рішучо відкидав вульгарний соціологізм, а в статті про методи вивчення образу-персонажа заперечував проти схематичного аналізу й наголошував на живому, емоційному сприйнятті літературних героїв. Різноманітні шляхи аналізу літературних творів запропонував Л. Троїцький у праці «К методике историко-литературного курса» [11, с. 64].

Процеси демократизації, які відбувалися в суспільстві в період хрущовської «відлиги» (кінець 50-х – початок 60-х років ХХ століття), позитивно вплинули на методичну науку. У 60-тих роках виразно заявили про себе нові підходи до вивчення літератури. Літературознавці намагалися подолати односторонність і обмеженість заідеологізованого аналізу літературних творів.

На початку 1960-х років спостерігаємо зростання інтересу літературознавства до історико-функціонального вивчення літератури, завдання якого, перш за все, полягає у з'ясуванні реальних форм і видів впливу художніх творів у різні історичні періоди на читачів [15, с. 337].

Історико-функціональний напрям у вивченні літератури, на думку його прибічників (Д. Ліхачова, М. Храпченка та інших), включає аналіз її місця та ролі у сучасній художній культурі й тісно пов'язує твір із психологією художнього сприйняття [15, с. 363]. Читання розглядається при цьому як активний творчий процес спілкування між читачем і письменником.

Новий методологічний підхід до культури (й літератури як частини культури) як до системи стосунків, що встановлюються між людиною і світом у широкому семіотичному смислі, тобто як до своєрідного механізму переробки й організації інформації, що надходить із зовнішнього світу, специфічній знаковій системі, яку висунув Ю. Лотман, поряд з літературознавчими та філософськими концепціями культури М. Бахтіна, М. Кагана, В. Біблера та інших учених, здійснив істотний вплив на становлення культурологічної парадигми освіти. Це стосувалося не тільки відбору змісту освіти, зокрема літературної, але й зміни характеру педагогічного мислення вчителів, у переході від фрагментарного до цілісного сприйняття світу в широкому культурному контексті, необхідності реалізації принципу діалогу культур.

У 60-х – на початку 70-х років ХХ століття відбулися серйозні зміни в загальних поглядах на

мистецтво. Література більше не сприймалася тільки як вид ідеології, втілення класової та партійної приналежності письменника. У ці роки виходять праці літературознавців, психологів В. Кожінова «Література как вид искусства» (1960), В. Асмуса «Чтение как труд и творчество» (1968), Л. Жабицької «Восприятие художественной литературы и личность» (1974), Л. Рожиної «Психология восприятия литературного героя школьниками» (1977), перевидаються психологічні праці Л. Виготського, зокрема «Воображение и творчество в детском возрасте» (1967), «Психология искусства» (1968) [11, с. 94].

Тенденції пріоритетного підходу до літературної освіти, перш за все, як до діалогу читача й письменника, діалогу мистецтв та діалогу культур належить В. Маранцману та його школі, які започаткували діалогічний напрям у методиці викладання літератури. Урок літератури як діалог культур у подальшому стане однією з актуальних проблем методичної науки й шкільної практики [11, с. 97].

Проблеми методики шкільного навчання літератури розробляли також учені-літературознавці. Наприклад, О. Білецький, досліджуючи питання щодо вивчення російської літератури, виокремив настанови вчителям-словесникам щодо «формальної аналізи» художнього твору, що визначалась науковцем як «опис» чи характеристика вивченого матеріалу згідно із планом: матеріал, що є тематичною основою художнього твору; побудова твору; оформлення опису; жанр і стиль художнього твору [3, с. 33].

Розроблені ученим рекомендації щодо опрацювання художнього твору співвідносяться з комбінованим шляхом його аналізу: життєва основа художнього твору; сюжет і композиція; система образів та їх характеристика; інші образні елементи твору; мова твору та індивідуальний стиль письменника; жанр і значення художнього твору [3, с. 64].

У цей час простежувалась також тенденція вивчення літератури як людинознавства. Оригінальну концепцію викладання літератури на основі педагогічного спілкування запропонував педагог, учитель словесності Є. Ільїн.

У середині 80-х років минулого століття, у період початку демократичних змін у пострадянському суспільстві «...відбувалося злиття реформаторських урядових заходів та громадсько-педагогічного ініціативного руху в одне русло – за створення демократичної, національної, гуманістичної системи шкільної освіти...» [2, с. 327].

Важливу роль у науково-методичному супроводі процесу реформування шкільної літературної освіти відігравав відділ методики російської та української літератур Науково-дослідного інституту педагогіки під керівництвом академіка О. Мазуркевича. Науковці підготували колективний методичний посібник «Удосконалення вивчення російської літератури» (1985), де було розглянуто специфіку

вивчення російської літератури в школі. В узагальнених результатах наукового дослідження було визначено ефективні шляхи вдосконалення якості шкільної літературної освіти [6, с. 65].

У методиці літератури запроваджувалися тенденції щодо розвивального навчання, партнерської взаємодії вчителя та учнів, застосування системного підходу до розробки і розв'язання навчальних завдань, до реалізації дидактичного принципу проблемності. Наявною також була тенденція до реалізації на уроках літератури міжпредметних зв'язків як основи інтегрованого навчання [2, с. 236].

Основні тенденції розвитку методики навчання літератури напередодні останньої реформи школи періоду 30–90 років ХХ століття (1984), що є актуальними й нині, відображено у змісті навчальних програм з російської та української літератури [9; 10]. Зокрема, це стосується: підвищення якості шкільного літературного навчання і виховання учнів-читачів; громадянського й патріотичного виховання учнів засобами художнього слова; взаємозв'язку навчального матеріалу з життям, підготовки учнів до суспільно корисної праці; формування цілісного уявлення учнів про художню літературу як органічну частину світової культури; встановлення міжпредметних зв'язків у процесі осмислення художнього твору; удосконалення читацьких і мовленнєвих умінь та навичок учнів; розвитку загальної культури та естетичних смаків учнів; упровадження ідей розвивального навчання; ефективності застосування аудіовізуальних засобів навчання на уроках літератури; об'єктивності оцінювання знань, умінь і навичок учнів [10, с. 9–10]. Як бачимо, у нормативних документах наголошувалося на пріоритетній ролі художньої літератури в процесі формування особистості, у розвитку світоглядних переконань та образного мислення учнів.

Також істотний вплив на якісні зміни в навчанні й вихованні, а отже, й у шкільному вивченні літератури, спричинив і новаторський рух учителів, підтримуваний як громадськістю, так і керівними органами освіти.

На розвиток педагогічних досліджень суттєво вплинули досягнення психології та дидактики періоду 30–90 років ХХ століття, а саме: дослідження особливостей сприймання художнього твору учнями-читачами (О. Никифорова; П. Якобсон); концепти Г. Костюка щодо навчання та психічного розвитку особистості, що поглиблювали ідеї Л. Виготського про розвивальне навчання; характеристики особистості учня та шляхи її формування (Л. Божович); теорія асоціативності формування знань (Ю. Самарін); програма поетапного формування розумових дій (Н. Талізіна); опис прийомів розумової діяльності учнів (О. Кабанова-Меллер); розроблення загальних методів навчання (А. Алексюк); ідея оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський).

Вітчизняні вчені-методисти, працюючи в суспільному та науковому просторі того часу, у своїх дослідженнях спиралися на психолого-педагогічні теорії учених: Г. Гуковського (щодо методології вивчення літературного твору в школі); Г. Левицької, М. Салтикової, О. Бурлаченко (щодо формування в учнів умінь аналізувати художні твори); Л. Рибак (з проблем розвитку образного мислення учнів на уроках літератури); В. Щербини (про проблематику літературної освіти); Є. Ільїна (про значимість педагогічного досвіду вчителя-новатора).

З урахуванням передових психолого-педагогічних засад поглиблювалися традиційні й формувалися новаторські методичні ідеї щодо: вивчення особливостей художнього твору в школі (І. Бацій, І. Бровко, В. Лесик, І. Соболев) та виразного читання (А. Капська); психології читання і розуміння художнього твору (І. Синиця, Є. Сверстюк); розвитку творчої активності учнів на уроках літератури (Є. Жицький, І. Синиця, І. Соболев, Б. Степанишин); організації й керівництва навчально-виховним процесом (В. Сухомлинський); визначення шляхів, засобів інтелектуалізації уроку літератур (В. Паламарчук); забезпечення ефективності уроку літератури (Л. Худаш); вивчення теорії літератури в школі (О. Бандура); естетичного розвитку школярів засобами літератури (А. Лісовський, Н. Волошина).

Із запровадженням реформи шкільної освіти (1984–1991) послідовного розвитку набувала тенденція щодо розвивального навчання, активізації пізнавальної діяльності та розвитку читацьких інтересів учнів. Є. Пасічник, акцентуючи увагу на партнерському характері педагогічного процесу, визначив їх як «способи дидактичної взаємодії вчителя й учнів, що спрямовані на розв'язання тих навчальних, освітніх і виховних завдань, які реалізуються на уроках» [8, с. 57].

Учені-методисти вказували на важливість формування в учнів-читачів умінь «виділяти головне, зіставляти літературні факти, події, героїв виучуваних творів із метою з'ясування ідейної та моральної позиції автора, вміння аргументовано доводити свою думку, готувати самостійно реферати або повідомлення за кількома джерелами і виступати з ними, складати план, тези, конспект друкованих джерел, лекції вчителя, робити самостійні узагальнення і висновки» [6, с. 65]. Це засвідчувало те, що методична думка спрямована на підвищення інтелектуалізації уроку літератури, на розвиток розумової діяльності школярів, на формування в учнів пізнавальних умінь як рушійної сили розвивального навчання. У той же час учені вказували на важливість формування відтворювальних умінь, які корелюють із творчими, самостійними. Також важливим було підвищення суб'єктної ролі учнів у процесі вивчення літератури, наприклад, щодо набуття нових знань, формування вмінь здобувати

навчальну інформацію з різних джерел (з лекції вчителя, статті, підручника, посібників тощо). Крім того, спостерігалася тенденція поєднання навчально-пізнавальної та виховної функцій уроку літератури, а розвиток педагогічного процесу відбувався в діяльній напрямі, на що вказувало сприймання проблем відбору й застосування методів навчання цілісно з розумінням активної ролі вчителя в організації навчального процесу [18, с. 112].

Тож вагомий здобуток шкільної реформи 1984–1991 рр. – це визнання учнів рівноправними учасниками навчально-виховного процесу, що сприяло формуванню основи для партнерської взаємодії вчителя й учнів.

Висновки. Отже, осмислення процесу становлення та тенденцій розвитку методики навчання зарубіжної літератури є важливим чинником підвищення фахової майстерності педагога-словесника, що спонукає його до творчого використання прогресивних методичних надбань, впливає на якість сучасної шкільної літературної освіти. Позитивні тенденції в методиці навчання літератури у 30–90 роках ХХ століття заклали основу майбутнього вдосконалення процесу викладання шкільної літературної освіти та вважаються одним із важливих джерел розробки її сучасної стратегії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базиль Л. О. Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918–1938 рр. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. С. 121.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 406 с.
3. Білецький О. І., Булаховський Л. А. Методичні уваги для вчителя старшого концентру трудшколи. Київ : Державне видавництво України, 1927. 77 с.
4. Глаголев Н. А. Воспитание нового человека – основная наша задача. *Литература в школе*. 1939. № 3. С. 1–6.
5. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. Москва, 1962. 459 с. URL: <https://anyflip.com/trpgd/oqou/basic> (дата звернення: 15.07.2022).
6. Мазуркевич А. Р., Гречинская В. С. Совершенствование изучения русской литературы : пособ. для учит. Київ : Радянська школа, 1985. 256 с.
7. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 432 с.
8. Пасічник Є. А. Українська література в школі. Київ : Радянська школа, 1983. 319 с.
9. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література: для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. IV–X кл. Київ : Радянська школа, 1984. 105 с.
10. Програми середньої загальноосвітньої школи. Російська література : для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. IV–X кл. Київ : Радянська школа, 1984. С. 9–10.

11. Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе : учебное пособие для педагогических институтов. Москва : Просвещение, 1976. С. 60–100.

12. Удовиченко Л. М. Динаміка розвитку методичних ідей в галузі навчання світової літератури у середній школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2010. № 2. С. 38–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2010_2_10 (дата звернення: 15.07.2022).

13. Удовиченко Л. М. Теорія і технологія вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2020. 352 с.

14. Хализев В. Е. Русское академическое литературоведение. История и методология (1900–1960-е годы). Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2015. 176 с. С. 348.

15. Храпченко М. Б. Художественное творчество, действительность, человек. Москва : Сов. писатель, 1976. 367 с.

16. Целикова Е. И. Эволюция анализа литературного произведения в школе (История и современность) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. СПб., 2001. 395 с.

17. Яценко Т. О. Особливості розвитку національної шкільної літературної освіти 20-40-х рр. ХХ століття. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. Чернігів : ЧНПУ, 2014. Вип. 120. С. 219–223.

18. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360 с.

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО Й ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS AS AN IMPORTANT ASPECT OF THE REALIZATION OF THE INDIVIDUAL AND DIFFERENTIATED APPROACHES IN THE LEARNING PROCESS

У статті акцентовано увагу читачів на сутності поняття «індивідуалізація навчання» та різноманітності трактувань. Наголошено, що про урахування індивідуальних особливостей учнів йдеться також у тлумаченнях поняття «диференціація навчання». Наведено приклади визначень, запропонованих науковцями, наголошено на взаємозв'язку та описано співвідношення між поняттями «індивідуалізація навчання» й «диференціація навчання». Індивідуалізацію навчання трактовано як найвищий ступінь диференціації, диференціацію навчання – як засіб реалізації індивідуалізації. Уміщено результати аналізу науково-методичних джерел, у яких відображено дослідження відмінностей між здобувачами освіти, їхніх індивідуальних особливостей. Описано власні міркування автора статті щодо виокремлення та ранжування індивідуальних особливостей учнів, доцільних для врахування у процесі підготовки й здійснення навчальної діяльності, завдяки застосуванню індивідуалізації й диференціації навчання. Наголошено на важливості врахування вікових особливостей учнів та різних характеристик, спричинених специфікою біологічного фундаменту особистості, самосвідомості й спрямованості, засобами діяльності та ін. До індивідуальних особливостей, доцільних для врахування у процесі планування, організації та здійснення ефективної навчальної діяльності віднесено особливості, які зумовлені статтю, задатками й здібностями, асиметрією півкуль головного мозку, темпераментом, рисами характеру, цінностями й переконаннями та ін. Важливими аспектами для врахування є також сформованість позитивної мотивації до навчання, пізнавальної активності й самостійності учнів, рівень навчальних досягнень, когнітивний стиль та реалізація когнітивних функцій, що відображається на сприйманні, опрацюванні, засвоєнні й використанні учнями навчальної інформації.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, індивідуалізований підхід, диференціація навчання, індивідуальні особливості учнів, відмінності між учнями.

This article emphasizes the readers' attention on the gist of the learning individualization concept and the variety of interpretations. It is underlined that the interpretation of the concept of learning differentiation also takes into consideration students' individual characteristics. The article provides examples suggested by scientists, stresses the interconnection and describes the correlation between the concepts of the learning individualization and differentiation. Learning individualization is explained as the highest level of differentiation, and the differentiation as the way to implement the individualization. It contains results of the analysis of the scientific and methodical sources which demonstrate Investigation of differences between people getting education and their individual characteristics. The article also describes the author's thoughts on the separation and ranking of individual characteristics of students which must be considered in the process of preparation and the actual learning process through the use of individualization and differentiation. It underlines the importance of considering the age peculiarities and students and different individual characteristics caused by the biological foundation of a personality, self-awareness and personality orientation, means of activity, etc. Among the individual characteristics appropriate to take into account for planning, organization and carrying out an effective learning process are the characteristics depending on gender, predisposition, abilities, asymmetry of brain hemispheres, temperament, character traits, values and beliefs, etc. Formation of positive motivation for learning, cognitive activity and independence of students, level of educational achievements, cognitive style and realization of cognitive functions are also important aspects to be considered as they reflect on the perception, processing, learning and using educational information by students.

Key words: individualization of learning, individual approach, differentiation of learning, individual characteristics of students, differences between students.

УДК 373.3.091-057.87

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.9>

Шевчук Л.М.,

канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник, докторант
Інституту педагогіки Національної
академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Індивідуалізація навчання є важливим фактором сучасної освіти. Застосування індивідуального підходу – це необхідна умова для планування й підготовки, організації педагогічного процесу, адже забезпечує його максимальну ефективність. Водночас виникає запитання: які індивідуальні особливості учнів необхідно враховувати у процесі навчання?

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженню проблеми індивідуалізації навчання приділяла увагу значна кількість науковців

і методистів, – представників різних країн у різні часи (Демокрит, Платон, Я. А. Коменський, М. Монтессорі, А. Кірсанов, В. Полонський, С. Гончаренко, О. Савченко, І. Осмоловська та ін.).

У науково-методичних джерелах, у яких висвітлено питання застосування диференціації навчання, знаходимо інформацію щодо доцільності врахування індивідуально-типологічних відмінностей. Зокрема це зазначали Н. Боженова, Г. Дичківська, С. Дорожкін, Г. Васьківська, С. Чіпанова, М. Ярмаченко та ін.

Про урахування індивідуальних особливостей учнів писали такі науковці і методисти як І. Антонова, І. Барабаш, В. Бондар, О. Братанич, Г. Васьківська, І. Дичківська, Л. Жовтан, В. Кизенко, А. Кірсанов, І. Осмоловська, С. Покровська, Є. Рабунський, О. Савченко, Г. Селевко, П. Сікорський, І. Унт та ін.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Проблему урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти у процесі навчальної діяльності відображено у дослідженнях різних вчених, публікаціях методистів і вчителів. Водночас, на нашу думку, окремого розгляду потребує виокремлення індивідуальних особливостей учнів, які необхідно врахувати у процесі підготовки й здійснення навчальної діяльності.

Мета статті – окреслення індивідуальних особливостей учнів, які доцільно враховувати в освітньому процесі завдяки застосуванню індивідуалізації й диференціації навчання.

Виклад основного матеріалу. У науково-методичній літературі розміщено різні трактування згаданого поняття. У довідковому виданні «Педагогічний словник» [10] (вийшло друком ще у 60-тих роках минулого століття) індивідуальний підхід трактовано як принцип педагогіки, завдяки якому під час навчально-виховної роботи з колективом здійснюється «педагогічний вплив на кожну дитину, що базується на знанні її рис особистості та умов життя» [10, с. 424]. Застосовуючи індивідуальний підхід, вчитель допомагає «відстаючим» учням ліквідувати прогалини у знаннях, рухатися уперед «середнім» учням, стимулює до успішної роботи «сильних» учнів. На нашу думку, таке твердження є дещо суперечливим через обмеження роботи з «відстаючими учнями» лише ліквідацією прогалин.

За О. Степановим, індивідуальний підхід – «психолого-педагогічний принцип, за яким навчально-виховний процес здійснюють з урахуванням індивідуальних особливостей учнів» [16, с. 197].

За твердженням С. Гончаренка, «індивідуалізація процесу навчання» – це організація навчально-виховного процесу, що характеризується вибором способів, прийомів, темпу навчання із урахуванням індивідуальних відмінностей учнів, рівня розвитку їхніх здібностей до навчання» [2, с. 142]. Науковець писав про те, що у закладах загальної середньої освіти України індивідуалізація реалізується в умовах навчальної роботи учнів класу та наголошував на важливості оволодіння усіма учнями знаннями в обсязі, визначеному у навчальних програмах. С. Гончаренко наголошував, що мета індивідуалізації навчання – це забезпечення продуктивної роботи усіх учнів під час усіх етапів навчальної діяльності.

У книзі «Педагогічний словник» (редактор М. Ярмаченко) [10] акцентовано увагу читачів на сутності індивідуального підходу. Зокрема

окреслено зазначене поняття як організацію педагогічного впливу із урахуванням індивідуальних особливостей та умов життя дитини [10, с. 223]. Крім того, запропоновано опис індивідуального підходу у навчанні, трактуючи його як організацію навчального процесу, для якої характерний добір темпу, способів і прийомів навчання із врахуванням відмінностей школярів, специфіки їхніх пізнавальних здібностей.

О. Савченко на сторінках книги «Дидактика початкової школи» пропонує таке визначення терміну словосполучення «індивідуалізація навчання» як організацію освітнього процесу «з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення сприятливих умов для реалізації їх пізнавальних можливостей, потреб, інтересів» [13, с. 356].

А. Кірсанов на сторінках монографії «Індивідуалізація навчальної діяльності як педагогічна проблема» [4, с. 114] перелічував такі індивідуальні відмінності, характерні для пізнавальної та практичної діяльності учнів: характер мислительних процесів, рівень знань та умінь, працездатність, рівень пізнавальної і практичної самостійності й активності, темп здійснення навчальної діяльності, відношення до навчання, наявність і характер пізнавальних інтересів, особливості волі.

За І. Осмоловською, «індивідуалізація навчання» – це організація освітнього процесу, що передбачає облік індивідуальних особливостей особистості для створення оптимальних умов, реалізації потенційних можливостей кожного здобувача освіти [6, с. 171]. Водночас для вченої «індивідуалізація» – це «граничний випадок диференціації» навчання [5, с. 7]. На нашу думку, індивідуалізація – це найвищий ступінь диференціації навчання, диференціація – це засіб для застосування в освітньому процесі індивідуалізації навчання.

Про урахування індивідуальних особливостей учнів йдеться також у тлумаченнях поняття «диференціація навчання». Наприклад, С. Покровська вважає, що диференціація – це організація спеціальних умов «для навчання учнів з метою ефективного розвитку їх індивідуальних та особистісних якостей» [11, с. 11]. Г. Васьківська та В. Кизенко, розглядаючи мету диференціації навчання, наголошують на «створенні оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку інтересів і здібностей кожного школяра шляхом реалізації сукупності методів, форм і засобів навчання, які впроваджуються з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою протидії нівелюванню особистості» [1, с. 16].

У контексті дослідження проблеми диференціації навчання А. Паракневич пише про необхідність вивчення психологічних та індивідуальних та особистісних особливостей здобувачів освіти, їхніх когнітивних характеристик, «особливостей мисленнєвої діяльності та швидкості реакції» [8].

Серед відмінностей між учнями превалюючими є рівень знань, умінь і навичок, працездатність і швидкість здійснення навчальної діяльності, специфіка сприйняття навчального матеріалу і запам'ятовування. О. Корсакова пише про розрізнення учнів за такими показниками: пізнавальний інтерес, здатність до навчання (научуваність), комунікативні уміння й навички, предметні знання уміння й навички, рефлексивна культура [3].

Науковці по-різному перелічують індивідуальні особливості учнів, які доцільні для врахування. Є. Рабунський ще у 80-тих роках ХХ ст. таким чином окреслив доцільні для врахування індивідуальні особливості здобувачів освіти: рівень успішності, рівень пізнавальної самостійності, інтерес до навчальної діяльності. І. Унт на сторінках книги «Індивідуалізація і диференціація навчання» [17] зазначала, що «індивідуалізація навчання» – це врахування особливостей школярів «у навчальній роботі» [17, с. 17]. Реалізація індивідуального підходу (за І. Унт) – це врахування тих особливостей учнів, які впливають на процес і результат навчання. Зокрема, це «різні фізичні і психічні якості і стани особистості: особливості усіх пізнавальних процесів і пам'яті, властивостей нервової системи, риси характеру і волі, мотивація, здібності, обдарованість, постійні або тимчасові дефекти органів чуття та усього організму» [17, с. 17]. Зважаючи на те, що можливості для врахування індивідуальних особливостей учнів обмежені, виникає запитання: «Які особливості школяра потрібно враховувати першочергово?». На думку І. Унт, це здатність до навчання (загальні розумові та спеціальні здібності), навчальні уміння, навченість (засвоєні відповідно до вимог навчальних програм знання, сформовані уміння й навички), мотивація до навчання та пізнавальні інтереси. Важливі фактори – це стан здоров'я, спеціальні здібності й обдарованість.

Г. Селевко констатує, що науковці і методисти пропонують понад 20 критеріїв для врахування відмінностей між учнями та наводить такий приклад добірки критеріїв: рівень успішності, рівень пізнавального інтересу та самостійності, пам'яті, особливості мислення, характеру та темпераменту, успішність у навчанні, здібності, темп здійснення навчальної діяльності, специфіка стосунків з іншими учнями [14].

На нашу думку, виокремлення індивідуальних особливостей, доцільних для врахування у процесі планування, організації та здійснення ефективної навчальної діяльності слід здійснювати комплексно. Зокрема обов'язковими для врахування вважаємо вікові особливості учнів, доцільними – зумовлені міжстатевими відмінностями, адже стать визначає індивідні характеристики. Важливою для врахування є специфіка психічних процесів, станів і утворень дитини. Окреслюючи їх, вважаємо корисним

опиратися на досить детальний опис світу психічних явищ людини, запропонований В. Сластьоніним і В. Каширіним, що акцентує увагу на розгляді пізнавальних й емоційних процесів (уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення, уяви, почуттів, відчуттів, уявлень), волі; психічних властивостей особистості (спрямованості, характеру, темпераменту, здібностей); психічних утворень (знань, вмінь, навичок, звичок та ін.).

До індивідуальних особливостей відносимо також тип нервової системи, який характеризує темперамент:

– сильний тип нервової системи, – сангвінічний темперамент (нервові процеси сильні, врівноважені й рухливі; швидке утворення нових зв'язків; здатність успішно діяти, коли виникають перешкоди тощо);

– спокійний тип нервової системи, – флегматичний темперамент (нервові процеси сильні, врівноважені, але малорухливі, що мотивує повільність вироблення й міцність зв'язків, утруднення у процесі змін, та, разом з тим, стійкість до сторонніх негативних впливів, стресостійкість);

– нестримний тип нервової системи, – холеричний темперамент (швидка активізація процесу збудження, превалювання збудження над гальмуванням, «умовно-рефлексивні зв'язки виробляються швидко, але з труднощами диференціюються» [15, с. 25]);

– слабкий тип нервової системи, – меланхолічний темперамент (із швидким настанням гальмування, низькою працездатністю, низькою стресостійкістю через нестійкість умовно-рефлексивних зв'язків).

Екстравертивність / інтравертивність учня впливає на його бажання і здатність спілкуватися з учителем та іншими учнями, активність, вияв лідерських здібностей та ін.

Ще одна індивідуальна особливість ґрунтується на латералізації мозку, полягає у превалюванні однієї з півкуль мозку, адже функції півкуль є різними:

– права півкуля, – наочно-образне та емоційне мислення (неусвідомлене сприйняття інформації за допомогою першої сигнальної системи, використовуючи зір, слух та ін.);

– ліва півкуля, – забезпечення роботи другої сигнальної системи, реалізація мовлення, здійснення аналізу, порівняння, встановлення зв'язків, синтезу, набуття «об'єктивних знань» [15, с. 28].

Ступінь превалювання правої або лівої півкуль мозку може бути різним. Водночас у більшості людей «функціональна діяльність обох півкуль знаходиться у своєрідному урівноваженому стані, при цьому у тій чи іншій ситуації домінують роль може відігравати будь-яка з півкуль» [15, с. 29].

На успішність навчання також впливає характер учнів, що як «індивідуальне поєднання стійких психічних особливостей» [7, с. 422], відображає

ставлення дитини до себе та навколишнього світу, впливає на вибір способу поведінки в конкретних життєвих ситуаціях і обставинах.

Важливими аспектами є сформованість інтересу; рівень сформованості позитивної мотивації до навчання (що визначає цілеспрямованість та визначає готовність докладати зусилля), пізнавальної активності й самостійності здобувачів освіти, навчальних досягнень; здатність до навчання й когнітивний стиль (або, як його ще називають, стиль навчання, що впливає на сприймання, опрацювання, засвоєння й використання навчальної інформації).

Висновки. Вирішення проблеми урахування індивідуальних особливостей учнів в освітньому процесі сучасної української школи потребує комплексного підходу. На нашу думку, необхідним є урахування максимальної кількості індивідуальних особливостей здобувачів освіти, усвідомлення педагогами взаємозв'язку індивідуального та диференційованого підходів. Разом з тим вважаємо важливим акцентувати увагу науковців, освітян, громадськості на доцільності зменшення наповнюваності класів, співпраці педагогів і шкільних психологів, веденні учителями обліку індивідуальних особливостей учнів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васьківська Г., Кизенко В. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі. *Рідна школа*. 2011. № 6. С. 15–20.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
3. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі : монографія / [авт. кол.: В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар й ін.]; за наук. ред. В. І. Кизенка. Київ : Педагогічна думка, 2012. 216 с.

4. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань : Издательство Казанского университета, 1982. 224 с.

5. Осмоловская И. М. Дифференцированное обучение: некоторые вопросы теории и практики. *Вестник ТГПУ. Серия : Педагогика*. 1990. Выпуск 5 (14). С. 6–12.

6. Осмоловская И. М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. 2-е изд., перераб. и доп. Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. 216 с.

7. Палій А. А. Диференціальна психологія. Київ : Академвидав, 2010. 432 с.

8. Парахневич А. О. Диференційований підхід до навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/parakhnevych_dyferenciiovanyi.pdf

9. Педагогический словарь. Том 1 / Ред. Г. М. Воловникова, Л. И. Генсировская. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. 766 с.

10. Педагогічний словник / За редакцією Ярмаченка М. Д. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

11. Покровская С. Е. Дифференциация обучения учащихся в средних общеобразовательных школах. Минск : «Беларуская навука», 2002. 123 с.

12. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. Москва : Педагогика, 1975. 184 с.

13. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : Генеза, 2002. 368 с.

14. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2-х томах. Т. 1. М. : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

15. Сластенин В. А. Психология и педагогика. 3-е изд. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 480 с.

16. Степанов О. М. Педагогічна психологія. Київ : Академвидав, 2011. 416 с.

17. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва : Педагогика, 1990. 192 с.

THE IMPACT OF THE LEARNING ENVIRONMENT ON ESL STUDENTS' LANGUAGE ACQUISITION

ВПЛИВ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ОПАНУВАННЯ СТУДЕНТАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

The article reveals the issues related to the language learning environment as one of the main factors of successful and effective studying of ESL students. ESL students are focusing on acquiring knowledge that will meet the demands of modern society. Thus, teachers should provide students with an environment where they feel comfortable and safe. Moreover, such a positive environment should guarantee ESL students the opportunity for developing language skills and learning English without the challenges of an uncomfortable environment. The literature review showed that the conditions in which students learn the English language were the subject of numerous studies conducted by scientists from different countries. This article paves the way for expanding research on English language learning environments by analyzing the results of previous research in English classrooms and arranging a new study on English learning environments among students of the technical university in Ukraine. The study aimed to investigate the opinions of ESL students, who mostly have B1 level, on the impact of the learning environment on their achievements in language acquisition. 110 students of the technical university of Ukraine "KPI by I. Sikorsky" took part in the survey and gave responses on 12 questions of a survey. A positive learning environment is considered very important by most ESL students. The significance of modern technologies application in English lessons was proved and its influence on the perception of language by ESL students were discussed. Watching movies or DVDs were chosen by students as tools that should improve their language skills. The results of the study demonstrated the fact that ESL teachers should take into account the learning preferences of students which will provide much closer teacher-student interaction during the lesson that allows students to achieve their educational goals easily and faster. The vast majority of ESL students defined social interaction and motivation as the main factors which facilitate their learning of a foreign language.

Key words: language acquisition, language environment, ESL students' engagement, positive atmosphere, classroom climate, attitudes, English language education.

У статті розглядаються питання середовища навчання іноземної мови, яке висту-

пає одним із головних факторів успішного та ефективного навчання студентів. При вивченні іноземної мови студенти зосереджуються на отриманні знань, які відповідають вимогам сучасного суспільства. Таким чином, викладачі повинні забезпечити студентам середовище, де вони почуватимуться комфортно та безпечно. Крім того, таке сприятливе середовище повинно гарантувати студентам можливість розвивати мовні навички та вивчати англійську мову уникаючи проблем некомфортного середовища. Огляд літератури показав, що умови, в яких студенти вивчають англійську мову, були предметом численних досліджень, проведених вченими з різних країн. Дана стаття створює підґрунтя для розширення досліджень щодо середовища навчання іноземної мови через аналіз результатів попередніх досліджень та організацію нового дослідження серед студентів технічного університету України. Метою дослідження було вивчити думку студентів, які переважно мають рівень B1, щодо впливу навчального середовища на їхні досягнення в оволодінні мовою. В опитуванні взяли участь 110 студентів технічного університету України «КПІ ім. І. Сікорського», які дали відповіді на 12 запитань опитування. Більшість студентів вважають позитивне навчальне середовище дуже важливим. Доведено важливість застосування сучасних технологій на заняттях з іноземної мови та обговорено їх вплив на сприйняття студентами іноземної мови. Перегляд фільмів або DVD були обрані студентами як інструменти, які повинні покращити їхні мовні навички. Результати дослідження продемонстрували той факт, що викладачі іноземної мови повинні враховувати навчальні уподобання та цілі студентів, що забезпечить тісну взаємодію викладача та студента під час заняття і дозволить їм легко та швидко досягати певних навчальних цілей. Переважна більшість студентів визначили соціальну взаємодію та мотивацію як головні фактори, які полегшують їхнє вивчення іноземної мови.

Ключові слова: опанування мови, мовне середовище, залучення студентів до вивчення іноземної мови, позитивна атмосфера, клімат у класі, ставлення, навчання англійської мови.

UDK 378.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.10>

Yamshynskaya N.V.,

Lecturer at the Department of Technical English Language № 2

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Kutsenok N.M.,

Lecturer at the Department of Technical English Language № 2

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Svyrydova L.H.,

Lecturer at the Department of Technical English Language № 2

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Korbut O.H.,

Senior Lecturer at the Department of Technical English Language № 2

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Problem statement in general and its connection with important scientific and practical tasks.

It has become more obvious nowadays that young people who graduate from university with a degree in a particular field of study are aware of the necessity to learn a foreign language. Knowledge of a foreign language opens far wider opportunities and perspectives for graduates to find a better job and thus succeed in a career. That's why more and more students attempt to use various ways to acquire a second language.

As English has become a global language of business and scientific communication throughout the civilized world, it demands from ESL teachers to pay more attention to the methods and techniques they use in their English lessons to support and promote students' engagement and motivation to learn English. One of the main targets for an ESL teacher is to create a positive learning environment, which should stimulate students to gain new knowledge, communicate and develop their language skills. Nunan, D.

(2004) noticed that students of a second and foreign language are considered successful if they can communicate effectively in the target language [5].

The language environment includes everything that ESL students can accept from their senses during the process of language acquisition. However, we should realize that these are not just sounds they hear while listening to other students or audio files, pictures they see on the walls in the classroom, or films that they watch to improve their listening skills. In addition, it is the ability of an ESL teacher to create a positive atmosphere in the lesson, where students feel physically and emotionally safe, respected, supported, and motivated to learn English, and where there is a positive relationship between the teacher and students and among students in the class. The learning environment is a complex of external factors, that will contribute significantly to enabling second language learning. It goes in line with Fraser's (2014) words about the learning environment that encompasses social, psychological, and pedagogical contexts where learning occurs and which affects student achievement and attitudes [2].

It is very important for teachers and also for educational establishments to be able to provide ESL students with better learning opportunities that should allow them to achieve their educational goals and meet the language needs of today's English language learners. The language environment should be well organized to serve the realization of these targets. It becomes certain why the main aim of a number of scientific researches that have been conducted and will continue to be conducted is to study the impact of the learning environment on the teaching and learning process and further offer new suggestions how to increase the motivation of ESL students for learning a foreign language and their engagement through the creation of a positive learning environment.

Formulation of the goals of the study. The quality of education depends on a variety of elements and features. This paper aims to examine the impact of the learning environment on ESL students' language acquisition. It is important to outline the role of the language atmosphere in the ESL classroom that should contribute to the development of students' language skills. The authors suggest that if ESL teachers know how to create an appropriate and stimulating learning environment, the learning and teaching process will be more effective and productive. Thus, it should enhance and influence students' attention, motivation, and academic achievements of ESL students. The purpose of the contribution is to investigate the opinion of ESL students on the elements for creating an environment where they will feel more immersed in English. The results of the study will have a lot of benefits for both ESL teachers and students because it will give the opportunity to analyze the effectiveness of the existing learning environment and if it is

necessary to make some correlations to meet the demands of modern society.

To achieve this aim, the following targets are developed:

- to study ESL students' opinions on the role of the learning environment and its key elements employed by ESL teachers in the classroom.

- to develop strategies and recommendations for students and teachers for implementing different methods that will be useful for the creation of an environment in the ESL lessons that will increase students' engagement in learning English and motivate them for further personal development.

In this study, we hypothesize that the effectiveness of teaching English language learners is directly linked to the approaches, principles, and techniques applied by teachers in the classroom and will significantly increase when it becomes possible to create a positive learning environment.

The analyses of recent research and publications. The learning environment has been a question in dispute for a long period of time due to its significance for teaching staff as an instrument to increase the level of motivation of students and ensure their safety and support during performing various activities at the lessons.

Gülderen Sağlam, Pınar Salı (2013) in their study investigated the learners' and teachers' perceptions of the learning environment, which should provide teacher educators with valuable feedback about pre-service EFL teachers' awareness and knowledge of the various aspects of the foreign language learning environment [6]. The authors have formulated "suggestions for implementing an intervention to develop student teachers' understanding of the foreign language learning environment and can thus lead to improvements in their future classroom learning environments". They underlined the importance of developing a positive language learning environment by ESL teachers who will be encouraged to look for more productive and effective methods and approaches to teach ESL students.

The results of the study conducted by Valona Softa (2011) revealed that the learning environment in the form of language labs rather than traditional classrooms affected the students' cooperative skills, interpersonal attitudes of the respondents and also the level of motivation in learning English [7]. It scientifically proved the significant impact the language learning environment (in particular, technical equipment in the classroom) has on the feelings of ESL students when they are participating in different activities during the lesson. They feel more relaxed and not so anxious when they are surrounded by a positive environment.

P. Kiatkheeree (2018) investigated key components that were able to promote a second language acquisition with a focus on the language learning

environment [3]. The study found that the learning environment was affected by three aspects, namely physical environment, academic environment, and psychological environment.

The study by Muhammad Ali Agung Baroto (2017) also had an aim to investigate factors that have an influence on second language acquisition [4]. They are language input, learning environment, and motivation. This study discovered that each of them has some effects on language learning, specifically in English speaking proficiency, in terms of fluency and accuracy.

Yuri Konovalenko et al. (2020) in their work aimed to study the readiness of the existing e-learning environment for the organization of English-language learning among Ukrainian and international students on the example of a technical university in Ukraine [1]. The results of the study showed the existing high demand for English language education and confirmed that the demand for English-language teaching is supported by a reasonably high level of language proficiency. Thus, both ESL teachers and educational establishments must be ready to meet new requirements for the organization of the learning environment.

The results of a lot of studies related to the investigation of the learning environment in general and language learning enviro, in particular, prove the importance of learning conditions and their influence on different aspects of the learning process: the level of language acquisition by ESL students, motivation and ability to improve their language skills.

Presentation of the main research materials.

In order to study the issues concerning the learning environment with the main focus on how important it is for ESL students to be immersed in the appropriate learning environment and what strategies for building a positive and productive learning environment are employed by ESL teachers in the classroom, the opinions of ESL students were gathered and further analyzed. The questionnaire with open-ended questions

was designed and included 12 questions. Experiences and comments were gathered from 110 students of the National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”.

The overall results were summarized in Tables I, II, III, IV. A mixed-method research design was utilized in the study to gather, analyze, compare and contrast quantitative statistical results with qualitative findings obtained from the survey. The participants were 110 ESL students who were able to give their responses to 12 questions of the survey. Three types of prompts were used in a survey: multiple choice (prompts 1, 10, 11, 12), ranging (prompt 6) and a Likert scale (prompts 2,3,4,5,7,8,9) with its varied set of responses to find out responders’ attitudes, indicate the level of the agreement and likelihood.

The survey was conducted with the help of Google forms service. The responders were proposed to choose from the suggested variants or range values from the smallest (minimum) to the largest (maximum) ones. To display the distribution of responses on the Likert scale we used a bar chart and calculated the median (Mdn) and the Interquartile Range (IQR) with the aim of measuring a central tendency.

Presentation of the basic research material.

After evaluating the students’ level of English we can notice that the majority of respondents have B1 Intermediate level (61%) and by far the least number have a higher level B2 Upper-Intermediate (15%), C1 Advanced (12%) and C2 Proficient (5%) and only 7% of respondents identified their level of English as low (A1 Beginner – 3%, A2 Elementary – 4%) (Figure1).

We can draw the conclusion that we are dealing with students with an average level of English proficiency, which allows students to feel comfortable in an English-speaking environment and they are ready for further development of their language skills.

The suggestion was proved by the results of students’ responses to Question 2 of the survey, where most students (48%) responded that they probably

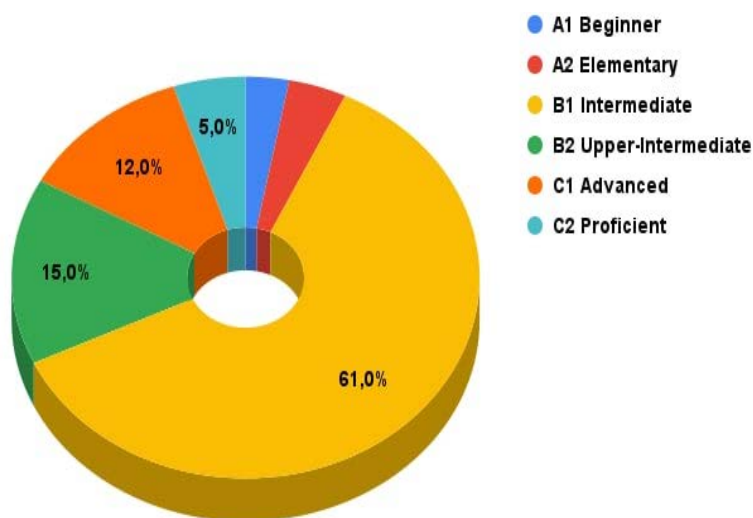


Figure 1. Students’ evaluation of their English level

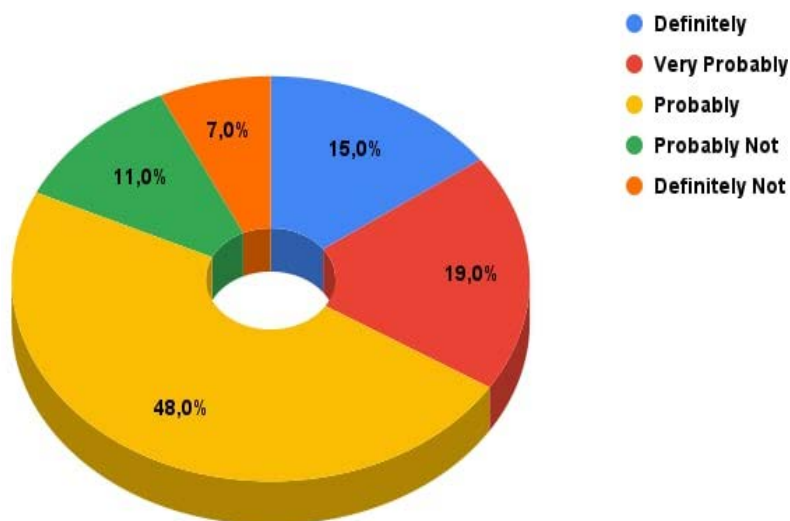


Figure 2. The responders' opinions about their possession of the required level of English

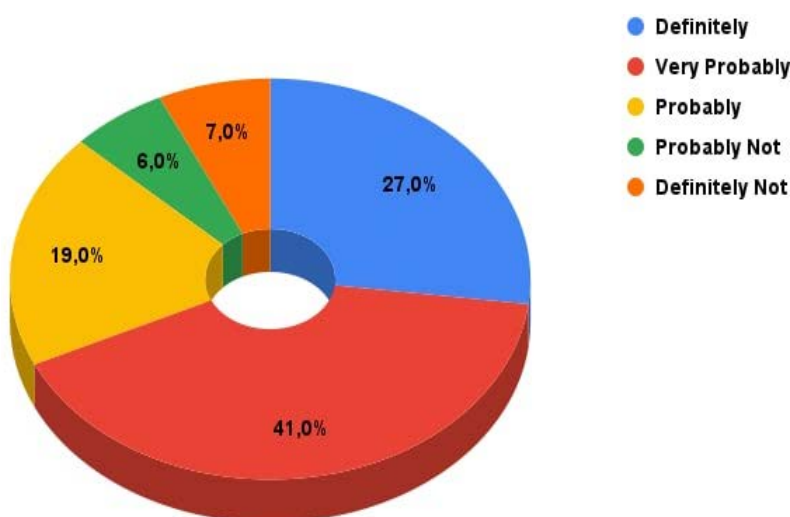


Figure 3. The respondents' opinions on the importance of the learning environment in ESL classes

have the required level of preparation for English language training (Figure 2).

The calculation of the median (Mdn) and the interquartile Range (IQR) shows that most respondents agreed that their learning preferences are taken into account in their ESL lessons (Mdn=2, IQR=1) (See table 1).

The results of the study showed that the majority (41%) of ESL students considered the learning environment in English classes an important component for language acquisition (Figure 3).

In addition, most respondents agreed that the classroom facilities are to support communicative activities (Mdn=2, IQR=2). It is in line with our suggestion that if ESL students are in comfortable conditions, it will encourage them to communicate and develop their communicative skills which are of urgent importance in modern society. (See Table 2).

Figure 4 demonstrates the range of the importance of elements of classroom arrangement and learning environment in the English class from less important

Table 1

Responders' opinions about to what extent the learning preferences of ESL students are taking into consideration

Survey prompts	Strongly agree	Agree	undecided	disagree	Strongly disagree	Median	IQR
Question 3. Do you agree that your learning preferences are taken into account in your ESL lessons?	19	45	17	12	7	2	1

Table 2

Responders' opinions about the possibility of classroom facilities to support communicative activities

Survey prompts	definitely	Very probably	probably	Probably not	Definitely not	Mevdian	IQR
Question 5. In your opinion, the classroom facilities are to support communicative activities?	30	25	29	10	6	2	2

Table 3

Responders' opinions on questions 7, 8 of the survey

Survey prompts	Very important	important	Moderately important	Slightly important	Not important	Median	IQR
Question 7. In your opinion, how important is the creation of a positive classroom climate for learning a foreign language?	51	19	17	9	4	1	2
Question 8. How important is the use of technology in an ESL class for you?	39	31	16	11	3	2	2

Table 4

Survey prompts	Strongly agree	Agree	undecided	disagree	Strongly disagree	Median	IQR
Question 9. Do you agree that the learning environment in your ESL class allows the use of e-learning resources?	4	16	20	39	21	4	1

to most important according to the students' opinions. We can observe that face-to-face communication (31% of responders' voices) and English-speaking visitors (30% of responders' voices) in the class are the most effective and important attributes of successful language acquisition. ESL teachers should take the results of the study into consideration to achieve positive results from their teaching practices (Figure 4).

The results of the study showed that half of the responders (51%) acknowledged the importance

of creating a positive climate and most of them are positive about using technology in the ESL classroom (for 39% it is very important and for 31% it is important) for learning a foreign language. The findings were confirmed with the indicators of the Likert scale. The interquartile Range (IQR) in both cases equals 2 (See table 3).

Difficulties in the creation of a positive learning environment were noticed while analyzing the responses of students to the question about the possibility of using

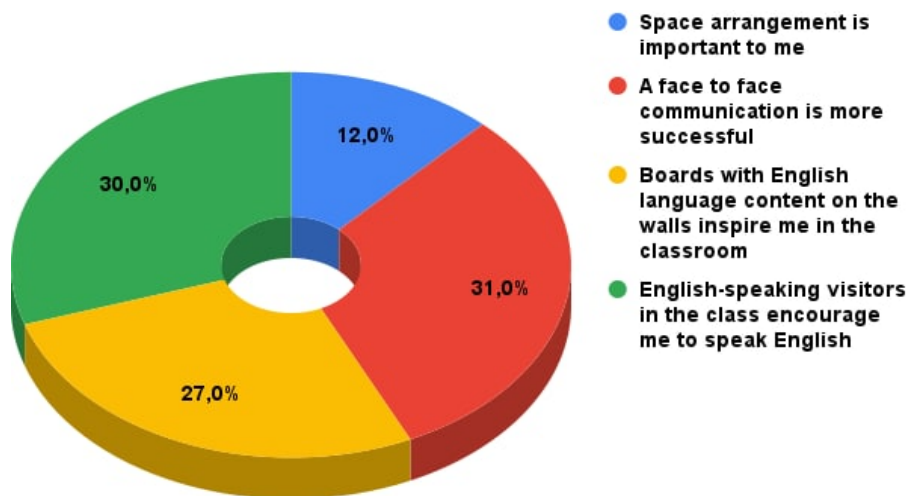


Figure 4. The respondents' opinions on the importance of classroom arrangement and learning environment in the English class

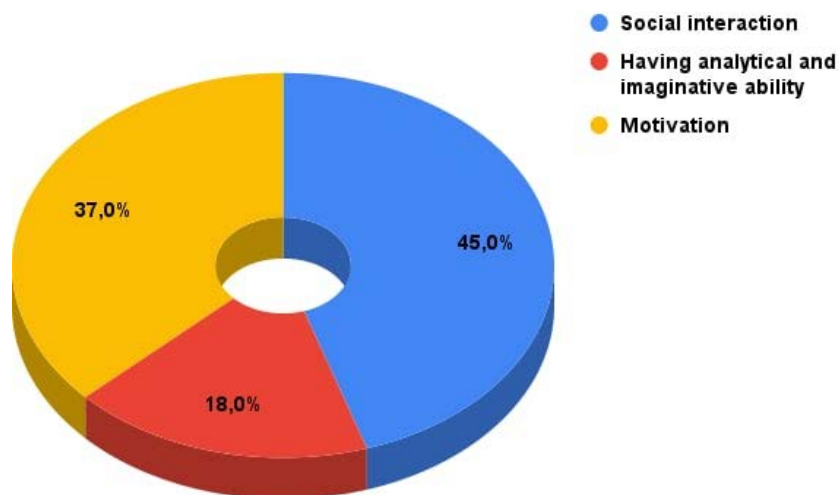


Figure 5. The respondents' opinions about the importance of factors that should facilitate their learning of a foreign language

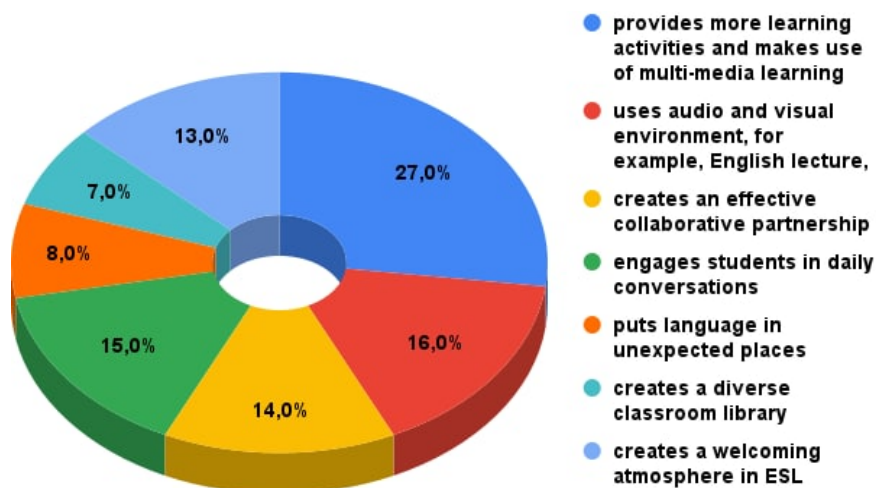


Figure 6. The respondents' opinions about the frequency of use of different approaches to enhance language acquisition

e-learning resources in their ESL classes. The median (Mdn) and the interquartile Range (IQR) shows that most respondents disagreed that the learning environment in the ESL class allows the use of e-learning resources (Mdn=4, IQR=1) (See table 4).

Students ranked the importance of using high technology in the ESL class from less important to most important in improving their language skills: creating a pleasant feeling when English lessons in the English lab – 11% of students; the use of computers in English classes is very motivating – 16% of students; it is useful to listen to passages in English with headphones – 17% of students; watching DVD-s in the English class is so great – 25% of students; watching a movie in an English class with English subtitles – 37% of students.

According to students' responses, the factor of social interaction in learning a foreign language is the most significant – 45% of respondents admitted this. Moreover, ESL students recognized motivation as

an equally important factor in learning a foreign language – 37% of ESL students accepted this (Figure 5).

Considering approaches that ESL teachers use to improve students' language learning, the respondents admitted practicing more learning activities and making use of multimedia learning and teaching resources (27% of responders) and audio and visual environment (16% of responders) as more often implemented by teachers in English classes (Figure 6). Fortunately, modern technologies allow teachers to create new forms of digital interaction with students. Thus the results of the study prove the necessity of using new up-to-date approaches while teaching and learning language.

Conclusions. After conducting a study, the authors made conclusions about the environment for teaching a foreign language, which is one of the main factors for successful and effective student learning. The main task of ESL teachers is to provide students with an environment in which they will feel

comfortable and safe. In addition, such a supportive environment should provide students with the opportunity to develop language skills and learn English, while avoiding the problems of an uncomfortable environment. Most students consider a positive learning environment very important. The importance of using modern technologies in foreign language classes is proved and their influence on students' perception of a foreign language is discussed. The results of the study demonstrated the fact that foreign language teachers should take into account the learning preferences and goals of students, which will ensure close interaction between the teacher and the student during the lesson and allow them to easily and quickly achieve certain learning goals. The vast majority of students identified social interaction and motivation as the main factors contributing to the study of a foreign language.

The authors of the article analyzed the results of previous studies, conducted a new study among students, and studied the opinion of students about the influence of the learning environment on their achievements in mastering the language, obtaining new knowledge that will meet the requirements of modern society.

REFERENCES:

1. Y. Konovalenko, S. Garkavenko, T. Derkach, O. Morgulets. Demand and Learning Environment to Provide English-Language Learning at Technical Universities in Ukraine Proceedings of the 16th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer, Volume II: Workshops (ICTERI 2020), Kharkiv, Ukraine, October 06-10, 2020. Vol. 2732. CEUR Workshop Proceedings, 2020. P. 996–1011.
2. Fraser, B. J. (2014). Classroom learning environments: Historical and contemporary perspectives. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education*. New York: Routledge, vol. II, pp. 104–119.
3. Kiatkheeree, P. (2018). Learning Environment for Second Language Acquisition: Through the Eyes of English Teachers in Thailand *International Journal of Information and Education Technology*, vol. 8, no. 5, May 2018.
4. Muhammad Ali Agung Baroto (2017). The effects of language input, learning environment, and motivation toward second language acquisition, *Linguistics, Education*, 2 June 2017.
5. Nunan, D. (2004). *Designing Tasks for The Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Sağlam G., Sali P. (2013). The essentials of the foreign language learning environment: Through the eyes of the pre-service EFL teachers (in) "Procedia – Social and Behavioral Sciences", no. 93, pp. 1121–1125.
7. Softa, V. (2011). Learning environment effect and use of technology in the study of English language. *Problems of Education in the 21st Century, Problems of Education in the 21st Century*, 35. presented at the November/2011. Retrieved from: <http://journals.indexpopernicus.com/abstract.php?icid=968810>

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ОЗНАКАМИ ТЕКСТУ

LINGUISTIC FUNDAMENTALS OF FORMING PRIMARY SCHOOL LEARNERS' SPEECH COMPETENCE WHILE INTRODUCING TEXT FEATURES

У статті розглядається актуальна проблема теорії та методики навчання української мови в початковій школі – формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі роботи над текстами різних типів, стилів і жанрів. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти (2018) основна мета сучасної школи полягає у всебічному розвитку особистості дитини, її здібностей і талантів, ключових компетентностей і наскрізних умінь з урахуванням вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб [2, с. 124]. Безсумнівно, важливим компонентом цього багатогранного і водночас складного процесу є розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності учнів початкових класів, оскільки від вільного оволодіння рідною мовою значною мірою залежить загальний розвиток людини, формування її цінностей і світогляду, вміння налагоджувати стосунки і взаємодіяти з іншими людьми, самоідентифікація та самореалізація в різних галузях суспільної діяльності. У дослідженні з'ясовано, що в основу процесу формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти покладено сприймання-розуміння, відтворення, елементарний аналіз, створення і редагування висловлювань різних типів, стилів і жанрів в усній та письмовій формах. Лінгвістичними засадами такої роботи на уроках мови й розвитку мовлення є основні поняття лінгвістики та стилістики тексту, якими повинні володіти вчителі початкової школи. Автори статті виокремлюють і теоретично обґрунтовують найбільш важливі з них для організації та проведення ефективної роботи з формування мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку, а саме: текст, інформативність тексту, тема тексту, головна думка, ключові (опорні) слова тексту, цілісність змісту, зв'язність викладу, структурно-смілова завершеність, членованість, структурна організація тексту, лінійність і модальність тексту.

Ключові слова: компетентнісний підхід, мовленнєва компетентність, учні почат-

кових класів, лінгвістика тексту, текст, категоріальні ознаки тексту, структура тексту.

The focus of the paper is on the significant issue of theory and methodology of teaching the Ukrainian language at primary school, namely forming primary school learners' speech competence while working on the texts of various types, styles and genres. According to the State Standard for Primary Education (2018) the main goal of a modern school is to develop child's personality, abilities and talents, key competences and lifelong learning skills taking into consideration age and individual, psychological and physiological characteristics and needs of every child [2, с. 124]. Undoubtedly, much attention is given to the multifaceted as well as complex process which is the development of all types of primary school learners' speech activity since integrated personality shaping, values and worldview formation, the ability to build relationships and interact with other people, self-identification and self-realization in different fields of social activity greatly depends on native language fluency and mastery. The study has confirmed that forming primary school learners' speech competence is based on perception-understanding, reproduction, elementary analysis, making and editing statements of various types, styles and genres in oral and written forms. Consequently, the linguistic fundamentals of such activity in the Ukrainian language and speech development classes are the basic concepts and categories which pre-service primary school teachers should know. The researchers have outlined and theoretically justified the most efficient of them for forming primary school learners' speech competence. They are as follows: text, text informativity, the topic of the text, the main idea, key words, text cohesion and coherence, semantic and structural completeness, discretion, text structure, text linearity and modality.

Key words: competence approach, speech competence, primary school learners, text linguistics, text, text category, text structure.

УДК 373.3.016:81-028.31
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.11>

Янко Н.О.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри мов
і методики їх викладання
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
Коновець І.О.,
Вихователь
Чернігівського ДНЗ № 43 «Світлячок»
Чернігівської міської ради
Чернігівської області
Максак І.В.,
викладач кафедри мов
і методики їх викладання
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі реформування освіти в Україні початкова її ланка перейшла на новий зміст і структуру. Упровадження методик компетентнісно й особистісно орієнтованого навчання та виховання, гармонійного розвитку особистості дитини, її творчих здібностей визнано пріоритетними чинниками забезпечення якості початкової освіти, що відображено в низці нормативних документів – Концепції «Нова українська школа» (2016), Державному стандарті початкової освіти (2018), Типових освітніх програмах (2018, 2019). Урахування основних положень зазначених документів у шкільній практиці

зумовлює перегляд усталених стратегій навчання мови і розвитку мовлення здобувачів початкової освіти, зокрема посилення практичної спрямованості процесу оволодіння рідною мовою, підпорядкування засвоєння мовної теорії інтересам мовленнєвого розвитку школярів, формуванню в них ключової комунікативної компетентності. Робота над текстами різних типів, стилів і жанрів є основою для ефективного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності учнів початкових класів на уроках української мови в умовах Нової української школи (НУШ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ретроспективний аналіз лінгводидактичних до-

сліджень засвідчив, що важливість вивчення навчального матеріалу в тісному зв'язку з мовленнєвим розвитком здобувачів початкової освіти здавна привертала увагу науковців. Ще у дореволюційний період педагоги Ф. Буслаєв, М. Бунаков, І. Срезневський, К. Ушинський, Д. Тихомиров та ін. зазначали про необхідність практичного оволодіння рідною мовою, намагалися обґрунтувати ефективні методи і прийоми, дібрати систему вправ і творчих завдань, спрямовану на вироблення в учнів умінь доцільно послуговуватися засобами мови у власних висловлюваннях різних типів і стилів. Вони рекомендували проводити роботу над текстом у декількох аспектах: поєднувати читання текстів із завданнями на перевірку розуміння їх змісту, на елементарний аналіз використаних у тексті мовних одиниць, з'ясування їх ролі для вираження зв'язної думки, а також із творчими завданнями на переказ та побудову учнями висловлювань певного типу. Починаючи з 20-30 рр. ХХ ст. у вітчизняній лінгводидактиці питання формування в дітей молодшого шкільного віку мовленнєвих умінь і навичок, зокрема текстотворчих, досліджували С. Русова, В. Сухомлинський, В. Мельничайко, М. Плющ, Н. Грипас, Л. Варзацька та ін. Аналіз сучасних досліджень, присвячених проблемі формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів на матеріалі текстів різних типів, стилів і жанрів, дає змогу зробити висновок про їх різноплановість. У дисертаційних дослідженнях, навчально-методичних посібниках і наукових публікаціях розглядаються такі питання: граматики-стилістичний аналіз тексту як засіб розвитку мовлення молодших школярів (Бадер В.), розвиток творчих здібностей молодших школярів у роботі над текстом на уроках української мови (Будій Н.), формування умінь використовувати частини мови як функціонально-стилістичні засоби зв'язності тексту (Гац Н.), ознайомлення учнів із поняттям «текст», його будовою (Грона Н., Лобчук О., Пономарьова К. та ін.), формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі побудови текстів різних типів (Калмикова Л., Харченко Н.; Міненко Л., Пономарьова К., Порядченко Л.) і стилів мовлення (Бадер В., Грона Н., Собко Л., Сугейко Л., Янко Н.) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Спостереження за організацією освітнього процесу на уроках української мови, анкетування і бесіди з учителями початкових класів НУШ, аналіз результатів контрольних зрізів щодо рівня оволодіння школярами різними видами мовленнєвої діяльності дають підстави стверджувати, що проблема формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти у процесі роботи над текстами різних типів, стилів і жанрів потребує подальшого розроблення. В усних і письмових монологічних висловлюваннях учнів початкових класів було виявлено низку мов-

леннєвих помилок і недоліків, що спричиняли порушення зв'язності й логічності викладу, стильової єдності висловлювань, свідчили про неусвідомлення основних ознак текстів різних типів, лексичну бідність мовлення.

Мета статті – обґрунтувати лінгвістичні засади роботи з формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти у процесі ознайомлення з основними ознаками тексту.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на те, що лінгвістика тексту як мовознавча наука виникла ще в 60-х рр. ХХ ст., єдиного, загальноприйнятого визначення її основного поняття й донині не існує. У сучасних дослідженнях «текст» (від латин. *textum* – «зв'язок», «поєднання», «тканина») тлумачиться по-різному: як одиниця найвищого рівня мовної системи; мовна одиниця, що виражає судження; цілісне і зв'язне повідомлення, створене для передавання та збереження інформації; цілісна комунікативна одиниця, продукт мовленнєвої діяльності; група, сукупність фраз (речень); усний або писемний мовленнєвий масив; структурно-смісловна єдність тощо. Крім того, окреслюючи поняття «текст», більшість науковців (Кочан І., Мамчур Л., Пентиліук М., Іващенко О. та ін.) констатує, що в сучасній лінгвістиці текстом називають висловлювання, не співвідносні ні за структурою, ні за обсягом, ні за способом викладу інформації. З одного боку, текст – це «висловлювання, що складається з одного або декількох речень, які є окремим елементом комунікації (прислів'я: *Діло майстра величає*; заклики: *Любіть Україну!*; крилаті вислови: *Учитесь, читайте, і чужому научайтесь, й свого не цурайтесь*; загадки: *Через воду він проводить, а сам з місця вік не сходить* та ін.), а з іншого – складне структурно-семантичне утворення на зразок повісті, епопеї тощо» [18, с. 430].

У «Новому тлумачному словнику української мови» (укладачі В. Яременко, О. Сліпушко) подаються такі значення лексеми «текст»: 1) відтворена письмово або в друкованому вигляді авторська праця, документ, пам'ятка тощо; 2) зміст певного словесного твору; 3) основна частина друкарського набору без коментарів, виносок, приміток, малюнків; 4) літературний або інший твір, його уривок для читання, аналізу; 5) шрифт, розміром близько 8 мм [11, с. 514]. У сучасній енциклопедії «Українська мова» (за ред. І. Муромцева) текст розглядається як «писемна або усна група речень, об'єднаних смисловими і формально-граматичними зв'язками, спільною темою, що становить собою логічне висловлювання» [15, с. 355].

П. Дудик визначає текст як писемний або усний мовленнєвий масив, багатослівну семантичну і граматичну єдність, утворену одним чи кількома реченнями, що виражають завершену думку [3, с. 278].

Ф. Бацевич і А. Загнітко тлумачать це поняття, беручи до уваги положення комунікативної лінгвістики:

«Текст – це результат спілкування (комунікації), його структурно-мовна складова і одночасно реалізація...» (Бацевич Ф. [1, с. 147]); «Текст – породження комунікативно-пізнавальної діяльності, її утворення і продукт»; «...певна система комунікативних елементів, функціонально (для відповідної конкретної мети) об'єднаних в єдину замкнуту ієрархічну структуру спільною концепцією або задумом (комунікативною інтенцією)» (Загнітко А. [5, с. 30–31]).

М. Пентиліук, О. Іващенко передусім звертають увагу на структурну організацію тексту і розглядають його як усне або писемне висловлення, що складається з кількох чи багатьох речень, характеризується змістовою та структурною завершеністю, певним ставленням автора до змісту висловленого [13, с. 310].

А. Мамалига здійснює аналіз поняття «текст» в різних аспектах. Як зазначає науковець, у семантичному плані текст сприймається як «закінчене, зв'язне змістове ціле»; у плані мовленнєвої діяльності – це «результат цілеспрямованого мовленнєвого акту, безпосередньо сама мовленнєва діяльність, підпорядкована певному комунікативному завданню»; за прагматичним тлумаченням текст – «інструмент мовної комунікації між відправником та одержувачем», а з інформативного погляду – «“зображення світу” з різним ступенем об'єктивності» [8, с. 456].

Найбільш обґрунтоване, чітко окреслене тлумачення поняття, на наш погляд, пропонує Н. Пасік: «Текст – це закінчене мовленнєве утворення, змістова структурно-граматична єдність, об'єктивована в усній чи письмовій формі, утворена за законами даної мови, що має автономний зміст, характеризується замкнутістю, зв'язністю, складається з ряду надфразних єдностей, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну прагматичну настанову» [12, с. 22].

Як пояснюють лінгвісти, така різноплановість визначень тексту як одиниці найвищого рівня мовної системи зумовлена низкою причин. На думку О. Селіванової, основними з них є такі: 1) абсолютизація структурної організації тексту і граматичних засобів зв'язності; 2) формально-структурна, жанрово-стилістична різноманітність текстів та способу їх репрезентації; 3) багатоплановість підходів до вивчення тексту (онтологічний, гносеологічний, власне лінгвістичний, психологічний, прагматичний, комунікативний, структурний, когнітивний та ін.); 4) звуження функції тексту до рівня складника комунікативного процесу; 5) абсолютизація у складі дефініції певної категорії або кількох категорій тексту [14, с. 491–492].

Зауважимо, що в шкільному курсі мовно-літературної освіти термін «текст» найчастіше застосовується для позначення відрізка мовлення, що має специфічне мовне оформлення та характеризується смисловою і граматичною цілісністю, функ-

ціонально-стилістичною спрямованістю. З огляду на мету нашого дослідження розглядаємо **текст** як цілісну комунікативну одиницю, продукт мовленнєвої діяльності, сприймання-розуміння, елементарний аналіз, відтворення і створення якого є засобом формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти.

Тексту як одиниці найвищого рівня мовної системи властива низка ознак та якісних характеристик. Розглянемо детальніше лише ті, які, на наш погляд, є найбільш важливими для забезпечення результативності процесу формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів на матеріалі текстів різних типів, стилів і жанрів. До таких категоріальних ознак тексту відносимо *інформативність, цілісність, зв'язність, завершеність, членованість, лінійність і модальність*.

Значна кількість науковців (Єщенко Т., Лобчук О., Мамчур Л. та ін.), спираючись на дослідження російського мовознавця І. Гальперіна, розглядають **інформативність** як найважливішу категорію, притаманну лише тексту, й виділяють три основні види інформації в ньому: фактуальну, концептуальну і підтекстову. *Фактуальна інформація* містить повідомлення про певні факти, процеси, події, явища, місце дії та її час тощо. *Концептуальна інформація*, як зазначають науковці, відображає авторський світогляд, його морально-етичні погляди й переконання, естетичні вподобання. Цей вид інформації розкриває задум автора, хоча й не завжди чітко виражений словами. *Підтекстова інформація* – прихований смисл слів і словосполучень. Вона впливає на концепт тексту, відповідає задуму автора або суб'єктивному сприйманню-розумінню його змісту реципієнтом (читачем або слухачем) [4, с. 168; 7, с. 18; 9, с. 4].

У початковій школі інформативність тексту розглядається через розкриття його теми та головної думки, виділення ключових слів тексту, добір до нього заголовку, виявлення власного ставлення учнів до предмета мовлення, його оцінку чи експресивну характеристику.

Тема тексту – це те, про що говориться в ньому, тобто предмет мовлення. Для того щоб текст мав чітке тематичне спрямування, усі його компоненти повинні бути об'єднані однією темою [7, с. 18]. Процес розгортання загальної теми відбувається на рівні *мікротем*, які містять інформацію про те, що саме говориться в тексті, про основний предмет мовлення і предмети, пов'язані з ним. Своєрідними «провідниками» теми є *ключові (опорні) слова*. Вони відображають зміст тексту і допомагають відтворити його під час переказу. В усному мовленні опорні слова виділяються логічним наголосом.

Головна думка тексту – це відповідь на поставлене в темі запитання. У тексті найчастіше вона міститься на його початку або в заголовку

(щоб налаштувати реципієнта на сприйняття інформації), у кінці тексту (щоб підбити підсумки), рідше – в іншій частині тексту [7, с. 18]. Оскільки головна думка в будь-якому висловлюванні розвивається, у тексті можна визначити «дане», або «відоме» (те, про що вже було сказано), і «нове».

Для того, щоб учням початкових класів було легше визначити тему й головну думку тексту, їм доцільно запропонувати дати відповіді на такі запитання: *про що говориться в тексті? що хотів сказати автор?*

Виокремлюючи ознаки тексту, Ф. Бацевич, Т. Єщенко, І. Кочан, Л. Мамчур та ін. особливого значення надають категоріям цілісності та зв'язності. Як зазначають дослідники, **цілісність**, або **когерентність, тексту** (від латин. *cohaerentia* – «зв'язок», «зчеплення») може бути **змістовою** (смысловую), **структурно-граматичною**, **комунікативною**. **Змістова** (смыслова) **цілісність** полягає в єдності теми і змісту тексту. **Структурно-граматична цілісність** виявляється в єдності типів, стилів і жанрів мовлення, забезпечується узгодженістю граматичних форм (особи, часу, способу дієслів-присудків тощо). **Комунікативна цілісність** тексту репрезентується єдністю намірів комунікантів, мети мовлення та їх результатів [1, с. 149; 4, с. 143; 6, с. 33; 9, с. 4]. Ознайомлення здобувачів початкової освіти на уроках української мови з категорією цілісності тексту доцільно здійснювати у процесі елементарного аналізу й редагування деформованих текстів різних типів, стилів і жанрів, зміст яких частково не відповідає темі або меті висловлювання, у яких спостерігається недотримання типу мовлення або стильової єдності висловлювання.

З когерентністю тексту тісно пов'язана категорія **завершеності**, тобто його формальна та змістова закритість, закінченість. Однак у сучасній лінгвістиці обстоюється думка про те, що завершеність як вичерпне змістове і структурне вираження задуму автора властива лише конкретним текстам із чітко визначеними межами. Так, Л. Мамчур стверджує: «Існують тексти, які не завершені автором з певною метою – змусити комуніканта висловити своє ставлення до почутого або прочитаного, продовжити розкриття теми, певних подій у просторі і часі та ін.» [9, с. 4]. Для формування в учнів початкових класів комунікативних умінь, пов'язаних з категорією завершеності тексту, необхідно застосовувати завдання на спостереження й усвідомлення школярами необхідності розкриття теми висловлювання, закінченості головної думки, важливості обґрунтування висновків.

Категорія **зв'язності** сприяє розвитку теми тексту, забезпеченню його цілісності. Ця ознака тексту, на думку Т. Єщенко, виявляється як в семантико-граматичному, так і в структурно-композиційному інтегруванні окремих його частин в словесну

єдність, смислове ціле [4, с. 145]. Зауважимо, що в сучасній лінгвістиці на позначення типів і засобів зв'язності тексту нерідко використовують термін **когезія** (від латин. *cohaesus* – «зв'язаний», «зчеплений»). До засобів зв'язності тексту відносять мовні одиниці різних рівнів: **лексичні** (повтори слів, тематичні групи лексики, синоніми, антоніми, співвідношення видо-часових і способових дієслівних форм), **морфологічні** (сполучники, сполучні слова, особові та вказівні займенники, деякі розряди прислівників, модальні частки тощо), **синтаксичні** (порядок слів, порядок розташування речень у тексті, уживання вставних слів, паралелізм частин складних речень тощо), **стилістичні** (градація, еліпс, неповні речення, риторичні речення тощо), **ритмомелодійні** (інтонація, паузи, наголос та ін.).

Як свідчить дослідження А. Мамалиги [8], елементи і компоненти тексту можуть поєднуватися різними типами зв'язку: ланцюговим, паралельним, інтегративним, корелятивним, тематичним, контактним, дистантним тощо. У чинних підручниках з української мови і читання для учнів 2-4 класів найбільш поширеними є тексти з ланцюговим і паралельним зв'язками між реченнями. **Ланцюговий зв'язок** ґрунтується на лінійній послідовності, спільності компонентів. Семантична цілісність тексту з таким типом зв'язку досягається шляхом повторення окремих елементів попереднього речення (лексичних повторів, уживання синонімів, перифраз, родових понять) або заміни їх на особові й вказівні займенники (він, цей, такий, той та ін.), прислівники (там, тут, тоді і под.). За **паралельного зв'язку** речення в тексті відносно самостійні, граматично не пов'язані з іншими; вони поєднані лише смисловими відношеннями, що зумовлюються семантичною структурою тексту [8, с. 457–460; 16, с. 449]. Зауважимо, що добираючи тексти різних типів для використання на уроках мови і розвитку мовлення, учитель початкових класів має враховувати, що в межах одного тексту можуть поєднуватися різні типи зв'язку між реченнями. Ланцюговий зв'язок між реченнями найчастіше використовується в текстах-розповідях і міркуваннях, а паралельний – для опису подій, станів, явищ тощо.

Структурування тексту на відносно самостійні частини, елементи називають **членованістю**, або **дискретністю**. У процесі членування тексту лінгвісти пропонують враховувати різні ознаки: глибинні й поверхові, концептуальні і методичні, змістові й технічні, об'єктивні та суб'єктивні. Зокрема, **глибинне членування** тексту пов'язане з поділом на мікротеми, а **поверхове** – з паузами. **Концептуальне членування** є логічним обґрунтуванням поділу тексту на частини, яке підпорядковується **методичній** меті – оформленню твору, реферату, формули тощо. **Змістова й технічне** членування тексту зумовлюють відповідну поліграфічну рубрикацію – оформлення заголовків, поділ на розділи, парагра-

фи, пункти, абзаци тощо. *Об'єктивне і суб'єктивне* членування пов'язане з авторським задумом, його розумінням дискретності [6, с. 38; 10, с. 8].

До мінімальних структурних одиниць тексту відносять складне синтаксичне ціле (ССЦ) і абзац. У вітчизняній лінгвістиці під «**складним синтаксичним цілим**» (або за іншою термінологією «*синтаксична єдність*», «*надфразна єдність*», «*прозова строфа*») розуміють сукупність двох і більше самостійно оформлених речень (висловлень), об'єднаних семантично і синтаксично в єдине смислове ціле [13, с. 310; 16, с. 448; 17, с. 628]. З огляду на свою складність означене поняття не використовується в початковому курсі мовно-літературної освіти, проте поділ тексту на частини, його аналіз відбувається саме з позицій ССЦ. Зокрема, у структурі складного синтаксичного цілого прийнято виділяти три основні частини: 1) зачин – початок думки, теми; 2) основну частину – виклад теми, розгортання думки; 3) кінцівку – висновок. За результатами лінгвістичних досліджень (Грони Н. [10], Лобчук О. [7] та ін.), усі три частини не завжди наявні в складному синтаксичному цілому, проте така будова ССЦ є найбільш типовою.

Важливо також зазначити, що складне синтаксичне ціле не можна ототожнювати з **абзацом**. ССЦ найчастіше містить два-три абзаци, водночас в одному абзаці може бути два та більше ССЦ [16, с. 450; 17, с. 636]. Як стверджує більшість науковців (Дудик П. [3], Єщенко Т. [4], Загнітко А. [5] та ін.), абзац виконує в тексті три основні функції: 1) *логіко-смислову*, яка полягає у відображенні логічних міркувань автора; 2) *експресивно-емоційну*, що передбачає розкриття емоцій, почуттів автора, його ставлення до зображуваного в тексті; 3) *акцентно-видільну*, яка репрезентується через бажання автора виокремити в тексті найважливішу, на його погляд, інформацію. Поділ тексту на абзаци залежить від жанру і стилю мовлення, задуму автора, розуміння ним змісту і композиції тексту. Учні початкових класів мають засвоїти, що на письмі абзац позначається відступом управо в новому рядку тексту («червоним рядком»), а в усному мовленні характеризується специфічною інтонацією: довшою паузою, ніж між реченнями в середині абзацу, та підвищенням тону голосу на його початку.

У сучасній лінгвістиці **лінійність тексту** розглядається як категорія, що дає змогу організувати дискретні мовні одиниці в певну послідовність, спрямувати виклад думки в певному напрямі [9, с. 4]. Особливу увагу вчені звертають на взаємозв'язок лінійності тексту з категорією **континууму**, що в перекладі з латин. мови *continuum* означає «безперервний», «суцільний». Під континуумом тексту розуміють логічну послідовність фактів, подій, явищ, які розгортаються в часі й просторі, їх взаємозалежність [6, с. 144;

9, с. 4; 10, с. 9]. Формування вміння складати план тексту, помічати в ньому слова, що вказують на часові, причинно-наслідкові відношення між реченнями, робота над попередженням і усуненням логічних помилок є важливим підґрунтям для усвідомлення учнями початкових класів вищезазначених ознак тексту.

Зв'язок змісту тексту з реальною дійсністю відображає категорія **модальності**, або **референційності**. Як зазначають Н. Грона, Т. Єщенко, І. Кочан, ця категоріальна ознака тексту розкриває ставлення автора до предмета мовлення, його оцінку щодо реальності / ірреальності, можливості, необхідності або бажаності, достовірності повідомлення, значення ствердження / заперечення [4, с. 173–175; 6, с. 42; 10, с. 9]. Ознайомлення учнів початкових класів з цією ознакою тексту (без уживання терміна) полягатиме в пропедевтичному засвоєнні виражально-зображувальних засобів української мови, усвідомленні їх ролі для вираження думки.

Висновки. Формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів – багатогранний і водночас складний процес, в основу якого покладено сприймання, відтворення й аналіз, створення і редагування учнями усних та письмових висловлювань різних типів, стилів і жанрів. Лінгвістичну основу такої роботи на уроках української мови в початковій школі становлять теоретичні відомості з лінгвістики і стилістики тексту, зокрема:

- текст – багатозначне поняття, під яким у сучасній лінгвістиці розуміють одиницю найвищого рівня мовної системи з багаторівневою структурно-композиційною, змістовою і комунікативною організацією;

- до основних категоріальних ознак тексту належать інформативність, цілісність, зв'язність, завершеність, членованість, лінійність і модальність;

- між реченнями в тексті існують різні види зв'язку. Найбільш типовими у текстах вправ підручників з української мови і читання для учнів початкових класів є ланцюговий (послідовний) і паралельний зв'язки;

- мінімальними структурними компонентами тексту є складне синтаксичне ціле (ССЦ) і абзац. У ССЦ прийнято виділяти три структурно-композиційні частини: зачин, основну частину, кінцівку (висновок). Абзац – це частина тексту, об'єднана мікротемою; він не має чітко вираженої форми і може становити собою складне синтаксичне ціле або його частину, охоплювати декілька ССЦ, рідше – це одне просте чи складне речення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні й розробленні моделі поетапного формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів, стилів і жанрів на уроках української мови в умовах НУШ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. Київ : Академія, 2004. 344 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. *Нова українська школа: поради для вчителя* / за ред. Н. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. С. 124–161.
3. Дудик П. С. Стилїстика української мови : навч. посіб. Київ : Академія, 2005. 368 с.
4. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. Київ : Академія, 2009. 264 с.
5. Загнітко А. П. Теорія сучасного синтаксису : монографія. 2-ге вид., виправл. і доп. Донецьк : ДонНУ, 2007. 294 с.
6. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. 423 с.
7. Лобчук О. Знання про текст як система орієнтирів у побудові висловлювань різних типів. *Початкова школа*. 2002. № 4. С. 17–21.
8. Мамалига А. І. Синтаксичні конструкції зв'язного мовлення. *Сучасна українська мова : підруч.* / за ред. О. Д. Пономарева. 3-тє вид., перероб. Київ : Либідь, 2005. 488 с.
9. Мамчур Л. Лінгвістичні основи формування комунікативних умінь текстотворення. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 2. С. 2–6.
10. Методика формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку : метод. реком. / укл. : Н. В. Грона. Ніжин, 2015. 216 с.
11. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укл. : В. Яременко, О. Сліпушко. 2-ге вид., випр. Київ : Аконті, 2008. Т. 3. С. 514.
12. Пасік Н. М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту : навч. посіб. для студ. філол. фак-ту. Ніжин : НДПУ ім. Гоголя, 2003. 206 с.
13. Пентиліюк М. І., Іващенко О. В. Українська мова : підручник-комплект. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Ленвіт, 2013. 415 с.
14. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підруч. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.
15. Українська мова : енциклопедія / за ред. І. В. Муромцева. Київ : Майстер-клас, 2011. 400 с.
16. Шевчук С. В., Кабиш О. О., Клименко І. В. Сучасна українська літературна мова : навч. посіб. Київ : Алерта, 2017. 544 с.
17. Ющук І. П. Українська мова. Київ : Либідь, 2004. 640 с.
18. Янко Н. О., Паршукова М. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів із елементами ділового мовлення (лінгвістичний аспект). *Молодий вчений*. 2020. № 5 (81). С. 426–431.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

РІВЕНЬ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ДІВЧАТОК З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

PHYSICAL FITNESS LEVEL GIRLS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем у фізичному вихованні дітей з розладами аутичного спектра – рівню фізичної підготовленості. У статті розглянуто показники фізичної підготовленості у дітей 10–11 років з розладами аутичного спектра. Представлено порівняльний аналіз досліджуваних показників у статевому аспекті. Підбір засобів та методів, спрямованих на підвищення рівня фізичної підготовленості у дітей 10–11 років з розладами аутичного спектра на уроках з фізичної культури та заняттях з лікувальної фізкультури, є перспективою наших подальших наукових досліджень. Рухова діяльність у дітей з аутизмом є основним чинником, що зумовлює розвиток системи аналізаторів, прискорює розвиток мовлення, активізує роботу органів чуття, допомагає формуванню розумових дій [4, с. 8].

Рівень фізичної підготовленості у дітей даного контингенту визначався та оцінювався за показниками спритності, сили, бистрості, гнучкості та витривалості. Показники розвитку спритності визначалися за результатами ударів по воротах «4 м'яч»; сили – присідання на 2-х ногах протягом 10 с; бистрості – бігу 30 м; гнучкості – нахилів тулуба в сторони; витривалості – піднімання тулуба в сід за 1 хвилину. Дослідження проводилося на базі комунального закладу Львівської обласної ради навчально-реабілітаційного центру I–II ступенів «Довіра». В ньому взяли участь 19 хлопців і 5 дівчат 10–11 років з розладами аутичного спектра. Батьки дітей, які прийняли участь у експерименті, дали інформовану згоду на участь їх дітей у дослідженні.

Для розв'язання завдань дослідження було використано такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення наукової та методичної літератури, педагогічне тестування, методи математичної статистики. Встановлено, що показники спритності, сили, гнучкості та витривалості у дівчат та хлопців 10–11 років не відрізняються. Бистрість у дівчат розвинена гірше, ніж у хлопців. Рівень фізичної підготовленості дітей обидвох статей – низький.

Ключові слова: розлади аутичного спектра (РАС), бистрість, витривалість, гнучкість, діти, сила, спритність, фізична підготовленість, фізичні якості.

The article considers the indicators of physical fitness in children 10–11 years with autism spectrum disorders. A comparative analysis of the studied indicators in the sexual aspect is presented.

The selection of tools and methods aimed at increasing the level of physical fitness in children aged 10–11 with autism spectrum disorders in physical education lessons and physical therapy classes is a perspective of our further scientific research. Motor activity in children with autism is the main factor that determines the development of the analyzer system, accelerates the development of speech, activates the work of the senses, and helps the formation of mental actions [4, c.8]. The level of physical fitness of children in this contingent was determined and evaluated by indicators of agility, strength, speed, flexibility and endurance. Dexterity performance was determined by 4-goal shots; strength – squats on 2 legs for 10 s; speed – running 30 m; flexibility – tilts of the torso to the sides; endurance – lifting the torso to the buttocks in 1 minute.

The study was conducted on the basis of the municipal institution of the Lviv Regional Council of the training and rehabilitation center of I–II degrees "Trust". It was attended by 19 boys and 5 girls aged 10–11 with autism spectrum disorders.

Parents of children who participated in the experiment gave informed consent for their children's participation in the study.

The following methods were used to solve the research problems: theoretical analysis and generalization of scientific and methodological literature, pedagogical testing, methods of mathematical statistics.

It was found that the indicators of agility, strength, flexibility and endurance in girls and boys 10–11 years do not differ. Speed in girls is less developed than in boys. The level of physical fitness of children of both sexes is low.

Key words: autism, speed, endurance, flexibility, children, power, agility, physical fitness, physical qualities.

УДК 796.011.3-053.5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.12>

Петрусенко О.М.,
аспірант кафедри
теорії та методики фізичної культури
Львівський державний університет
фізичної культури імені Івана Боберського,
вчитель фізичної культури
Комунального закладу
Львівської обласної ради
навчально-реабілітаційний центр
I–II ступенів «Довіра»

Постановка проблеми. Фізична активність відіграє важливу роль у зміцненні здоров'я, покращенні якості життя та сприяє розвитку фізичних якостей дітей з розладами аутичного спектра, зменшенню дезадаптивності та стереотипності поведінкової моделі у них [15, с. 592–597]. Рухова діяльність у дітей з РАС є основним чинником, що зумовлює розвиток

системи аналізаторів, прискорює розвиток мовлення, активізує роботу органів чуття, допомагає формуванню розумових дій [4, с. 8].

Патологічний стан мозку осіб з аутизмом деструктивно впливає не тільки на соціально-емоційну та пізнавальну, але й на їхню рухову діяльність [10, с. 199–204]. Разом із тим, у дітей з розладами аутичного спектра спостерігаються

порушення моторики, що призводить до зниження рівня фізичної підготовленості [15, с. 592–597].

Багато науковців займалися проблемами розвитку фізичних якостей у дітей та молоді різного віку. Однак робіт, присвячених визначенню рівня фізичної підготовленості у дітей 10–11 років з розладами аутичного спектра небагато. А серед дівчаток захворювання зустрічається в 3–4 рази рідше, ніж серед хлопчиків. Тому інформації про рівень фізичної підготовленості дівчаток з розладами аутичного спектра вкрай мало, що й обумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями дослідження показників фізичної підготовленості у дітей молодшого шкільного віку займалися О. А. Дуло, К. П. Мелега, В. А. Товт [2, с. 79–82]; середнього шкільного віку – М. А. Мамешина [6, с. 53–59]; старшого шкільного віку – О. Дикий [1, с. 492]; I. Masliak, N. Krivoruchko, T. Bala, H. Lukianova, P. Yefimenko, O. Kanishcheva, O. Moiseienko – школярів 10–16 років; Н. В. Криворучко [3, с. 7–9] – здобувачів вищої освіти ЗВО I-II рівня акредитації. І. О. Кузьменко [5, с. 17] розглядала проблеми розвитку спритності у школярів середніх класів; Л. О. Рядова, Л. Є. Шестерова [8, с. 20] – в учнів середніх класів із вадами зору.

Руховий розвиток характеризується набуттям основних рухових навичок, що дозволяють виконувати різні рухи. Набуття рухових навичок сприяє інтелектуальному та фізичному розвитку, що позитивно впливає на когнітивний розвиток дітей. Розвиток дитини відповідно до встановленої стадії розвитку називають типовим, тоді як наявність змін за цією типовою траєкторією розвитку є причиною різних патологій.

Однією з патологій, пов'язаних із поза типовою траєкторією розвитку, є розлад аутичних порушень, який складається з неврологічних розладів, що негативно впливають на спілкування дітей. У дітей з даною патологією спостерігається значний дефіцит рухових навичок, труднощі в соціальному функціонуванні [16, с. 1491–1496].

О. Чернецька [11, с. 440], C. Lourenço, D. Esteves, R. Correadeira, A. Seabra [15, с. 592–597], C. Lourenço, D. Esteves, C. Nunes, T. Liu [16, с. 1491–1496] зауважують, що у дітей з розладами аутичного спектру спостерігається порушення м'язевого тону, гнучкості, швидкості, спритності.

Мета дослідження: дослідити показники фізичної підготовленості у дітей 10–11 років з розладами аутичного спектра.

Дослідження проводилося на базі комунального закладу Львівської обласної ради навчально-реабілітаційного центру I-II ступенів «Довіра». В ньому взяли участь 19 хлопців і 5 дівчат 10–11 років з розладами аутичного спектра.

Батьки дітей з розладами аутичного спектра дали інформовану згоду на участь їх дітей у дослідженні.

Для розв'язання завдань дослідження було використано такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення наукової та методичної літератури, педагогічне тестування, методи математичної статистики.

Рівень фізичної підготовленості у дітей 10–11 років з розладами аутичного спектра визначався та оцінювався за показниками розвитку спритності, сили, швидкості, гнучкості та витривалості.

Показники розвитку спритності визначалися за результатами ударів по воротах «4 м'ячі». Для проведення тесту «4 м'ячі» в центрі майданчика розміром 6×6 метрів ставили 4 футбольні м'ячі по колу діаметром 2 м, кожен на відстані 2 м до «ворот»; у центрі кола малювали мітку (позначку). Учасник тестування стояв в центрі кола. По команді «Руш!» включали секундомір і учасник підходив до одного з м'ячів, копав його в одні «ворота», повертався в центр кола, потім підходив і бив по другому м'ячу, намагаючись влучити у другі «ворота» і так далі. Секундомір зупиняли, коли учасник виконав 4 удари по м'ячах і повернувся в центр кола. Записували кращий результат з двох спроб [13, с. 251].

Прояв сили, як фізичної якості, оцінювався за показниками присідання на 2-х ногах протягом 10 секунд. Визначалася швидкість присідань-вставань за 10 с. По команді «Руш!» вмикали секундомір. Учасник починав присідати-вставати якомога швидше. Під час присідання піднімав руки вперед, а при вставанні – опускав донизу, і рахував вголос (щоб зберігати правильне дихання). Підраховували кількість повних циклів (учасник повинен повністю вставати). Через 10 с давали команду «Стоп!». Зараховували результат кращої з двох спроб [3, с. 7–9].

Рівень розвитку швидкості визначався за результатами бігу 30 м. Учасник тестування займав положення високого старту біля стартової лінії. За командою «Марш» досліджуваному необхідно було якнайшвидше бігти до фінішу, долаючи дистанцію 30 м у «коридорі» шириною 122 см. Визначався час подолання дистанції в секундах з точністю до сотих [1, с. 79–82].

Показники розвитку гнучкості досліджувалися за результатами нахилів тулуба в сторони. У положенні стоячи, долоні притиснуті до стегон, кравецькою крейдою позначали точку кінця дистальної фаланги середнього пальця руки на стегні. Учасник виконував нахил вправо і затримувався на 2–3 секунди в такому положенні. Ставили другу мітку. Вимірювали відстань між двома мітками (з точністю до 1 мм). Для того, щоб уникнути нахилу уперед, вправо проводили біля стіни і слідували за тим, щоб учень не відводив лопатки від стіни. Застосовували для з'ясування рівня розвитку гнучкості (рухливості) хребта у фронтальній площині та визначення асиметрії [1, с. 79–82].

Таблиця 1

Показники фізичної підготовленості дітей 10–11 років з розладами аутичного спектра

Показники	Хлопці (n=19)	Дівчата (n=5)	t	p
Спритність (удари по воротах «4 м'ячі», с)	9,33±2,72	9,80±3,35	0,29	>0,05
Сила (присідання на 2-х ногах протягом 10 с, кількість разів)	5,32±2,00	5,20±2,59	0,09	>0,05
Бистрість (біг 30 м, с)	8,26±2,26	8,80±0,89	2,85	<0,05
Гнучкість (нахили тулуба в сторони, см):				
<i>вліво</i>	17,53±4,73	16,4±6,11	0,38	>0,05
<i>вправо</i>	17,47±4,89	16,6±5,68	0,31	>0,05
Витривалість (піднімання тулуба в сід за 1 хвилину, кількість разів)	17,37±7,40	16,0±2,74	0,65	>0,05

Показники розвитку витривалості визначалися за результатами піднімання тулуба в сід за 1 хвилину. Учасник тестування сідав на гімнастичний мат, зігнувши ноги у колінних суглобах на 90°. Ступні повністю спиралися на поверхню мата, відстань між ними близько 30 см. Кисті з'єднані на потилиці, пальці переплетені, лікті торкаються колін. Партнер притримує його ступні так, щоб п'яти торкалися поверхні мата. Після команди «Руш!» школяр лягав на спину, торкався плечима мата, а потім піднімався і вертався у вихідне положення. Положення рук на потилиці, під час виконання тесту не змінювалося. Протягом 1 хвилини слід було виконати максимальну кількість повторень [9, с. 2]. В таблиці 1 представлено нормативні оцінювання фізичної підготовленості у підніманні в сід із положення лежачи.

Аналіз показників розвитку спритності у дітей 10–11 років з розладами аутичного спектра показав, що результати обидвох статевих груп статистично подібні ($p > 0,05$) (табл. 1).

За показниками сили хлопців і дівчат, результати також не відрізняються ($p > 0,05$). Рівень розвитку сили оцінювався на 1 бал за 5-бальною шкалою.

Виявлено, що хлопці виконують біг на 30 м швидше, ніж дівчата. Відмінності в результатах достовірні ($p < 0,05$) (табл. 1).

Результати показників гнучкості обидвох груп теж не відрізнялися ($p > 0,05$). Рівень розвитку гнучкості оцінювався на 7 балів за 12-бальною шкалою. Рівень розвитку витривалості не відрізнявся у дітей з аутизмом різної статі ($p > 0,05$) і оцінювався на 1 бал за 5-бальною шкалою.

Висновки.

1. Виявлено, що у дівчаток 10-11 років з розладами аутичного спектра спостерігаються низький рівень розвитку фізичних якостей.

2. Показники фізичної підготовленості дівчаток 10-11 років з розладами аутичного спектра не відрізняються від показників хлопчиків (за винятком бистрості, де хлопчики мають незначну перевагу).

Перспективами подальших наукових досліджень є підбір засобів та методів, спрямованих на

підвищення рівня фізичної підготовленості у дітей 10–11 років з розладами аутичного спектра на уроках з фізичної культури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боднар І. Р. Теоретико-методичні основи інтегративного фізичного виховання школярів I-III груп здоров'я : дис. ... д-ра наук з фіз. виховання та спорту : [спец.] 24.00.02 "Фіз. культура, фіз. виховання різних груп населення" / Боднар Іванна Романівна ; Львів. держ. ун-т фіз. культури. Львів, 2014. 492 с.
2. Дикий О. Стан фізичної підготовленості учнів старшого шкільного віку. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2015. № 4. С. 79–82.
3. Дубогай О. Д. Чи готова дитина до навчання? Дошкільне виховання. 2002. № 11. С. 7–9.
4. Дуло О. А., Мелега К. П., Товт В. А. Оцінка фізичних можливостей та рівня фізичної підготовленості учнів молодшого і середнього шкільного віку. 2010.
5. Криворучко Н. В. Вплив вправ чирлідінгу на фізичний стан студентів вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації : автореферат. Львів : ЛДУФК, 2017. 17 с.
6. Кузнецова Л. І., Бричук М. С., Погасій Л. І., Жижжун К. О. Особливості впливу ігрової діяльності на дітей дошкільного віку із спектром аутичних порушень в процесі адаптивного фізичного виховання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2020. Вип. 1 (121). С. 53–59.
7. Кузьменко І. О. Розвиток координаційних здібностей школярів середніх класів з урахуванням функціонального стану сенсорних функцій : автореферат. Харків : ХДАФК, 2013. 20 с.
8. Мамешина М. А. Диференціація змісту навчальних занять з фізичного виховання учнів 7–9 класів з урахуванням показників фізичного здоров'я та фізичної підготовленості : автореферат. Львів : ЛДУФК, 2020. 20 с.
9. Про затвердження тестів і нормативів для проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України : Наказ Міністерства освіти і науки України № 4665 від 15.12.2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0195-17#Text> (дата звернення: 14.02.2022).
10. Рядова Л. О., Шестерова Л. Є. Рівень розвитку координаційності рухів у дітей середнього шкільного віку з вадами зору. Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення. 2019. С. 199–204.

11. Сергієнко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів. Київ : Олімпійська література, 2001. 440 с.
12. Скрипник Т. В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом : дисертація. Київ : Ін-т спец. педагогіки НАПН України, 2010. 385 с.
13. Хамаде А. Корекція психофізичного стану дітей шкільного віку з розладами аутичного спектру засобами фізичного виховання в умовах інклюзивної освіти : дисертація. Львів : ЛДУФК, 2021. 251 с.
14. Чернецька О. Особливості розвитку рухової сфери аутичних дітей. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному успільстві : зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки : у 3 т. / Уклад. А. В. Цьось, С. П. Козіброцький. Луцьк : Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. Т. 3. С. 166–168.
15. Lourenço C., Esteves D., Corredeira R., Seabra A. The effect of a trampoline-based training program on the muscle strength of the inferior limbs and motor proficiency in children with autism spectrum disorders. *Journal of Physical Education and Sport*. 2015. Vol. 15 (3). Art 89. P. 592–597.
16. Lourenço C., Esteves D., Nunes C., Liu T. Motor proficiency of children with autism spectrum disorder and typically developing children in Portugal. *Journal of Physical Education and Sport*. 2020. Vol. 20 (3). Art 205. P. 1491–1496.
17. Masliak I., Krivoruchko N., Bala T., Lukianova H., Yefimenko P., Kanishcheva O., Moiseienko O. Influence of cheerleading on indicators of coordination abilities of 10–16 year old schoolgirls. *Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences*. 2018. Vol. 9. № 6. P. 1711–1719.

ЛОГОПЕДИЧНИЙ МАСАЖ: ІННОВАЦІЇ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ SPEECH MASSAGE: INNOVATIONS, TECHNOLOGIES AND FEATURES

Наукова стаття порушує питання вдосконалення шляхів реабілітаційних заходів у дітей з порушеннями мовлення через застосування інноваційних логопедичних технологій під час логопедичного масажу. Інноваційні технології – це інноваційні, нові, більш ефективні методи та інструменти, методика, які є кінцевим результатом інтелектуальної діяльності педагога. У зв'язку з тим, що тема даної публікації стосується інновацій як одного із способів логопедичної роботи, то увага акцентується саме на логопедичному масажі. Масаж в логопедичній роботі використовується при корекції різних порушень: дислалії (різних її форм), дизартрії (в тому числі її стертої форми), ринолалії, афазії, заїкання, алалії та при порушенні голосу. В цілому масаж застосовується в корекційній педагогічній роботі у всіх тих випадках, коли спостерігається порушення тону м'язів. У публікації подано аналіз сучасних технологій логопедичного масажу. Висвітлено та обґрунтовано особливості логопедичного масажу. Закцентовано увагу на сучасних технологіях котрі доречно використовувати під час логопедичного масажу. Однією із сучасних логопедичних технологій є логопедичний електромасажер Z-Vibe. Логопедичний електромасажер Z-Vibe (США), за визнанням логопедів є кращим у світі обладнанням для проведення логопедичного масажу та підготовки артикуляційних м'язів ротової порожнини до занять з логопедом. До сучасних інноваційних технологій відноситься й використання ІКТ (інформаційно комп'ютерні технології). Комп'ютерні технології в корекційно-відновлювальному процесі роботи вчителя-логопеда на даний час є допоміжними засобами, у поєднанні з традиційними методами, не замінюють їх, а лише доповнюють, збагачуючи процес навчання новими можливостями. Обґрунтовано перспективу подальшого дослідження, котру автор вбачає у вивченні впливу, щодо використання інноваційних технологій під час застосування логопедичного масажу як частини комплексу лікувально-оздоровчих та корекційно-розвивальних заходів із подолання мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ключові слова: логопедичний масаж, інновації, технології, особливості, електромасажер Z-Vibe, інформаційно комп'ютерні технології.

The scientific article affects the question of perfection of ways of rehabilitation measures for children with violations of broadcasting from application of innovative speech therapy technologies during a speech therapy massage. Innovative technologies – it innovative, new, more effective methods and instruments, methodologies that are endpoint of intellectual activity of teacher. In connection with that the theme of this publication touches innovations as one of methods of speech therapy work, then attention is accented exactly on a speech therapy massage. A massage in speech therapy work is used for the correction of different violations: dyslalias (her different forms), dizartpii (including her the effaced form), aphasias, stammers, and at violations of voice. A massage is used on the whole in correction pedagogical work in all those cases, when violation of tone of muscles is. The analysis of modern technologies of speech therapy massage is given in a publication. The features of speech therapy massage are reflected and reasonable. Attention is focused on modern technologies that are appropriate to use during logopedic massage. One of the modern speech therapy technologies is the speech therapy electric massager Z-Vibe. The Z-Vibe speech therapy electric massager (USA) is recognized by speech therapists as the best equipment in the world for conducting speech therapy massage and preparing the articulatory muscles of the oral cavity for classes with a speech therapist. Modern innovative technologies include the use of ICT (information and computer technologies). Computer technologies in the corrective and restorative process of the work of a speech therapist are currently auxiliary means, in combination with traditional methods, they do not replace them, but only complement them, enriching the learning process with new opportunities. The perspective of further research, which the author sees in the study of the impact of the use of innovative technologies during the use of speech therapy massage as part of a complex of therapeutic and corrective and developmental measures to overcome speech disorders in children of senior preschool and junior school age, is substantiated.

Key words: speech therapy massage, innovations, technologies, features, electromassager of Z – Vibe, informatively computer technologies.

УДК 376-056.264:615.821
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.13>

Чекан О.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії
та методики дошкільної освіти
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Однією з важливих передумов подальшого повноцінного розвитку дитини, процесу її соціальної адаптації є правильне мовлення, а тому виявлення та подолання мовленнєвих порушень є першочерговим завданням педагогів, а також і батьків. Ефективність діагностики та корекції порушень мовлення багато в чому залежить від рівня розвитку логопедії як науки, від якості професійної діяльності кожного вчителя-логопеда зокрема.

Щоб відповідати вимогам часу, сучасний логопед повинен уміти: проектувати шляхи навчання та виховання кожної дитини з мовленнєвими порушеннями; діагностувати та фіксувати стан мовленнєвого розвитку дітей і відповідну динаміку; проводити освітню, корекційно-розвиткову роботу з дітьми, що мають мовленнєві порушення, ефективно застосовувати професійні знання в практичній діяльності; забезпечувати сприятливі умови для продуктивного засвоєння дітьми відповідних спеціальних програм з урахуванням виду мовленнєвого порушення, вікових, індивідуальних

психофізичних особливостей дітей; вести відповідну психолого-педагогічну та статистичну документацію; використовувати принципи педагогічної етики, поважати дитячу гідність, захищати дітей від будь-яких форм фізичного або психічного насильства; постійно підтримувати зв'язки з батьками, надавати їм консультативну допомогу з питань освіти та психофізичного розвитку дітей; систематично підвищувати фаховий рівень і педагогічну майстерність; володіти культурою спілкування, відповідними способами та формами і безперечно володіти інноваційними технологіями, мати здатність до інноваційної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема застосування у корекційній логопедичній роботі сучасних інноваційних технологій стала предметом дослідження медиків, психологів, логопедів і педагогів. Теоретико-методологічні засади цього питання сформульовані у працях таких авторів як М.А. Поваляєва, М.І. Чистякова, Е.А. Пожиленко, Т.Д. Зінкевич-Євстигнєєва, Т.М. Грабенко та інші.

У навчально-методичному посібнику Н.М. Борозінець, Т.С. Шеховцової «Логопедичні технології» представлено визначення педагогічної (освітньої) технології як «інтегрованого позначення різних способів освітньої взаємодії педагога і учнів. Це послідовна, взаємопов'язана система дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або планомірне послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу» [3, с. 345–349]. На думку В.М. Акіменко [1], будь-який практичний матеріал можна умовно розділити на дві групи: по-перше, той, що допомагає безпосередньому мовленнєвому розвитку дитини і, по-друге, опосередкований, до якого відносяться нетрадиційні логопедичні технології. Посібник В.М. Акіменко містить рекомендації щодо проведення логопедичного масажу язика, вушної раковини (аурикулотерапія); кистей рук, стоп (Су-Джок терапія); масажу при ринолалії та японську методику пальцевого масажу. У посібнику представлена також авторська методика застосування моделей артикуляції звуків у корекційній роботі з виправлення мовленнєвих порушень у дітей [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Розробка та реалізація нових форм, засобів і методів корекційно-розвивального навчання та виховання, формування у дітей мовленнєвої полікомпетентності є одним із основних завдань сучасної логопедії. Чільне місце серед провідних форм корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з вадами мовлення займає логопедичний масаж – активний метод механічного впливу, який змінює стан м'язів, нервів, кровоносних судин і тканин периферійного мовно-рухового апарату (О.П. Архипова, І.В. Блискіна, Н.О. Гаврилова, А.О. Загурська О.О. Дьякова, В.І. Кондратенко, О.А. Панченко,

О.В. Правдіна, О.Г. Приходько, К.О. Семенова, Ю.І. Рібцун, О.Є. Шевцова, О.Ю. Штеренгерц та ін.). Пошуки нових нетрадиційних видів масажу, оновлення матеріально-технічної бази логопедичного кабінету спеціальним обладнанням для проведення масажу допомагають зробити корекційні ігри-заняття цікавими та ефективними [2; 4; 6; 7].

З невинним розвитком логопедичної науки та практики з'являються все нові й нові технології, які допомагають педагогам при проведенні логопедичного масажу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Мета статті – висвітлити використання інновацій, технологій та особливостей щодо проведення логопедичного масажу.

Виклад основного матеріалу. Сучасна логопедія знаходиться в постійному активному пошуку шляхів поліпшення і оптимізації освітнього процесу і розвитку дітей на різних вікових етапах і в різних освітніх умовах, характерних для дітей з особливими освітніми потребами.

Інноваційні технології – це інноваційні, нові, більш ефективні методи та інструменти, методики, які є кінцевим результатом інтелектуальної діяльності педагога.

Основним критерієм «інновації» є підвищення ефективності навчального процесу шляхом його застосування.

У зв'язку з тим, що тема даної публікації стосується інновацій щодо одного із способів логопедичної роботи, то зацентруємо увагу саме на логопедичному масажі.

Логопедичний масаж – це спеціальні прийоми впливу на ділянки тіла, так чи інакше пов'язані з мовною діяльністю. Ця процедура змінює стан м'язової тканини, нервових волокон, кровоносних судин, шкірного покриву, таким чином вирішуючи завдання, для яких, власне, і проводиться логопедичний масаж [7].

Головна причина порушення звуковимови – порушення м'язового тону, який охоплює не тільки периферичний мовний апарат, але і загальну зміну м'язового тону. Фонетичні порушення у них обумовлені різними парезами в окремих групах м'язів артикуляційного апарату, тому виникає необхідність комплексної корекції даної категорії дітей, через включення в різні види діяльності різноманітних прийомів масажу і самомасажу.

Масаж в логопедичній роботі використовується при корекції різних порушень: дислалії (різних її форм), дизартрії (в тому числі її стертої форми), ринолалії, афазії, заїкання, алалії та при порушеннях голосу. В цілому масаж застосовується в корекційній педагогічній роботі у всіх тих випадках, коли спостерігається порушення тону м'язів.

Архипова О.Ф. [2] розглядає логопедичний масаж як структурну частину індивідуального

логопедичного заняття з дитиною, в якій діагностували дизартрію. При цьому логопедичний масаж має передувати жестикуляційній гімнастиці. Автор пропонує три комплекси диференційованого логопедичного масажу, у кожному з них знаходяться вправи, спрямовані на подолання патологічної симптоматики. Перший комплекс вправ – це логопедичний масаж при високому тонусі м'язів (ригідний синдром), другий комплекс вправ логопедичного масажу при спастико-атактико-гіперкінетичному синдромі. Останній комплекс пропонується проводити при паретичному синдромі (низькому тонусі м'язів). Також Архіпова О.Ф. поділяє індивідуальне заняття на три блоки: підготовчий, основний та домашнє завдання. Її авторська методика – логопедичний масаж, спрямований на нормалізацію тону м'язів артикуляційного апарату дітей раннього віку [2].

У сучасній логопедії використовуються різні технології логопедичного масажу [6]:

1. Класичний, коли руками за допомогою спеціальних прийомів ділянки тіла гладять, розтирають, розминають, а також створюють вібрацію.
2. Точковий, при якому стимулюють або розслаблюють біологічно активні точки, його проведення вимагає спеціальних знань і навичок.
3. Апаратний, який роблять з використанням спеціальних приладів.
4. Самомасаж, при якому масажують обличчя руками або покусують мову зубами.
5. Зондовий логопедичний масаж, коли за допомогою зондів активізують діяльність окремих ділянок органів артикуляції.

Сила і тривалість впливу визначає, буде це розслаблюючий або активізує масаж. Легке натискання і ковзне погладження знижують збудливість. І навпаки, глибокі й енергійні точки дотику дають тонізуючий ефект.

Інструментами для логопедичного масажу мови можуть бути зонди, ложки, зубна щітка, дерев'яний або пластмасовий шпатель. Логопедичний мааж не проводять дистанційно, тому що цей метод передбачає безпосередній механічний вплив на тіло людини.

Перед аналізом інноваційних технологій щодо логопедичного масажу зупинимось та проаналізуємо особливості логопедичного масажу.

Перш за все необхідно створити умови і дотриматись певних правил:

- Працюємо в провітреному приміщенні.
- Використовуємо захисну маску і рукавички при масажі в ротовій порожнині.
- Стерилізуємо інструменти.
- Обробляємо свої чисті руки спиртовмісним розчином.
- Тривалість сеансів збільшуємо поступово.
- Дитині слід перебувати лежачи на спині, під шию підкладаємо валик. Також прийнятно

положення напівсидячи, якщо воно забезпечить розслаблення м'язів і свободу дихання.

– Підбадьорливі слова і похвала після закінчення процедури створюють позитивний настрій і бажання продовжити заняття в наступний раз [3].

Щодо особливостей, то можна аналізувати детальніше, проте хочемо зацентувати увагу на сучасних технологіях котрі доречно використовувати під час логопедичного масажу при різних порушеннях.

Одна із найактуальніших на нашу думку – це набір Z-vibe. Логопедичний електромасажер Z-Vibe (США), який за визнанням логопедів є кращим у світі обладнанням для проведення логопедичного масажу та підготовки артикуляційних м'язів ротової порожнини до занять з логопедом. Прилад зовні схожий на кулькову ручку, в корпусі якої – батарейка. Насадки зроблені з харчової пластмаси; прилад не боїться води та дезинфекції. Принцип роботи Z-Vibe полягає у впливі на м'язи, коливань високої частоти. Внаслідок цих коливань відбувається розслаблення або підвищення м'язового тону (в залежності від використовуваних насадок) артикуляційної мускулатури. Електромасажер Z-Vibe при правильному і регулярному логомасажі дозволяє скоротити час, витрачений на корекцію мовлення дитини, мінімум в 3-5 разів у порівнянні з традиційними масажними зондами.

Будь-який логопедичний вібромасажер – незмінний помічник учителя-логопеда при підготовці до ігор-занять із постановки звуків, розтягнення під'язикової зв'язки. В залежності від сили натискання, масажер, завдяки коливанням високої частоти, здійснює тонізуючий чи розслаблюючий ефект на м'язи артикуляційного апарату (язика, губ і щік), лоба та підборіддя, стимулює мовленнєвий розвиток при його затримці шляхом аферентації у мовленнєві зони кори головного мозку.

При подоланні артикуляційних порушень логопедичний масаж проводиться разом із пасивною, пасивно-активною та активною артикуляційною гімнастикою. Для формування мовленнєвого дихання, голосу, нормалізації емоційного стану масаж може використовуватися в комплексі з традиційними логопедичними вправами.

При складних мовленнєвих порушеннях у фонетико-фонематичній ланці (поліморфна дислалія, ринолалія, дизартрія) застосування логопедичного масажу є особливо корисним і продуктивним. В залежності від мети логопедичний масаж може бути розслаблюючим, стимулюючим, точковим (БАТ) або здійснюватися за основними масажними лініями.

Таким чином, різноманітними прийомами і видами масажу покращують кровообіг в м'язових тканинах, обмінні процеси в нервовій системі, цим самим змінюючи функціональний стан кори головного мозку, підвищуючи чи понижуючи її збудливість.

До сучасних інноваційних технологій відносимо звісно використання ІКТ (інформаційно комп'ютерні технології).

Використання ІКТ у корекційно-освітньому процесі – один із найсучасніших напрямків в логопедії. Комп'ютерні технології в корекційно-відновлювальному процесі роботи вчителя-логопеда на даний час є допоміжними засобами, у поєднанні з традиційними методами, не замінюють їх, а лише доповнюють, збагачуючи процес навчання новими можливостями. Водночас вони є достатньо унікальними, індивідуальними та надзвичайно ефективними. У сучасному суспільстві комп'ютерні технології складають один із важливих компонентів сфери навчання дітей і стрімко завойовують все більше різних напрямків педагогіки. Саме у теперішній час, з модернізацією технічних засобів, розширюються можливості використання передових комп'ютерних технологій і в логопедичній практиці в тому числі.

Загалом в логопедичній практиці з часом залишаться найефективніші і доступні для використання технології. У сучасному суспільстві, яке невинно розвивається, дуже важливо досягати успіху у навчанні, будувати кар'єру і просто жити повноцінним життям. І, як не дивно, щоб все це стало можливим, людині потрібно вміти віртуозно висловлюватись, грамотно володіти мовою і чітким мовленням. Тому проблеми із мовленням потрібно усувати якомога раніше за допомогою фахівців. А робота таких фахівців повинна організовуватись з дітьми у формі сучасної, доброзичливої гри та із застосуванням освітніх логопедичних інновацій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що застосування логопедичного масажу є необхідною складовою комплексної та одночасно диференційованої корекційно-розвивальної роботи з дітьми зі складними порушеннями мовленнєвого розвитку, адже логопедичний масаж стимулює пропріоцептивні відчуття, сприяє нормалізації м'язового тону, активізації чи розслабленню м'язів мовно-рухового апарату, зменшує прояви гіперсалівації, негативних поведінкових реакцій,

опосередковано покращує звуковимовну складову мовлення. Інноваційні логопедичні технології під час логопедичного масажу та використання особливостей логопедичного масажу для сучасних дітей є обов'язковим у роботі сучасного логопеда. Адже ці інноваційні методи дозволяють досягти більш високих позитивних результатів у розвитку мовлення, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери й у формуванні навчальних навичок загалом.

Перспективу подальшого дослідження, вбачаємо у вивченні впливу, щодо використання інноваційних технологій під час застосування логопедичного масажу як частини комплексу лікувально-оздоровчих та корекційно-розвивальних заходів із подолання мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. 109 с.
2. Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии. Москва : АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. 123 с.
3. Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С. Логопедические технологии : учебно-методическое пособие. Ставрополь, 2000. 224 с.
4. Гаврилова Н. Логопедичний масаж як засіб корекції порушень артикуляційної моторики у дітей. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 5. 42–54 с.
5. Загурська А. Логопедичний масаж як засіб корекційного впливу на дітей з мовленнєвими порушеннями. *Наука. Освіта. Молодь*. 2015. Ч. 1. 158–161 с.
6. Кондратенко В., Панченко О. Використання масажу в логопедичній роботі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2011. № 17. 102–105 с.
7. Рібцун Ю. Види логопедичного масажу в роботі з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Г. Огієнка*. Вип. 14. Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2013. 368–372 с.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE PILOTS' READINESS FORMATION FOR INTERCULTURAL INTERACTION

У статті представлено експериментальне дослідження формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії. У процесі дослідження була розроблена та апробована структурно-функціональна модель. Педагогічний експеримент передбачав наступні завдання: цілеспрямоване виокремлення досліджуваного явища (готовність майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності) від інших; реалізація педагогічних умов через структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності; представлення аналізу результатів експериментальної роботи.

Експеримент передбачав три етапи: підготовчий, констатувальний та формувальний. Упродовж підготовчого етапу було визначено науковий апарат експериментальної перевірки. Теоретично обґрунтована та розроблена структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії. На етапі констатувального експерименту встановлено наявні підходи до розвитку готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності. Формувальний етап експерименту спрямовувався на апробацію організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності, реалізацію структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності, діагностування її сформованості через визначені компоненти, перевірку навчально-методичного забезпечення та діагностичного інструментарію. В експериментальній групі (ЕГ) робота проведена відповідно до педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності. У контрольній групі майбутні пілоти навчалися за традиційною схемою.

Статистично значуща розбіжність показників сформованості готовності студентів з ЕГ після формувального етапу експерименту засвідчила доцільність подальшого впровадження розроблених заходів у процес навчання майбутніх пілотів.

Ключові слова: майбутні пілоти, формування готовності, міжкультурна взаємодія, експериментальне дослідження, педагогічні умови.

The article presents an experimental study of future pilots' readiness formation for intercultural interaction. The research process included developing and testing of a structural and functional model. The pedagogical experiment provided the following tasks: purposeful separation of the phenomenon under study (readiness of future pilots for intercultural interaction in professional activity) from others; realization of pedagogical conditions through a structural and functional model of formation of readiness of future pilots for intercultural interaction in professional activity; representation of the analysis of the results of experimental work.

The experiment was carried out in three stages: preparatory, ascertaining and molding. During the preparatory stage, there was determined the scientific apparatus of the pedagogical experiment. A structural and functional model of future pilots' formation of intercultural interaction is theoretically substantiated and developed. At the stage of the ascertaining experiment, there are existing approaches for future pilots' readiness for intercultural interaction in professional activity. The formative stage of the experiment was aimed at testing the organizational and pedagogical conditions of formation of readiness of future pilots for intercultural interaction in professional activity, realization of structural and functional model of formation of readiness of future pilots for intercultural interaction in professional activity, diagnosis diagnostic tools. In the experimental group, the work was carried out in accordance with pedagogical conditions and structural and functional model of future pilots' readiness formation for intercultural interaction in professional activity. In the control group, future pilots studied according to the traditional scheme.

The statistically significant discrepancy of indicators of pilots' readiness in the experimental group after the formation stage of the pedagogical experiment showed the feasibility of further implementation of the developed measures in the future pilots' teaching process.

Key words: future pilots, readiness formation, intercultural interaction, experimental research, pedagogical conditions.

УДК 378.147.091.33
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.14>

Мартиненко Н.О.,
аспірантка кафедри професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук
Льотної академії Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Міжнародна інтеграція та інтеграція системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти вимагає реалізацію нових інноваційних форм навчального процесу, впровадження методологічних та методичних

рекомендацій, орієнтованих на міжкультурність. Авіаційна галузь, а саме майбутні авіаційні фахівці, потребують ґрунтовних теоретичних та практичних навичок формування міжкультурної комунікації, адже специфіка роботи включає міжнародні інтеракції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних вчених досліджують різні аспекти міжкультурного спілкування (Ю. Кузьменко, С. Радул, М. Писанко, Л. Харламова), особливості командної роботи (А. Донцов, К. Платонов, В. Шепель). Науковці авіаційної сфери акцентують увагу на безпеці, людському факторі та кооперації (О. Бродова, Л. Герасименко, О. Керницький, О. Ковтун, Г. Лещенко, М. Сорока, О. Петренко).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Практика показує, що на сьогодні освітньо-професійні програми здобувачів вищої освіти в льотних закладах не включає міжкультурний аспект в достатньо практичному обсязі, а охоплює лише деякі теоретичні матеріали.

Мета статті. Експериментально перевірити формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Для практичної перевірки теоретично обґрунтованих положень наукових пошуків проведено експериментальне дослідження, мета якого полягала в апробації організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності.

Оскільки її розвиток відбувається в освітньому процесі льотного закладу вищої освіти, тому експеримент вважаємо природним. Зважаючи на це, педагогічний експеримент полягав у вирішенні таких завдань:

1) цілеспрямоване виокремлення досліджуваного явища (готовність майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності) від інших;

2) реалізація педагогічних умов через структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності;

3) представлення аналізу результатів експериментальної роботи.

Експериментальне дослідження практичної перевірки організаційно-педагогічних умов розвитку готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності проводилося за такими етапами:

1. Підготовчий етап. Визначення наукового апарату експериментальної перевірки. Теоретично обґрунтована та розроблена структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії (мета, принципи, підходи, зміст, форми, компоненти, показники, критерії оцінювання рівні сформованості готовності майбутніх пілотів, педагогічні умови).

2. Констатувальний експеримент. Встановлено наявні підходи до розвитку готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності. Проводився в період з 2019

до 2021 року. Дослідження рівнів сформованості готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності проводилося за допомогою авторської розробки (тести, інтерактивні вправи, ситуативні кейси).

3. Формувальний експеримент. Проводився впродовж 2020–2022 років. Він спрямовувався на апробацію організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності, реалізацію структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності, діагностування її сформованості через визначені компоненти, перевірку навчально-методичного забезпечення та діагностичного інструментарію.

Отже, на етапі констатувального експерименту, визначення стану сформованості готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності здійснювалося за такими компонентами:

1. Мотиваційний компонент. Дослідження проводилось у відповідності до таких показників: 1) соціокультурні взаємини (потреба в опануванні соціокультурними взаєминами); 2) мотивація професійної діяльності (формування мотивів досягнення успіху у міжкультурній професійній діяльності); 3) культурні цінності (ціннісне ставлення до рідної та іншомовної культури).

2. Когнітивно-діяльнісний компонент визначався за такими показниками: 1) культурно-етнічні знання (знання культурно-етнічних норм та особливостей представників інших культур); 2) культурно-етнічні уміння (уміння адекватно використовувати набуті знання у взаємодії з представниками інших культур та обирати ефективні шляхи комунікації з урахуванням національних особливостей).

3. Конативний компонент. Зміст компоненту визначався такими показниками: 1) сприятливий мікроклімат (уміння встановлювати сприятливий психологічний мікроклімат у команді); 2) саморегуляція (вміти керувати психоемоційним станом); 3) адаптивність (соціально-психологічна адаптивність у професійному середовищі).

4. Міжособистісний компонент. Дослідження відбувалося за такими показниками: 1) конфліктостійкість; 2) толерантність (формування толерантності у майбутній професійній діяльності); 3) сенситивність (здатність до міжкультурної сенситивності).

На основі узагальнених даних, можемо зробити висновок щодо відносного розподілу кількості опитаних курсантів за рівнями сформованості готовності до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності за усіма компонентами (табл. 1).

Під час формувального експерименту вирішувалися такі завдання:

– формулювання нульової та альтернативної гіпотези емпіричного дослідження;

Таблиця 1

Рівні сформованості готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності (узагальнені дані)

Компоненти	Рівень					
	Низький		Середній		Високий	
	Бали					
	2		6		9	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Мотиваційний	77	27,9	161	58,3	38	13,8
Когнітивно-діяльнісний	95	34,4	153	55,4	28	10,2
Конативний	83	30,1	162	58,6	31	11,3
Міжособистісний	90	32,6	151	54,8	35	12,6
Загалом	86	31,2	157	56,8	33	12,0

– контрольне діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності;

– визначення експериментальної (далі – ЕГ) і контрольної (далі – КГ) груп;

– реалізація теоретично обґрунтованих організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності в ЕГ;

– організація навчання ЕГ на основі розробленої структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності;

– діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності експериментальної і контрольної груп на завершальному етапі формувального експерименту;

– аналіз і зіставлення результатів діагностування учасників ЕГ і КГ, статистичне оброблення результатів для визначення достовірності та значущості отриманих експериментальних результатів;

– спростування нульової гіпотези емпіричного дослідження.

В експериментальній групі робота проведена відповідно до педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності. У контрольній групі майбутні пілоти навчалися за традиційною схемою.

Для вивчення динаміки показників критеріїв – ціннісного, пізнавального, поведінкового та інтерперсонального – проведено два зрізи: контрольний – на початку формувального етапу експерименту, діагностичний – наприкінці формувального етапу експерименту. Зрізи реалізовані в експериментальній та контрольній групах за допомогою однакових методів.

Для перевірки відсутності статистичної значущості відмінностей у рівнях сформованості готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії

у професійній діяльності з експериментальної та контрольної груп використано критерій однорідності χ^2 – критерій Пірсона (хі-квадрат), оскільки розподіл показників представлений порядковою шкалою з малою кількістю градацій.

На початку формувального етапу експерименту кожен з критеріїв ми досліджували за допомогою наступних методик: «Мотивація до професійної діяльності» К. Замфіра у модифікації А. Реана [5]; «Діагностика соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребній сфері» О. Потьомкіної [1]; методики «Вивчення психологічного клімату в класі» та «Дослідження вольової саморегуляції» [2]; «Дослідження соціально-психологічної адаптації», К. Роджерса – Р. Даймонда [4]; експрес-діагностика стійкості до конфліктів (Н. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов) [6]; експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г. Солдатової, О. Кравцової, О. Хухлаєва, Л. Шайгерової [3]; «Шкала міжкультурної сенситивності» методика О. Хухлаєва, М. Чибісова [7].

Згідно гіпотези дослідження, успішному формуванню готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії сприятимуть наступні педагогічні умови: формування ціннісних орієнтацій через створення позитивного психологічного клімату; організація командної роботи в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін; інтеграція культурологічного аспекту в професійно орієнтовані дисципліни; стимулювання рефлексивного ставлення до процесу формування якостей міжкультурної взаємодії.

Дані щодо готовності майбутніх пілотів з КГ і ЕГ до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності, отримані у ході контрольного зрізу (на початку формувального експерименту) представимо в узагальненому вигляді у таблиці 2.

Після впровадження в навчальний процес ЕГ організаційно-педагогічних умов нами було проведено повторне діагностування сформованості готовності майбутніх пілотів до міжкультурної

Рівні сформованості готовності майбутніх пілотів КГ та ЕГ до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності за узагальненими даними (на початку формульовального етапу)

Критерій	Рівень	Групи			
		КГ (136 осіб)		ЕГ (140 осіб)	
		К-ть	%	К-ть	%
Ціннісний	Низький	40	29,4	42	30,0
	Середній	80	58,8	81	57,9
	Високий	16	11,8	17	12,1
Пізнавальний	Низький	48	35,3	52	37,1
	Середній	76	55,9	77	55,0
	Високий	12	8,8	11	7,9
Поведінковий	Низький	41	30,1	47	32,1
	Середній	82	60,3	80	58,6
	Високий	13	9,6	13	9,3
Інтерперсональний	Низький	45	33,1	52	37,1
	Середній	74	54,4	77	55,0
	Високий	17	12,5	11	7,9
Загалом	Низький	44	32,4	48	34,3
	Середній	78	57,4	79	56,4
	Високий	14	10,2	13	9,3

Таблиця 3

Рівні сформованості готовності майбутніх пілотів ЕГ до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності за узагальненими даними (на початку та після формульовального етапу)

Критерій	Рівень	Групи				\bar{x}		$Z_{емп}$	$\chi^2_{емп}$	гіпотеза
		ЕГ (на поч.)		ЕГ (після)		ЕГ (на поч.)	ЕГ (після)			
		К-ть	%	К-ть	%					
Ціннісний	Низький	42	30,0	11	7,9	5,164±0,38	6,586±0,32	5,65	28,9	H_1
	Середній	81	57,9	87	62,1					
	Високий	17	12,1	42	30,0					
Пізнавальний	Низький	52	37,1	17	12,1	4,750±0,37	6,350±0,35	6,15	33,7	H_1
	Середній	77	55,0	84	60,0					
	Високий	11	7,9	39	27,9					
Поведінковий	Низький	47	32,1	13	9,2	4,936±0,37	6,464±0,32	6,06	32,7	H_1
	Середній	80	58,6	88	62,9					
	Високий	13	9,3	39	27,9					
Інтерперсональний	Низький	52	37,1	16	11,4	4,750±0,37	6,336±0,34	6,17	33,7	H_1
	Середній	77	55,0	87	62,2					
	Високий	11	7,9	37	26,4					
Загалом	Низький	48	34,3	14	10,0	4,900±0,37	6,434±0,33	5,99	32,0	H_1
	Середній	79	56,4	87	62,1					
	Високий	13	9,3	39	27,9					

взаємодії у професійній діяльності у КГ та ЕГ. Для визначення рівнів готовності нами застосовано ідентичний діагностичний інструментарій на всіх етапах експерименту. Аналіз рівнів готовності до міжкультурної взаємодії відбувався за тими ж критеріями та показниками та дав змогу

констатувати системні позитивні зміни в рівнях готовності в ЕГ і на відсутність однозначно спрямованих позитивних змін у КГ. Представлені результати узагальнених даних засвідчують, що в ЕГ відбулися суттєві кількісні та якісні зміни (табл. 3).

Висновки. Статистично значуща розбіжність показників сформованості готовності курсантів з ЕГ після формувального етапу експерименту засвідчила доцільність подальшого впровадження розроблених заходів у процес навчання майбутніх пілотів.

Отримані під час дослідження дані не можна вважати тільки експериментальними заходами. Вони є результатом усього навчально-виховного процесу в льотному закладі вищої освіти. Експеримент виявився додатковим значущим чинником, що сприяв більш успішному становленню майбутніх пілотів.

З огляду на це, вважаємо в подальшому за необхідне продовжувати роботу щодо формування готовності до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності, яка повинна стати постійною, мати творчий характер, розвивати у майбутніх пілотах потребу в активній професійній діяльності, у реалізації себе як фахівця і як особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Діагностика соціально психологічних установок. URL: <https://psycabi.net/testy/254-test-chno->

[vazhno-v-zhizni-metodika-diaagnostiki-sotsialno-psikhologicheskikh-ustanovok-lichnosti-v-motivatsionno-potrebnostnoj-sfere-o-f-potemkinoj](https://psycabi.net/testy/254-test-chno-vazhno-v-zhizni-metodika-diaagnostiki-sotsialno-psikhologicheskikh-ustanovok-lichnosti-v-motivatsionno-potrebnostnoj-sfere-o-f-potemkinoj) (дата звернення: 12.03.2021).

2. Дослідження вольової саморегуляції. URL: <https://psytests.org/emotional/volsam.html> (дата звернення: 22.02.2021).

3. Індекс толерантності. URL: <http://weblib.pp.ua/ekspres-opituvalnik-indeks-tolerantnosti-m-u-soldatova-o-a-kravtsova-o-e-huhlayev.html> (дата звернення: 22.02.2021).

4. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи : метод. видання. *Діагностичні методики*. Ужгород, 2011.

5. Сборник психологических тестов : посібник / уклад.: Е. Е. Миронова : ч. 3. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 120 с.

6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : изд-во института психотерапии, 2002. 490 с.

7. Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю. Теоретические и практические вопросы межкультурной коммуникации: современные тенденции. *Психологическая наука и образование*. 2010. № 5. С. 168–179.

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ ЗАКАРПАТТЯ ТА ЇЇ СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ

THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF TRAINING THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER TO WORK IN THE MULTICULTURAL SPACE OF TRANSCARPATHTIA REGION AND ITS STRUCTURAL MODEL

У статті здійснено спробу спроектувати педагогічну систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, яка представлена у вигляді моделі. Запропонована система складається з блоків, як от: цільового блоку (вказує на суспільне замовлення необхідності підготовки педагогів нового формату, здатних до роботи в міжкультурному освітньому просторі); теоретико-методологічного блоку (ґрунтується на методологічних підходах (системному, культурологічному, прагматологічному, компетентнісному), загальних і специфічних принципах (студентоцентрованості, практичної спрямованості, рефлексивності, культурологічної позиції, спів-буттєвості, культурологічної спрямованості освітнього процесу, культурологічної обумовленості)); змістовно-організаційного блоку (передбачає етапи професійної підготовки (мотиваційний, світоглядний, діяльнісний), структурні компоненти (мотиваційно-аксіологічний, світоглядно-когнітивний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-творчий), а також педагогічні умови; результативного блоку (характеризує специфіку оцінювання системи підготовки майбутніх учителів початкової школи, передбачаючи на кожному з етапів здійснення процесу моніторингу). Зроблено висновок, що формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття – це свідомо організований і керований процес. Запропонована система має практико-зорієнтований характер та реалізує ідею формування сучасного фахівця в системі взаємозв'язаних складових (мета, підходи, принципи, етапи, компоненти готовності, педагогічні умови, результат) і служить основою для цілеспрямованого формування досліджуваного феномена.

Ключові слова: система, модель, професійна підготовка, майбутній учитель почат-

кової школи, міжкультурний простір, міжкультурний діалог.

The article has attempted to design a pedagogical system of training future primary school teachers to work with students in the multicultural space of Transcarpathia region, which has been presented in the form of a model. The proposed system consists of blocks, such as: the target block (indicates the public order of the need to train teachers of a new format capable of working in an multicultural educational space); theoretical and methodological block (based on methodological approaches (systemic, cultural, praxeological, competence), general and specific principles (student-centeredness, practical orientation, reflexivity, cultural position, co-essentiality, cultural orientation of the educational process, cultural conditioning)); content-organizational block (provides stages of professional training (motivational, worldview, activity), structural components (motivational and axiological, worldview and cognitive, procedural and activity, reflective and creative), as well as pedagogical conditions; result-oriented block (characterizes the specifics of the evaluation of the training system of future primary school teachers, foreseeing at each stage of the implementation of the monitoring process).

It was concluded that the formation of the readiness of future primary school teachers to work with students in the multicultural space of Transcarpathia is a consciously organized and managed process. The proposed system has a practice-oriented character and implements the idea of forming a modern specialist in a system of interconnected components (goal, approaches, principles, stages, components of readiness, pedagogical conditions, result) and serves as a basis for purposeful formation of the studied phenomenon.

Key words: system, model, professional training, future primary school teacher, multicultural space, multicultural dialogue.

УДК 378.013.2:373.3.011.3-051:316.7(477.87)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.15>

Молнар Т.І.,

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

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних соціокультурних умовах у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів відбувається зміщення центрування з нормативних складників професійної діяльності, що визначають вимоги до змісту підготовки (професіографічний підхід), до розвитку професійної самосвідомості суб'єктів діяльності, їхніх смислових цінностей, особистісних якостей, які необхідні для роботи в міжкультурному просторі.

Підґрунтям упровадження системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття є нормативно-правові імперативи, відображені в державних документах: Законах України «Про

освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2014 р.), Стандарті вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, Спеціальність – 013 Початкова освіта (2021 р.), концептуальні положення яких відбивають пріоритети в професійній освіті, постулюють необхідність реформаций у вищій школі на основі впровадження компетентнісного підходу, що актуалізує питання результативності підготовки майбутніх учителів початкової школи та сформованості готовності випускників до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичну основу дослідження становлять ідеї науковців із проблем: моделювання дидактичних систем професійної підготовки у вищій школі (В. Биков, О. Лодатко та ін.); організації освітнього процесу в закладі вищої освіти (Р. Гуревич, П. Гусак, Д. Демідов, О. Дубасенюк, В. Желанова, Б. Коротяєв та ін.); особистісного розвитку майбутнього педагога (Р. Вайнола, В. Гриньова, Т. Гура, О. Охременко, В. Радул та ін.); підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі (О. Біда, В. Бондар, С. Власенко, Н. Глузман, І. Глазкова, С. Литвиненко, М. Севастюк та ін.); організації роботи в освітньому середовищі та міжкультурному просторі (Т. Атрощенко, Н. Бахмат, Н. Богданова, Н. Гонтаровська, Н. Горук, О. Грива, О. Гуренко, О. Заболотна, Т. Жаровська, Е. Каташов, А. Кірсанова, О. Ковальчук, І. Козубовська, Р. Кравець, О. Ліннік, О. Ярошинська та ін.).

Мета статті – обґрунтувати педагогічну систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття та її структурну модель.

Виклад основного матеріалу. Поняття «система», за визначенням Філософського енциклопедичного словника, є «множиною взаємопов'язаних елементів, що мають чітко визначену мету, утворюють єдине ціле, взаємодіють із середовищем та між собою» [5, с. 453]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «система» розглядається як «порядок, обумовлений правильним закономірним розташуванням усіх його частин; множина елементів, які взаємодіють між собою та виконують певну цілеспрямовану функцію» [1].

Системою вважаємо сукупність (об'єднання) взаємопов'язаних та розташованих у відповідному ієрархічному порядку елементів певного цілісного утворення. Теоретична система створюється з метою адекватного опису та прогнозування розвитку певного феномена, у нашому дослідженні – це система підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття.

На основі дослідницько-експериментальних досліджень І. Беха, Р. Гуревича, І. Зязюна, А. Коломієць, К. Крутій, О. Савченко, В. Шахова та ін., які обґрунтували основні підходи, принципи, педагогічні умови, запропонували якісний інструментарій (форми, методи, прийоми) підготовки вчителя до різних напрямів професійної діяльності, ми спроектували педагогічну систему підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття (рис. 1).

Розроблена педагогічна система подана у вигляді моделі. Моделювання як загальнонауковий метод наукового дослідження має широке застосування в педагогічній науці. Саме моделювання вивело педагогічні дослідження на рівень

загальнонаукової методології. Найбільш загальне визначення моделі розкриває зміст цього поняття, а саме: це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта [2].

У процесі розробки системи ми виходили з того, що головна мета підготовки майбутнього вчителя початкової школи в закладі вищої освіти полягає в поетапному формуванні в нього підготовленості до професійної діяльності в міжкультурному просторі Закарпаття.

Цільовий блок вказує на суспільне замовлення необхідності підготовки педагогів нового формату, здатних до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття. Саме такі вчителі початкової школи здатні виховати гуманне, свідоме покоління, яке зможе вступати в міжкультурну взаємодію та діалог. У зв'язку з цим ми визначили, що *метою* професійної підготовки є формування готовності майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Теоретико-методологічний блок ґрунтується на *методологічних підходах* (системному, культурологічному, праксеологічному, компетентнісному), загальних і специфічних *принципах* (студентоцентрованості, практичної спрямованості, рефлексивності, культурологічної позиції, співбуттєвості, культурологічної спрямованості освітнього процесу, культурологічної обумовленості).

У наступному блоці системи – **змістовно-організаційному** – представлено *етапи* підготовки (мотиваційний, світоглядний, діяльнісний) та *компоненти* (мотиваційно-аксіологічний, світоглядно-когнітивний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-творчий), що тісно взаємопов'язані між собою.

Перший етап – мотиваційний – має за мету формування стійкої мотивації щодо здійснення роботи з учнями в міжкультурному просторі початкової школи. На цьому етапі реалізується мотиваційно-аксіологічний компонент, який передбачає: бажання займатися педагогічною діяльністю; позитивне ставлення до міжкультурного оточення; внутрішню потребу в міжкультурному спілкуванні; наявність стійкої системи мотивів (етичних, пізнавальних, громадських, гуманних) та ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

На другому етапі – світоглядному – відбувається формування готовності до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття. На цьому етапі реалізується світоглядно-когнітивний компонент, який інтегрує ознаки, що характеризують підготовленість майбутнього педагога до професійної діяльності в міжкультурному просторі, його моральні позиції, специфічні особистісні риси, що відповідають цінностям та нормам професійного

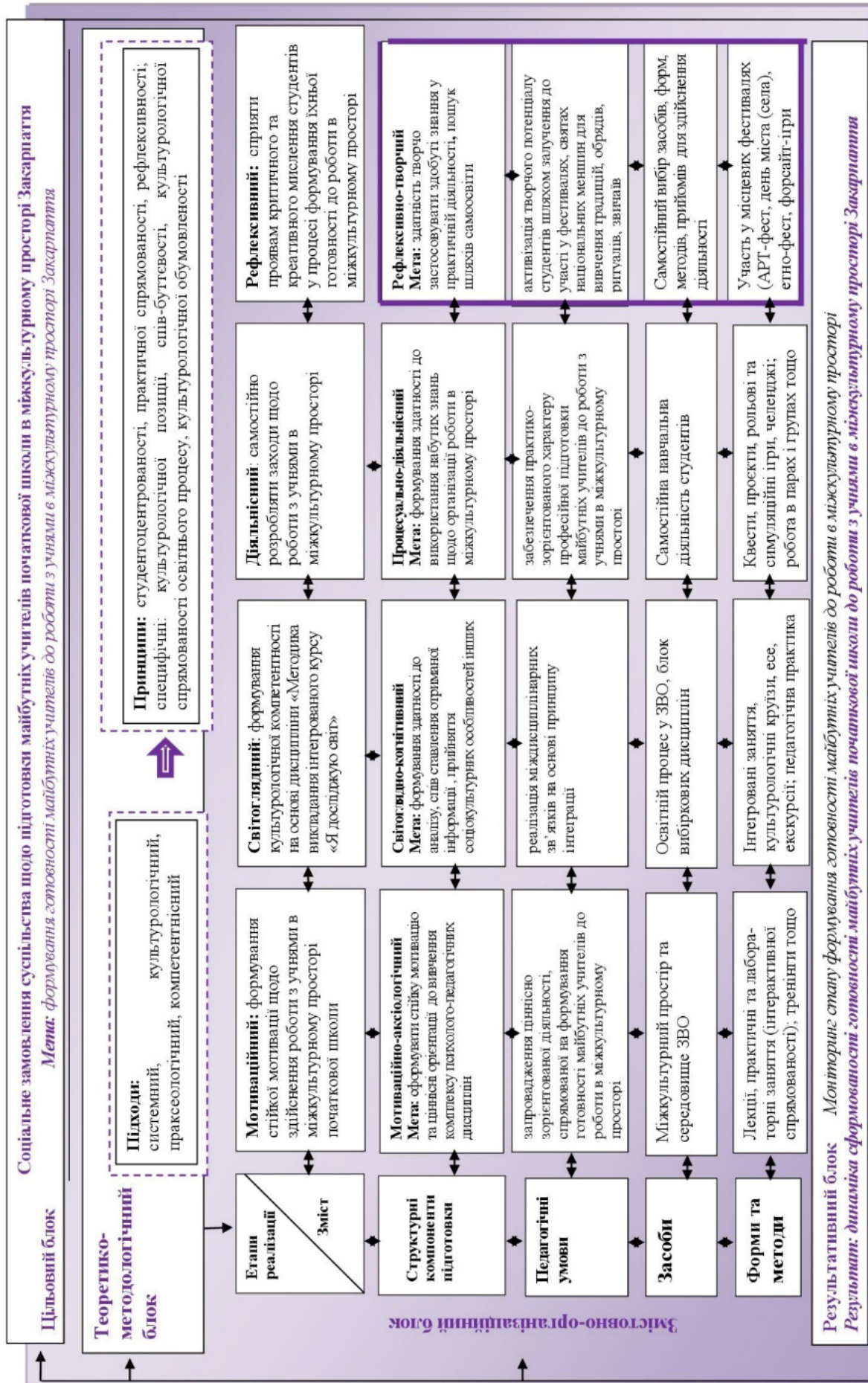


Рис. 1. Система підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття

співтовариства, а також упорядковану та структуровану інформацію щодо професійної діяльності в міжкультурному просторі, яка дає змогу встановлювати зв'язки між процесами та явищами педагогічної дійсності за допомогою сформованого професійного мислення.

Підставою для виокремлення третього – діяльнісного – етапу системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття є розуміння природи діяльності та педагогічної праці. Процесуально-діяльнісний компонент підготовленості охоплює як суто педагогічні, так інструментальні вміння щодо майбутньої професії. Його змістовою основою є готовність до проєктування та реалізації освітнього процесу зі здобувачами початкової освіти, здатність до самоконтролю та корекції процесу й результату професійної діяльності.

Останнім етапом системи підготовки майбутніх фахівців до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття є рефлексивний. Метою цього етапу є сприяння творчому застосуванню здобутих знань у практичній діяльності, пошук шляхів самоосвіти. Задля більш ефективного досягнення мети та вирішення завдань цього етапу нами виокремлено рефлексивно-творчий компонент, який передбачає сформоване рефлексивне ставлення до власної діяльності, здатність узагальнювати чинники та явища, що проявляються в соціально-педагогічних ситуаціях у міжкультурному просторі Закарпаття. Очікуваним результатом означеного етапу є сформованість у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних і творчих умінь.

Кожен із етапів має специфічні цільові орієнтири та результати, форми, методи й прийоми, що забезпечують загальну динаміку формування готовності до роботи від посилення мотиваційно-ціннісного ядра особистості через її світоглядно-когнітивну та діяльнісну сферу до активізації рефлексивно-творчої.

Реалізацію змістовно-організаційного блоку пов'язуємо з визначенням найбільш раціональних педагогічних умов, необхідних для підготовки майбутніх учителів.

Під педагогічними умовами процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи розуміємо взаємопов'язаний і взаємодіючий комплекс заходів освітнього процесу, який сприяє переходу студента на більш високий рівень готовності до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття.

До педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи відносимо: запровадження ціннісно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі; реалізація міждисциплінарних зв'язків на основі принципу інтеграції; забезпечення практико-зорієнтованого характеру професійної підготовки майбутніх

учителів до роботи з учнями в міжкультурному просторі; активізація творчого потенціалу студентів шляхом залучення до участі у фестивалях, святах національних меншин для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв.

Кожна із зазначених умов зумовлює ефективність подальшої роботи з напрямку дослідження, але міжкультурний діалог і середовище закладу вищої освіти як частина міжкультурного простору Закарпаття є досить специфічними умовами, тому розглянемо їх теоретичну сутність більш детально.

У межах нашого дослідження пропонуємо таке визначення категорії «міжкультурного діалогу» – це циклічний, взаємодетермінований процес обміну смислами й емоціями, який самоорганізується завдяки активності суб'єктів під час міжкультурної взаємодії на основі їхнього синергетичного взаємозв'язку. Безсумнівно, що міжкультурний діалог набуває форми спів-буттєвого пошуку рішення загальнолюдських, міжкультурних, професійних проблем. У цьому контексті спів-буттєвість вбачається у підтримці та розумінні Іншого (іншої культури, релігії, мови, раси тощо) [3].

Використання міжкультурного діалогу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи під час лекцій, практичних і семінарських занять (інтерактивної спрямованості), тренінгів забезпечує можливість вибудовувати міжкультурну взаємодію зі здобувачами інших національностей. На нашу думку, міжкультурний діалог виступає як метатехнологія, що забезпечує подальший розвиток особистості майбутнього педагога.

Безпосереднє уявлення про категорію «міжкультурне середовище» досить нове та мало вивчене в педагогіці. Проведений теоретичний аналіз дозволяє охарактеризувати своєрідність міжкультурного середовища як однієї з умов підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка полягає у: культуровідповідності, тому що саме в такому середовищі можливе переосмислення норм міжкультурної освіти; варіативності, тому що відсутні жорстко регламентовані методи роботи, бо середовище орієнтоване на потреби здобувачів освіти та їхній розвиток; суб'єктності, тому що в міжкультурній взаємодії викладач та студента обидва виступають суб'єктами; спрямованості на формування у студентів усіх видів міжкультурної взаємодії як професійно необхідної.

Реалізація означених умов у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів сприяє формуванню їхньої міжкультурної компетентності, а тому кожна з них співвідноситься з відповідними складовими змістово-організаційного блоку. В сукупності вони спрямовані на досягнення інтегрованого результату – сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Кожен із етапів підготовки майбутніх фахівців визначає провідні форми організації діяльності: навчальна діяльність академічного типу, квазі-професійна діяльність, професійна діяльність під час педагогічної практики. Така послідовність змін у характеристиках діяльності складає основний зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Результативний блок характеризує специфіку оцінювання системи підготовки майбутніх учителів початкової школи, передбачаючи на кожному з етапів здійснення процесу моніторингу. Для організації зворотного зв'язку та перевірки ефективності реалізації моделі необхідна діагностична програма з визначення рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутнього педагога як метакомпетентності. Сучасним способом дослідження, який об'єднує контроль, прогноз і корекцію та сприяє ефективному дослідженню й оцінюванню підготовки майбутніх учителів, є моніторинг. Погоджуємося з В. Орловим, який під моніторингом розуміє багаторівневу ієрархічну систему відстеження освітнього процесу, що дозволяє отримувати та використовувати інформацію про адекватність реалізованих у ньому дидактичних способів до певних цілей педагогічної підготовки, індивідуально-типологічних особливостей суб'єктів та специфіки середовища їхньої діяльності [4].

Використання моніторингу в процесі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в міжкультурному просторі забезпечить інформацію про рівень її сформованості та дозволить надати своєчасну допомогу в корекції відповідно до здібностей та потреб особистості. Контроль, аналіз, оцінювання та самооцінювання результатів підготовленості майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі здійснюється за допомогою таких методів: бесіда, кейс-ситуації, захист практичних робіт і захист проєктів, виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань, спостереження за здійсненням професійної діяльності, ведення щоденників власних досягнень, самоаналіз тощо. Очікуваним результатом реалізації системи підготовки майбутніх педагогів є позитивна

динаміка рівня готовності в результаті об'єднання всіх компонентів організаційно-діяльнісного блоку.

Висновки. Отже, представлена система підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття складається з елементів, які взаємопов'язані як прямими, так і зворотними зв'язками в спеціально створених педагогічних умовах. Цю систему спрямовано на формування готовності майбутнього вчителя, яка виступить найважливішим стимулом безперервного професійного самовдосконалення та самоосвіти. Можна зробити висновок, що формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття – це свідомо організований і керований процес. Система підготовки має практико-зорієнтований характер та реалізує ідею формування сучасного фахівця в системі взаємозв'язаних складових (мета, підходи, принципи, етапи, компоненти готовності, педагогічні умови, результат) і служить основою для цілеспрямованого формування досліджуваного феномена.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ : Ірпінь : Перун, 2003. 1440 с.
2. Демідов Д. В. Моделювання технології організації навчального процесу у педагогічних університетах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2009. 260 с.
3. Молнар Т. Концепція створення міжкультурного простору початкової школи в Закарпатті. *Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes* : monograph / ed. by M. Gawron-Lapuszek, Y. Suchukova. Katowice : Publishing House of University of Technology, 2021. С. 358–365.
4. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителя як умова розвитку педагогічної майстерності. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. 2009. Вип. 14. № 14. С. 3–7.
5. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ : Абрис, 2002. 742 с.

ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL APPARATUS OF THE PROBLEM OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES

У статті обґрунтовано понятійно-термінологічний апарат проблеми підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності. Доведено зв'язок професійної підготовки і готовності до професійної діяльності. З'ясовано, що вчені єдині у поглядах на процес професійної підготовки майбутніх учителів як формування й набуття наставних, знань та вмінь педагогічної діяльності. Визначено, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти процес професійної підготовки майбутнього вчителя складається із таких основних компонентів: загальна підготовка (методологічно-розвиваюча); спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення). Доведено, що особливе значення в усій системі професійної підготовки, в особистісному становленні майбутнього педагога займає його підготовка до виховної діяльності. У дослідженні розглянуто і обґрунтовано поняття «професійна підготовка майбутнього педагога до виховної діяльності». Визначено, що в останні роки в психолого-педагогічній літературі все частіше висвітлюється інноваційна проблематика. Інновації у виховному процесі – це і абсолютно нові і частково нові ідеї і рішення, які набувають значення у певній виховній ситуації із метою її ефективного розв'язання. Розглянуто інноваційну діяльність у сфері виховання як цілеспрямовану творчу діяльність щодо вдосконалення й оновлення практики виховної роботи шляхом створення, розповсюдження та освоєння нових ефективних форм, методів і технологій виховання. Готовність учителя до інноваційної виховної діяльності визначено особливим станом особистості, який відображає його професійні знання, вміння та навички, загальну культуру, ціннісні орієнтації та морально-психологічну готовність для ефективного забезпечення виховної діяльності в закладах освіти. Доведено, що саме інноваційно-виховна компетентність є кінцевим результатом, що формується протягом життя на базі готовності майбутніх учителів до інноваційно-виховної діяльності в школі, яка передбачає розвиток у них ряду компетентностей. Подано авторське визначення поняття «інноваційно-виховна компетентність».

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів, компоненти професійної підготовки, інноваційна виховна діяльність, готовність майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності, інноваційно-виховна компетентність.

The article substantiates the conceptual and terminological apparatus of the problem of preparing future teachers for innovative educational activities. The relationship between professional training and readiness for professional activity has been proven. It was found that the scientists are united in their views on the process of professional training of future teachers as formation and acquisition of mentors, knowledgeable and skilled in pedagogical activity. It is determined that at the current stage of the development of higher education, the process of professional training of the future teacher consists of the following main components: general preparation (methodological and developmental); special-professional (psychological-pedagogical, methodical); personal preparation (self-education of the future teacher's personality, ego self-determination). It has been proven that preparation for educational activities is of special importance in the entire system of professional training, in the personal development of the future teacher. The study examines and substantiates the concept of «professional preparation of the future teacher for educational activities». It has been established that in recent years, innovative issues have been increasingly covered in psychological and pedagogical literature. Innovations in the educational process are both completely new and partially new ideas and solutions that gain importance in a certain educational situation with the goal of its effective solution. Innovative activity in the field of education is considered as a purposeful creative activity to improve and update the practice of educational work by creating, spreading and mastering new effective forms, methods and technologies of education. A teacher's readiness for innovative educational activity is determined by a special state of personality, reflecting his professional knowledge, skills and abilities, general culture, value orientations and moral and psychological readiness for effective provision of educational activities in educational institutions. It has been proven that innovation-educational competence is the final result, which is formed throughout life on the basis of the readiness of future teachers for innovative-educational activities at school, which presupposes the development of a number of competencies in them. The author's definition of the concept of «innovative and educational competence» is presented.

Key words: training of future teachers, components of professional training, innovative educational activities, teacher's readiness for innovative educational activity, innovative and educational competence.

УДК 378.147:[37.011.3-051]:001.895
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.16>

Онищенко Н.П.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки
і педагогіки вищої школи
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Постановка проблеми у загальному вигляді. Професійна підготовка сучасного вчителя є дуже актуальною і важливою для українського суспільства, бо вирішує проблему підвищення якості

організації освітньо-виховного процесу в школі. Система загальної середньої освіти потребує педагогів, які за своїми професійними й людськими якостями відповідають вимогам, що висуває

сьогодення до системи виховання й освіти. Про це зазначено у низці нормативних документів, зокрема у Законах України «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки, Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 роки тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів висвітлюються у різних аспектах психолого-педагогічної науки: концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки вчителів (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, В. Гриньова, Я. Кодлюк, О. Кучерявий, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.); зміст професійної підготовки майбутнього вчителя (А. Вербицький, Н. Волкова, В. Галузинський, А. Линенко, О. Пехота, О. Рудницька, О. Савченко, В. Сластьонін, В. Шадриков та ін.); обґрунтування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності та виокремлення психолого-педагогічних аспектів її формування (А. Деркач, М. Дяченко, Л. Кандибович, Г. Костюк, М. Левітов, Р. Михайлишин, Л. Нерсисян, І. Чорней, О. Ярошенко та ін.); психолого-педагогічні аспекти підготовки сучасного вчителя (З. Курлянд, Ю. Мальований, П. Мясойд, Р. Хмелюк, О. Цокур, Г. Яворська та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість наукових досліджень у вивченні професійної підготовки майбутніх фахівців залишаються недостатньо дослідженими деякі її аспекти, зокрема, підготовка майбутніх педагогів до інноваційної виховної діяльності. Підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів на сучасному етапі розвитку суспільства роблять її більш гнучкою, доступною і прикладною, інноваційною і мобільною, що забезпечує індивідуальну траєкторію вищої освіти студентів. Одним із найбільш пріоритетних напрямів професійної підготовки сучасного вчителя залишається процес виховання, який спрямований на розвиток педагога-професіонала із високим рівнем культури, широким колом інтересів і вмінь, інноваційним особистісним світоглядом і сформованими професійними якостями. Саме в цьому аспекті розв'язуються завдання нашого дослідження.

Мета статті – дослідження та обґрунтування понятійно-термінологічного апарату проблеми підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Більш детально проаналізуємо понятійно-термінологічний апарат цієї проблематики. Так, поняття «підготовка» у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» тлумачиться як «дія за значенням підготувати; запас знань, навиків, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності»

[5, с. 767]. Л. Шульга, Л. Бражник, Ю. Вакуленко зазначають: «Професійна підготовка майбутнього фахівця – це педагогічний процес університетської освіти, результатом якого є формування та розвиток професійної його готовності, що проявляється у формах активності та визначає здібності ставити перед собою професійні цілі, обирати способи їх досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямку» [20, с. 336].

На основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури засвідчуємо тісний зв'язок професійної підготовки з готовністю до професійної діяльності як результату підготовки, яка включає засвоєння й закріплення знань, умінь і навичок. Погоджуємося з Л. Шевченко, що поняття «готовність» і «підготовка» не є синонімічними, хоча тісно пов'язані між собою, оскільки якість готовності майбутнього вчителя багато в чому визначається тим, яку підготовку він одержав. Підсумком і одночасно показником ефективності підготовки виступає готовність фахівця до певного виду педагогічної діяльності [17, с. 64]. Отже, «готовність» є не лише результатом, але й показником професійної підготовки.

На особливу увагу у контексті нашого дослідження заслуговує розгляд професійної педагогічної підготовки. Зазначимо, що науковці, які досліджують цей аспект проблеми, вважають, що підготовка вчителя існує в рамках педагогічного процесу. Так, Н. Антонюк і С. Савчук професійну підготовку до наскрізної виховної діяльності визначають як неперервний і керований процес, що містить у собі професійний та особистісний компоненти, набуття особистістю суб'єктивного досвіду формування морально-етичних та соціально-політичних цінностей у здобувачів у процесі професійної діяльності вчителя [1]. Р. Кубанов наголошує на засвоєнні теоретичного матеріалу та формуванні необхідних особистісних професійних якостей під час організованого, професійно спрямованого навчального процесу [9, с. 27]. Отже, вчені єдині у поглядах на процес професійної підготовки майбутніх учителів як формування й набуття настанов, знань та вмінь педагогічної діяльності.

До особливостей підготовки майбутнього вчителя Н. Бібік відносить: «усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище; вміння користуватися інформаційними ресурсами; навчання співробітництву і діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур» [2, с. 25]. Отже, вчена звертає увагу на важливість співробітництва і діалогу в праці вчителя, його толерантності, інформаційної грамотності та культуровідповідності. Всі ці якості майбутнього вчителя свідчать про необхідну організацію освітнього процесу. В. Таточенко, А. Шипко вказують на

процеси сучасного оновлення цілей професійної підготовки в педагогічних ЗВО. Науковці це явище пов'язують із Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 щодо затвердження Національної рамки кваліфікацій. Автори стверджують, що значна кількість вітчизняних учених визначає мету професійної підготовки вчителя як набуття ними професійної компетентності [15]. Розвиваючи тему вдосконалення і оновлення професійної підготовки майбутнього вчителя О. Савченко доводить, що вона потребує посилення культуротворчих складових у моделі педагога, зокрема діяльнісних і особистісно-характерологічних. За таких умов, на думку науковця, засвоєння психологічних, педагогічних і предметних знань стає передусім засобом збагачення і розвитку особистості педагога, який має бути «людиною культури», що визначає самоцінність кожної дитини. О. Савченко зауважує, що якісна підготовка вчителя вимагає тривалих і системних змін, передусім у змісті й методиках психолого-педагогічної складової, які відіграють системоутворюючу роль в особистісній і професійній підготовці майбутнього вчителя [14]. Таким чином, оновлення і модернізація професійної підготовки вчителя передусім повинно відбуватися у змісті й методиках психолого-педагогічної складової, потребує нового методико-технологічного інструментарію.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти процес професійної підготовки майбутнього вчителя складається із таких основних компонентів: загальна підготовка (методологічно-розвиваюча); спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення). Зрозуміло, що важливе місце в змісті професійної підготовки вчителів належить дисциплінам психолого-педагогічного і методичного циклів. Виділяємо окремо загальну педагогічну підготовку як елемент базової, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього педагога.

У XXI столітті особлива увага у докторських дослідженнях (Н. Бахмат, І. Богданова, В. Ковальчук, Н. Лазаренко, М. Пантюк, О. Шапран, Л. Шевченко, О. Ярошинська та ін.) звернута на модернізацію сучасної професійної підготовки. Так, І. Богдановою запропоновано модель оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів та обґрунтовано концепцію оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів на основі запровадження інноваційних технологій. Модель оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителя представлено як систему науково-методичного забезпечення, до складу якої входять такі компоненти: концепція оновлення, структурно-змістовий, технологічний та організаційно-дидактичний компоненти [3, с. 14]. Таким чином, вчена

вказує на важливість запровадження інноваційних педагогічних технологій для оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Н. Лазаренко на основі випереджувального підходу і з урахуванням сучасних тенденцій професійної підготовки вчителя в педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції пропонує модернізацію ЗВО на макрорівні (система педагогічної освіти), мезорівні (педагогічних університетів) і мікрорівні (суб'єктів освітнього процесу). Вчена доводить, що оновлення професійної підготовки майбутнього вчителя характеризується цілеспрямованістю і прогностичністю [10, с. 379].

Отже, сьогодні загальні процеси модернізації професійної педагогічної підготовки в Україні зводяться до створення умов для формування компетентностей та самовдосконалення майбутніх учителів. Тому сучасний освітній простір ЗВО все частіше співвідноситься із розвитком особистісних якостей майбутнього фахівця. У зв'язку із вищезазначеним цілком поділяємо думку вчених (В. Андрущенко, В. Мадзигон, В. Огнев'юк, І. Табачек та ін.) в тому, що важливу роль у професійній підготовці сучасного педагога відіграє морально-психологічна складова його підготовки, яка передбачає формування професійної педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя. Окреслений компонент вищої педагогічної освіти пов'язаний із розвитком ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, інтересу до педагогічної діяльності, а також професійних і особистісних якостей.

Саме цей аспект проблеми в усій системі професійної підготовки та в особистісному становленні майбутнього вчителя займає його підготовка до виховної діяльності, який розкривається у працях таких вчених як О. Антонова, О. Грисюк, О. Дубасенюк, Л. Кондратова, З. Гаркавенко, Г. Лактіонова, Т. Семенюк, Г. Тиха, Г. Троцько та ін. Погоджуємося із Л. Кондратовою, З. Гаркавенко, Г. Лактіоною, що підготовка майбутніх фахівців до виховної діяльності проходить комплексно через вивчення теорії виховання у курсі «Педагогіка» та під час організації і проведення педагогічної практики. Більш ґрунтовна підготовка майбутніх учителів до реалізації виховної дії здійснюється під час набуття спеціалізації «Педагог-організатор» та під час підготовки фахівців до майбутньої діяльності класного керівника тощо [8, с. 24].

Процес підготовки майбутнього педагога до виховної діяльності можна умовно поділити на такі основні етапи:

1. Оволодіння студентами певним рівнем теоретичних знань про специфічні особливості й сутність виховного процесу, компоненти виховної системи й сучасні технології виховання, принципи й методи виховання, форми організації виховної роботи. Це відбувається у процесі вивчення студентами таких навчальних дисциплін

як педагогіка, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності тощо. На цих заняттях, окрім засвоєння теоретичних основ виховання, студенти вчать визначати напрям виховної роботи, ефективність тих чи інших методів і форм виховання тощо.

2. Формування у студентів первинних практичних умінь аналізу виховних ситуацій, планування й проведення різних виховних заходів для певної вікової категорії. Викладачі психолого-педагогічних дисциплін використовують моделювання фрагментів виховних заходів, тобто пропонують виконання таких завдань, які передбачають розв'язання проблеми професійної спрямованості. Це здійснюється на практичних заняттях із методики виховної роботи, а також педагогіки при вивченні розділу «Теорія виховання» та створює умови, в яких майбутні вчителі-вихователі отримують можливість самостійно аналізувати педагогічні процеси, опанувати шляхи встановлення контакту з аудиторією, прийоми створення певного емоційного стану, вирішення типових ситуацій взаємодії. Таким чином, моделювання фрагментів виховних заходів, включення студентів у ситуації професійної спрямованості дають змогу сформулювати основу рольової поведінки майбутнього вчителя-вихователя.

3. Удосконалення практичних умінь і навичок організації виховних справ під час педагогічної практики в школі. Учителю як вихователю повинен професійно володіти не лише знаннями, а й уміннями майстерно здійснювати виховну діяльність, орієнтуватися у різних виховних системах. Основною метою педагогічної практики є формування у студентів умінь, набутих при вивченні психолого-педагогічних дисциплін, у майбутній педагогічній діяльності; розвиток у майбутніх вихователів інтересу до педагогічної діяльності. Оволодіння типовою моделлю організації виховних заходів відбувається під час педагогічної практики з позакласної виховної роботи в школі. У період проходження навчально-виробничої педагогічної практики студенти проводять виховні заходи не лише в межах класу, а й загальношкільного плану: свята, інтелектуальні ігри, ерудит-шоу тощо. Під час виробничої практики студенти керують виховним процесом протягом більш тривалого часу, набувають практичного досвіду розв'язання виховних задач у нестандартних умовах навчально-виховного процесу, удосконалюють проєктувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські вміння й здібності. Таким чином, під час названих видів педагогічної практики закладаються основи для подальшого розвитку професійної виховної майстерності майбутнього вчителя.

4. Поглиблення теоретичних знань, формування практичних умінь майбутніх учителів-вихователів у позааудиторній роботі, яка повинна бути

насичена сучасними формами виховної роботи (тематичні бесіди, квести, диспути на виховну проблематику, різні концерти, вечори відпочинку, майстер-класи, конференції тощо) [6; 14].

Отже, якісні зміни в соціально-виховній сфері й глибокі перетворення у змісті праці майбутнього вчителя-вихователя, які спричинені російсько-українською війною та економічною ситуацією в Україні, застосування інноваційних технологій виховання і навчання, запровадження квазіпрофесійної діяльності у процес професійної підготовки, ґрунтовна організація педагогічної практики і позааудиторна робота студентів викликають неперервні зміни у професійній виховній діяльності.

Професійну підготовку майбутнього педагога до виховної діяльності розглянуто як процес отримання ним теоретичних знань, практичних умінь і навичок із психолого-педагогічних дисциплін, педагогічної практики і виховних заходів, що характеризується певним рівнем розвитку особистості у системі різноманітних взаємодій, взаємовідносин в аудиторній і позааудиторній роботі.

Однак погоджуємося з О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антоною, що не будь-які відносини стають властивістю особистості, а лише ті, які мають вирішальне значення у життєдіяльності людини. Значені науковці до таких першорядних об'єктів відносять суспільні ідеї, працю як спосіб існування людини, з якими пов'язаний суспільний або професійний обов'язок індивіда, власну діяльність та особистість людини. Відношення вихователя набувають професійного спрямування поступово в процесі сходження до вершин виховної майстерності [6, с. 7].

Зрозуміло, що результатом професійної підготовки майбутнього педагога до виховної діяльності є його готовність до цього виду діяльності. Погоджуємося з І. Бужиною, що готовність не є вродженою якістю, вона формується і розвивається в результаті досвіду людини, професійно-педагогічної спрямованості її діяльності. Готовність до діяльності також має часові характеристики, тобто вона може бути як ситуативною, тимчасовою, так і довготривалою. Очевидно, що в педагогічному аспекті найбільший інтерес і значення має саме довготривалий стан готовності. Насамперед це визначається тим, що цей стан може бути завчасно сформований і здатний розвиватися за деяких умов. Володіючи стійкістю, він дає можливість досягати стабільних результатів у діяльності [4, с. 16]. Отже, потрібно формувати саме довготривалу готовність до виховної діяльності, що забезпечує успішний перехід від системи професійної підготовки до майбутньої професійної діяльності.

У останні роки в науковій літературі психолого-педагогічного спрямування все частіше зустрічаються поняття «інноваційна спрямованість

діяльності», «інноваційна виховна діяльність». Різні аспекти інноваційної педагогіки висвітлюються у працях таких вчених як І. Бех, Л. Даниленко, В. Докучаєва, Н. Ріпний, В. Химинець, В. Ягоднікова, W. Helsper, F.-U. Kolbe та ін.

У науковій літературі можна зустріти латинське походження від *innovus*, англійське – *innovation*, або італійське – *innovazione*, що означає новинка, нововведення, оновлення, новація, зміни. Тому наведемо визначення, яке, на наш погляд, якнайповніше розкриває сутність поняття. Інновації – це такі зміни, які, зберігаючи все позитивне в набутому досвіді, звільняють систему освіти від виявлених недоліків і переводять її повністю або частково на новий рівень, що відрізняється від наявного покращенням умов і наслідків функціонування. При цьому, якщо якась зміна не несе абсолютно нової ідеї, але в даний момент і у даній ситуації набуває особливого значення для навчально-виховного процесу, то і таку зміну будемо вважати інновацією [7, с. 338]. Отже, інновації у виховному процесі – це і абсолютно нові й частково нові ідеї та рішення, які набувають значення у певній виховній ситуації із метою її ефективного розв'язання. Діяльність, у якій використовуються різні інновації, називається інноваційною.

О. Хаустова зазначає, що сутнісною характеристикою інноваційної діяльності в системі освіти є саме вдосконалення чи оновлення освітньої практики шляхом створення, розповсюдження та освоєння нових ефективних способів і засобів досягнення встановлених цілей освіти [16]. Отже, інноваційна діяльність з погляду сучасних науковців розглядається як вид діяльності з розробки, пошуку, освоєння й використання нововведень; створення нового (продуктів й технологій); оновлення педагогічного процесу; найвищий ступінь педагогічної творчості.

Л. Шевченко в своєму докторському дослідженні стверджує, що інноваційна педагогічна діяльність спрямована на створення цінностей, важливих для формування особистості як соціального суб'єкта, що може розглядатися у двох аспектах. «По-перше, вона спрямована на вдосконалення і розвиток освітнього процесу, через розроблення і реалізацію нових освітніх програм, виділення і опрацювання нових напрямів діяльності та ідей, створення та впровадження інноваційних проєктів, планування і впровадження педагогічних інновацій для забезпечення підвищення якості освіти (тобто спрямована на результат). По-друге, є засобом розвитку здібностей майбутніх учителів за рахунок набуття нових знань, умінь, розширення кругозору, зміни мотивації як до інноваційної педагогічної діяльності, так педагогічної діяльності загалом; одержання і переосмислення досвіду й переформатування напрацювань (тобто спрямована на особистість)» [18, с. 123].

Отже, можна зробити висновок, що інноваційна педагогічна діяльність спрямована на створення цінностей, важливих для формування особистості. Характерним для інноваційної педагогічної діяльності є творчий підхід до справи, генерування нових ідей, ефективного проведення експериментальних досліджень, втілення інновацій у педагогічну практику. Таким чином, у нашому дослідженні інноваційну діяльність у сфері виховання розглядаємо як цілеспрямовану творчу діяльність щодо вдосконалення і оновлення практики виховної роботи шляхом створення, розповсюдження та освоєння нових ефективних методів і технологій виховання.

Із урахуванням модернізації сучасного процесу професійної підготовки та значним використанням у практиці роботи вищої школи різних інноваційних педагогічних технологій науковці (О. Дубасенюк, І. Чорней, А. Шевченко, А. Шерудило та ін.) вказують на необхідність формування саме готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності. Погоджуємося, що це поняття співзвучно новим процесам реформування освітньої галузі. З'ясуємо його суттєві ознаки. Так, А. Шерудило, а також І. Чорней готовність студента до інноваційної виховної діяльності розуміють як особистісно-професійну якість, яка характеризується усвідомленням значущості та інтересом студента до виховання учнів на інноваційних засадах; наявністю мотивації з одночасним набуттям спеціальних знань, умінь, які втілюються в організацію виховної роботи; потребами творчої самоактуалізації й самореалізації мабутніх учителів [19, с. 70–71]. Отже, можна зробити висновок, що готовність учителя до інноваційної виховної діяльності є особливим станом особистості, який відображає його професійні знання, вміння та навички, загальну культуру, ціннісні орієнтації та морально-психологічну готовність для ефективного забезпечення виховної діяльності в закладах освіти.

Для нашого дослідження має значення інноваційна компетентність майбутнього вчителя. Інноваційну компетентність О. Проценко і С. Юрочко називають інтегральною характеристикою, що включає здатності з розробки, освоєння та втілення інновацій у практику педагогічної діяльності, які ґрунтуються на відповідних знаннях та уміннях фахівця, через сформованість необхідних особистісних якостей та досвіду [13, с. 53]. Цей підхід є найбільш поширеним і характеризує інноваційну компетентність як інтегральну особистісну якість, яка базується на знаннях та уміннях фахівців, їх особистісних якостях і досвіді. Вважаємо, що зводити інноваційну компетентність тільки до складової ЗУН є не коректним, бо компетентність формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, мотивації студентів.

Ряд дослідників (В. Введенський, І. Гавриш, В. Гриньова, М. Лук'янова, Н. Мурована та ін.) роблять висновки, що інноваційна компетентність виступає як складна, інтегративна якість фахівця, що враховує особливості інноваційної діяльності (її творчий характер, спрямованість на дослідно-експериментальну роботу тощо).

О. Просіна виокремлює декілька підходів до визначення структури та змісту поняття «інноваційна компетентність». Представники першого підходу – функціонального пов'язують інноваційну компетентність із практикою побудови та організації освітнього процесу. Прихильники функціонального підходу це поняття трактують як механізм реалізації ціннісно-сміслових орієнтирів і змісту продуктивної професійної підготовки. За цим підходом формування інноваційної компетентності є складовою частиною єдиного освітнього процесу у вигляді формування готовності до інноваційної діяльності. Представники другого підходу – особистісного визначають інноваційну компетентність як інструмент саморозвитку особистості і розглядають інноваційну компетентність насамперед як спосіб самореалізації індивідуума і бачать її основну роль у формуванні та розвитку особистісних якостей педагога. Третій підхід (культурологічний) і його представники під інноваційною компетентністю бачать комплекс, що складається з оволодіння професійною та іншими видами культури, а також культурою самостійної роботи. Інноваційна компетентність студентів з позиції культурологічного підходу висвічує певні характеристики: міжнародні студентські обміни, академічну мобільність, які готують майбутнього педагога до спілкування в глобалізованому освітньому просторі. Дослідники сходяться в тому, що інноваційна компетентність включає період нетрадиційного навчання або практики, що є важливим в набутті соціально-педагогічного досвіду (додаткова освіта, академічна мобільність). Четвертий (віртуальний) підхід дає змогу науковцям розглядати поняття «інноваційна компетентність» і підготовку педагогічних кадрів до інноваційної діяльності через організацію віртуального освітнього середовища, пошук засобів і резервів підвищення ефективності підготовки педагога через використання можливостей локальних, корпоративних і глобальних комп'ютерних мереж. Прихильники цього підходу основним механізмом формування інноваційної компетентності майбутнього педагога вважають дистанційне навчання як засіб підготовки майбутнього педагога до інноваційної діяльності [12]. Отже, інноваційна компетентність майбутнього вчителя розглядається науковцями з позицій різних підходів: реалізація ціннісно-сміслових орієнтирів, розвиток особистісних якостей педагога, оволодіння професійною та іншими видами культури, організація віртуального освітнього середовища, що створює систему внутрішніх ресурсів для впровадження освітніх інновацій.

Погоджуємося з В. Ягодніковою, що «ефективна інноваційна виховна діяльність педагога можлива тільки у тому випадку, коли педагог володіє певними знаннями, вміннями, навичками та необхідним позитивним досвідом з пошуку, створення, опанування, впровадження, застосування і поширення інновацій у виховний процес, тобто володіє певною компетентністю» [21, с. 135]. Вважаємо, що в нашому дослідженні саме інноваційно-виховна компетентність є кінцевим результатом, що формується протягом життя на базі готовності майбутніх учителів до інноваційно-виховної діяльності в школі, яка передбачає розвиток у них ряду компетентностей, а саме: когнітивно-виховної (у галузі теорії і методики виховного процесу, фахових предметів); конструктивно-виховної (в галузі процесів прогнозування, планування); рефлексивно-оцінної (самооцінка своєї підготовленості, рівня вихованості, визначення шляхів професійного самовдосконалення).

Підсумовуючи сказане вище, пропонуємо авторське визначення поняття «інноваційно-виховна компетентність» – це інтегрована особистісна якість майбутніх учителів, що проявляється у готовності до інноваційної виховної діяльності від прогнозування до впровадження нововведень на основі сформованої у них системи мотивів, знань, умінь, навичок, професійно-особистісних якостей, досвіду виховної роботи.

Висновки. Отже, сьогодні вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів потребує інноваційного підходу до проєктування і організації виховного процесу, розв'язання теоретико-методологічних, методичних і прикладних завдань щодо комплексного впровадження педагогічної інноватики у зміст професійної підготовки. Вивчення вітчизняної і зарубіжної філософської, психологічної і педагогічної літератури з теми дослідження дало змогу здійснити ґрунтовний аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх учителів. Доведено зв'язок професійної підготовки і готовності до професійної діяльності. Готовність до інноваційної виховної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його інноваційно-виховної компетентності. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Перспективним може бути вивчення світового досвіду підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонюк Н.А., Савчук С.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до наскрізної виховної діяльності. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2021. № 2. С. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.2.3>
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів. *Школа першого ступеня: теорія і практика* : зб. наук. праць. Переяслав-

Хмельницький : ДПУ ім. Г. Сковороди, 2004. Вип. 10. С. 18–26.

3. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2003. 38 с.

4. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 42 с.

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. гол. ред. В. Г. Бусел]. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

6. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

8. Кондратова Л., Гаркавенко З., Лактіонова Г. Професійна підготовка майбутнього педагога до виховної діяльності : метод. посіб. Київ : Інститут пед. освіти і освіти дорослих, 2016. 212 с.

9. Кубанов Р. Якість вищої освіти: порівняльний аналіз поглядів зарубіжних і вітчизняних науковців. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. Вип. 2-3. С. 27–32.

10. Лазаренко Н. І. Тенденції професійної підготовки вчителя в педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, Київ : Інститут пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, 2020. 535 с.

11. Михайлишин Р. Професійна готовність педагога до інноваційної діяльності: якісний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна*. 2016. Вип. 31. С. 11–18.

12. Просіна О. В. Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі методичної підготовки у вищих педагогіч-

них навчальних закладах. *Мистецтво та освіта*. 2016. № 1 (79). С. 20–23.

13. Проценко О., Юрочко С. Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура. *Молодь і ринок*. 2015. № 5 (124). С. 51–55.

14. Савченко О. С. Підготовка вчителя в контексті інновацій шкільної освіти. *Школа першого ступеня: теорія і практика* : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. 2004. Вип. 10. С. 109–117.

15. Таточенко В. І., Шипко А. Л. Сучасні тенденції оновлення системи професійної підготовки майбутнього вчителя математики. *Information Technologies in Education*. 2017. № 4 (33). С. 118–142.

16. Хаустова О. В. Формування готовності педагога до інноваційної діяльності як педагогічна проблема. 2015. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp2/upravlenie/haustova.pdf

17. Шевченко Л. С. Підготовка майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності: монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2018. 396 с.

18. Шевченко Л. С. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2019. 704 с.

19. Шерудило А. В. Формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку як умова міжнародної мобільності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (39). Issue 79. С. 69–73.

20. Шульга Л. В., Бражник Л. В., Вакуленко Ю. В. Підвищення якості університетської освіти: професійна та практична підготовка фахівців. *Наукові праці Полтавської державної аграрної академії*. 2013. Вип. 1 (6). Т. 2. С. 335–338.

21. Ягоднікова В. В. Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського, [Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського]. Вінниця, 2016. 526 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗВО

APPLICATION OF THE INTERNET RESOURCES TO THE FORMATION OF MEDICAL STUDENTS' ENGLISH LISTENING COMPETENCE

Стаття присвячена проблемі використання Інтернет-ресурсів у процесі формування англомовної аудитивної компетентності студентів медичних ЗВО. Визначено, що англомовна аудитивна компетентність – це інтегративна характеристика особистості, яка свідчить про її здатність сприймати та розуміти почуте у процесі прямого та опосередкованого спілкування англійською мовою і ґрунтується на сукупності знань, умінь, навичок та досвіду аудіювання. Зазначено, що вдосконалення процесу формування цієї компетентності у студентів-медиків потребує ретельного відбору навчальних матеріалів та розробки завдань для різних видів аудіювання. Підкреслено роль Інтернету як невичерпного ресурсу англомовних відеороликів та аудіотекстів, які можна використовувати для вдосконалення навичок аудіювання студентів медичних ЗВО. На думку автора, використання відеоматеріалів підвищує ефективність навчання аудіювання, оскільки візуалізація стимулює відразу декілька каналів сприйняття, покращує концентрацію уваги студентів та підвищує їхній інтерес до навчальної діяльності. Виокремлено критерії відбору відеороликів для формування англомовної аудитивної компетентності студентів медичних ЗВО: автентичності, посильності та доступності, тематичності, якісного звучання та зображення, виразного мовлення, новизни, інформативності, науковості. У відповідності до визначених критеріїв відібрано відеоролики для формування англомовної аудитивної компетентності студентів медичних ЗВО під час проведення практичних занять дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Окреслено етапи роботи студентів з аудитивними матеріалами: дотекстовий, текстовий та післятекстовий. Розглянуто типи аудіювання (інтенсивне, вибіркоче, інтерактивне, екстенсивне, реактивне, автономне) та їх цілі. Обрано інтенсивне та вибіркоче аудіювання як основні види для роботи зі студентами-медиками. Інтенсивне аудіювання передбачає уважне прослуховування аудіотексту з наміром декодувати та проаналізувати його зміст, при цьому слухач зосереджується на сприйнятті звуків, слів, фраз, граматичних конструкцій, а викладач перевіряє точність розуміння. При вибіркочому аудіюванні студент намагається знайти та зрозуміти конкретну інформацію, фокусується на основних ідеях та поставленому завданні. Розроблено вправи, що спрямовані на перевірку точності розуміння аудіотексту та на вибір конкретної інформації. Наведено приклади розроблених завдань. Відібрані відеоролики та вправи розміщено на сайті автора.

Ключові слова: аудіювання, аудитивна компетентність, формування англомовної аудитивної компетентності, Інтернет-ресурси, студенти медичних ЗВО.

The article is devoted to the problem of application of the Internet resources to the process of medical students' English listening competence formation. The author defines English listening competence as an integrative personal characteristic, which indicates the ability to receive and understand the speaker's message in the process of direct and indirect communication in English and is based on a combination of knowledge, abilities, skills and listening experience. It is noted that medical students' English listening competence improvement requires careful selection of educational materials and creation of exercises for different types of listening. The author emphasizes the role of the Internet as an enormous resource of English videos and audio texts that can be used to improve medical students' listening skills. In author's opinion, the application of video materials increases the effectiveness of teaching listening because visualization stimulates several channels of perception, improves the concentration of students' attention, and increases their interest in learning activities. Criteria for selecting videos for the formation of medical students' English listening competence have been determined. They are the following: authenticity, appropriate difficulty level, appropriate topic, high-quality sound and image, expressive speech, novelty, informative, scientific value. According to the defined criteria, videos for medical students' English listening competence formation have been selected. The videos have been used in the process of teaching English for Medical Purposes. The author describes the stages of students' work with listening materials: pre-listening, while-listening and post-listening. Types of listening (intensive, selective, interactive, extensive, reactive, autonomous) and their goals have been studied. Intensive and selective listening have been chosen as the main types for teaching listening of medical students. Intensive listening involves listening carefully to the audio text with the intention of decoding and analyzing its content, the listener focuses on the perception of sounds, words, phrases, grammatical structures, and the teacher checks the accuracy of comprehension. In selective listening, the student is trying to find and understand some specific information, focusing on the main ideas and the task. Exercises for checking listening comprehension and information search have been created. The author gives examples of created tasks. Selected videos and exercises have been published on the author's website.

Key words: listening, listening competence, English listening competence formation, Internet-resources, medical students.

УДК 37.0082

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.17>

Острауа Ю.М.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри іноземних мов

з курсом латинської мови

та медичної термінології

Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний розвиток вищої медичної освіти й реформування системи охорони здоров'я України вимагають вдосконалення іншомовної підготовки майбутніх лікарів та підвищують рівень вимог до володіння англійською мовою. Проблема формування англомовної комунікативної компетентності набуває особливого значення для медичних ЗВО, оскільки медицина як наука та як професійна галузь не може розвиватися без доступу до сучасних зарубіжних публікацій і результатів досліджень, без спілкування з іноземними колегами, без участі в міжнародних програмах та проектах. Англомовна комунікативна компетентність майбутніх лікарів як фундаментальне вміння іншомовного спілкування передбачає здатність до здійснення фахової англомовної мовленнєвої діяльності в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Отже, аудитивна компетентність є важливою складовою англомовної комунікативної компетентності. Необхідною умовою вдосконалення процесу формування цієї компетентності у студентів медичних ЗВО є ефективне використання в роботі Інтернет-ресурсів, ретельний відбір автентичних аудіо-матеріалів та розробка завдань для різних видів аудіювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Зазначена проблема привертає значну увагу українських та зарубіжних науковців, серед яких – фахівці в галузі методики навчання іноземних мов – С. Браун, К. Го, М. Рост, Дж. Хармер, О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, М. Кабанова, Л. Морська, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський. Питання формування англомовної аудитивної компетентності старшокласників та студентів ЗВО розглянуто в наукових працях І. Білянської, Б. Бистрової, О. Голотюк, Н. Гупки-Макогін, Н. Дячук, І. Задорожної, В. Златнікова, Я. Крапчатової, О. Косович, Ю. Семенчука, І. Стогній та ін. Процес розвитку англомовної аудитивної компетентності майбутніх лікарів досліджували М. Бобак, М. Кушик, І. Проккоп, О. Денефіль, Г. Паласюк, Т. Саварин, Л. Вітко, М. Сокол та О. Хмизова. Роль та функції використання Інтернет-ресурсів для розвитку навичок аудіювання у студентів було висвітлено у роботі В. Триндюк та С. Лобанової.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що викладачі, науковці та методисти визнають необхідність формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх лікарів, навчання цього виду мовленнєвої діяльності є вразливим місцем іншомовної підготовки в медичних ЗВО, а студенти у недостатній мірі володіють навичками аудіювання. Це обумовлене тим, що підручники, які були розроблені українськими авторами для студентів-медиків не приділяють належної уваги розвитку аудитивної компетентності. З іншого боку, відбір автентичних англомовних матеріалів, які відповідають певним

критеріям та тематиці, що вивчається дисципліною «Іноземна мова за професійним спрямуванням», вимагає значних зусиль та витрат часу. Разом з тим, формування аудитивної компетентності не обмежується лише відбором матеріалів. Необхідно також розробити вправи, що мають на меті вдосконалення цього виду мовленнєвої діяльності. Таким чином, формування англомовної аудитивної компетентності студентів медичних ЗВО постає як певний виклик для викладача іноземної мови.

Мета статті – запропонувати Інтернет-ресурси та вправи, які спрямовані на формування англомовної аудитивної компетентності студентів медичних ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Термін «аудіювання» в методиці навчання іноземних мов трактується як процес розуміння сприйнятого на слух мовлення [6, с. 280]. Дослідник М. Рост наводить більше трьох десятків визначень цього поняття. Зокрема, аудіювання він тлумачить як отримання образів, вражень, переконань, думок, ставлень та емоцій від мовця; як процес, впродовж якого усна мова, критично й цілеспрямовано сприймається, розпізнається та інтерпретується з точки зору минулого досвіду і майбутніх очікувань; як отримання, обробку та збереження інформації в міжособистісному контексті [8, с. 2–4].

В контексті компетентнісного підходу навчання аудіювання має на меті формування аудитивної компетентності. Науковці вбачають сутність даного поняття у здатності «слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування» [6, с. 280]. Н. Дячук вважає англомовну аудитивну компетентність сукупністю знань, умінь і навичок слухання, а також досвіду, що забезпечує розуміння почутого під час прямого та опосередкованого спілкування англійською мовою [2, с. 63]. З іншого боку, І. Білянська визначає, що ця компетентність є не тільки здатністю розуміти зміст аудіоповідомлень, але й умінням формулювати та висловлювати власне ставлення до почутої інформації [1, с. 5]. Подібної точки зору дотримується Я. Крапчатова, розуміючи англомовну аудитивну компетентність як «здатність особистості коректно сприймати, розуміти та реагувати комунікативно на мовлення носіїв або не носіїв англійської мови, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок, вмінь та комунікативних здібностей» [5, с. 182]. Незважаючи на децю різні визначення цього поняття, можна зробити висновок про те, що англомовна аудитивна компетентність – це інтегративна характеристика особистості, яка свідчить про її здатність сприймати та розуміти почуте у процесі прямого та опосередкованого спілкування англійською мовою і ґрунтується на сукупності знань, умінь, навичок та досвіду аудіювання.

Як свідчить аналіз літератури, однією з умов успішного формування англомовної аудитивної компетентності є відбір якісних навчальних матеріалів у відповідності до науково обґрунтованих критеріїв. На нашу думку, використання відеоматеріалів підвищує ефективність навчання аудіювання, оскільки візуалізація стимулює відразу декілька каналів сприйняття, покращує концентрацію уваги студентів та підвищує їхній інтерес до навчальної діяльності. Ми погоджуємося з точкою зору І. Стогній та Л. Никонорової [7, с. 185], що значною перевагою використання відеороликів є можливість перегляду з субтитрами. Це дозволяє поєднати два види мовленнєвої діяльності – аудіювання та читання, а також сприяє кращому розумінню аудіотексту і глибшому засвоєнню мовного матеріалу, оскільки відеоряд є суттєвою допомогою для сприйняття та запам'ятовування аудіоматеріалу. Отже, ми зосередили свою увагу на відборі відеороликів з метою їх використання у процесі формування англомовної аудитивної компетентності студентів медичних ЗВО.

Враховуючи дослідження науковців [1; 2; 3; 4], які висвітлюють вимоги до аудитивних навчальних матеріалів, а також специфіку навчання англійської мови студентів-медиків і власний досвід навчання англомовного аудіювання майбутніх лікарів, ми виокремили критерії відбору відеороликів для формування англомовної аудитивної компетентності студентів медичних ЗВО. До них ми відносимо такі критерії:

- автентичності (прослуховування носіїв мови);
- посиленості та доступності (відбір відеороликів тривалістю 5-7 хвилин, при цьому темп мовлення та зміст матеріалу повинен відповідати англомовній компетентності студентів, їхній лексичній та граматичній підготовці);
- тематичності (тема ролику повинна відповідати темам програми дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», що викладається на другому курсі медичних ЗВО);
- якісного звучання та зображення (виключення відеоматеріалів, що мають нечітке зображення чи неякісну звукову доріжку, або тих роликів, де музичний супровід чи сторонні звуки відволікають від сприйняття аудіотексту);
- виразного мовлення (автентичні матеріали повинні містити чіткі та правильні зразки мовлення, належне інтонаційне оформлення, правильне використання логічного наголосу та пауз; необхідно виключити матеріали з монотонним, емоційно безбарвним мовленням);
- новизни (використання відеороликів, що містять нову інформацію для студентів, не дублюють матеріал підручника);
- інформативності (ролик повинен надавати студентам цікаву, актуальну та корисну для їхньої майбутньої професійної діяльності інформацію);

– науковості (зміст матеріалів повинен відповідати сучасним науковим теоріям, містити достовірні наукові факти, перевірені практикою знання, що відповідають сучасному рівню розвитку медицини).

Наразі Інтернет відіграє роль основного джерела різноманітних матеріалів і доцільність використання Інтернет-ресурсів для вивчення іноземних мов не викликає жодних сумнівів. Зокрема, дуже популярним на даний час є відеохостинг YouTube, що надає послуги розміщення відеоматеріалів, певна частина з яких може використовуватися з навчальною метою. Ми звернули увагу на канали FreeMedEducation, National Geographic, Osmosis, Simply, TedEd, Veative – освітні канали цього відеохостингу, що містять якісні відеоролики на різноманітну наукову тематику, включно з медициною. Скориставшись ресурсами цих каналів, ми відібрали відеоролики для формування англомовної аудитивної компетентності студентів медичних ЗВО у відповідності до визначених вище критеріїв. Відеоролики було відібрано згідно з темами практичних занять дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Для того, щоб їх легко було знайти та зручно було користуватися під час проведення практичних занять, їх було розміщено на власному сайті автора за адресою <http://doctor-communication.vn.ua/english-for-doctor-patient-communication/learn-medical-english-through-videos>.

Роботу студентів-медиків з відібраними аудитивними матеріалами ми організували відповідно до етапів, визначених дослідниками О. Бігич, Н. Бориско, С. Ніколаєвою та ін. [6, с. 292]. Науковці виокремлюють три етапи роботи: дотекстовий, текстовий та післятекстовий. Мета дотекстового етапу полягала у підготовці студентів до процесу аудіювання та знятті можливих мовних чи смислових труднощів аудіотексту. На цьому етапі студенти знайомилися з новою лексикою теми, виконували лексичні вправи (підібрати медичні терміни до поданих визначень, заповнити пропуски в реченнях медичними термінами, пояснити значення медичних термінів), читали тексти та виконували післятекстові вправи (дати відповіді на питання до тексту, визначити чи подані твердження є правдивими тощо). Таким чином студенти мали змогу оволодіти лексикою, необхідною для розуміння аудіотексту, та отримати загальне уявлення про тему, що вивчається. На другому, текстовому, етапі студенти проглядали відеоролики та виконували запропоноване викладачем завдання. Тим студентам, яким було занадто складно сприймати англомовне мовлення на слух, викладач рекомендував увімкнути субтитри до відео. Студенти самостійно визначали яку кількість разів їм необхідно переглянути відеоролик, щоб виконати поставлене завдання, але викладач обов'язково зазначав час, який відведено на виконання завдання (15-20 хвилин). На останньому, післятекстовому, етапі роботи проводилася

перевірка завдання, що виконувалося на текстовому етапі.

Вправи, які студенти виконували на текстовому етапі роботи, було розроблено у відповідності до типів аудіювання та їх мети. Ми скористалися класифікацією, яку пропонує М. Рост [8, с. 183–203], виокремлюючи 6 типів аудіювання: інтенсивне, вибіркоче, інтерактивне, екстенсивне, реактивне, автономне. Інтенсивне аудіювання передбачає уважне прослуховування аудіотексту з наміром декодувати та проаналізувати його зміст, при цьому слухач зосереджується на сприйнятті звуків, слів, фраз, граматичних конструкцій, а викладач перевіряє точність розуміння. При вибіркового аудіюванні студент намагається знайти та зрозуміти конкретну інформацію, фокусуючись на основних ідеях та поставленому завданні. Інтерактивне аудіювання переносить акцент на активне слухання та передбачає вербальну взаємодію студента з іншими у процесі виконання спільних завдань з метою уточнення змісту висловлювання, пошуку інформації чи обговорення рішень. При екстенсивному аудіюванні студент слухає довгі аудіотексти протягом тривалого часу, зосереджується на розумінні змісту та виконує завдання на перевірку розуміння. У випадку реактивного аудіювання метою діяльності є реакція студента, який намагається висловити свої думки та ідеї стосовно почутого, при цьому викладач стимулює його до мовлення. Автономним аудіюванням називається самостійне слухання, коли студенти самі обирають матеріал для аудіювання, самостійно перевіряють своє розуміння і фіксують власний прогрес, а викладач не відіграє ніякої ролі.

Обравши інтенсивне та вибіркоче аудіювання як основні види для роботи зі студентами-медиками, ми розробили вправи, що спрямовані на перевірку точності розуміння аудіотексту та на вибір конкретної інформації. До кожного відібраного нами відеоролику ми розробили вправу, яку студенти виконували під час текстового етапу роботи з матеріалом. Всі вправи також було розміщено на сайті автора за адресою <http://doctor-communication.vn.ua/english-for-doctor-patient-communication/learn-medical-english-through-videos>. Наведемо приклади розроблених нами завдань:

- дайте відповіді на запитання;
- доповніть резюме тексту;
- заповніть медичними термінами пропуски в реченнях;
- доповніть речення словом або словосполученням;
- продовжіть речення;
- запишіть функції поданих частин травної системи;
- запишіть речення, які пояснюють значення поданих чисел;
- знайдіть інформацію про подані частини головного мозку (локалізація, компоненти, функції);

– запишіть речення, що пояснюють зв'язки між поданими компонентами вуха.

Висновки. Отже, формування англомовної аудитивної компетентності студентів медичних ЗВО вимагає ретельного відбору аудитивних матеріалів та розробки навчальних вправ, які відповідають цілям аудіювання. Інтернет з усіма своїми можливостями є невичерпним ресурсом англомовних матеріалів, відеороликів й аудіотекстів, які можна використовувати для вдосконалення навичок аудіювання студентів-медиків. Визначивши основні критерії відбору англомовних аудитивних матеріалів для студентів медичних ЗВО, ми пропонуємо добірку відеороликів, що відповідають цим критеріям та можуть застосовуватися у процесі викладання обов'язкової дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Ми також пропонуємо навчальні вправи, що були розроблені з метою формування англомовної аудитивної компетентності студентів медичних ЗВО, з урахуванням типів та завдань аудіювання. Перспективою подальших досліджень ми вважаємо розробку комунікативних вправ, що мають на меті стимулювати студентів висловлювати свої думки стосовно почутого.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білянська І. П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2018. 317 с.
2. Дячук Н. М. Формування англомовної аудитивної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти : дис. ... доктора філософії : 014. Тернопіль, 2021. 304 с.
3. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною компетентністю в аудіюванні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2013. № 1. С. 89–96.
4. Косович О. Класифікація і критерії відбору навчального матеріалу для формування англомовної аудитивної компетентності студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 7 (91). С. 214–224.
5. Крапчатова Я. А. Поняття англомовної компетентності в аудіюванні у сучасному лінгводидактичному дискурсі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філософія». 2016. Випуск 62. С. 185–188.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
7. Стогній І. В., Никонорова Л. І. Формування навичок аудіювання у студентів вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2018. № 33. Т. 2. С. 183–186.
8. Rost, M. *Teaching and researching listening* (2nd edition). Harlow, England : Pearson Education, 2011. 407 p.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СУЧАСНИЙ МЕДІАТЕКСТ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 061 ЖУРНАЛІСТИКА ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

METHODOLOGY OF TEACHING THE SUBJECT "MODERN MEDIA TEXT" TO STUDENTS OF 061 SPECIALTY JOURNALISM IN THE INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION

У статті на основі методів аналізу й педагогічного спостереження окреслено особливості викладання дисципліни «Сучасний медіатекст» для студентів спеціальності 061 «Журналістика» (галузь знань 06 Журналістика) закладу фахової передвищої освіти. Мета курсу «Сучасний медіатекст» полягає у формуванні в здобувачів розуміння принципів створення та споживання медійного тексту і розв'язки вміння застосовувати їх свідомо.

Провідними завданнями аналізованого курсу є формування розуміння студентами суті та особливостей роботи з медіатекстом; ознайомлення студентів з етичними засадами створення медіатексту; поглиблення знань студентів про принципи впливу медіатексту.

Обґрунтовано, що дисципліна «Сучасний медіатекст» є базовим освітнім компонентом із обов'язкової частини професійної підготовки здобувача галузі знань 06 Журналістика спеціальності 061 «Журналістика» закладу фахової передвищої освіти.

Зауважено, що знання отримані під час вивчення навчального курсу «Сучасний медіатекст» є основою для вивчення таких дисциплін, як: «Технології», «Громадянська освіта» (цикл дисциплін базової підготовки); «Редагування різних видів літератури» (цикл дисциплін професійної підготовки) та інші.

Робоча навчальна програма розрахована на здобувачів, які навчаються за освітньо-професійною програмою підготовки фахового молодшого бакалавра спеціальності 061 «Журналістика» закладу фахової передвищої освіти. Програма орієнтована на особистісний та професійний ріст майбутніх фахівців із журналістики.

Підкреслено, що програма побудована за вимогами до освітнього процесу закладів фахової передвищої освіти України.

Професійна підготовка майбутніх фахівців із журналістики повинна враховувати тенденцію до постійного розширення спектру питань сфери журналістики, особливо в умовах сьогодення. Зважаючи на це, опанування майбутніми фахівцями навчальної дисципліни «Сучасний медіатекст» сприятиме підвищенню їхньої професійної компетентності.

Ключові слова: журналістика, медіатекст, фахові молодші бакалаври спеціальності

061 Журналістика, професійна підготовка, заклад фахової передвищої освіти.

The peculiarities of teaching the subject "Modern Media Text" to students of 061 speciality (field of study 06 Journalism) in the institution of professional pre-higher education presented in the article are based on the methods of analysis and pedagogical observation.

The objective of the subject "Modern Media Text" is to provide the students with understanding the principles of creating and consuming the media text and develop skill of using them consciously.

The major tasks of the analyzed subject are forming understanding of the students the core and peculiarities of work with the media text, getting students to know the ethic principles of creating media text; deepening knowledge about core principles and key impacts of media text.

It is proved that the subject "Modern Media Text" is a basic educational component of compulsory part of professional education of applicants 061 field of study Journalism, specialty "Journalism" of the institutions of professional pre-higher education.

It is noticed that knowledge gained during the subject "Modern Media Text" is a basis for studying such subjects as "Technology", "Civil Education" (basic preparation courses), "Editing Different Types of Literature" (professional preparation courses) and etc.

The syllabus is focused on the applicants doing an educational professional programme for Professional Junior Bachelor Degree 061 specialty "Journalism" of the professional pre-higher educational institution. The syllabus is aimed at personal and professional development of future specialist journalists.

It is stated that the programme is made according to the requirements of the educational process of the institutions of professional pre-higher education.

Professional education of future specialists of Journalism is considered to have a tendency of constant enlarging the variety of questions of the journalism sphere, especially nowadays. Learning the subject "Modern Media Text" is considered to improve the professional competence of the future specialists.

Key words: journalism, media text, professional junior bachelors of specialty 061 Journalism, professional training, institution of professional pre-tertiary education.

УДК 378.091.313
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.18>

Пономаренко Н.П.,

докт. філософії,
викладач

Відокремленого структурного підрозділу
«Машинобудівний фаховий коледж
Сумського державного університету»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У галузі соціальних комунікацій поняття «медіатекст» та «медійний текст» привертає все більше уваги науковців. Аналіз наукових досліджень дає підстави виокремити декілька напрямків у дослідженні вищевказаних

понять: медіатекст розглядається у розрізі класичних учень про текст; медіатекст – семіотичний продукт масової комунікації; медіатекст – це особливий вид тексту, специфічний для соціальної комунікації і відмінний від інших комунікативних сфер [1].

Зважаючи на широку популярність вивчення поняття «медіатекст» та «медійний текст»,

актуальність розробки робочої навчальної програми дисципліни «Сучасний медіатекст» полягає в необхідності формування у майбутніх фахових молодших бакалаврів спеціальності 061 Журналістика розуміння принципів створення та споживання медійного тексту й розвитку вміння застосовувати їх свідомо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час розробки навчальної програми дисципліни «Сучасний медіатекст» для фахових молодших бакалаврів спеціальності 061 Журналістика було взято до уваги Стандарт фахової передвищої освіти України освітньо-професійного рівня фаховий молодший бакалавр галузі знань 06 Журналістика спеціальності 061 Журналістика [4], освітньо-професійну програму та навчальний план зі спеціальності 061 Журналістика, розроблені робочою групою забезпечення спеціальності 061 Журналістика Відокремленого структурного підрозділу «Машинобудівний фаховий коледж Сумського державного університету».

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на вищевикладене, невирішеними залишаються питання вивчення поняття «сучасний медіатекст» у ході підготовки студентів спеціальності 061 Журналістика закладу фахової передвищої освіти.

У контексті аналізу останніх досліджень і публікацій та визначеної актуальності проблеми **формулювання цілей статті** вбачаємо в аналізі методики викладання дисципліни «Сучасний медіатекст» для здобувачів освітньо-кваліфікаційного рівня фаховий молодший бакалавр спеціальності 061 Журналістика.

Виклад основного матеріалу. Дисципліна «Сучасний медіатекст» інтегрує мовознавчі та когнітивні, комунікативні, семіотичні підходи вивчення медійного тексту. Теми, запропоновані до вивчення, не є ізольованими одна від одної, адже вивчені раніше поняття розглядатимуться в іншому розрізі. Провідне вміння майбутніх фахових молодших бакалаврів з журналістики – створення різних жанрів текстів – активізується під час вивчення дисципліни «Сучасний медіатекст».

Дисципліна «Сучасний медіатекст» входить до циклу професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів спеціальності 061 Журналістика (обов'язкові навчальні дисципліни за освітньою програмою).

Дисципліну «Сучасний медіатекст» здобувачі освіти спеціальності 061 Журналістика закладу фахової передвищої освіти вивчають протягом четвертого навчального семестру (другий семестр другого курсу).

Вивчення цієї дисципліни базується на попередніх знаннях з дисциплін «Технології» та «Громадянська освіта» (цикл дисциплін базової підготовки).

Головними завданнями розробленого нами навчального курсу «Сучасний медіатекст»

є сприяння розумінню здобувачами освіти спеціальності 061 Журналістика суті та особливостей роботи з медіатекстом; ознайомлення здобувачів освіти з етичними засадами створення медіатексту; поглиблення знань здобувачів освіти про принципи впливу медіатексту на реципієнта.

Зазначений курс має теоретичну та практичну спрямованість. Він сприяє формуванню у здобувачів освіти спеціальності 061 Журналістика закладу фахової передвищої освіти готовності до їхньої майбутньої професійної діяльності, зокрема формує вміння аналізувати медіатекст; створювати медіатекст; працювати з медіатекстом у процесі підготовки його до оприлюднення.

Вивчення дисципліни «Сучасний медіатекст» відповідно до аналізованої програми, дозволить сформувати у здобувачів програмні результати навчання. Співвідношення програмних результатів навчання із загальними та спеціальними компетентностями представлено відповідно до проекту Стандарт фахової передвищої освіти України освітньо-професійного рівня фаховий молодший бакалавр галузі знань 06 Журналістика спеціальності 061 Журналістика.

У результаті вивчення курсу «Сучасний медіатекст» здобувач повинен отримати наступні *загальні компетентності* (ЗК):

ЗК3 Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК4 Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.

ЗК6 Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології.

та спеціальні компетентності (СК):

СК3 Здатність знати суть та структуру інформаційного простору; вміння виявляти закономірності у функціонуванні засобів масової комунікації різних видів.

СК5 Здатність усвідомлювати специфіку інформаційного, аналітичного і художньо-публіцистичного відображення реальної дійсності в журналістських матеріалах різних жанрів.

Програмні результати навчання дозволять здобувачеві освіти:

PH5 Уміти виявляти закономірності у функціонуванні засобів масової комунікації різних видів.

PH6 Застосовувати мовні норми відповідно до стилю мовлення та конкретної мовленнєвої ситуації.

PH17 Використовувати інформаційні та комунікаційні технології для створення журналістських та рекламних матеріалів, редагування видань, а також для промоції видавничого продукту; шукати, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел.

Програма курсу «Сучасний медіатекст» розрахована на 120 годин, у тому числі аудиторних занять – 68, з них лекційних занять – 16 годин, практичних – 16. На самостійну роботу здобувачів відведено 52 години.

Структура навчальної дисципліни включає чотири змістовних модулі. Кінцевою формою контролю за вивченням курсу є залік.

Програма курсу «Сучасний медіатекст» передбачає вісім лекційних занять, у яких розглядаються наступні теми:

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I. Медіатекст як об'єкт дослідження

Тема 1. Методологічні засади дослідження медіатексту.

Тема 2. Сутність понять текст і дискурс.

Тема 3. Різновиди медіатексту. Специфіка мови засобів масової інформації

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II. Етичні засади створення медіатексту

Тема 4. Поняття професійної деонтології.

Тема 5. Кодекси професійної етики журналіста.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ III. Специфіка впливу різновидів медіатексту

Тема 6. Медіатекст і медіадискурс у кінопродукції.

Тема 7. Міф у медіатексті.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ IV. Процес створення медіатексту

Тема 8. Пошук і збір інформації.

Тема 9. Опрацювання інформації.

Тема 10. Створення тексту у відповідності до обраного жанру

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ V. Підготовка медіатексту до оприлюднення

Тема 11. Пошук та усунення помилок у медіатексті.

Тема 12. Робота з мовою медіаповідомлення.

Лекційний курс підкріплюється 8 практичними заняттями. Мета практичних занять – поглиблене вивчення теоретичних положень дисципліни «Сучасний медіатекст»; формування вмінь та навичок їхнього практичного застосування у процесі виконання практичних завдань.

Зокрема, студенти під час виконання практичних завдань має набути таких практичних умінь: визначати неінформативні фрагменти медіатексту, варіювати його інформаційну насиченість; розрізняти емоційно забарвлені та емоційно нейтральні фрагменти медіа тексту й варіювати його емоційну насиченість; визначати фактологічну структуру медіатексту й упорядковувати факти; визначати тематичну структуру медіатексту й робити його тематично одноріднішим; визначати та використовувати різні види композиції в медіатексті; критично аналізувати власні й чужі медіатексти, тактовно й аргументовано пропонувати способи їхнього покращення.

Практичні заняття передбачають застосування тренінгових методів, методу кейсів, рольових професійних ігор, що дозволяють обрати найкраще рішення відповідно до завдань дисципліни.

Підготовка до практичних занять передбачає роботу з науковими й методичними матеріалами,

підготовка до дискусії на занятті, робота з різними видами медіатексту. Здобувач освіти робить нотатки за обраним ним способом (записи в зошиті, опорні конспекти, мнемонічні чи ментальні карти, ейдос-конспекти, презентації та ін.).

У ході вивчення дисципліни передбачено проходження здобувачами освіти онлайн-курсу з медіаграмотності «Very Verified» [3]. Мета онлайн-курсу – формування розуміння, як «побудовано» світ інформації та як розпізнавати дезінформацію та пропаганду.

Самостійна робота є основним засобом засвоєння здобувачем навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

Самостійна робота з дисципліни передбачає підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, опанування уміннями та навичками, зважаючи на мету та завдання курсу. Матеріали для самостійного опрацювання лекційного матеріалу та підготовки до практичних занять викладені в основній і додатковій літературі та в Google Classroom [2].

Самостійна робота повинна виконуватись систематично. Завершуючи вивчення лекційного матеріалу, здобувачі одержують контрольні питання та завдання за змістом лекційного матеріалу, відповідь на які передбачає осмислення та більш глибоке засвоєння матеріалу. Самостійна робота проводиться з метою закріплення нових вмінь, оформлюється письмово (есе, проєкт, доповідь).

Самостійна робота з курсу «Сучасний медіатекст» складає 52 години, з яких на підготовку до лекційних занять відводиться 16 годин, на підготовку до практичних занять – 27 годин та на проходження онлайн-курсу з медіаграмотності «Very Verified» – 9 годин.

У ході вивчення курсу «Сучасний медіатекст» передбачено виконання індивідуального завдання, яке полягає у створенні медіатексту певної тематики, визначеного жанру з урахуванням каналу поширення чи платформи оприлюднення, що регламентує відповідно до проєкту Стандарту РН 11.

Метою виконання індивідуального завдання є не лише поглиблення, узагальнення і закріплення знань здобувачів вищої освіти з навчальної дисципліни, а й застосування їх під час створення медіатексту.

Тематика та вид медіатексту зумовлюється тематикою курсу. Здобувач освіти спеціальності 061 Журналістика самостійно обирає тему, зважаючи на особливості дисципліни «Сучасний медіатекст». Відповідно до обраної самостійно здобувачем освіти теми, жанру, мети медіатексту студент визначає із форму та формат медіатексту, займається пошуком та перевіркою фактів із обраної теми, продумує композицію. Під час оцінювання до уваги беремо грамотність медіатексту (наявність граматичних, лексичних, стилістичних помилок) та академічну доброчесність. Медіатекст

може бути апробованим шляхом презентації через засоби масової комунікації. На останньому занятті здобувач освіти публічно захищає роботу, обґрунтовуючи тему, мету, завдання, використаний інструментарій; пояснює, як враховано особливості реципієнта та обраного жанру; вибудовує шлях фактчекінгу матеріалу; пояснює процедуру здійсненого фактчекінгу та кореляцію

Курс передбачає виконання двох модульних контрольних робіт та комплексної контрольної роботи. Завдання контрольних робіт передбачає виконання теоретичних та практичних завдань.

Контроль знань з курсу «Сучасний медіатекст» здійснюється за модульною системою. Результати навчальної діяльності студентів оцінюють за чотирьохбальною шкалою.

Висновки. Здійснений аналіз, дозволяє резюмувати наступне: професійна підготовка майбутніх фахових молодших бакалаврів спеціальності 061 Журналістика повинна враховувати тенденцію до постійного розширення спектру вивчення тем сфери соціальних комунікацій в умовах сьогодення. У цьому

контексті можемо стверджувати, що опанування майбутніми фахівцями-журналістами навчальної дисципліни «Сучасний медіатекст» сприятиме підвищенню їхньої професійної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Казак М. Ю. Медіатекст: суттєві та типологічні властивості. Глобальний медіажурнал. Том 2. Вып. 1. URL: http://www.gmj.sfedu.ru/v2il/v2il_kazak.htm (дата звернення: 28.07.2022).

2. Клас «Сучасний медіатекст» (розробник: Наталія Пономаренко). URL: <https://classroom.google.com/c/MzlwNDc4OTcwNDYz?cjc=yiek73v> (дата звернення: 28.07.2022).

3. Онлайн-курс з медіаграмотності «Very Verified». URL: <https://verified.ed-era.com/ua> (дата звернення: 28.07.2022).

4. Стандарт фахової передвищої освіти України освітньо-професійного рівня фаховий молодший бакалавр галузі знань 06 Журналістика спеціальності 061 Журналістика (проект). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/fahova-peredvisha-osvita/sector-fahovoyi-peredvishoyi-osviti/proyektiv-standartiv> (дата звернення: 28.07.2022).

ТРАНСПРОФЕСІОНАЛІЗМ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

TRANSPROFESSIONALISM AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Встановлено, що транспрофесіоналізм є складним теоретико-методологічним феноменом, новим явищем у системі підготовки принципово нового класу професіоналів. Його актуальність обумовлена соціально-економічними умовами, що постійно змінюються, у світі, що впливає на суттєве перетворення світу професії. Доведено, що розмивання меж професійних функцій, зростання попиту фахівців, здатних до комплексної (трансдисциплінарної) оцінки проблемних ситуацій, і неготовність системи професійної освіти до випуску фахівців цього рівня лише підвищує значущість цього явища. Виявлено, що у сучасній психолого-педагогічній науці майже немає досліджень, присвячених формуванню та розвитку транспрофесійних компетенцій у різних груп студентів. Основна частка досліджень у сфері вищої освіти присвячена не так фіксації феномена, як обґрунтуванню його актуальності та постійно зростаючої затребуваності. При цьому відсутність системи методологічних досліджень та розробок ускладнює організацію та реалізацію процесу підготовки транспрофесіонала. Визначено особистісні та функціональні компоненти характеристик транспрофесіонала, що дозволило виявити суттєві характеристики поняття транспрофесіоналізму. На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури та порівняльного аналізу понять був конкретизований термін «транспрофесіоналізм» та встановлено, що це інтегративна якість особистості, що охоплює гнучкість у вирішенні проблем, міжпрофесійну комунікативність, дивергентність мислення, що відображає здатність і готовність до освоєння міжпрофесійних видів діяльності через самоосвіту та застосування їх при вирішенні та при міжпрофесійній взаємодії з різними спільнотами. Обґрунтовано необхідність спрямування сучасної системи вищої освіти на підготовку транспрофесіоналів. На основі досліджень вітчизняної та зарубіжної літератури проведено порівняльний аналіз підходів до визначення терміна «транспрофесіоналізм» та встановлені суттєві відмінності характеристик професіонала та транспрофесіонала. Визначено особистісні та функціональні компоненти характеристик транспрофесіонала, що дало змогу виявити суттєві характеристики поняття транспрофесіоналізму. Проаналізовано основні характеристики транспрофесіоналізму.

Ключові слова: професіоналізм, транспрофесіоналізм, транспрофесіоналізм, трансдисциплінарність, між-

дисциплінарність, фахівці-професіонали, види діяльності, професії.

The article establishes transprofessionalism as a complex theoretical and methodological phenomenon, a modern phenomenon in the system of training a completely new class of professionals. Its relevance is due to the constantly changing socio-economic conditions in society, which affects significant transformations of the world of the profession. It has been proven that the blurring of the boundaries of professional functions, the growing demand for specialists capable of complex (transdisciplinary) assessment of problem situations and unwillingness of the professional education system to produce specialists of this level only increase the importance of this phenomenon. It appears that there are practically no studies devoted to the formation and development of transprofessional competences in different groups of students in modern psycho-pedagogical science. The bulk of research in higher education is devoted not so much to defining the phenomenon, as to substantiating its relevance and ever-growing demand. At the same time, the lack of a system of methodological research and development complicates the organization and implementation of transprofessional training process. The personal and functional components of transprofessional characteristics have been determined, which allows us to identify the essential characteristics of the concept of transprofessionalism. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and comparative analysis of the concepts, the term "transprofessionalism" has been concretized. It has been established that this is an integrative quality of personality, which includes flexibility in problem solving, interprofessional communicativeness, divergent thinking, reflecting the ability and willingness to master interprofessional self-education and its application in problem solving and in interprofessional interaction with different communities. The necessity of directing the modern system of higher education towards the training of transprofessionals has been substantiated. A comparative analysis of approaches to the definition of the term «transprofessionalism» based on studies of domestic and foreign literature has been carried out. The personal and functional components of the characteristics of a transprofessional are defined, which allows us to identify the essential characteristics of the concept of transprofessionalism. The main characteristics of transprofessionalism have been analyzed.

Key words: professionalism, transprofessionalism, transdisciplinarity, interdisciplinarity, professions, types of activity, professions.

УДК 378-057.86

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.19>

Попадич О.О.,

докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Попадич Б.Т.,

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У постіндустріальному суспільстві вузька кваліфікація значної частини найманих працівників перешкоджає відповідати вимогам часу, а на зміну професіоналам приходять транспрофесіонали – фахівці, здатні опановувати нові або суміжні професії, працювати в різних професійних середовищах та організаційних структурах [8, с. 3]. Характерною

рисою транспрофесіоналізму є вміння людини навчатися, самовдосконалюватися, розвивати свої компетенції для комплексного вирішення професійних завдань [15, с. 539]. Сьогодні роботодавці націлені не так на вузькі професійні навички претендентів, як на метапредметні компетенції [9]. Поняття «професія» в сучасних умовах мінливості й невизначеності посувається, і активується

термін «трансфесія» як вид трудової активності, що реалізується на основі синтезу і взаємопроникнення професійних компетенцій, які належать різним спеціалізованим галузям [11, с. 489]. Ситуація ускладнилася тим, що сьогодні практично неможливо спрогнозувати та визначити затребуваність професійних навичок у майбутньому. Тому в сучасному освітньому просторі завдання підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних пристосовуватися до динамічного середовища, набуває особливої актуальності, особливо в умовах воєнного стану, коли справжній фахівець повинен бути і психологом, і військовим, і журналістом, і комп'ютерником, і педагогом, і політологом, і військовим експертом, і логістом. Отже, проблема транспрофесіоналізму актуальна з точки зору педагогічної теорії та практики професійної освіти.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Сьогодні напрямками модернізації освіти визначено: підвищення конкурентності у європейському просторі, пріоритетність освіти та науки у структурі державного бюджету, відкритість освітньої моделі, перехід до особистісно-орієнтованого навчання, налагодження системи соціальних ліфтів, впровадження ефективного управління освітою [2, с. 31]. Сучасна вимога до професійної підготовки майбутнього фахівця – це формування гнучко мислячої людини, здатної орієнтуватися у багатьох напрямках людської діяльності і швидко самонавчатися на окремих її ділянках [1, с. 160]. У психолого-педагогічних дослідженнях переосмислюється традиційна орієнтація освіти з «формування» конкурентоспроможних фахівців-професіоналів, порушується питання про зв'язок освіти з «трансфесією» [4, с. 148]. Транспрофесіоналі завдяки своїм компетенціям гнучкості мислення в умовах невизначеності та в нестандартних ситуаціях здатні до комплексного бачення проблем, знаходження унікальних рішень на основі трансдисциплінарного синтезу знань. Актуальність зазначеної проблеми відображено у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», чинних Ліцензійних умовах провадження освітньої діяльності закладів вищої освіти, Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти ESG (Єрван), рекомендацій Всесвітнього економічного форуму (м. Давос). Концептуальні положення транспрофесіоналізму викладені у працях зарубіжних (Х. Барр, М. Кізито, Р. Ламдін, Е. Вільямсон, Дж. Пауелл, А. Пікард, Г. Перкін та ін.) та вітчизняних учених (О. Ануфрієва, Н. Кривцова, О. Парубець, Л. Шевченко, О. Яцина та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на повноту наукових досліджень, педагогічна наука не вивчила належним чином питання підготовки транспрофесіоналів у процесі професійної підготовки: не визначено особливості процесу підготовки

транспрофесіоналів, недостатньо описані педагогічні умови, що впливають на підвищення ефективності у процесі професійної підготовки з метою формування транспрофесійних компетенцій, слабо вивчено питання управління цим процесом в університетах. Крім того, не вивчали питання розвитку готовності магістрантів-юристів до транспрофесіоналізму у процесі професійної підготовки, що, у свою чергу, потребує спеціального дослідження з огляду на специфіку їхньої підготовки.

Мета статті – проаналізувати сутнісні риси та основні характеристики транспрофесіоналізму. Основними завданнями визначено: на основі аналізу психолого-педагогічних та філософських досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів визначити сутнісні характеристики поняття транспрофесіоналізму, здійснити порівняльний аналіз основних характеристик професіоналів та транспрофесіоналів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні, коли Європа зіштовхнулася з важливими суспільними викликами, – починаючи від безробіття і соціальної нерівності до питань, пов'язаних із міграцією та зростанням політичної поляризації, радикалізації та насильницького екстремізму, – вища освіта може й повинна відігравати вирішальну роль у вирішенні цих проблем [3, с. 1]. Суспільство розвивається так стрімко, що здобуті знання дуже швидко старіють. На думку президента Всесвітнього економічного форуму в Давосі Клауса Мартіна Швабе, «багато із завдань, які виконують зараз працівники в різних секторах економіки, будуть автоматизовані або зникнуть у зв'язку зі зміною способу організації суспільства. Для нового суспільства потрібні фахівці нового типу. Перед ними стоять завдання, які вимагатимуть творчого підходу та готовності до співпраці з іншими людьми та із системами штучного інтелекту» [20].

Варто також зазначити, що останніми роками скорочується життєвий цикл професій. Істотні зміни вимог до професіоналів не могли не позначитися на зміні основного терміна «професія». Поняття «професія» втрачає своє первісне значення. Поступово відбувається перехід від професії як вузькопрофесійної діяльності, що характерна системною визначеністю, конкретними формами та видами діяльності, завершеним результатом, до трансфесії, під якою в сучасній науці розуміють «вид трудової активності, що реалізується на основі синтезу та зближення професійних компетенцій, що належать до різних спеціалізованих» [11, с. 493]. В основу трансфесії покладено транспрофесіоналізм, тобто здатність до виконання широкого спектру спеціалізованих видів діяльності [10, с. 49]. Проте складність і непередбачуваність довкілля дедалі частіше спонукають фахівців у процесі вирішення багатогранних питань освоювати нові види діяльності, далекі від основної

професії. І тоді на перший план виходить транспрофесіоналізм.

Уперше питання необхідності підготовки фахівців особливого рівня було поставлено наприкінці ХХ століття. Британський історик Г. Перкін, говорячи про третю професійну революцію, особливу роль у ній надав «вільним» фахівцям, здатним до комплексного вирішення проблем, гнучкості, адаптивності, роботи в різних професійних середовищах. Таких фахівців він назвав транспрофесіоналами [16]. Поступово термін «транспрофесіоналізм» доповнили такими характеристиками, як здатність до комунікацій при спільній діяльності (Дж. Пауелл, А. Пікард) [17], готовність до міжпрофесійного навчання у «спільних (міжпрофесійних) командах» (Р. Ламдін, Е. Вільямсон) [14], здатність комбінувати (інтегрувати) кілька напрямків та (або) виконувати одночасно кілька видів діяльності, багатовимірність, синергетичність, багатофункціональність (М. Кізито) [13]. Особливий внесок у методику підготовки транспрофесіоналів зробив Х. Барр [12]. Згідно з його думкою, освітній процес неповний доти, доки він не охоплює міжпрофесійну освіту. У цьому основний акцент для формування транспрофесійних навичок може бути зроблено на практичних заняттях, зокрема і проведених з урахуванням організацій.

Науковець М. Хорсбург у своєму дослідженні наголошує на необхідності «спільного навчання» представників різних професій, що дає змогу завдяки командній роботі зміцнювати професійні відносини, підвищувати ефективність праці [18]; Р. Харден розглядає «мультипрофесіоналізм, міжпрофесіоналізм та транспрофесіоналізм як шаблони

транспрофесійного навчання» [19]. Ефективна підготовка транспрофесіоналів, на його думку, можлива лише з урахуванням впровадження багатоступеневої моделі освіти та особливостей студентів.

Свій внесок у теорію транспрофесіоналізму зробили вітчизняні науковці. Науковець Л. Шевченко вважає, що транспрофесіоналізм – це «інтегральна якість фахівця, що характеризує його здатність освоювати та виконувати діяльність різних видів та груп професій» [8]. Передбачаючи поєднання кількох видів професійної діяльності, транспрофесіоналізм не заперечує наявності основної професії. У процесі розвитку транспрофесійних характеристик особистість збагачується новими знаннями, навичками, що належать до професій, часто не пов'язаних з основною. І. Хоржевська, наголошуючи на значущості транспрофесіоналізму при вирішенні комплексних завдань і проблем, підкреслює доцільність підготовки транспрофесіоналів на рівні магістратури [7]. Погоджуємося з О. Яциною, яка тлумачить «транспрофесіоналізм» як здатність до виконання широкого радіусу спеціалізованих видів діяльності [10]. Автори дослідження встановили, що транспрофесіоналізм – це інтегративна якість особистості, що охоплює гнучкість у вирішенні проблем, міжпрофесійну комунікативність, дивергентність мислення, що відображає здатність і готовність до освоєння міжпрофесійних видів діяльності через самоосвіту та застосування їх при вирішенні та при міжпрофесійній взаємодії з різними спільнотами [6, с. 592].

Дослідження вітчизняної та зарубіжної літератури дозволило нам здійснити порівняльний аналіз підходів до визначення терміна «транспрофесіоналізм» (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз підходів до визначення терміна «транспрофесіоналізм»

Автор	Ключові характеристики транспрофесіонала
О. Ануфрієва [1]	готовність до освоєння несуміжних професій, здатність та готовність вийти за межі своєї професії
М. Кізито [13]	здатність комбінувати (інтегрувати) кілька напрямків та (або) виконувати одночасно кілька видів діяльності, багатовимірність, синергетичність, багатофункціональність
Н. Кривцова [4]	здатність поєднувати кілька напрямків та (або) виконувати одночасно кілька видів діяльності, багатофункціональність
Р. Ладмін, Е. Вільямсон [14]	готовність до міжпрофесійних комунікацій, самоосвіти
Дж. Пауелл, А. Пікард [17]	здатність до комунікацій при спільній діяльності
О. Парубець [5]	здатність засвоювати та виконувати діяльність різних видів та груп професій
Г. Перкін [16]	готовність та здатність працювати у міжпрофесійному середовищі
М. Хорсбург [18]	необхідність спільного навчання представників різних професій, що дає змогу завдяки командній роботі зміцнювати професійні відносини, підвищувати ефективність праці
Р. Харден [19]	мультипрофесійна освіта як багатоступінчастий процес
І. Хоржевська [7]	системність, міждисциплінарність, варіативність, мобільність, інформаційна відкритість. Доцільність підготовки транспрофесіоналів на рівні магістратури
Л. Шевченко [8]	інтегральна якість фахівця, що характеризує його здатність освоювати та виконувати діяльність різних видів та груп професій
О. Яцина [10]	здатність до виконання широкого радіусу спеціалізованих видів діяльності

Основні характеристики транспрофесіоналізму

Компонент	Основні характеристики професіонала	Основні характеристики транспрофесіонала
Особистісний	<ul style="list-style-type: none"> – професійний світогляд; – прагнення до самореалізації; – прагнення до професійного зростання; – задоволеність працею як усвідомлення відповідності свого рівня домагань, які досягають результатів вимог професії 	<ul style="list-style-type: none"> – транспрофесійні ціннісні орієнтації; – соціально-професійна адаптивність; – самоактуалізація, самоорганізація, самоефективність; – гнучкість інтелекту, здатність швидко приймати рішення в умовах навколишнього середовища, що змінюється; – мотивація професійної діяльності
Функціональний	<ul style="list-style-type: none"> – професійні та психологічні знання про працю; – професійні та психологічні дії, способи, прийоми, уміння, навички, техніки, технології; – професійна навченість, вмільсть; – професійне мислення; – індивідуальний стиль професійної діяльності, спілкування в рамках професії; – володіння способами професійної діяльності у мінливих та особливих, екстремальних ситуаціях 	<ul style="list-style-type: none"> – міждисциплінарні знання; – професійна мобільність; – вміння отримувати з навколишнього середовища необхідну інформацію та отримувати міждисциплінарні знання та формувати відсутні компетенції; – системність мислення, здатність до трансдисциплінарного синтезу знань та комплексного вирішення проблем; – практико-орієнтованість як здатність у процесі аналізу та вирішення проблеми залучати необхідних практичних фахівців та налагоджувати необхідні комунікації; – здатність до роботи в поліпрофесійних проєктних командах, до налагодження комунікацій та управління ними

Висновкуємо, що немає чіткого визначення терміна «транспрофесіоналізм». У попередніх розвідках ми проаналізували основні характеристики транспрофесіоналізму [6, с. 594]. Автори статті здійснили порівняльний аналіз основних характеристик професіоналів та транспрофесіоналів (табл. 2).

Проведений аналіз показав суттєві відмінності характеристик професіонала та транспрофесіонала. Зіставляючи характеристики професіонала та транспрофесіонала, неважко помітити, що рівень транспрофесіоналізму складніший. При цьому він не є абсолютно протилежним за своїми професійними характеристиками. Він ніби дозволяє збільшити та розвинути ті компетенції, які були сформовані у професіонала раніше, та набуті нові. Транспрофесіонал спроможний вийти за межі своєї професії.

Сучасна система вищої освіти має бути спрямована на підготовку транспрофесіоналів. Випускники ЗВО стануть успішними лише тоді, коли, окрім здобутих фундаментальних знань, здобудуть міждисциплінарні знання та навички, що дають змогу комплексно підходити до вирішення проблем, ефективно адаптуватися до зовнішнього середовища, прогнозувати майбутнє, тим самим випереджаючи його. При цьому підготовка транспрофесіоналів можлива, коли студенти одночасно з базовою освоюватимуть і суміжні професії, розширюючи тим самим свої професійні можливості.

Важливо наголосити, що спрямована на підготовку транспрофесіоналів вища освіта також дасть змогу студентам підготуватися до безперервної

освіти протягом усього життя, у тому числі й у процесі самоосвітньої діяльності.

Висновки. Транспрофесіоналізм – складний теоретико-методологічний феномен. Між професіоналом і транспрофесіоналом є суттєві відмінності. Транспрофесіоналізм – це інтегративна якість особистості, що охоплює гнучкість у вирішенні проблем, міжпрофесійну комунікативність, дивергентність мислення, що відображає здатність і готовність до освоєння міжпрофесійних видів діяльності через самоосвіту та застосування їх при вирішенні проблем та при міжпрофесійній взаємодії з різними спільнотами.

До подальших напрямів відносимо дослідження softskills як необхідної складової формування готовності майбутнього юриста до транспрофесіоналізму у процесі професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ануфрієва О. Л. Конкурентоспроможний випускник закладу вищої освіти: модель оцінки рівня конкурентоспроможності майбутнього менеджера. *Управління конкурентоспроможністю персоналу, робіт та послуг: теорія, методологія* : монографія. ДЗВО «Університет менеджменту освіти», Навчально-науковий інститут менеджменту та психології. 201 с.
2. Бабій С. Основні напрями модернізації освіти: тенденції та перспективи. *Вища освіта України*. 2014. № 1. С. 28–33.
3. Декларація Конференції Міністрів в Парижі 24–25 травня 2018 року. Паризьке комюніке, Париж, 25 травня 2018 р. 23 с.
4. Кривцова Н. В. Створювальні сили створювального знання особистості професіонала: smart-модель «мапа» як методологічний і методичний інструментарій *Збірник наукових*

праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. URL: <https://repo.odmu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/9723/Kryvtsova.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Дата звернення: 21.07.2022).

5. Парубець О. Творчо-професійна трансформація друку XXI століття. *Вісник Львівського університету. Серія Журналістика*. 2014. Вип. 39. С. 70–78.

6. Попадич Б. Т. Транспрофесіоналізм: поняття та основні характеристики. *Modern research in world science* : IV Міжнар. наук.-практ. конф., 10-12 липня, 2022. Львів, 2022. С. 588–595.

7. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наука і освіта*. 2016. № 11. С. 59. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/11_2016/12.pdf (дата звернення: 05.07.2022).

8. Шевченко Л. С. Модернізація вищої юридичної освіти в Україні: сутність, моделі, умови здійснення. *Theory and practice of jurisprudence*. 2016. 1,1. DOI: <https://doi.org/10.21564/2225-6555.2011.1.62151> URL: <http://tlaw.nlu.edu.ua/article/view/62151> (дата звернення: 21.07.2022).

9. Шевчук А. В., Шевчук Л. Т. Університети третього тисячоліття як опорні центри глобального науково-освітнього простору. *Інноваційна економіка*. 2014. № 4. С. 16–21. URL: http://ie.at.ua/IE_2014/InnEco_4-53-2014.pdf (дата звернення: 21.07.2022).

10. Яцина О. Транспрофесіоналізм в контексті теорії комунікативної дії Ю. Хабермаса. *Матеріали 76-ї підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького складу ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*, м. Ужгород, (24 лютого 2022 року), 2022. С. 48–51.

11. Яцина О. Феноменологія ідентичності транспрофесіонала. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. № 1(6). С. 487–498.

12. Barr H. *Interprofessional education*. New York ; London : John Wiley & Sons, 2002. 47 p.

13. Kizito M. Transdisciplinarity and Information Systems: IT Governance in the Digitalisation of Healthcare. *Proceedings of the IS4SI 2017 Summit Digitalisation for a Sustainable Society. Gothenburg, Sweden, 2017*. Vol. 1. № 3. P. Retrieved from: DOI: 10.3390/IS4SI-2017-04015

14. Ladmin R. & E. Williamson. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001. № 35 (9). P. 876–883.

15. Parsons T. Professions. *International Encyclopedia of the Social Sciences* : The Macmillan Company & The Free Press, 1968. P. 536–547.

16. Perkin G. *The Third Revolution: Professional Society in International Perspective*. London : Routledge, 1996. 272 p.

17. Powell J. Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism. A. Pickard Retrieved from. URL: http://www.atee2005.nl/download/papers/08_bb.pdf (accessed 21.07.2022).

18. Horsburgh M. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning.

19. Harden R. M. Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective. *Medical Teacher*. 1998. № 20. P. 409–416.

20. Schwab Klaus. *The Fourth Industrial Revolution* Hardcover. 2017. January 3, URL: <https://www.amazon.com/exec/obidos/ASIN/1524758868/managementc09-20/> (accessed 21.07.2022).

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ ДИСКУРСИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS BY MEANS OF DISCURSIVE LEARNING TECHNOLOGY

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців закладів вищої освіти – формування іншомовної комунікативної компетентності. Зокрема, розкривається сутність таких понять як компетенція, компетентність, дискурс та дискурсивна технологія. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах формування іншомовної комунікативної компетентності за допомогою дискурсивної технології навчання.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовується основні характеристики дискурсивного заняття, серед яких дискурсивне заняття є комплексним висловлюванням, яке створюється всіма учасниками комунікативної взаємодії; комунікативна взаємодія є свідомою діяльністю як викладача, так і студентів; професійно спрямована комунікативна ситуація організовується не формально, а «переживається» студентами спільно з викладачем, у результаті чого формуються особистісні зв'язки і ціннісні відносини між комунікантами, засновані на принципах загальнолюдської моралі, головними з яких є свобода вибору та комунікативна відповідальність, взаєморозуміння і довіра; викладач у дискурсивному занятті виступає в ролі посередника між студентом і галуззю знань як частиною педагогічної культури, фасилітатора, партнера з комунікації, професійного співрозмовника, спостерігача, консультанта залежно від навчальної ситуації. Висвітлюються різні форми (фронтальна, індивідуальна, групова) та методи (активні методи: доповідь, дискусія, метод групового вирішення проблемних завдань, моделювання, конструювання; специфічні методи навчання професійної комунікації: спілкування в умовах зміни видів діяльності, партнерів, навчальних завдань, метод «золотої середини» (довірливої комунікації)). Визначено, що ефективність дискурсивного заняття полягає не тільки в оволодінні знаннями, але й у формуванні мотиваційно-ціннісних, когнітивних, поведінкових, рефлексивно-оцінних характеристик студентів як показників сформованості їхньої іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: компетентність, іншомовна комунікативна компетентність,

технологія, дискурс, дискурсивна технологія, заклади вищої освіти.

The article is devoted to one of the urgent problems of training future specialists of higher education institutions – foreign language communicative competence formation. In particular, the essence of such concepts as competence, discourse and discursive technology is revealed. The main focus is on the theoretical and methodological foundations of foreign language communicative competence formation by means of discursive learning technology.

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the main characteristics of a discursive lesson are substantiated, among which a discursive class is a complex statement created by all participants of communicative interaction; communicative interaction is a conscious activity of both the teacher and the students; a professionally oriented communicative situation is not organized formally, but is "experienced" by students together with the teacher, as a result of which personal ties and value relations between communicators are formed, based on the principles of universal morality, the main ones are freedom of choice and communicative responsibility, mutual understanding and trust; the teacher during discursive lessons acts as an intermediary between the student and the field of knowledge as part of the pedagogical culture, a facilitator, a communication partner, a professional interlocutor, an observer, a consultant depending on the educational situation. Various forms (frontal, individual, group) and methods are highlighted (active methods: report, discussion, method of group problem solving, modeling, construction; specific methods of teaching professional communication: communication in conditions of changing types of activities, partners, educational tasks, method «golden middle» (trusting communication)). It was determined that the effectiveness of the discursive lesson consists not only in mastering knowledge, but also in the formation of motivational-value, cognitive, behavioral, reflective-evaluative characteristics of students as indicators of their foreign language communicative competence formation.

Key words: competence, foreign language communicative competence, technology, discourse, discursive technology, higher education establishments.

УДК 378.147:923.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.20>

Самборська Н.М.,

канд. пед. наук,
асистент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін
Житомирського медичного інституту
Житомирської обласної ради

Кравець О.Є.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасне суспільство стоїть перед суттєвими проблемами, які викликані глобалізацією та інформаційною революцією. Швидкий інформаційний потік безперечно впливає і на систему освіти, важливою складовою якої є впровадження сучасних освітніх технологій, безперервна модернізація та інтеграція науково-дослідних і освітніх систем, підвищення національного престижу

освіти, орієнтація на вирішення проблем стійкого розвитку [14, с. 121].

В епоху світової глобалізації та інтеграції України у світовий економічний та політичний простір чітко простежується зростання ролі іноземних мов у досягненні кар'єрних цілей сучасної молоді [1, с. 105]. Одним із завдань сучасної вищої школи є підготовка компетентного, конкурентно спроможного фахівця, здатного успішно розв'язувати

проблемні завдання, гнучко й нестандартно мислити, вміти пристосовуватись до швидких змін умов життя у полікультурному середовищі. В умовах інтеграції України у європейські економічні, політичні й культурно-освітні структури, суспільство потребує фахівців, які не лише компетентні у своїй професії, але й володіють достатнім рівнем іншомовної комунікативної компетентності.

На сучасному етапі, іншомовна комунікативна компетентність особистості стає провідною метою вивчення іноземної мови студентами закладів вищої освіти (ЗВО) різних напрямів підготовки, а використання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки – кінцевим результатом [9].

Для формування іншомовної компетентності у студентів ЗВО ми пропонуємо упровадження дискурсивної технології навчання як інноваційної технології підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Іншомовна комунікативна компетентність постійно знаходиться у фокусі уваги багатьох дослідників. Вчені розглядають іншомовну компетентність як багатоаспектне явище і висвітлюють його сутність і структуру (А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко), професійну спрямованість (Е. Клименко, Л. Ковальчук, О. Павленко, М. Прадівляний, Н. Пруднікова), вказують на особливості набуття іншомовної комунікативної компетентності у мовних та немовних ЗВО (Е. Шубін, Є. Пассова, С. Тер-Мінасова, Л. Щерба).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте поряд із широким трактуванням у науковому середовищі поняття дискурсу невирішеними залишаються питання упровадження дискурсивної технології навчання для формування іншомовної компетентності у майбутніх фахівців як інноваційної технології навчання. У даній статті ми спробуємо заповнити цю прогалину.

Мета статті – розкрити зміст поняття іншомовної комунікативної компетентності та дослідити особливості її формування за допомогою дискурсивної технології навчання.

Виклад основного матеріалу. Компетентність у вивченні іноземних мов часто асоціюється з поняттям «комунікативна компетенція». На думку науковців, потрібно розрізняти терміни «компетенція» і «компетентність».

В перекладі із латинської *competentia* – означає коло питань, в яких людина добре розуміється, має певні знання і досвід, що дозволяють їй ефективно діяти у визначеній області. **Компетенцію** визначають як суму знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії.

Поняття компетентність визначають як похідне від компетенції, так як воно вказує на суб'єкта як

носія компетенції; компетентність передбачає не просто наявність знань та навичок, а здатність їх творчого використання. Отже, **компетентність** – це здатність приймати рішення, нести відповідальність за їхні наслідки у різних галузях діяльності; компетентність є ситуативною категорією, що виражається в готовності до здійснення діяльності в певних ситуаціях [12].

Отже, компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), а компетентність – це володіння людиною компетенцією, що містить її особисте ставлення до предмета діяльності, тобто це здатність не тільки володіти знаннями, але й потенційно бути готовим їх застосовувати у нових життєвих ситуаціях [12].

Оскільки **іншомовна комунікативна компетентність** є одним із центральних понять даної праці, вважаємо за потрібне подати його визначення.

У наукових джерелах іншомовна комунікативна компетентність розглядається як здатність здійснювати мовленнєву діяльність через реалізацію комунікативної, мовленнєвої поведінки на основі фонологічних, лексикограматичних, соціологічних і країнознавчих знань та навичок відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування. Дослідники стверджують, іншомовна комунікативна компетентність засвідчує необхідний рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, що гарантує ефективне та успішне функціонування в полікультурному суспільстві [4, с. 13], дає змогу створювати позитивний настрій спілкування для комунікантів, обирати комунікативно цілеспрямовані способи вербальної та невербальної поведінки на основі знань про науку та культуру інших народів у межах полілогу культур. Іншомовну комунікативну компетентність також розуміють як здатність розпізнавати контекстуальну доречність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій [5, с. 18]. Відомо, що іншомовна комунікативна компетентність складається із певних компонентів: лінгвістичного (лексичні, фонологічна, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи), соціолінгвістичного (соціокультурні умови користування мовою, соціальні конвенції, такі як: правила ввічливості, норми, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, класами) та прагматичного (функціональне вживання лінгвістичних засобів) [3, с. 30].

Іншомовну професійну компетентність можна також визначити як інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується в психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної й ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім середовищем [16, с. 70].

Ми можемо зробити висновок, що в сучасній педагогічній науці визначення іншомовної комунікативної компетентності остаточно не сформовано. Іншомовна комунікативна компетентність розглядається, з одного боку, як здатність здійснювати іншомовне спілкування, правильно використовуючи систему мовних, мовленнєвих і стилістичних норм, а також правил комунікативної поведінки, відповідно до ситуації спілкування, а з іншого, як готовність до іншомовного спілкування.

Отже, ми бачимо, що більшість дослідників визначають *іншомовну комунікативну компетентність як здатність установлювати й підтримувати контакти з людьми іншомовного середовища*.

Дослідження сутності поняття іншомовна комунікативна компетентність студентів ЗВО за допомогою дискурсивної технології навчання також передбачає розгляд поняття **«дискурс»** та **«дискурсивної технології»** більш детально.

Спочатку звернемося до запропонованих визначень поняття «дискурс» сучасних словників. Так, в Оксфордському словнику англійської мови «discourse» трактується як «бесіда (арх.)», але також «дисертація, трактат, проповідь», тобто як певний жанр, у центрі уваги якого – думка у її розвитку [The Oxford, с. 124]. Словник Вебстера (словник американського варіанту англійської мови), у свою чергу, трактує дискурс як «спілкування, комунікація як предмет вивчення», але також і як «процес спілкування (усний чи письмовий), зосереджений на предметі розмови і його розвитку; лекція, трактат, проповідь, дисертація».

Таким чином, визначення дискурсу, представлені у словниках, не однозначні та не дають повного уявлення про поняття, що зумовлює необхідність звернення до авторських визначень поняття.

Термін «дискурс» актуалізується у гуманітарних науках (таких як лінгвістика, історія, філософія, соціальна психологія та ін.). У 60-70-ті роки ХХ століття, як пише Патрік Серіо, «питання про дискурс стало справжнім вузловим пунктом сплетення фундаментальних питань про відносини між мовою, історією і суб'єктом». Поняття дискурсу і пов'язані з цим поняттям аналіз зародилися в середовищі теоретичної думки власне французького змісту і створили умови для виникнення ніби «поперечного» щодо загального спрямування наукового підходу [6, с. 174].

У 80-х роках під дискурсом розуміли «комунікацію, передачу думок за допомогою слів» або просто мову, лекцію, проповідь, трактат. У сучасній лінгвістиці поняття дискурсу розширюється до «комунікативної події, учасниками якої виступають мовець, слухач, спостерігач та інші, і яка відбувається у певному часовому, просторовому та

іншому контексті. Ця подія, що є складною єдністю мовної форми, значення та дії, має вербальні та невербальні складові [7, с. 175].

Термін «дискурс», як він розуміється у сучасній лінгвістиці, близький за змістом до поняття «текст», однак підкреслює динамічний, що розгортається в часі, характер мовленнєвого спілкування; на противагу цьому, текст вважається переважно як статичний об'єкт, результат мовленнєвої діяльності [6, с. 175].

Отже, поняття «дискурс» у науках гуманітарного циклу має декілька трактувань. Дискурс може визначатися як «мова», як «текст, привласнюваний автором», як «стилістичні особливості мови певного індивідуума». Термін «дискурс» на сучасному етапі вийшов за рамки наук лінгвістичного циклу. Він розглядається як поняття «комунікант» у всіх гуманітарних науках [14, с. 122].

Наскрізною особистісно зорієнтованою технологією, елементи якої необхідно використовувати на всіх етапах формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей, є **дискурсивна технологія**. Український вчений Ф. Бацевич [2], розкриваючи поняття «мовна особистість», опирається на дослідження мовознавця І. Сусова, який стверджував, що «сама особистість володіє мовленнєвою ситуацією; вона може піднятися над обставинами спілкування, спрямовувати в необхідному напрямі розвиток дискурсу. Включена в дискурс, вона водночас творить його. А це означає, що в дискурсі втілюються темпераменти, здатність до здійснення певних видів діяльності, зокрема комунікативної, домінуючі почуття і мотиви діяльності, індивідуальні психологічні особливості тощо» [13, с. 11].

Інші вчені вважають, що дискурсивні технології спрямовані на забезпечення можливостей для людини як суб'єкта керування власними ресурсами, дозволяють усвідомлювати, переживати, інтерпретувати і творчо перетворювати самого себе та власне життя, що зумовлює доцільність і перспективність їхнього застосування в процесі самопроєктування особистості. Ці технології можна розглядати як пізнавально-творчий феномен, що відкриває широкі перспективи для самопроєктування особистості в сучасному світі: вибудовування смисложиттєвих орієнтацій, самостійної постановки завдань особистісного розвитку, формування життєвої стратегії та її втілення в різних технологізованих формах життєвих практик [8].

Метою дискурсивної технології є організація на занятті спільної навчально-педагогічної комунікації з метою формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. Завданнями технології є: оволодіння студентами способами комунікативної взаємодії мовою навчального предмета; формування дискурсивного мислення студентів на основі інтерсуб'єктності; формування

діалогічного мислення і поведінки студентів; орієнтація на здатність творчо, нестандартно вирішувати завдання, які виникають у процесі професійної комунікації [14, с. 166].

Для здійснення означених вище завдань необхідно створити освітнє середовище, у якому комунікація здійснюється як особистісно значуща для кожного учасника, але одночасно ґрунтується на спільних вимогах до всіх. Це середовище на занятті розглядається як спільна навчально-педагогічна комунікація (спільність дискурсів), заснована на узгодженні позицій, розумінні та взаєморозумінні, у процесі якої відбувається засвоєння змісту навчального предмета шляхом взаємодії викладача і студентів з метою передання, сприйняття, здобування, перероблення інформації та обміну нею [11, с. 388].

Іншомовна комунікативна компетентність студентів у цьому ракурсі виступає як динамічна цілісність, результат спільної особистісно спрямованої діяльності, який фіксується у вигляді дискурсу (тексту) заняття (взаємопов'язаних мікротекстів), рівноцінними співавторами якого виступають викладач і студенти. У такому середовищі студент опиняється в ситуації самостійного засвоєння певного змістового елемента культурно-педагогічного досвіду, який може по-різному трактувати, не ризикуючи бути підданим критиці за помилкові судження, здійснює роботу з власного самовдосконалення, позитивної самооцінки, отримуючи задоволення від процесу здобування знань [11, с. 388].

У межах дискурсивної технології необхідно з'ясувати, які комунікативні можливості має сучасне заняття з англійської мови у ЗВО і яким чином воно повинно бути організоване, щоб реалізувати поставлені цілі. Заняття, адекватне завданням формування іншомовної комунікативної компетентності студентів ЗВО, повинно бути дискурсивним за своїм змістом. Таке заняття не можна трактувати в межах традиційного, оскільки воно не вкладається у звичну схему проведення. Викладач у ході дискурсивного заняття повинен свідомо здійснювати іншомовну комунікативну підготовку студентів залежно від контексту [14, с. 167].

Розкриємо основні характеристики дискурсивного заняття: метою цього виду занять є реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів; дискурсивне заняття є комплексним висловлюванням, яке створюється всіма учасниками комунікативної взаємодії; комунікативна взаємодія є свідомою діяльністю як викладача, так і студентів; професійно спрямована комунікативна ситуація організовується не формально, а «переживається» студентами спільно з викладачем, у результаті чого формуються особистісні зв'язки і ціннісні відносини між комунікантами,

засновані на принципах загальнолюдської моралі, головними з яких є свобода вибору та комунікативна відповідальність, взаєморозуміння і довіра; у процесі дискурсивного заняття студенти оволодівають комунікативними ролями адресата й адресанта у певній комунікативній ситуації, що сприяє зануренню в різні типи педагогічного дискурсу (пояснення наукового поняття, відтворення змісту тексту, міркування, розповідь, бесіда, дискусія, диспут тощо); викладач у дискурсивному занятті виступає в ролі посередника між студентом і галуззю знань як частиною педагогічної культури, фасилітатора, партнера з комунікації, професійного співрозмовника, спостерігача, консультанта залежно від навчальної ситуації; результатом дискурсивного заняття є не передані викладачем, а засвоєні, обґрунтовані та аргументовані знання, здобуті студентами в процесі спільної діяльності. Варто також зазначити, що ефективність дискурсивного заняття полягає не тільки в оволодінні знаннями, але й у формуванні мотиваційно-ціннісних, когнітивних, поведінкових, рефлексивно-оцінних характеристик студентів як показників сформованості їхньої іншомовної комунікативної компетентності [11, с. 389].

Під час дискурсивного заняття студенти постійно перебувають у процесі активної іншомовної комунікативної взаємодії. Викладачі ЗВО використовують такі форми організації навчальної діяльності як фронтальна, індивідуальна, групова та різні методи (активні методи: доповідь, дискусія, метод групового вирішення проблемних завдань, моделювання, конструювання; специфічні методи навчання професійної комунікації: спілкування в умовах зміни видів діяльності, партнерів, навчальних завдань, метод «золотої середини» (довірливої комунікації)) тощо [14, с. 168].

Висновки. Отже, аналіз сучасної теорії і методики професійної освіти та вивчення стану розробленості досліджуваної проблеми засвідчили про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до формування іншомовної комунікативної компетентності за допомогою дискурсивної технології навчання як необхідної умови становлення студентів, що забезпечує усвідомлення та подолання стереотипів особистісного досвіду, спрямованість на саморозвиток та самоосвіту.

Дискурсивні технології навчання реалізовувалися шляхом використання таких активних методів як доповідь, дискусія, метод групового вирішення проблемних завдань, моделювання, конструювання та специфічних методів як навчання професійної комунікації (спілкування в умовах зміни видів діяльності, партнерів, навчальних завдань, метод "золотої середини" (довірливої комунікації) у різних режимах – індивідуальних, парних, групових.

Можна зробити висновок, що сутність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності

студентів закладів вищої освіти передбачає комплексне використання оновленого змісту та сукупності інноваційних методів і технологій навчання іноземної мови, а також організацію цілісного освітнього процесу, побудованого на основі компетентнісного та комунікативного підходів [10, с. 108].

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Подальшої наукової інтерпретації потребує визначення концептуальних засад цього процесу в окресленому напрямі, розробка технологій та створення відповідного навчально-методичного забезпечення викладання англійської мови закладів вищої освіти, вивчення зарубіжного досвіду його організації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бараненкова Н., Лашук Н. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних закладів вищої освітиметодом інноваційних диктантів. *Освітологічний дискурс. Серія : Педагогічні науки*. 2019. № 1-2 (24-25). С. 104–114.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. К. : Видавничий центр «Академія», 2004. 342 с. [Серія «Альма-матер»]. Бібліогр. : С. 304–317.
3. Бойчевська І.Б. Особливості формування іншомовної компетентності студентів під час вивчення другої іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Сучасна іншомовна освіта України та зарубіжжя: стан, виклики і перспективи : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (24-25 жовтня 2018 року, м. Глухів)*. Глухів, 2018. С. 28–31.
4. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13–16.
5. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.
6. Горобченко Н.В. Особливості формування дискурсивної компетентності старшокласників за умов змішаного навчання. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 3, ч. 2. С. 172–178.
7. Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ. М. : Прогресс, 1989. 312 с.
8. Дискурсивні технології самопроєктування особистості : монографія / [Н.В.Чепелева, М.Л.Смульсон, С.Ю. Рудницька, О.В.Зазимко, та ін.]; за ред. Н.В.Чепелевої. К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с.
9. Задунайська Ю.В. Формування іншомовної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах педагогічного профілю. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F-3.pdf>
10. Овчаренко Л.Р. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 11. С. 104–110. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2016_11_20
11. Оліяр М.П. Інноваційні технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Наук. вісник Миколаївського нац. ун-ту ім. В.О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 386–390. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2017_4_74
12. Пукало С.О. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів немовного вузу. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/564/56410/urok.docx>
13. Сусов И.П. Личность как объект языкового общения. *Личностные аспекты языкового общения*. Межвуз. сб. науч. трудов. Калинин : Калининск. гос. ун-т, 1989. С. 9–16.
14. Теоретичні та прикладні засади вивчення дискурсу : кол. монографія [Біляк І.В., Гайдай І.О., Канчура Є.О. та ін.]. Житомир : Житомирська політехніка, 2020. 177 с.
15. Фандеєва А.Є. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів закладів вищої технічної освіти засобами інтерактивних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-58-67-77>
16. Шандрук С.І., Аркушина Ю.В. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців на немовних факультетах в закладах вищої педагогічної освіти. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Випуск 196. С. 69–75.
17. Oxford Learner's Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/>

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL READINESS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' MATHEMATICAL COMPETENCE

Проблемне поле роботи складають питання професійно-педагогічної готовності до розвитку математичної компетентності здобувачів освіти, потреба змістового й системного аналізу структурних компонентів і вимірів названого феномену. Насправді проблеми компетентнісної математичної освіти тісно пов'язані з браком досліджень, у яких науково обґрунтовується модель професійно-педагогічної готовності до розвитку математичної компетентності здобувачів освіти.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні структурно-функціональної моделі професійно-педагогічної компетентності здобувачів освіти.

Установлено, що математична компетентність здобувачів освіти і професійно-педагогічна готовність до її розвитку мають дуальну природу, представлену двоїстими проявами – внутрішнім і зовнішнім. Внутрішній прояв є особистісним, він визначає особистісні виміри, а зовнішній прояв характеризується функціональністю, отож має функціональні виміри.

За результатами системного аналізу з'ясовано, що структурно-функціональна модель професійно-педагогічної готовності до розвитку математичної компетентності здобувачів освіти є системою, в якій цілісно поєднуються особистісні та функціональні виміри математичної компетентності, особистісні та функціональні виміри професійно-педагогічної готовності до її розвитку, встановлюються структурні зв'язки між визначеними вимірами.

У роботі особистісні виміри професійно-педагогічної готовності представляються професійно-педагогічною діяльністю в компетентнісній математичній освіті (діяльнісний вимір), педагогічними і математичними здібностями (генетичний вимір), педагогічними свідомістю, мисленням і спілкуванням (соціально-психолого-індивідуальний вимір). Тоді як особистісні виміри математичної компетентності визначаються ціннісно-мотиваційним, рефлексивно-оцінним і особистісно-психологічним вимірами. За основу моделі професійно-педагогічної діяльності в компетентнісній математичній освіті покладено концепцію моделі педагогічної діяльності в системі розвивальної освіти. З'ясовано, що така діяльність має три основні структурні компоненти: проєктувальний, управлінський, рефлексивний.

Обґрунтовано, що функціональні виміри професійно-педагогічної готовності утворюють підсистему, в якій задаються концептуальний, методичний, психологічний, математичний (предметно-галузевий), управлінський і діагностичний виміри. Такі ж виміри математичної компетентності формують підсистему, що вміщує змістово-теоретичний, процесуально-діяльний і референтно-комунікативний виміри.

Ключові слова: математична компетентність, розвиток, здобувачі освіти, профе-

сійно-педагогічна готовність, структурно-функціональна модель.

The problem field of the work consists of the questions of professional and pedagogical readiness for the development of students' mathematical competence, the need for a meaningful and systematic analysis of the structural components and dimensions of the named phenomenon. In fact, the problems of competence-based mathematics education are closely related to the lack of research that scientifically substantiates the model of professional and pedagogical readiness for the development of students' mathematical competence.

The purpose of the work is the theoretical substantiation and development of a structural-functional model of professional and pedagogical readiness for the development of students' mathematical competence.

It was established that the students' mathematical competence and the professional and pedagogical readiness for its development have a dual nature, represented by dual manifestations – internal and external. The internal manifestation is personal, it determines personal dimensions, and the external manifestation is characterized by functionality, so it has functional dimensions.

According to the results of the system analysis, it was found that the structural-functional model of professional-pedagogical readiness for the development of students' mathematical competence is a system in which the personal and functional dimensions of mathematical competence, the personal and functional dimensions of professional-pedagogical readiness for its development are integrally combined, and structural connections between defined dimensions are established.

In the work, personal dimensions of professional-pedagogical readiness are represented by professional-pedagogical activity in competency-based mathematics education (activity dimension), pedagogical and mathematical abilities (genetic dimension), pedagogical consciousness, thinking and communication (social-psychological-individual dimension). While personal dimensions of mathematical competence are determined by value-motivational, reflective-evaluative and personal-psychological dimensions. The concept of the model of pedagogical activity in the system of developmental education is the basis of the model of professional and pedagogical activity in competency-based mathematics education. It was found that such activity has three main structural components: design, management, reflection.

It is substantiated that the functional dimensions of professional and pedagogical readiness form a subsystem in which conceptual, methodical, psychological, mathematical, managerial and diagnostic dimensions are specified. The same dimensions of mathematical competence form a subsystem that includes content-theoretical, procedural-active and referential-communicative dimensions.

Key words: mathematical competence, development, students, professional and pedagogical readiness, structural and functional model.

УДК 378.147:51

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.21>

Семенець С.П.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри фізики
та вищої математики
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Семенець Л.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри фізики та охорони праці
Житомирського державного університету
імені Івана Франка

Головня Р.М.,

ст. викладач кафедри фізики
та вищої математики
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Бондарчук В.М.,

ст. викладач кафедри фізики
та вищої математики
Державного університету
«Житомирська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Перехід від теорії до практики компетентнісної математичної освіти зумовлює нагальність вирішення проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів на засадах компетентнісного підходу. Проблемне поле складають питання професійно-педагогічної готовності до розвитку математичної компетентності здобувачів освіти, змістового й системного аналізу потребують структурні компоненти та виміри названого феномену. Варто визнати, що усталеною є освітня практика, коли математична компетентність вимірюється на основі спроможності діяти – розв'язати прикладну задачу, сформулювати або ж обрати правильну відповідь, а методика розвитку математичної компетентності здобувачів освіти підмінюється методикою формування математичних знань і вмінь. Відтак наукового переосмислення потребує природа математичної компетентності, її дуальна суть, що передбачає зовнішні прояви (спроможність діяти), а також внутрішні прояви, до яких відносимо індивідуально-психологічні утворення та якості особистості. Окреслену освітньо-математичну проблему тісно пов'язуємо з браком педагогічних досліджень, у яких студіюється дуальна природа професійно-педагогічної готовності до розвитку математичної компетентності здобувачів освіти, вивчаються її зовнішні та внутрішні прояви. Отож учення про двоїстість проявів математичної компетентності здобувачів освіти передбачає теоретичне обґрунтування дуальної природи професійно-педагогічної готовності до її розвитку.

Суперечності між сучасною практикою компетентнісної математичної освіти та гострим соціальним запитом на науково обґрунтовану модель професійно-педагогічної готовності до розвитку математичної компетентності здобувачів освіти зумовлюють актуальність порушеної в роботі проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогічній науці особні дослідження проблеми готовності започатковано в другій половині ХХ століття. Категорія готовності розкривається як потенційний стан особистості, що тісно пов'язується з програмою, установками й моделями діяльності. Так український психолог В. О. Моляко під готовністю розуміє складне утворення, багатопланову, багаторівневу систему якостей і властивостей, що спрямовані на допомогу суб'єктові успішно здійснювати діяльність [3, с. 8]. У дослідженні І. В. Гавриш, підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – це результат професійної підготовки [1, с. 14].

Теоретичний аналіз наукових праць дозволяє дійти висновку, що готовність – це інтегральна особистісна характеристика, яка детермінована генетичними особливостями (задатки, здібності,

обдарованість), соціально-психологічними якостями (культура спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, мислення), певним видом діяльності (є результатом підготовки як процесу формування готовності) і співвідноситься з тією діяльністю, що має виконуватися. Зроблений на теоретичному рівні аналіз дозволяє конкретизувати поняття професійно-педагогічної готовності. Це – особливого виду готовність, що забезпечується педагогічними здібностями, культурою педагогічного спілкування, педагогічною свідомістю, а також особливим (педагогічним) мисленням. Така готовність, з одного боку, є результатом підготовки, а з іншого – забезпечує повноцінну професійно-педагогічну діяльність в освітньому процесі [5].

У структурі готовності до педагогічної діяльності Г. В. Троцько виділяє такі компоненти: мотиваційний; морально-орієнтаційний; змістовно-операційний; емоційно-вольовий; оцінний; психофізіологічний [10]. Методичний вимір професійно-педагогічної готовності до розвитку математичних здібностей здобувачів освіти у процесі вивчення математичного аналізу розкрито в роботі [6]. Декартова реалізація дуальної природи математичної компетентності вивчається в праці [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У рамках визначеної в роботі загальної науково-педагогічної проблеми на часі створення структурно-функціональної моделі професійно-педагогічної готовності до розвитку математичної компетентності здобувачів освіти.

Формулювання цілей статті. Мета статті – теоретичне обґрунтування та розроблення структурно-функціональної моделі професійно-педагогічної готовності до розвитку математичної компетентності здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичним підґрунтям представленого дослідження слугує концептуальне положення про те, що професійно-педагогічна готовність має дуальну природу, вона характеризується двоїстими проявами: зовнішнім і внутрішнім. Зовнішній прояв професійно-педагогічної готовності є функціональний. Завдяки йому забезпечується проектування педагогічної системи „педагог – здобувач освіти” та вможливується провадження професійно-педагогічної діяльності. Внутрішній прояв такої готовності є *особистісний*. У ньому акумульовано особистісні якості й індивідуально-психологічні характеристики педагога, що слугують повноцінній професійно-педагогічній діяльності та забезпечують саморозвиток педагогічної системи „педагог – здобувач освіти”.

З огляду на обґрунтовану В. В. Рибалком [4, с. 144] концепцію тривимірної психологічної структури особистості вважаємо, що структуру внутрішнього прояву професійно-педагогічної готовності формують такі особистісні виміри:

професійно-педагогічна діяльність (діяльнісний вимір); педагогічні й математичні здібності (генетичний вимір); педагогічна свідомість, педагогічне мислення, педагогічне спілкування (соціально-психолого-індивідуальний вимір). У структурі зовнішнього прояву професійно-педагогічної готовності виокремлюємо такі функціональні виміри: концептуальний, управлінський, діагностичний, психологічний, методичний і математичний (рис. 1).

З погляду системного підходу професійно-педагогічна готовність – це складне системне утворення, що має дворівневу структуру (представляється на особистісному та функціональному вимірах), характеризується впорядкованими структурними компонентами (підсистемами), визначається характером зв'язків між підсистемами, а також між системою та кожним із її компонентів.

Професійно-педагогічна діяльність у компетентнісній математичній освіті передбачає навчання як двосторонню взаємодію педагога й здобувачів математичної освіти. Структуру професійно-педагогічної діяльності формують такі основні компоненти: 1) педагогічні цілі та задачі; 2) засоби і способи розв'язування педагогічних задач; 3) самоаналіз, самоконтроль, самооцінка й корекція педагогічних дій; 4) планування педагогічної діяльності, формулювання нових педагогічних задач. Цільовий і процесуальний компоненти дозволяють встановити, до якого типу належить професійно-педагогічна діяльність: діяльність ретрансляційна чи діяльність продуктивна. Перший тип діяльності передбачає повідомлення, розповідь (ретрансляцію) і монолог. Інший тип – реалізується через педагогічне спілкування, співробітництво й діалог, що дозволяє називати

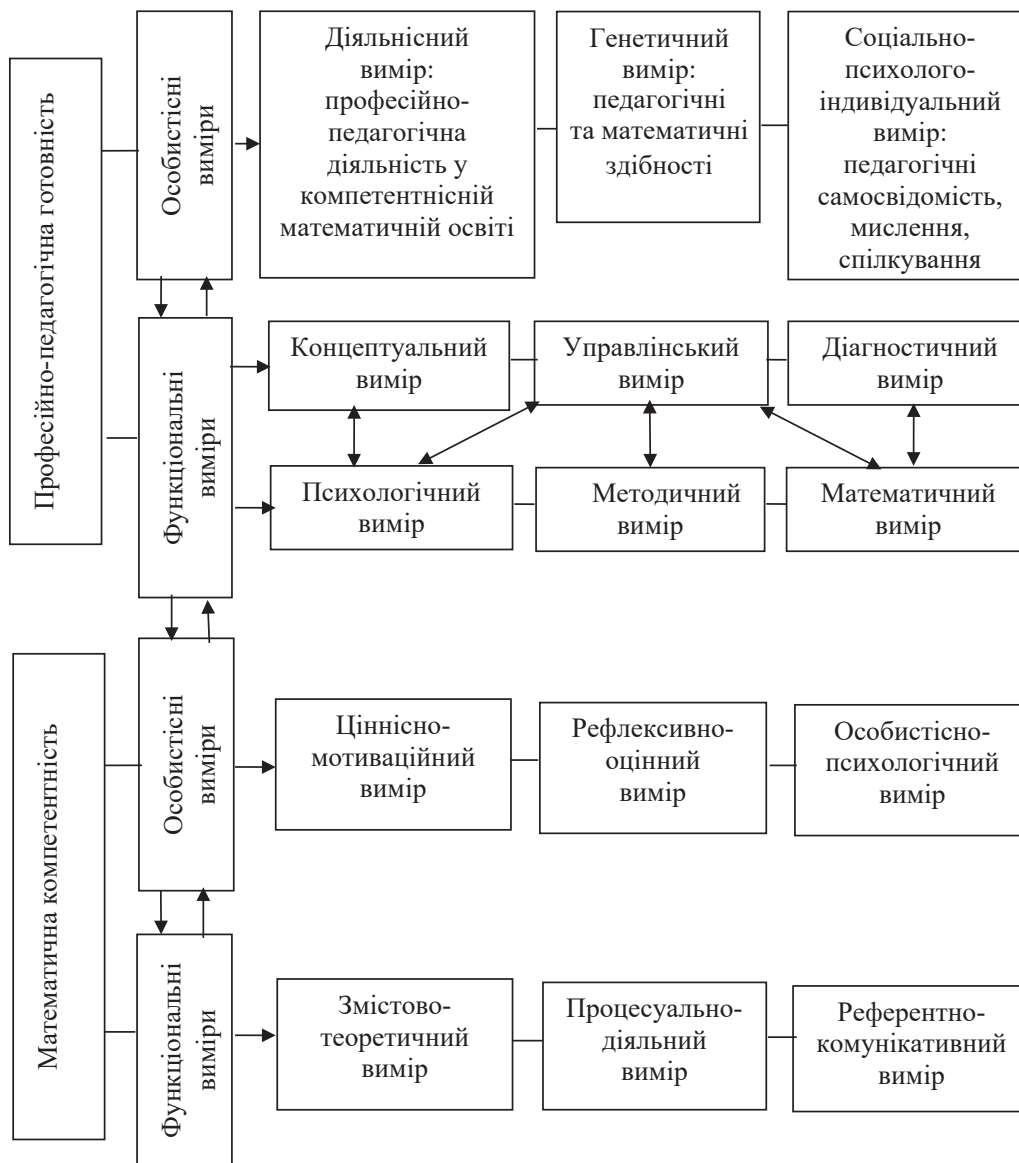


Рис. 1. Структурно-функціональна модель професійно-педагогічної готовності до розвитку математичної компетентності здобувачів освіти

педагогічну діяльність – діяльність – „спілкування”, діяльність – „посередництво” [2, с. 9].

У чинній системі математичної освіти і професійно-освітній практиці можна виділити дві принципово різні системи дій, співвідносні двом типам педагогічної діяльності: діяльність-ретрансляція, діяльність-співробітництво. Одним із концептуальних положень представлено дослідження є судження про те, що саме за другої системи педагогічних дій і діяльності-співробітництва забезпечуються умови для розвитку математичної компетентності здобувачів освіти. Зроблений змістово-теоретичний аналіз методологічних засад системи розвивальної освіти (концепції навчальної діяльності, задачного підходу, видів узагальнення та логіки сходження від абстрактного до конкретного) дозволяє стверджувати про їх відповідність дедуктивній суті математики та компетентнісному підходу до її навчання [7].

За основу моделі професійно-педагогічної діяльності в компетентнісній математичній освіті покладемо концепцію моделі педагогічної діяльності в системі розвивальної освіти, розроблену українським психологом О. К. Дусавицьким [2, с. 37]. Отож виокремлюємо три основні компоненти.

Проектувальний компонент передбачає створення образу саморозвивальної педагогічної системи „педагог – здобувач освіти”, націленої на розвиток математичної компетентності. У ньому забезпечується планування навчально-математичної діяльності здобувачів освіти як процесу формулювання та розв’язування навчальних компетентнісних задач із математики. Розробляється методичне забезпечення навчання математики, що втілюється в умовах діяльності-співпраці. Установлюються способи контролю, корекції та оцінки математичної компетентності здобувачів освіти.

Управлінський компонент забезпечує управління процесом розвитку математичної компетентності здобувачів освіти. Він репрезентує функціональні виміри готовності до розвитку математичної компетентності: концептуальний, психологічний, методичний, математичний і діагностичний. Цілісність управлінського компоненту професійно-педагогічної діяльності досягається завдяки чітко сформульованій особистісній позиції педагога, що полягає в установленні суб’єкт-суб’єктних і міжособистісних відносин.

Рефлексивний компонент уможливує самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію та самооцінку професійно-педагогічної діяльності задля розвитку математичної компетентності здобувачів освіти. Тут фіксується набутий педагогічний досвід, формуються нові педагогічні задачі, плануються способи їх розв’язування.

Генетичний вимір професійно-педагогічної готовності до розвитку математичної

компетентності здобувачів освіти визначають дві особистісні характеристики:

1) педагогічні здібності – індивідуально-психологічні якості особистості педагога, що слугують успішній професійно-педагогічній діяльності;

2) математичні здібності – підсистема в цілісній структурі здібностей особистості, що засвідчує її унікальність, слугує розвитку суб’єкта математичної діяльності, уможливує ефективну, проникливу і фундаментальну математичну освіту.

Соціально-психолого-індивідуальний вимір окреслюють три особистісні утворення:

1) педагогічна свідомість, у якій системно поєднуються ціннісно-мотиваційні установки педагога, його вимоги до здобувачів освіти, а також педагогічні знання з теорії й практики компетентнісної математичної освіти.

2) педагогічне мислення, що передбачає аналіз конкретних педагогічних ситуацій із використанням закономірностей розвитку педагогічної взаємодії і прийняття на основі цього реального педагогічного рішення [9, с. 77].

3) педагогічне спілкування – професійне спілкування зі здобувачами освіти, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату [9, с. 130]

Концептуальний вимір визначається сукупністю теоретико-методологічних положень (принципів), на основі яких розробляється, обґрунтовується і впроваджується в освітній процес концептуальна модель методичної системи розвитку математичної компетентності здобувачів освіти. Основу тут складає положення педагогічної психології про те, що навчання – це загальна форма розвитку особистості, процес спільної діяльності педагога і здобувачів освіти. У навчанні математики мають створюватися зони найближчого математичного розвитку, забезпечуватися перетворення зон найближчого математичного розвитку здобувачів освіти в зони їхнього актуального математичного розвитку [6]. Концептуальний вимір включає знання про зміст й структуру математичної компетентності здобувачів освіти, про двоїстість її проявів [8].

Методичний вимір – характеризується здатністю відбирати, конструювати й практично впроваджувати змістовий і процесуальний компоненти методичної системи розвитку математичної компетентності здобувачів освіти. Основу змісту навчального матеріалу складає системотвірне поняття „математична модель”, а також способи дій у процесі розв’язування компетентнісних задач з математики. Процесуальний компонент методичної системи включає методи, організаційні форми і засоби навчання математики, які забезпечують досягнення поставлених цілей.

Психологічний вимір забезпечується вміннями організовувати освітній процес відповідно до психологічних закономірностей формування та розвитку

навчальної діяльності в такій формі: потреби \leftrightarrow мотиви \leftrightarrow цілі \leftrightarrow умови досягнення цілей (задачі) \leftrightarrow дії \leftrightarrow операції. Названий формат конкретизується в умовах навчально-математичної діяльності здобувачів освіти: пізнавальний інтерес, особистісне та професійне самовизначення в побудові, дослідженні й реалізації математичних моделей \leftrightarrow проектування задачної системи компетентнісної математичної освіти \leftrightarrow конструювання системи дій і операцій у процесі розв'язування компетентнісних задач із математики \leftrightarrow покрокове виконання дій і операцій згідно зі створеною навчальною моделлю (алгоритмом) \leftrightarrow самоаналіз, самоконтроль, самокорекція і самооцінка засвоєння способу дій.

Математичний (предметно-галузевий) вимір – здатність до теоретичного обґрунтування та практичного вивчення змісту навчального (програмного) матеріалу з математики на чинних освітніх рівнях, профілях і спеціальностях. Передбачає вміння представити зміст навчального матеріалу у формі різного типу теоретичних (прикладних) і практичних задач компетентнісної математичної освіти, він уможливує реалізацію методу математичного моделювання, застосування методів математичного дослідження та розв'язування математичних задач.

Управлінський вимір забезпечується здатністю до саморегуляції професійно-педагогічної діяльності в умовах компетентнісної математичної освіти, полягає в актуалізації методичного, математичного, психологічного, особистісного вимірів, що адекватно відповідають педагогічній ситуації. Завдяки педагогічній рефлексії (самоаналіз, самоконтроль, самокорекція і самооцінка процесу й результатів педагогічної діяльності) створюються можливості для реалізації в компетентнісно орієнтованому навчанні математики принципів варіативності й альтернативності.

Діагностичний вимір характеризується здатністю до аналізу, контролю, корекції та оцінювання математичної компетентності здобувачів освіти, передбачає встановлення динаміки і тенденцій її розвитку, вможливує прогнозування результатів навчання математики.

Окреслені особистісні та функціональні виміри професійно-педагогічної готовності забезпечують розвиток математичної компетентності – інтегрованої характеристики якості особистості як суб'єкта діяльності в галузі математики, завдяки якій упродовжуються основні компоненти математичної структури (поняття, відношення, аксіоми), формулюються і доводяться математичні твердження (теореми), формулюються та розв'язуються задачі на побудову, дослідження і реалізацію математичних моделей, а також виконуються самоаналіз, самоконтроль, самокорекція і самооцінка процесу та результатів математичної діяльності, планується її подальший зміст [8, с. 97].

У нашій роботі [8, с. 100] обґрунтовано, що *ціннісно-мотиваційний вимір* математичної компетентності репрезентує потребово-мотиваційну складову математичної діяльності, окреслює її основу – систему особистісних цінностей, у якій установлюються ціннісні ставлення до математики. Насправді аксіологічний вимір значною мірою визначає зміст і спрямованість потреб, мотивів, інтересів особистості. Саме її ціннісні орієнтації зумовлюють умотивованість навчально-математичної, професійно-математичної або ж науково-математичної діяльності.

Рефлексивно-оцінний вимір віддзеркалює рефлексивну складову навчально-математичної діяльності суб'єкта. За результатами виконаної роботи здобувачі освіти роблять змістову (теоретичну), процесуальну (розв'язування задач), референтну (соціальну) та ціннісну самооцінки. Власне кажучи, вони повертається до власного "Я", оцінюють власну готовність і осмислюють власні зміни, фіксують новий досвід і формулюють нові завдання (задачі). У такий спосіб досягається ще одна феноменологічна характеристика математичної компетентності: вона представляється як цілісна саморозвивальна система.

Особистісно-психологічний вимір, з одного боку, репрезентує феноменологічні особливості психіки особистості, що виявляються в її пам'яті на математичний матеріал, дедуктивному й структурно-математичному мисленні, досвіді математичної діяльності та математичних здібностях, а з іншого боку, відображає результати процесів самосвідомості – розкриває зміст "Я-концепції" особистості. У особистісно-психологічному вимірі математичної компетентності превалюють математичні здібності.

Змістово-теоретичний вимір математичної компетентності формують системні математичні знання, засновані на компонентах математичної структури. Це знання, що конструюються за схемою: основні математичні поняття (відношення) та їх інтерпретації \leftrightarrow основні положення математичної теорії (аксіоми), теореми та їх реалізації \leftrightarrow наслідки математичної теорії та їх інтерпретації \leftrightarrow математичні моделі як результат розв'язування задач практичної діяльності.

Процесуально-діяльний вимір математичної компетентності представляє узагальнені способи логіко-математичних дій у процесі розв'язування задач у галузі математики. З погляду діяльнісного підходу розвиток процесуально-діяльного виміру математичної компетентності здобувачів освіти передбачає дворівневі структурно-функціональні трансформації: на першому рівні – логіко-математичні операції \leftrightarrow логіко-математичні дії, на другому – логіко-математичні навички \leftrightarrow логіко-математичні вміння.

Референтно-комунікативний вимір слугує фактором міжособистісних відносин, засвідчує

приналежність суб'єкта математичної діяльності до референтної групи, що має визначальний вплив на його точку зору, судження й оцінку. Тут важливу роль відіграють форми математичного мовлення: усне математичне мовлення слугує основою розвитку писемного, а розвинене писемне математичне мовлення позитивно впливає на усне. Варто враховувати, що невербальна форма математичного спілкування (жести, міміка, вираз обличчя, постава), нерідко має більше значення для комунікації, аніж мовленнєві форми. Умовою конструктивного математичного спілкування, встановлення міжособистісних відносин є асертивність як спроможність особистості відстоювати власну позицію, не порушуючи при цьому прав інших людей.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, формулюємо такі висновки:

1. Математична компетентність здобувачів освіти і професійно-педагогічна готовність до її розвитку мають дуальну природу, представлену двоїстими проявами – внутрішнім і зовнішнім. Внутрішній прояв є особистісний, він визначає особистісні виміри, а зовнішній прояв характеризується функціональністю, отож має функціональні виміри.

2. Структурно-функціональна модель професійно-педагогічної готовності до розвитку математичної компетентності здобувачів освіти є системою, в якій цілісно поєднуються особистісні та функціональні виміри математичної компетентності, особистісні та функціональні виміри професійно-педагогічної готовності до її розвитку, встановлюються структурні зв'язки між визначеними вимірами.

3. Особистісні виміри професійно-педагогічної готовності представляються професійно-педагогічною діяльністю в компетентнісній математичній освіті (діяльнісний вимір), педагогічними і математичними здібностями (генетичний вимір), педагогічними свідомістю, мисленням і спілкуванням (соціально-психолого-індивідуальний вимір). Тоді як особистісні виміри математичної компетентності здобувачів освіти визначаються ціннісно-мотиваційним, рефлексивно-оцінним і особистісно-психологічним вимірами.

4. За основу моделі професійно-педагогічної діяльності в компетентнісній математичній освіті покладено концепцію моделі педагогічної діяльності в системі розвивальної освіти. Установлено, що така діяльність має три основні структурні компоненти: проектувальний, управлінський, рефлексивний.

5. Функціональні виміри професійно-педагогічної готовності утворюють підсистему, в якій задаються концептуальний, методичний,

психологічний, математичний (предметно-галузевий), управлінський та діагностичний виміри. Такі ж виміри математичної компетентності здобувачів освіти формують підсистему, що вміщує змістово-теоретичний, процесуально-діяльний і референтно-комунікативний виміри.

Упровадженню створеної структурно-функціональної моделі професійно-педагогічної готовності до розвитку математичної компетентності здобувачів освіти будуть присвячені наші подальші дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2006. 44 с.

2. Дусавицкий А. К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности : [учебн. пособие]. Харьков : Центр Харьковского национального ун-та им. В. Н. Каразина, 2006. 200 с.

3. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. К. : Знання, 1989. 43 с.

4. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : [навч.-метод. посібник]. К. : НІКА-ЦЕНТР, 2003. 204 с.

5. Семенець Л. М. Розробка концептуальної моделі формування професійно-педагогічної готовності до розвитку математичних здібностей старшокласників. Дидактична модель професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інноваційного простору (концептуальний підхід) : [монографія] / за ред. О. С. Березюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. Частина 1. С. 72–79.

6. Семенець С. П., Семенець Л. М., Давидчук С. П., Чугунова О. В. Комп'ютерно орієнтована методика розвитку математичних здібностей здобувачів освіти в процесі вивчення математичного аналізу. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Видавничий дім "Гельветика", 2022. Вип. 45. С. 111–117.

7. Семенець С. П. Система розвивального навчання: ретроспективний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, 2005. Вип. 24. С. 121–124.

8. Семенець С. П. Супровідний тригранник математичної компетентності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Вип. 2. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 96–105.

9. Тезаурус з проблем міжкультурної взаємодії: Словник / [укл. Н. В. Якса]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 164 с.

10. Троцько Г. В. Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Ч. 1. Харків : ОВС, 2002. С. 201–209.

ПОЛІЦЕЙСЬКИЙ КВЕСТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СЛІДЧИХPOLICE QUEST AS A MEANS OF FORMING
THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE INVESTIGATORS

Стаття присвячена проблемі формування професійної компетентності майбутніх слідчих засобами використання в освітньому процесі поліцейського квесту.

У статті обґрунтовано запровадження компетентнісного підходу у професійну освіту поліцейських на основі вимог чинного законодавства. Проаналізовано зміст Освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 081 Право («Поліцейські») і виокремлено перелік компетентностей, оволодіння якими сприяє ефективному виконанню професійної діяльності. Визначено, що ключовими положеннями компетентнісного підходу є практично-професійна спрямованість освітнього процесу підготовки поліцейських.

Розглянуто наукові та навчально-методичні засади використання поліцейського квесту як засобу практичної підготовки майбутніх слідчих: як форми захисту матеріалів практики і проведення практичних занять з дисциплін циклу професійної і практичної підготовки.

Конкретизовано завдання, які дозволяє вирішити запровадження квесту в освітній процес: набуття практичних навичок та досвіду професійної діяльності, розвиток навичок комунікації та професійного спілкування, стимулювання професійного та критичного мислення, підвищення мотивації до оволодіння професією, прояв творчих здібностей.

Розглянуто види квестів за тривалістю (нетривалі, тривалі), в залежності від сюжету (лінійні, штурмові, кільцеві). Визначено дидактичні можливості поліцейського квесту та етапи його реалізації в освітньому процесі.

Розкрито зміст кожного з етапів проведення поліцейського квесту. Перший етап – організаційно-підготовчий – передбачає визначення сюжету та змісту завдань, розподіл ролей між здобувачами, підготовка для кожної ролі чіткого плану роботи і конкретних завдань; розподіл ролей у команді; визначення правил поведінки). Другий етап – реалізації квесту – передбачає ознайомлення із фабулою завдання, інструкціями (пам'ятками) до завдань, об'єднання здобувачів у малі групи і розподіл завдань між ними, визначення форм роботи, ознайомлення з критеріями оцінки виконання завдань. Третій етап – аналітично-підсумковий – передбачає аналіз результатів виконання завдань квесту, обмін думками, дискусії, обґрунтування учасниками своїх дій, рішень і висновків, підбиття остаточного підсумку результатів.

У статті наведено приклад застосування поліцейського квесту під час проведення практичного заняття.

Ключові слова: квест, поліцейський квест, професійна компетентність, компетентності, слідчі, професійна діяльність, поліцейські, здобувачі освіти, курсанти.

The article is devoted to the problem of forming the professional competence of future investigators by means of use in the educational process of the police quest.

The article substantiates the introduction of a competency-based approach to the professional education of police officers based on the requirements of current legislation. The content of the educational and professional program of the first (bachelor) level of higher education in the specialty 081 Law ("Police") has been singled out a list of competencies, mastering of which contributes to the effective performance of professional activities, has been identified. It was determined that the key provisions of the competence approach is the practical and professional focus of the educational process of training future police officers. The scientific and educational-methodical principles of using the police quest as an ideal practical training of future students are considered: as a form of protection of practice materials and conducting practical classes in the discipline of the cycle of professional and practical training.

Types of quests by duration (short, long), depending on the plot (linear, assault, ring) are considered. The didactic possibilities of the police quest and the stages of its implementation in the educational process are determined.

The content of each stages of the police quest are revealed. The first stage is organizational and preparatory. It involves determining the plot and content of the tasks, the distribution of roles between applicants, the preparation of a clear work plan and specific tasks for each role; distribution of roles in the team; definition of rules of conduct). The second stage is the implementation of the quest. It involves familiarization with the plot of the task, instructions (notes) for the tasks, grouping the applicants into small groups and dividing the tasks between them, determining the forms of work, familiarization with the criteria for evaluating the performance of the tasks. The third stage is analytical and final. It involves the analysis of the results of the tasks of the quest, the exchange of opinions, discussion, justification by the participants of their actions, decisions and conclusions, summing up the final results.

The article provides an example of using a police quest during a practical session.

Key words: quest, police quest, professional competence, competences, investigators, professional activity, police officers, students, cadets.

УДК [356.35:378.6](043.3)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.22>

Скляр О.С.,
капітан поліції,
викладач кафедри тактичної
та спеціальної фізичної підготовки
факультету № 3
Харківського національного університету
внутрішніх справ

Аналіз сучасних досліджень і публікацій.
В умовах становлення України як демократичної та
правової держави, особливої актуальності набуває

проблема модернізації вищої відомчої освіти, яка
має бути спрямована на підготовку нового покоління
висококваліфікованих працівників органів

досудового розслідування, які будуть спроможні протистояти злочинності на засадах законності, дотримання прав і свобод людини в умовах перманентних змін громадянського суспільства. Тому особливого значення набуває проблема формування професійної компетентності майбутніх слідчих у процесі їх фахової підготовки.

Сучасні науковці-дослідники різних аспектів професійної підготовки поліцейських В. Бондаренко, М. Долгополова, І. Зозуля, З. Кісіль, О. Користін, В. Лень, В. Ліпницький, А. Ніколов, Д. Поштарук, В. Тюріна, О. Федоренко, С. Циганій, В. Черней, А. Черненко, Д. Швець, Е. Шеховцова, Г. Яворська та ін. розглядають шляхи формування професійних компетентностей у контексті реалізації професійної діяльності через аналіз змісту і структури їх професійної підготовки під час навчання у ЗВО із специфічними умовами навчання.

Підготовці слідчого присвячені роботи О. Алексєєва, В. Берназ, О. Бандурки, В. Бахіна, О. Землянської, А. Іщенко, І. Клименка, А. Марченко, Н. Мілорадової, О. Пасько, О. Садченко, О. Топчій, О. Федоренко, О. Цильмак та ін.

Натепер галузевими стандартами вищої освіти України (ГСВО) запроваджено компетентнісний підхід у підготовку фахівців всіх галузей як обов'язковий, що передбачає визначення переліку компетентностей, оволодіння якими забезпечує ефективне виконання професійної діяльності. У змісті Освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» («Поліцейські») виокремлено і конкретизовано перелік компетентностей, на формування яких спрямовано зміст вказаної програми (інтегральна компетентність; загальні компетентності; спеціальні фахові компетентності в галузі права; спеціальні фахові компетентності працівника Національної поліції).

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та оволодіння способами майбутньої професійної діяльності, набуття досвіду її здійснення, що забезпечує успішне її виконання в подальшому. Сутність компетентнісного підходу, на думку В. Кременя, О. Овчарук, О. Ходань, полягає в пріоритетній орієнтації на професійно-практичну спрямованість підготовки у закладах вищої освіти [1; 3; 5].

Мета статті – обґрунтувати дидактичні можливості застосування поліцейського квесту задля формування професійної компетентності майбутніх слідчих; презентувати практичне застосування квесту під час проведення практичного заняття.

Виклад основного змісту. З метою формування професійної компетентності майбутніх слідчих освітній процес побудовано з акцентом на практичну підготовку, використання форм, методів і технологій навчання, які стимулюють активність та самостійність виконання дій, оволодіння

вміннями і навичками професійної діяльності. До таких форм організації навчання відносять поліцейський квест, який використовують як під час проведення занять, так і в межах практичної підготовки майбутніх слідчих.

«Квест» в якості технології навчання був запропонований 1995 році Берні Доджем, професором Університету Сан-Дієго (США). У подальшому питання використання квесту розглядав Томас Марч, який обґрунтував теоретичні положення, що дозволяють більш глибоко розкрити сутність квесту як технології навчання. Вказані автори в своїх дослідженнях розглядали технологію веб-квеста як Інтернет-технології навчання. Особливості використання «квеста» в освітньому процесі для навчання студентів досліджували (Л. Аверкієва, Т. Бондаренко, О. Гапєєва, Б. Додж, Т. Марч, А. Драгунова, О. Мельник, Н. Олійник, Л. Павлова, Н. Фоміних), як інтерактивну методику (М. Кадемія, Н. Христова, Г. Шаматонова), як складову інтерактивного освітнього середовища (Т. Кузнецова).

У дослідженнях вказаних авторів зроблено акцент на тому, що використання квестів в освітньому процесі дозволяє зробити процес навчання більш активним, наближеним до реальних умов професії, стимулює студентів до самостійного вирішення професійних завдань.

У сучасній освітній практиці підготовки слідчих квести застосовують при проведенні практичних занять з дисциплін циклу професійної підготовки і під час захисту матеріалів навчальної практики і стажування на посаді.

Мета практичної підготовки – оволодіння здобувачами вміннями, навичками і способами здійснення професійної діяльності, набуття досвіду вирішення завдань професійної діяльності на основі набутих знань, розвиток здатності ухвалювати самостійні рішення під час виконання завдань, взаємодіяти та працювати в команді, удосконалювати свої знання та творчо застосовувати їх, що в цілому сприятиме формуванню їхньої професійної компетентності як фахівців слідства.

Практична підготовка передбачає наскрізність та послідовність її реалізації. Перелік видів практики для кожної спеціальності (спеціалізації), їх тривалість і терміни проведення визначено навчальними планами та програмами практик.

За результатами проходження навчальної практики та стажування на посаді передбачено проведення *поліцейського квесту* як форми захисту матеріалів практики. Завдання до проведення поліцейського квесту розробляють науково-педагогічні працівники відповідної кафедри (або кафедр), які є кураторами навчальної практики від закладу вищої освіти.

Організацію та проведення поліцейського квесту запроваджено відповідно до Положення про застосування поліцейського квесту в освітньому

процесі Харківського національного університету внутрішніх справ [4].

Практична частина навчання у формі поліцейського квесту в закладах вищої освіти МВС виступають ефективним засобом закріплення теоретичних знань та розвитку практичних навичок, що необхідні здобувачам у подальшій професійній діяльності та проводяться з метою формування комунікативної компетентності. В основу проведення поліцейського квесту покладено ситуаційно-проблемний метод (рольова, ділова гра тощо), змістовну частину якого спрямовано на опанування здобувачами алгоритму дій, пов'язаного з реалізацією поліцейським відповідного підрозділу службових завдань.

Квест у реальності передбачає повне занурення в сюжетну лінію, що ґрунтується на змісті конкретних фабул службової діяльності й на виконанні активних дій, спрямованих на досягнення певної мети та прийнятті рішення задля вирішення ситуації. Проведення практичного заняття з використанням поліцейського квесту передбачає місце його проведення: спеціалізована аудиторія, навчальний, криміналістичний полігон, тир, тактичне містечко (комплекс, центр тощо).

Теми поліцейських квестів, як правило, є комплексними, їх назви є розгорнутими і зрозумілими.

Викладач вербалізує конкретне завдання в межах обраної теми, чітко визначає підсумковий результат роботи; конкретизує серію питань, на які курсанти повинні знайти відповіді; окреслює проблему, яку необхідно вирішити; визначає позицію, яка має бути захищена, і вказує на іншу діяльність, спрямовану на переробку й надання результатів відповідно до зібраної інформації.

Реалізація поліцейського квесту передбачає використання сукупності способів і прийомів спільної узгодженої діяльності викладача і здобувача, а також здобувачів один із одним, у процесі якої вони застосовують набуті знання, застосовують їх під час вирішення ситуацій і завдань, і у підсумку – досягають певного рівня володіння змістом дисциплін професійного спрямування («Кримінальне право», «Кримінальний процес», «Криміналістика», «Судова медицина та психіатрія» та ін.).

Поліцейський квест може охоплювати як окрему професійну проблему (ситуацію), навчальну дисципліну або тему, так і бути міждисциплінарним. Міжпредметні зв'язки в професійній освіті відіграють важливу роль при підвищенні практичної підготовки здобувачів. За допомогою міжпредметних зв'язків будується фундамент для комплексного бачення та підходу до вирішення складних завдань та реальних ситуацій.

Поліцейський квест, інтегрований в освітній процес, у якому використовують реальні фабули службових ситуацій, сприяє ефективному вирішенню цілої низки практичних завдань, а саме:

- створює можливості розвитку навичок професійного спілкування шляхом реалізації головної функції – комунікативної;

- стимулює активність мислення, схильність до аналітичної діяльності, критичної оцінки власних рішень та дій;

- підвищує мотивацію здобувачів, з одного боку, до вивчення дисциплін, і до використання отриманих знань та виконання практичних дій у навчальній практичній діяльності – з іншого;

- сприяє розвитку самоосвітньої компетентності, набуттю лідерських якостей та вирішення проблем у командній роботі, виконанню практичних завдань в умовах, які моделюють реальну обстановку, умінню ухвалювати рішення в проблемній ситуації;

- учасник квесту вчиться виходити за межі змісту та форм подання навчального матеріалу викладачем; отримує додаткову можливість професійної експертизи своїх творчих здібностей та практичних умінь; вчиться використовувати теоретичні знання в практичній діяльності [3].

У Положенні про застосування поліцейського квесту в освітньому процесі Харківського національного університету внутрішніх справ визначені мета, методи, завдання, види та етапи поліцейського квесту [4].

Метою поліцейського квесту є зміна сталих стереотипів організації занять і напрацювання елементів практичної роботи завдяки імітації майбутньої професійної поліцейської діяльності та моделюванню типової ситуації.

Поліцейський квест є формою проведення навчальних занять (практичного або декількох практичних занять) та моделює різні аспекти професійної діяльності поліції і забезпечує умови для комплексного використання набутих здобувачами знань з професійної діяльності, розвитку професійно важливих якостей, удосконалення навичок професійного спілкування.

Використання поліцейського квесту сприяє підвищенню рівня професійної компетентності поліцейських завдяки збільшенню навчального часу, який відведено для практичної діяльності здобувачів, самостійному набуттю та використанню в практичній діяльності нових знань і навичок, набуттю досвіду прийняття рішень та злагодженій роботі в команді у межах своєї професійної компетенції.

Завданням поліцейського квесту є набуття навичок професійної діяльності поліцейського певного підрозділу, відпрацювання алгоритму їх практичного самостійного застосування, розвиток професійного мислення, розкриття творчого потенціалу та стимулювання пізнавальної мотивації.

Формулювання та розробка ситуацій і завдань є одним із найскладніших етапів підготовки поліцейського квесту. Це мають бути не лише запитання, на які необхідно відповісти, а й творчі,

цікаві, професійні завдання, для вирішення яких необхідно креативно й оригінально застосувати наявні знання.

Поліцейський квест дозволяє моделювати різні варіанти службових ситуацій, обирати способи вирішення та демонструвати їх, при необхідності – коригувати їх. За тривалістю застосування виокремлюють два типи квестів, що розраховані на:

- нетривалий час (використовують для поглиблення знань, їх інтеграції). Проведення розраховано на одне заняття;

- тривалий час (використовується для поглиблення та засвоєння набутих знань). Проведення розраховано на кілька занять.

Залежно від сюжету квести можуть бути:

- лінійні, в яких гру побудовано за ланцюжком: після виконання одного завдання учасники отримують наступне, поки будуть вирішені усі завдання;

- штурмовими, де всі учасники отримують головне завдання із декількома підказками, але самостійно обирають шляхи його вирішення;

- кільцевими, які являють собою аналог «лінійного» квесту, але замкненого у коло. Учасники стартують із різних точок, які будуть для них фінальними.

Види поліцейського квесту визначають відповідно до різних критеріїв, а саме: за завданням освітнього процесу; за кількістю учасників; за кількістю ігрових періодів; за видом оцінювання діяльності учасників, за методологією проведення; за формою взаємодії учасників тощо.

Поліцейський квест передбачає: імітацію професійних умов, які максимально наближені до реальних; проблемний характер ситуацій, що моделюються; наявність ролей та їх чіткий розподіл між учасниками; опис структури та сценарію гри; відповідність кількості учасників завданням квесту, кількості інформації, меті проведення тощо; відповідність програмі курсу (поліцейський квест має бути засобом відтворення здобувачами тих професійних ситуацій, які стосуються теми чи комплексу тем, що вивчаються); наявність критеріїв оцінки дій учасників.

Під час організації та проведення поліцейського квесту викладач має пам'ятати, що максимальна його ефективність як форми організації навчання, досягається лише за умови послідовної реалізації всіх його етапів.

Перший (організаційно-підготовчий) етап складається з двох блоків: організаційно-методичного (розробка поліцейського квесту) та пояснювального (зміст та фабула гри), визначення мети, теми та виду квесту.

На даному етапі: обирається місце проведення заходу, позначаються станції і розробляються завдання, які здобувачі повинні виконати на них; ознайомлення з основними поняттями, правилами

квесту, матеріалами; відбувається складання плану роботи (з урахуванням часу, необхідного для виконання завдань); визначення загального часу тривалості квесту.

На цьому етапі відбувається розробка додаткової необхідної дидактичної продукції (пам'ятки, рекомендації, інструкції, зразки документів та ін.), яка має бути доступна учасникам до початку проведення поліцейського квесту.

На цьому етапі відбувається визначення сюжету та змісту завдань, які необхідно виконувати, ролей учасників; розподіл ролей між здобувачами, відповідно до яких вони можуть виконати завдання, для кожної ролі підготовка чіткого плану роботи і конкретних завдань; розподіл ролей у команді; визначення правил поведінки, щоб уникнути можливих конфліктів серед учасників та помилок при підрахунку балів.

Розробка вхідних і вихідних анкет (визначення потреб здобувачів, обізнаність з даною темою, набуті знання тощо). Отримання інформації із вхідної анкети щодо потреб здобувачів, їх готовності до колективної діяльності, рівня компетентності відповідно до поставлених завдань. У вихідній анкеті передбачено здійснення моніторингу досягнень здобувачів.

Підготовка списку інформаційних джерел, інтернет-ресурсів тощо.

Розроблення критеріїв оцінювання діяльності здобувачів. Чітке відокремлення та оцінка конкретних відповідей, питань, практичних дій, підготовлених матеріалів та ініціативності здобувачів тощо.

Другий етап (реалізація квесту) – відображає процес пошуку рішень чи виконання поставлених поліцейським квестом завдань, що перетворюється на скоординовану дію його учасників.

На початку квесту доцільно провести вхідне анкетування та аналіз отриманих результатів. На цій підставі здійснити коригування сюжету і завдань квесту (за необхідності).

Починається з детального ознайомлення здобувачів із сюжетом, головними питаннями, організаційними моментами, інструкціями (пам'ятками) до завдань. Об'єднання здобувачів у малі групи (за необхідності) і розподіл завдань між ними. При об'єднанні здобувачів у групи обов'язковим є урахування рівня їх навчальних досягнень, визначення форм роботи, що сприятиме більш повній реалізації завдань фахової підготовки: індивідуальної, парної чи роботи в малих групах тощо. Критерії оцінювання повинні бути обрані за загально визначеною шкалою оцінювання, які відомі кожному учаснику. Всі учасники квесту повинні ознайомитися із критеріями оцінювання і вимогами щодо виконання завдання та його документального оформлення.

На етапі реалізації квесту відбувається індивідуальна робота у командах (малих групах),

спрямована на досягнення результату правильного і своєчасного виконання завдання. Учасники відповідно до обраних ролей виконують завдання квесту. Після виконання завдань відбувається підбиття підсумків щодо успішності їх вирішення.

За необхідності – можливо проведення консультацій у відкритому форматі із здобувачами на етапі реалізації квесту. Педагогічний супровід проходження квесту (координація, модераторство, за необхідності – допомога).

Третій (аналітично-підсумковий) етап передбачає аналіз проходження поліцейського квесту, що включає в себе обмін думками, дискутування, обґрунтування і захист учасниками своїх дій, рішень і висновків, підбиття остаточного підсумку результатів гри. Обов'язковим є аналіз і обговорення правильності дій та рішень в ситуаціях квесту; досягнення поставлених цілей; рівень складності завдань та ситуацій; необхідність удосконалення змісту завдань; загальні висновки про результати проходження квесту учасниками (або окремими командами); підрахунок отриманих балів та визначення переможця (якщо це передбачено).

Даний етап передбачає акцентування уваги здобувачів на результатах їхнього навчання в процесі проходження поліцейського квесту, проблемах, що виникали при виконанні завдань, отриманому досвіді. Наявність у висновках прикладу оформлення результатів виконання завдання, шляхів подальшої самостійної роботи із зазначеної теми і галузі практичного застосування отриманих результатів.

Після завершення квесту відбувається проведення анкетування учасників задля отримання зворотного зв'язку, визначення набутих вмій та навичок, виявлення «слабких» місць, отримання пропозицій з удосконалення застосування квесту як форми практичної підготовки поліцейських.

Успішна реалізація останнього етапу поліцейського квесту є необхідною передумовою для ефективного засвоєння набутих здобувачами знань, поглиблених умій та навичок.

Наведемо приклад вирішення поліцейського квесту під час практичного заняття.

Фабула. 30.05.2021 р. у період часу з 10 год. 00 хв. до 19 год. 00 хв. Петренко В. разом з невстановленою особою, перебуваючи у кварталі 5 виділу 11, який відповідно до планово-картографічних матеріалів перебуває під наглядом ДП «Чугуївського лісового господарства» та розташований поблизу вулиці Балтійська м. Чугуїв Харківської області. Діючи умисно, за попередньою домовленістю, з корисливих мотивів за допомогою бензопил «GOODLUK Super SAW» та «КЕДР 4.5-3.0», без лісорубного квитка (ордеру) шляхом самовільного вирубу здійснили відокремлення від кореня 19 дерев породи «сосна звичайна» й спричинили шкоду 65456 грн.

Час проведення: 30 хвилин

Місце проведення: навчальний, криміналістичний полігон; навчальний відділ поліції.

Учасники та ролі. Учасники квесту розподіляються за такими ролями: черговий слідчий – 1 особа; 2) старший слідчий – 1 особа; 3) слідчий – 1 особа; 4) спеціаліст – інспектор-криміналіст (підпорядкований органу досудового розслідування – далі спеціаліст) – 1 особа; 5) спеціаліст – інспектор-криміналіст (запрошений з Експертної служби МВС, далі – запрошений спеціаліст) – 1 особа. Всього – 5 осіб.

Черговий слідчий аналізує фабулу та визначає кваліфікацію діяння.

Дії Петренка В. слід кваліфікувати за ч. 2 ст. 28, ст. 246 КК України як незаконну порубку дерев у лісах, що заподіяло істотну шкоду, вчинену за попередньою змовою групою осіб, які заздалегідь, тобто до початку злочину домовились про спільне його вчинення.

Черговий слідчий вносить відомості до «Єдиного реєстру досудових розслідувань» (ЄРДР) й отримує з нього витяг. В подальшому захищає своє рішення про кваліфікацію діяння.

Старший слідчий вивчив фабулу та склав фрагмент протоколу огляду місця події: «...Місцем події є ділянка місцевості (лісу), яка розташована на відстані 600 метрів від будинку № 36 по вул. Балтійській, м. Чугуїв Харківської області, де виявлено автомобіль ГАЗ НОМЕР_2 в кабіні автомобіля на пасажирському сидінні виявлено бензопилу «ГУД ЛУК» червоного кольору; в кузові автомобіля знаходилися бруски сироростучих дерев у кількості 8 штук, довжиною від 1,5 до 2 метрів зі слідами розпили, характерними для застосування бензопили. На відстані 15 метрів від автомобіля ГАЗ НОМЕР_2 знаходиться бензопила зеленого кольору КЕДР. На ділянці місцевості, де розташований автомобіль УАЗ знаходяться пні у кількості 19 штук, зі слідами розпили, характерні слідами застосування бензопили. Ці пні виявлені на ділянці прямокутної форми розміром 150 на 100 метрів. При проведенні замірів виявлено, що на зрізі зрубаних пнів виявлені такі діаметри дерев: 35см, 32 см, чотири пні по 30 см, два пні по 34 см, три пні по 38 см, чотири по 42 см, три по 43 см, 45 см. Зрізи пнів характерні для зрізання механічним способом. Біля пнів знаходяться стовбури дерев сосни, які порізані на окремі відрізки довжиною 1,5-2 метри, які обчищені від гілля. Пні на час огляду були приховані (накриті травою та сосновими голками). Біля пнів знаходяться бруски сироростучих дерев у кількості 11 штук, довжиною від 1.5 до 2 метрів зі слідами розпили, характерними для застосування бензопили...».

Слідчий складає додаток до протоколу слідчої (розшукової) дії – план-схему спиляних дерев.

Спеціаліст проводить фотографування місця події. Робить вузлове фото, на якому зображено

кузов автомобіля з виявленими брусками (стовбурами) дерев.

Запрошений спеціаліст визначив спосіб вилучення слідів розпилю. Спеціаліст обрав такий спосіб вилучення як вилучення слідів з частиною об'єкта, а саме вилучення слідів розпилю з частиною пнів – тобто зробив торцеві зрізи, позначивши сторони розпилю.

В якості упаковки необхідно обрати такий матеріал, який би міг пропускати вологу, бо вилучені пні сироростучих дерев. Тому торцеві зрізи були упаковані в картон та мішковину.

Приклад опису вилучених слідів: «...В ході огляду місця події на сосновому пні № 1, діаметром 35 см, висотою 23 см був виявлений слід повного розпилю у вигляді невеликих валиків та борозенок. На момент огляду пень був прикритий травою та гілочками сосни. Даний слід вилучений з частиною пня шляхом виготовлення торцевого зрізу з позначенням стрілочкою сторони зрізу. Торцевий зріз виготовлений за допомогою бензопили ЕСНО CS-352ES. Торцевий зріз упакований в картонну коробку, яка опечатана. На бірці зазначено: дату, місце, час вилучення та підписи учасників...»

Матеріально-технічне забезпечення:

- повсякденний формений одяг;
- слідчо-криміналістична валіза універсальна – 1;
- цифровий фотоапарат – 1;
- ноутбук – 1;
- принтер – 1;
- жилет із надписом «інспектор-криміналіст» – 2;
- документ, що посвідчує особу;
- огорожувальна стрічка та рулетка – 1;
- коробки, пакети та ін. для упаковки речових доказів, проволока, шпагат, липка стрічка, біла тканина, поліетилен, щільний папір;
- бланки протоколу огляду місця події, чисті аркуші паперу, пишучі приладдя.

Критерії оцінювання діяльності здобувачів. Чітке відокремлення та оцінка конкретних відповідей, питань, практичних дій, підготовлених матеріалів та ініціативності здобувачів. Оцінка виконаної роботи здійснюється відповідно до встановленої шкали оцінки квесту.

Отже, застосування поліцейського квесту в освітньому процесі дозволяє залучити майбутніх фахівців слідства до безпосереднього виконання майбутніх професійних завдань, складання відповідних документів, здійснювати взаємодію з іншими учасниками слідчого процесу, що дозволить підвищити рівень їх професійної компетентності.

Перспективним напрямком подальших досліджень є розробка комплексу професійних завдань та ситуацій для більш широкого використання поліцейського квесту в процесі фахової підготовки майбутніх слідчих.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Кадемія М. Ю., Євсюкова Л. С., Ткаченко Т. В. Інноваційні технології навчання: словник-госарій : навчальний посібник для студентів, викладачів. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. 196 с.
3. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 6–16.
4. Положення про застосування поліцейського квесту в освітньому процесі Харківського національного університету внутрішніх справ. URL: https://univd.edu.ua/files/generaldocs/regulations_on_the_use_of_the_police_quest.pdf (дата звернення: 18.07.2022).
5. Ходань О. Л. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ / *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота : зб. наук. пр.* Вип. 29. Ужгород : Ужгород. нац. ун-т, 2015. С. 232–235.

FEATURES OF FUTURE LAWYERS' PRACTICAL TRAINING AT THE UNIVERSITIES OF CANADA

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

The article presents a theoretical study of future lawyers' professional practical training at leading Canadian universities. It has been found out that the students of higher educational establishments in Canada master the specialty "Law" in law schools that operate at state universities and offer professional legal education. The analysis of educational programs in the field of law at Canadian universities has proved the practical orientation of the professional training of lawyers in the country under research. The article emphasizes the variety of forms and methods of organizing the educational process, which are used to provide students with practical skills necessary for a further career in the field of law. Being a mandatory component of the educational program, practical training is aimed at students mastering modern methods, forms, means of future professional activity, its organization, formation of professional skills and abilities. It has been noted that the opportunity to acquire practical skills is implemented through practical training courses for students of all years. In particular, one of the most common and successful forms of a practically oriented educational process in the field of law in Canada is a legal clinic, where students acquire professional skills by providing free legal assistance and legal education to the public. It has been revealed that an integral component of the professional training of law students in Canada is the organization of moot courts and participation in national and international moot court competitions. The opportunity to gain practical experience in various areas of law is provided by the participation of students in the National Student Pro Bono Program, within the framework of which they provide legal services to low-income citizens and non-profit organizations. Peculiarities of students' participation in the publication of periodical legal journals have been considered. The opportunities for future lawyers to practice and train in the chosen field of law in order to gain access to further legal practice in Canada have been characterized.

Key words: law, law school, practical training, legal clinic, moot court program, internship, university, Canada.

У статті представлено теоретичне дослідження професійної практичної підготовки майбутніх юристів в провідних університетах Канади. З'ясовано, що здобувачі вищої

освіти опановують спеціальність «Право» у правничих школах, які функціонують при державних університетах та пропонують отримання професійної юридичної освіти. Аналіз навчальних програм у сфері права в університетах Канади засвідчив практичну спрямованість професійної підготовки юристів в досліджуваній країні. У статті наголошується на варіативності форм і методів організації навчального процесу, які використовуються для забезпечення студентів практичними вміннями та навичками, необхідними для подальшої кар'єри у галузі права. Будучи обов'язковим компонентом освітньої програми, практична підготовка спрямована на оволодіння студентами сучасними методами, формами, засобами майбутньої професійної діяльності, її організації, формування професійних умінь і навичок. Зазначається, що можливість здобути навички практичної діяльності реалізується через практичні навчальні курси для студентів всіх років навчання. Зокрема, однією з найпоширеніших і найуспішніших форм практично спрямованого навчального процесу в галузі права в Канаді є юридична клініка, де студенти набувають навички професійної діяльності шляхом надання безкоштовної юридичної допомоги та здійснення правової освіти населення. Виявлено, що невід'ємною складовою професійної підготовки студентів-правників в Канаді є організація навчальних судових засідань та участь у національних і міжнародних конкурсах судових процесів. Можливість здобувати практичний досвід у різних галузях права забезпечується участю студентів у Національній студентській волонтерській програмі Pro Bono, в рамках якої вони надають юридичні послуги для малозабезпечених громадян та неприбуткових організацій. Розглянуто особливості участі студентів у роботі над виданням періодичних юридичних журналів. Охарактеризовано можливості майбутніх правників проходити практику і стажування в обраній галузі права з метою отримання доступу до здійснення подальшої юридичної практики в Канаді.

Ключові слова: право, правничі школи, практична підготовка, юридична клініка, навчальні судові засідання, стажування, університет Канада.

UDC 378.4.014

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.23>

Stoliarchuk L.B.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University

Formulation of the problem. Nowadays the problem of professional training of specialists in the field of law remains relevant in Ukraine, which is manifested in the disproportion between theoretical and practical bases in favor of the former, at a time when practical skills are increasingly valued in the labor market and the adaptation of a legal graduate to the practical work is getting harder. One of the ways to resolve these contradictions is to use foreign experience in this field, in particular, Canadian experience.

Analysis of recent research and publications.

The analysis of the scientific and pedagogical literature on higher legal education has proved that the key issues in this field attract the attention of many domestic and foreign scholars. Foreign experience of future legal specialists' professional training is outlined in the works of such scientists as Androshchuk, Arthurs, Bihun, Bilenchuk & Slyvka, Boon, Bowker & Christian, Bryden, Ferguson, Grenon & Perret, Harno, Holloway, Hurak, Kukovska, Macfarlane & Manwaring, Maharg, Mwenda,

Proskurniak, Roskopina, Smith, Hale & Gold, Steele & Taylor, Vasylenko & Haldetska, Vorontsova, et al. Despite the large number of scientific publications on higher legal education, unfortunately, the issues of students' training to further practical activity in the field of law at Canadian higher education institutions are not sufficiently covered.

The aim of the article is to analyze the current state of future lawyers' practical training at the universities of Canada, to outline the variety of its organizational forms and to specify their peculiar features.

Presentation of the main material. Professional training of specialists in the field of law at Canadian universities is realized through the system of law schools – special institutions that operate at public universities and offer professional education in common law, civil law or both systems of law. Educational programs of law schools provide students with opportunities to form and develop the necessary knowledge, abilities and skills for future professional activity and are based on the principle of connecting theory with practice due to the fact that modern jurisprudence needs specialists able to implement the acquired theoretical knowledge in legal practice. It is here that the role of the university in creating an effective mechanism for the organization of practical training of law students, who thus get their first experience of legal activity, becomes important.

Having analyzed educational programs in the field of law at Canadian universities, it can be stated that the professional training of lawyers in this country is characterized by a practical focus. In addition to acquiring and deepening theoretical legal knowledge while attending traditional lectures and seminars, law schools in Canada offer students various types of practical classes using the case method, Socratic and problem-based methods, which help in the formation of students' professional qualities, increase the level of legal thinking, contribute to the transformation of theoretical knowledge into practical ones, develop logical thinking and communication skills, involve students in the joint solution of professional tasks and activate the educational process in general [3].

Practical training is a mandatory component of the educational program for obtaining a degree in the field of law and is aimed at students' mastery of modern methods, forms, means of future professional activity, its organization, formation of professional skills and abilities, as well as future lawyers' preparation to professional activity [2, p. 173]. The opportunity to acquire practical skills, gain access to justice and directly experience being a representative of the legal profession is implemented through a number of practical training courses for students in the second and third years of study.

One of the most successful forms of a practically oriented educational process in the field of law in Canada is a legal clinic – a structural unit of law

schools, where students acquire practical training by providing free legal assistance and carrying out legal education of the population. V. Bigun gives the following definition of this term: "A legal clinic is a special institution that provides legal assistance to usually low-income persons and conducts research work; at the same time, it is a form of future lawyers' training in professional knowledge and skills, carried out under the guidance of a legal mentor in such an institution. The legal clinic performs a number of functions: educational – a combination of theory and practice, development of various professional qualities of future specialists; social – consists in satisfying society's problems in legal information and service; research – its essence being in conducting experiments; and the final, charitable – providing free legal services" [1, p. 69–70].

Participation in the work of legal clinics creates an excellent educational environment by providing students with the opportunity to apply the acquired knowledge in real life situations and to communicate with practitioners of judicial and law enforcement agencies during the educational process, which will contribute to their future employment and further career. Working under the guidance of clinic lawyers, students develop a new vision of social reality regarding work in the field of law and in legal institutions, study ethical issues and acquire important professional skills, such as providing legal advice, record keeping, drafting legal documents, interviewing and negotiation techniques, analysis of testimony or representation of clients' interests in court and conducting events on legal education of the population.

The University of Toronto Faculty of Law, for example, offers students the opportunity to immerse themselves in the theory and practice of a particular area of law as part of their Bachelor of Laws degree program in one of four legal clinics, such as: Downtown Legal Services (a leading public interest clinic for low income clients housing six clinics in different areas of the law, i.e. Criminal, Family, Refugee and Immigration, Housing, University Affairs, Employment), David Asper Center for Constitutional Rights (devoted to advocacy, research and education in the area of Canadian Constitutional rights), International Human Rights Program (focuses on advocacy, knowledge-exchange and capacity-building initiatives in the areas of international human rights obligations), Investor Protection Clinic (provides free legal services and public legal education to members of vulnerable communities who are at risk of suffering harm relating to their investments). Students at this law school can enroll in a part-time 3-credit, half-time (6 credits) and intensive (12 credits) law clinic [10]. The University of Calgary Law School offers 1-year (3 credits) courses in family law, criminal justice, tax law, public interest, intellectual property, and private enterprise law clinics [9].

An integral component of future lawyers' professional training in Canada is the participation of law students of all years of study in moot court programs, which is equivalent to the study of an academic discipline. A moot court is a simulated trial that involves intensive mastery of oral and written defense skills, client counseling, and dispute resolution. In particular, first-year students participate in moot court proceedings as a component of the academic discipline "Legal analysis and defense" allowing them to develop and present legal arguments in the context of an appellate case, perform legal analysis and improve writing skills.

Second- and third-year law students in Canada regularly participate in national and international mooting competitions for which they receive 3 to 5 credits, including the Donald Bauman National Competition, the Gale Cup Competition in Criminal and Administrative Law, the International Philip Jessup Competition in Public International Law, Bora Laskin Competition in Administrative and Constitutional Law, Harold Fox Competition in Intellectual Property Law, Bertha Wilson Competition in Equality Issues, McKanley/Sopinka Cup in Jurisprudence, etc. The advantages of such processes are the opportunity for students to see the connection between theory and practice, to stimulate future lawyers to a more in-depth study of legal rules and creative application of acquired knowledge, skills and abilities, as well as an opportunity to cooperate in a team with other students and meet with law students from other universities during such competitions at the national and international levels.

An important role in the process of professional training of specialists in the field of law is played by participation in Pro Bono Students Canada (from Latin *pro bono publico*, literally – for the public good) – a volunteer organization in Canada that is actively supported by the bar association, the judicial system and higher educational institutions. Founded at the University of Toronto in 1996, today it operates successfully in 22 law schools across Canada, recruiting more than 1,500 lawyers each year to provide free professional legal services to indigent citizens and non-profit organizations. This organization performs three functions: training of future lawyers by providing practical educational experience for students; increasing access to justice for low-income citizens and non-profit organizations; and encouraging a pro bono culture in the legal profession [6]. Through this program, student volunteers, working under the guidance of a volunteer lawyer, have the opportunity to improve their legal skills in various areas of law by gaining practical experience in a variety of legal settings, including law clinics, non-profit organizations, law firms, courts, tribunals and other legal and public institutions. Students in this program do not provide legal representation or

consultation, but only prepare reports, develop and conduct legal education seminars, assist attorneys with client intake, and help clients with document preparation.

Law students at the universities of Canada are also actively involved in the process of creating legal periodicals published by most Canadian law schools. It provides them with practical experience in legal analysis and writing, skills in working with scholarly submissions as well as planning and publishing journals that are dedicated to the study of current legal issues, problems and philosophies through the presentation of articles, research notes, commentaries and reviews. First-year students are invited to serve as junior editorial board members on a voluntary basis to fact-check and annotate manuscripts, while second- and third-year students can apply for senior editorial board and editor positions on a competitive basis, working directly with authors and improving academic writing skills, gaining a solid understanding of research and citation standards. Participation in the publication of the law school journal is important not only for successful studies, but also for a future career in the field of law.

Internship is another mandatory element of the practical training of specialists in the field of law at Canadian universities giving students the opportunity to obtain additional credits and practical experience in selected areas of law and various institutions both in Canada and abroad international organizations, governmental and non-governmental organizations, private enterprises, corporations, law firms, charitable institutions, etc. In particular, the McGill University Law School offers senior students a unique annual clerkship program at the Court of Appeal of the Province of Quebec, the Supreme Court of Canada, the Federal Court of Canada and the country's provincial courts [5]. The University of Western Ontario offers a wide range of international programs for student internships in different countries, such as: Australia, Argentina, Brazil, Great Britain, Georgia, China, Costa Rica, the Netherlands, Germany, Peru, the USA, Chile, Switzerland, etc. [11].

The results of the research have shown that obtaining a degree in the field of law does not give the right to practice law in Canada. On graduating from the law school, it is necessary to undergo a mandatory articling placement in the province in which the graduate wishes to work. This practice lasts 9-12 months depending on the province (in the province of Quebec—6 months) and takes place under the supervision of a qualified licensed lawyer with at least 5 years of work experience, regardless of his or her place of work, in particular in large, medium or small law firms, prosecutor's office, city or provincial administration, courts or non-governmental organizations, etc. For example,

the Law Society of Ontario, guided by the National Profile of Competencies Required for Legal Practice, defines 5 levels of professional skills that students are required to demonstrate during the articling period. The articling principal must prepare a report for the Law Society of the province, evaluating the student's performance in accordance with the completed tasks within the competence requirements, namely: 1) establishing relations with the client (task: conduct an interview with the client); 2) case management: organization (task: to draw up an expert legal opinion); 3) case management: defense (task: to represent the client's interests in court or through alternative dispute resolution methods); 4) ethics and professionalism (task: to demonstrate professional behavior); 5) articling organization (task: to use the work organization systems of the legal institution where the articling takes place) [4].

Conclusions. Therefore, practical training of legal specialists at Canadian universities is an integral part of their professional development, designed to consolidate the theoretical knowledge acquired during lectures and practical classes, to form fundamental professional skills and abilities, and to familiarize with the peculiarities of future professional activity. The practical component of future lawyers' professional training acts as a connecting link between their theoretical training and independent work in legal institutions of Canada.

REFERENCES:

1. Bihun V. S. Yurydychna profesia ta osvita. Dosvid SSHA u porivnialnii perspektyvi [Tekst] / V. S. Bihun. – K.: Vydavnycha orhanizatsiia "Iustynian", 2006. – 272 s.
2. Husariev S. D. Yurydychna deontolohiia / S. D. Husariev, O. D. Tykhomyrov. – K.: VIRA-R, 2002. – 506 s.
3. Canadian Law School Profiles (2017). Retrieved from: http://www.oxfordseminars.ca/LSAT/lSAT_profiles.php
4. Law Society of Ontario. Experiential Training Competencies for Candidates. Retrieved from <https://www.lsuc.on.ca/licensingprocess.aspx?id=2147498132>.
5. McGill University. Clerkships. Retrieved from: <http://www.mcgill.ca/law-admissions/undergraduates/programs/beyond>
6. Pro Bono Students Canada. Retrieved from: <https://www.probonostudents.ca/>
7. Richard J. Wilson. The Role of Practice in Legal Education. – Washington D.C., October 21, 2010. Retrieved from: <http://ssrn.com/abstract=1695618>
8. William M. Sullivan. Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law / Sullivan William M., Colby Anne, Welch Wegner Judith, Bond Lloyd & S. Shulman Lee. – San Francisco: Published by Jossey – Bass, 2007. – P. 245.
9. University of Calgary. Clinic Opportunities. Retrieved from: <http://law.ucalgary.ca/jd/clinics>
10. University of Toronto. Experiential Learning at the Faculty of Law. Retrieved from: <https://www.law.utoronto.ca/academic-programs/jd-program/experiential-learning-faculty-law>
11. University of Western Ontario. International Exchanges and Internships. Retrieved from: https://law.uwo.ca/future_students/international

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
У ФОРМУВАННІ СТУДЕНТСЬКОГО ЛІДЕРСТВАTHE ROLE OF INNOVATIVE TEACHING METHODS
IN THE FORMATION OF STUDENT LEADERSHIP

Лідерство є багатовимірним і безперервним процесом розвитку професійних і особистісних рис здобувача освіти. Розвиток студентського лідерства в умовах сучасної освіти й наявних соціальних реалій є наріжним каменем підтримки здобувачів у процесі їхньої повноцінної соціалізації та виховання їх як активних громадян. Лідерство в широкій інтерпретації є комплексом навичок, щоб адаптуватися до змін, продукувати творчі ідеї й реалізовувати творчі рішення, використовувати й розвивати власний потенціал свої та працювати в команді задля загального успіху. Мета статті полягає в дослідженні ролі інноваційних методів навчання у формуванні студентського лідерства. Поетапна реалізація цієї мети містила аналіз наукової літератури з теми, особливо іноземних джерел за останні п'ять років, оскільки за кордоном теорія лідерства розробляється й імплементується у вищій школі інтенсивніше, ніж поки що на теренах України. Студентське лідерство окреслене в парадигмі сучасних реалій освіти та суспільного життя й із перспективою на майбутнє (у ракурсі future readiness), резистентності до труднощів, невдач та з акцентом на вмінні працювати в команді, не втрачаючи власну індивідуальність та особисту траєкторію розвитку. Глибокий аналіз проблеми формування студентського лідерства дав змогу виокремити інноваційні методи, націлені на формування студента-лідера (методи розвитку самолідерства, методи розвитку комунікативних навичок, ігрові рольові методики, робота в групах, методи на основі інтерактивної моделі навчання, методи стимулювання когнітивної активності студентів). Принципами формування лідерства названо розширення різновидів навчальної діяльності та розширення навчального часу, застосування диференційованого підходу та мінімізацію традиційних запам'ятовувальних методик, активну взаємодію й синергію всіх учасників педагогічного процесу, залучення соцмереж, інтернет-платформ для розвитку навичок саморепрезентації, залучення аудиторії однодумців і, як наслідок, полегшення процесу втілення ідей студента-лідера. Намічено основні тенденції в підходах до управління студентським лідерством. Зокрема, наголошено на перевагах моделі трансформаційного лідерства. У розв'язку зазначеної теми статті пропонується зосередитися на емпіричному застосуванні окреслених теоретичних моментів формування лідерства, розробці стратегій лідерства окремими вишами та розробці теми комунікаційних навичок у структурі підготовки студента-лідера.

Ключові слова: лідерство, розвиток лідерства, студент-лідер, інноваційні методи навчання, трансформаційне лідерство.

Leadership is a multidimensional and continuous process of development of professional and personal traits of an education seeker. The development of student leadership in the conditions of modern education and existing social realities is the cornerstone of supporting students in the process of their full socialization and education as active citizens. Leadership in a broad interpretation is a set of skills to adapt to changes, produce creative ideas and implement creative solutions, use and develop one's own potential and work in a team for common success. The purpose of the article is to investigate the role of innovative teaching methods in the formation of student leadership. The step-by-step implementation of this goal included an analysis of scientific literature on the topic, especially foreign sources over the past five years, since the theory of leadership is developed and implemented in higher education abroad more intensively than in Ukraine. Student leadership is outlined in the paradigm of modern realities of education and social life and with a perspective for the future (in the perspective of future readiness), resistance to difficulties, failures and with an emphasis on the ability to work in a team, without losing one's own individuality and personal development trajectory. A deep analysis of the problem of forming student leadership made it possible to single out innovative methods aimed at forming a student-leader (methods of self-leadership development, methods of developing communication skills, game role-playing methods, work in groups, methods based on an interactive learning model, methods of stimulating students' cognitive activity). The principles of leadership formation include expanding the variety of educational activities and expanding educational time, using a differentiated approach and minimizing traditional memorization methods. In addition, active interaction and synergy of all participants in the pedagogical process, involvement of social networks, Internet platforms for the development of self-representation skills, involvement of like-minded audiences and, as a result, facilitating the process of implementing the student-leader's ideas. The main trends in approaches to the management of student leadership are outlined. In particular, the advantages of the transformational leadership model are emphasized. In the development of the specified topic of the article, it is proposed to focus on the empirical application of the outlined theoretical points of leadership formation, the development of leadership strategies by individual universities, and the development of the topic of communication skills in the structure of student-leader training.

Key words: leadership, leadership development, student-leader, innovative teaching methods, transformational leadership.

УДК 378.035.04

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.24>

Турчин Т.М.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки,
початкової освіти

та освітнього менеджменту

Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Жумбей М.М.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
і країнознавства

Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Гришук М.І.,

канд. біол. наук, доцент,
доцент кафедри анатомії людини
Івано-Франківського національного
медичного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Лідерство є однією з найбільш досліджуваних векторів уваги соціальних наук [1], проте знання про процес формування лідерства як сукупності характеристик, що роблять людину хорошим лідером (визначення згідно з Cambridge Dictionary), усе ще обмежені. Лідерство як концепт має соціальну природу, а тому значний вплив на характеристику лідера й, відповідно, запит на особистість із такими навичками, здібностями, що можуть визначатися як лідерські, є суспільно детермінованим. Хоча у своїй основі багато лідерських рис усе ж залишаються незмінними в різні часи історії людства.

Водночас варто говорити про роль навчальних методів, які дають змогу студентам якщо не стати лідером (якими би не були засоби навчання, а лідерство все одно залишається винятковою позицією порівняно із рештою – нелідерами, тобто в якомусь сенсі підлеглими чи аутсайдерами). Якраз методи навчання лідерства є динамічно змінюваними. Розвиток дискусії про природу лідерства, заглиблення в особливості його формування загалом та в різних соціальних, національних контекстах, на різних етапах становлення особистості тощо має важливе значення для виховання лідерських якостей. Лідерство ж має особливе значення для учасників ринку праці XXI століття, який потребуватиме якісного управління людьми, сформованості емоційного інтелекту (англ. *emotional intelligence* – здатність розуміти власні емоції та емоції людей довкола й керувати власними й чужими емоційними станами) та інших пов'язаних з лідерством навичок. Розвиток лідерства стосується досвіду, навчання та можливостей для зростання, які допомагають лідеру здобути знання й навички, необхідні для успіху на керівних посадах і вже під час навчання – стати лідером у студентському колективі. Для того, щоб більше молоді могло відповідати ролі лідера, необхідне системне ставлення до цього питання. Один із аспектів полягає в тому, що потрібно починати готувати майбутніх фахівців-лідерів уже на початкових етапах навчання, узагальнюючи набуті лідерські компетенції і конкретизуючи їх відповідно до професійної сфери діяльності вже на етапі навчання у вищій школі.

Утім, на практиці не завжди вдається реалізувати теоретично продуманий зміст стратегії формування лідерських якостей студентів [1]. Справжніми лідерами в дорослому житті можуть стати лише одиниці студентів. Натомість набуті лідерських якостей може значно ширше число здобувачів вищої освіти. У такому разі лідерські якості є тотожними до уявлення про риси характеру, уміння й навички, які є невід'ємними компонентами успішно реалізованої, самодостатньої особистості, адаптованої до життя у визначених соціокультурних умовах і такої, що має потенціал швидко пристосовуватися до змін чи навіть самостійно задавати деякі тренди (лідер – це завжди новатор). Відповідно до теми статті необхідно

конкретизувати значення терміна «інноваційні методи». Отже, у сучасній науковій літературі інновації у викладацькій практиці розглядають як практики, які відхиляються від традиційної лекційної моделі та спрямовані на розвиток навичок високого рівня у студентів [2; 3], а також становлять відносно нові й ефективні способи викладання, котрі сприяють інтенсифікації й модернізації освітнього процесу, розвиваючи творчий підхід і особистісний потенціал здобувачів [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У зв'язку нестабільним, динамічно змінюваним соціальним середовищем більше уваги приділяється інноваційним способам розвитку лідерства, зокрема самолідерства, як засобів підготовки до майбутніх викликів, де лідерство буде навичкою, необхідною напевно в умовах невизначеності [1; 2]. Українські автори розглядають проблему формування студентського лідерства у межах інтеграції вітчизняної системи освіти у вищій школі до європейських тенденцій, основою чого є процес реформування, спрямований на увідповіднення освітнього процесу вишів до запитів та потреб особистості [4; 5]. Дослідження закордонних авторів [1; 2] показують високу потребу студентів у розвитку лідерських компетенцій. Застосування інноваційних методів навчання для розвитку лідерства можна розглядати як підхід, орієнтований на студента. Французькі вчені Ноємі Ле Донне, Пабло Фразері та Гійом Буске, розглядаючи й апробуючи інноваційні методи з формування лідерських компетенцій серед студентів, відзначають принципи активного навчання, підвищення когнітивної активності та розширення спектру навчальної діяльності студентів (англ. *enhanced curricular activities*) [2]. Результати показують, що стратегії когнітивної активації та, меншою мірою, стратегії активного навчання сильно пов'язані з досягненнями студентів в опануванні навчальних дисциплін та у вибудові рис впевненості, креативного підходу до навчання та якостей лідера, що всі між собою пов'язані [6–10]. Відзначається суттєве послаблення ефекту від застосовуваних методик, якщо студент походить із несприятливого соціально-економічного середовища [10].

Отже, на формування студентського лідерства впливає, окрім зусиль викладацького складу, низка інших чинників, взаємодія з якими суттєво утруднює систему аудиторної й позааудиторної діяльності, націленої на виховання лідерів. Помічено також, що представники одного педагогічного колективу здебільшого поділяють однаковий підхід до викладання, що вказує на те, що стратегії викладання є частиною «культури викладання» у ЗВО загалом чи принаймні окремих його структурних підрозділах. Щоправда, таке формулювання досить відносне й почасти надто узагальнене, але є сенс на рівні адміністрації вишів заохочувати використання методик формування лідерства з метою підготовки конкурентно здатних (наділених лідерськими

якостями, future-ready) спеціалістів. І. Краснощок категоризує формування лідерських якостей студентів пріоритетне завдання виховної діяльності куратора академічної групи [5]. Далі С. Гарсія з-посеред інших членів викладацького складу університетів виокремлює вплив наукових керівників на студентів [12]. Така думка дослідників цілком вміщується у парадигму ідеї про трансформаційне лідерство – стиль лідерства, який може надихнути на позитивні зміни тих, хто йде за лідером (автори – Б. М. Басс і П. Штайдлмаєр [13]). Трансформаційні лідери, як правило, енергійні, сповнені ентузіазму та пристрасні до своєї справи. Ці лідери не тільки зацікавлені в результаті своєї діяльності та активно, практично залучені до процесу. Концепція саме трансформаційного лідерства базується на активному прагненні лідера допомогти кожному члену групи досягти успіху, отже, теж стати лідером [8], а також є дотичною до ідеї розподіленого лідерства [14; 15].

Загалом лідерство є настільки комплексним педагогічним завданням, що неодмінно вимагає синергії всіх ланок навчально-виховного процесу у виші у поєднанні з високою мотивацією, активністю та вольовими якостями в крокуванні до лідерства самих здобувачів освіти. Саме таку аксіому пропонується взяти як відправну точку в представленому дослідженні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На основі здійсненого огляду літератури з теми треба відзначити, по-перше, постійну актуальність теми формування студентського лідерства, що зумовлено необхідністю адаптувати педагогічні стратегії відповідно до умов сьогодення, розширенням спектру інформаційно-комунікаційних технологій, а також зміщенням фокусу уваги зі сприйняття лідерства як виключної позиції до установки на те, що сучасний соціум буквально від кожного здобувача вищої освіти вимагає мати лідерські якості задля самореалізації (особистісної, професійної). По-друге, у наукових розвідках автори часто зосереджуються на якомусь одному методу педагогічної взаємодії з метою виховання студента-лідера, тоді як бракує узагальнювальних праць, у яких би давався аналіз перевіреним емпірично й найбільш дієвим на сьогодні методам формування лідерських якостей.

Мета статті – дослідити роль інноваційних методів навчання у формуванні студентського лідерства. Поставлена мета передбачає реалізацію низки дослідницьких завдань: 1) аналіз наукової літератури з теми, де теоретично та емпірично досліджено проблему лідерства загалом і проблему студентського лідерства зокрема; 2) окреслити студентське лідерство у парадигмі сучасних реалій освіти та суспільного життя й із перспективою на майбутнє (у ракурсі future readiness); 3) виокремити інноваційні методи, націлені на

формування студента-лідера, наголосити на їхній функціональній ролі у освіті сучасного здобувача вищої освіти; 4) намітити основні тенденції в підходах до управління студентським лідерством.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення підходів до викладання в найбільш широкому сенсі дає змогу виокремити два типи навчальних практик. Перший охоплює традиційні, або трансмісійні (репродуктивні, відтворювальні) практики, де акцент робиться на особистості викладача, а навчання переважно здійснюється через лекції, практичне закріплення та повторення матеріалу. Інший тип навчання передбачає підхід, орієнтований на студента. Основна увага тут приділяється розвитку аналітичного та критичного мислення, самодослідження, активного пізнання й самопізнання, навичок співпраці з учасниками навчального процесу з метою вирішення спектру наявних та модельованих (спровокованих з педагогічною метою) проблем. Якщо традиційна модель навчання більше пов'язана із завданнями виконання навчальних програм, що вимагає запам'ятовування й систематичного повторення, то підхід, орієнтований на здобувача освіти, використовується більше для формування компетенцій, які вимагають демонстрації навичок мислення вищого рівня та співпраці, а отже, найбільше відповідають меті формування студентського лідерства. У зарубіжній науковій літературі такі педагогічні практики дістали назву «розширених активностей» (англ. *enhanced activities*). У межах їх застосування студентам надається більше часу для осмислення, а також створюються особливі можливості для співпраці.

На основі проаналізованого матеріалу доцільно виокремити такі інноваційні методи й підходи до формування студентського лідерства, як:

1) *методи розвитку самолідерства* (само-рефлексія, розвиток самосвідомість й інтересу до самопізнання; визначення бажаного досвіду; прийоми конструктивного мислення та ухвалення рішень; планування та постановка цілей; оптимізація мотиваційних установок; побудова й використання студентом власної «соціальної екосистеми» – активний пошук підтримки для цільової поведінки в соціальному, організаційному, громадському, політичному та фізичному середовищі, мобілізація соціальної підтримки);

2) *методи розвитку комунікативних навичок* – комунікативні тренінги, участь у конференціях, відкритих дискусіях, ведення власних блогів та просування студентами власної сторінки в соцмережах, спеціальні професійні психологічні тренінги з розвитку лідерства;

3) *ігрові рольові методики* (багато сайтів пропонують спеціальні ігрові методики для розвитку лідерських якостей, наприклад, Project Manager Website [9]);

4) *робота в групах* з метою навчання принципів розподіленого лідерства (англ. *shared / distributed leadership*) – робота в так званій екосистемі лідерів;

5) *методи на основі інтерактивної моделі навчання* (наприклад, інтеграція в навчальне середовище методів відомого Interactive Leadership Training авторства Джима Кузеса й Баррі Познера [11]);

6) *методи стимулювання когнітивної активності студентів* (проблемне навчання, активізація уваги й пошукової діяльності; тривимірність аспектів ефективного аудиторного навчання: «управління групою» + «атмосфера підтримки» + «когнітивна активація» [10]).

Використання названих методів доцільно імплементувати на основі принципів:

1) *розширення різновидів навчальної діяльності та розширення навчального часу* (expanded learning activity & time – зокрема, через використання можливостей асинхронної взаємодії);

2) *застосування диференційованого підходу та мінімізація традиційних запам'ятовувальних методик*;

3) *активна взаємодія студентів молодших курсів зі студентами-старшокурсниками, представниками студентських профкомів, громадськими активістами, участь у житті університету й міста, розвиток активної громадянської позиції здобувачів освіти*;

4) *залучення соцмереж, інтернет-платформ для виховання в студентів уміння саморепрезентації* (наприклад, у межах реалізації творчих чи громадських проєктів).

Усі виокремлені нами методи й поняття відповідають поняттю про «6Cs» (шість навичок англійською починаються із літери «с»), яке усталилося в зарубіжному дискурсі про освіту XXI століття [16; 17] й необхідні компетенції, що повинні стати епіцентром педагогічної уваги: критичне мислення, співпраця, спілкування, креативність, культурна й громадянська обізнаність і виховання характеру (англ. *character education*). Останнє передбачає навчання звичок мислення та моделей поведінки, які допомагають людям жити та працювати разом: у сім'ї, колі друзів, сусідів, у межах громади та нації, цілого світу.

В умовах демократизації життя й утвердження принципів толерантності, інклюзивності у побудові суспільних відносин прогнозоване зростання попиту на лідерів менеджерської моделі поведінки, те ж згадуване нами розподілене лідерство. Воно передбачає високу пластичність, варіативність підходів до вирішення проблемних завдань, знаходження правильних рішень в нетипових практичних ситуаціях, готовність працювати над саморозвитком і вихід із зони комфорту (англ. *professional flexibility*). Тоді як зосередження на когнітивних навичках нижчого рівня (запам'ятовувальні практики) з високою вірогідністю є шкідливим для студентів, оскільки майбутня робота за спеціальністю в сучасному соціумі

вимагатиме навичок співпраці та вирішення проблем різного ґатунку. Практики когнітивної активації можна розглядати як такі, де є стабільний запит до студентів мислити критично, щоб знайти відповідь на питання та рішення для виконання поставлених завдань. Розширені різновиди діяльності – це ті, у яких студентам дається змога більше співпрацювати і які є технологічно збагаченими.

Достатньо інноваційним і принципово важливим аспектом формування лідерства здобувачів вищої освіти є аксіома щодо необхідності залучення до лідерських практик абсолютно всіх студентів, а не лише тих, які на момент навчання в університеті вже мають і безпосередньо проявляють здібності до лідерства. Це відповідає думці про запит сучасного й майбутнього ринку праці й соціуму загалом на особистість із лідерськими якостями з метою конкурентоспроможності, полегшення процесів соціалізації у постмодерному інформаційному світі.

Інноваційність методів формування студентів лідерів починається з прогресивного світогляду й професіоналізму всього колективу викладачів, представників адміністрації ЗВО, який взаємодіє зі студентами. Тому в цьому ракурсі найбільш релевантно говорити про згадуване в аналізі літератури трансформаційне лідерство. Імплементатори цієї ідеї, представники персоналу ЗВО, з високою ефективністю працюють на формування студентського лідерства, якщо власним прикладом стимулюють та надихають здобувачів як на досягнення прогресивних результатів навчальної діяльності, в опануванні фаху, так і на розвиток особистісних якостей. Трансформаційні лідери-викладачі допомагають студентам рости професійно, особистісно та розвиватися в лідерів.

Принципами дії трансформаційного лідерства є:

– інтелектуальне стимулювання студентів: викладачі-трансформатори кидають виклик традиційному статусу-кво викладача й вибудовують взаємини на основі колаборації; заохочується творчість здобувачів, проєктна робота та дослідницька діяльність; використання передових технологій організації навчального простору на протигагу традиційній аудиторній роботі з акцентом на репродуктивні методики;

– індивідуалізований підхід: підтримка та заохочення кожного студента, особливо якщо останньому бракує сміливості проявляти власні лідерські якості; заохочення паритетних і толерантних стосунків; безпосереднє визнання викладачем унікального внеску кожного студента у створену модель співпраці;

– надихаюча мотивація: акцент на дрібних поступових успіхах, система заохочення й похвали, щоб допомогти студентам відчути пристрась до навчання й стимулювати мотивацію для досягнення цілей;

– ідеалізований вплив: трансформаційний лідер як приклад для цілеспрямованого й мимовільного наслідування, лідеру-викладачеві довіряють, його якого поважають студенти, поділяючи його ідеали.

Бути трансформаційними лідерами для студентів можуть не лише викладачі, але й студенти-старшокурсники, успішні представники професії, які співпрацюють із вишем. Але якщо особливо вплив останніх є переважно епізодичним, то вплив професорсько-викладацького складу на майбутніх студентів-лідерів є постійним, а тому надважливим.

Висновки. Отже, сьогодні студентське лідерство в науковій літературі категоризується як рупор якісних соціальних трансформацій та запорука готовності здобувачів вищої освіти до повноцінного успішного життя в соціумі. Формування лідерства в широкому сенсі є інклюзивним процесом: воно позбавлене застарілого акценту виключно на «сильних студентах», а програми розвитку лідерства (на кшталт тієї, що представлена у відкритому доступі на сайті Університету Сент-Клауда (США) – Student Leadership Development Model) розробляються для посилення розвитку лідерських якостей у всіх студентів. Лідерство розглядається як процес, а не як стала категорія, і прямо пропагує згадані в статті навички 6Cs.

Серед наявних моделей лідерства особливо релевантно уявленню про лідерство як таке й сучасним педагогічним тенденціям у вищій школі вважаємо модель трансформаційного лідерства, яка описана в поданій статті на основі здійсненого аналізу питання. Центральною ідеєю в реалізації ідеї «студент-лідер» має стати командна позиція всього викладацького й адміністративного складу ЗВО. Ефективне формування студентського лідерства починається з особливої філософії ставлення до студента на засадах рівності й партнерства. Але ця філософія має проектуватися в конкретну стратегію й належно стимулюватися та отримувати адекватне фінансування з боку адміністрації закладу. Спектр інноваційних методів навчання лідерства постійно оновлюється відповідно до емпіричного досвіду викладання у вищій школі та технічних можливостей.

Подальшими напрямками дослідження є практичне застосування окреслених методик і принципів (їх презентація у формі case studies), розробка й апробація власних стратегій лідерства університетами. Також вважаємо за доречне особливо увагу приділити фактору комунікації як найважливішої складової лідерства. Тому такі дисципліни, як лінгвістична прагматика, теорія й практика соціальних комунікацій, практична риторика тощо, будуть корисними інструментами формування лідерства серед студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Skarbaliene A., Minelgaitė-Snaebjornsson I. Application of innovative methods for students' leadership development. *Vadyba*. 2017. Vol. 1. P. 9–14.
2. Le Donné N., Fraser P., Bousquet G. (2016). Teaching strategies for instructional quality: Insights from

the TALIS-PISA link data. *OECD Education Working Papers*. No. 148. Paris : OECD Publishing.

3. Huda M., Anshari M., Almunawar M. N., Shahrill M., Tan A., Jaidin J. H., Masri M. Innovative teaching in higher education: The big data approach. *TOJET*. 2016. P. 1210–1216.

4. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Альохіна Н. В. Формування лідерських якостей студентів на основі іноваційних методів навчання. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*. 2016. № 7. С. 34–37.

5. Краснощок І. П. Формування лідерських якостей студентів як завдання виховної діяльності куратора студентської групи. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2021. № 194. P. 144–150.

6. Waruwu H., Asbari M., Purwanto, A., Nugroho, Y. A., Fikri, M. A. A., Fauji, A., ... & Dewi, W. R. The role of transformational leadership, organizational learning and structure on innovation capacity: Evidence from Indonesia private schools. *EduPsyCouns: Journal of Education, Psychology and Counseling*. 2020. Vol. 2. No 1. P. 378–397.

7. Niknam A. The impact of transformational leadership on innovation with the mediating role of culture and organizational commitment. *Journal of Accounting and Management Vision*. 2022. Vol. 5. No 62. P. 66–75.

8. Bernard M. Bass, Ronald E. Riggio. *Transformational Leadership*. London : Psychology Press, 2006. 296 p.

9. Landau, P. The 9 Best Leadership Games for Skill Development. Project Manager Website. 2018. URL: <https://www.projectmanager.com/blog/the-9-best-leadership-games> (дата звернення: 17.07.2022).

10. Groß-Mlynek L., Graf T., Haring M., Gabriel-Busse K., Feldhoff T. Cognitive Activation in a Close-Up View: Triggers of High Cognitive Activity in Students During Group Work Phases. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7.

11. Kouzes, J. M., Posner, B. Z. *The Leadership Challenge Workbook*. New York: John Wiley & Sons, 2017. 160 p.

12. Garcia S. R. Tips for Undergraduate Research Supervisors. *Journal of Humanistic Mathematics*. 2020. Vol. 10. Issue 1. P. 337–346.

13. Bass B. M., Steidlmeier P. Ethics, moral character and authentic transformational leadership. 2003. URL: <http://cls.binghamton.edu/BassSteid.html> (дата звернення: 17.07.2022).

14. O'Shea C. Distributed leadership and innovative teaching practices. *International Journal of Educational Research Open*. 2021. Vol. 2. P. 100088.

15. Garcia-Pletsch M., Longo N. V. Reimagining leadership in Service-Learning: Student leadership of the next generation of engagement. *New Directions for Student Leadership*. 2016. No 150. P. 61–71.

16. Anugerahwati M. Integrating the 6cs of the 21st century education into the english lesson and the school literacy movement in secondary schools. *KnE Social Sciences*. 2019. P. 165–171.

17. Shabrina A., Astuti U. P. The Integration of 6Cs of the 21st Century Education into English Skills: Teachers' Challenges and Solutions. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*. 2022. Vol. 7. No 1.

ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У СТУДЕНТІВ ГЕОГРАФІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

FORMATION OF ACADEMIC INTEGRITY OF STUDENTS OF GEOGRAPHICAL SPECIALTIES

Стаття базується на дослідженні одного із важливих аспектів існування сучасного наукового та освітнього процесу академічна доброчесність, що зумовлено викликами суспільного існування людини. Проаналізовано засади академічної доброчесності в Державному вищому навчальному закладі «УжНУ».

Розкрито у статті загальні константи академічної доброчесності та структура впровадження академічної доброчесності у науково-освітньому середовищі Ужгородського національного університету. Відмічено дотримання норм «Положення про академічну доброчесність в Ужгородському національному університеті», як основу академічної культури та закріплення моральних принципів, норм та правил етичної поведінки, професійного спілкування всіх учасників науково-освітнього процесу.

Проаналізовані «Положенням про організацію освітнього процесу в УжНУ», «Положення про порядок та методику проведення семестрових екзаменів та заліків в УжНУ» та «Положенням про оцінювання навчальних досягнень студентів в УжНУ», де наведені чіткі і зрозумілі норми освітнього процесу, в межах законності та засад академічної доброчесності. Розглянуто процес формування академічної доброчесності у здобувачів вищої освіти географічних спеціальностей через відповідальне ставлення до навчання, самоконтроль у виконанні самостійних завдань, дотримання наукової етики, та як наслідок впровадження цього у майбутній професійній діяльності на прикладі студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей: 014 «Середня освіта (Географія)» та 106 «Географія» географічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Відмічено у статті, про дотримання принципів академічної доброчесності у ВНЗ, які є і фундаментальним цінностям доброчесної людини: чесність, довіра, справедливість, відповідальність, верховенство права, законність, соціальна справедливість, науковість.

Ключові слова: академічна доброчесність, положення академічної доброчесності, оцінка знань, кваліфікаційна робота, плагіат, студент, географ.

The article is based on the study of one of the important aspects of the existence of the modern scientific and educational process – academic integrity, which is determined by the challenges of human social existence. The principles of academic integrity in the Uzhhorod National University "UzhNU" were analyzed.

The general constants of academic integrity and the structure of implementation of academic integrity in the scientific and educational environment of Uzhhorod National University are revealed in the article. Compliance with the norms of the "Regulations on Academic Integrity at Uzhhorod National University" was noted as the basis of academic culture and consolidation of moral principles, norms and rules of ethical behavior, professional communication of all participants in the scientific and educational process.

Analyzed the "Regulations on the Organization of the Educational Process at UzhNU", "Regulations on the Procedure and Methodology of Semester Exams and Assessments at UzhNU" and "Regulations on the Evaluation of Student Achievements at UzhNU", the documents where clear and understandable norms of the educational process, within the limits of legality and principles of academic integrity are written. The process of formation of academic integrity among students of higher education in geographic specialties through a responsible attitude to learning, self-control in the performance of independent tasks, observance of scientific ethics, and as a result of the implementation of this in future professional activities on the example of students of the first (bachelor's) level of higher education specialties (014 "Secondary Education (Geography)" and 106 "Geography" of the Faculty of Geography of the Uzhhorod National University) is considered.

It was noted in the article about the observance of the principles of academic integrity in universities, which are the fundamental values of a virtuous person: honesty, trust, justice, responsibility, the rule of law, legality, social justice, scientific knowledge.

Key words: academic integrity, provisions of academic integrity, assessment of knowledge, qualification work, plagiarism, student, geographer.

УДК 378-057.87:37.035.1:001.9
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.25>

Фекета І.Ю.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри фізичної географії
та раціонального природокористування
Державного вищого навчального
закладу «Ужгородський національний
університет»

Славик Р.В.,
канд. екон. наук,
доцент кафедри фізичної географії
та раціонального природокористування
Державного вищого навчального
закладу «Ужгородський національний
університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Доброчесність, порядність, відповідальність за свої вчинки завжди мали місце у цивілізованому та науковому суспільстві. Про ці чесноти у науковому та освітньому середовищі піднімається питання і на сьогоднішній день, адже сучасний світ, який пісно пов'язаний із інформаційним простором, і його доступністю дає можливість не завжди доброчесним вчинкам і проявам. Тому на порядку денному наукової та освітньої спільноти всього світу зосереджено питання академічної доброчесності. Академічна доброчесність є також гарантом, базисною

основною освітнього процесу. Для майбутніх фахівців – географії, науковців, вчителів, які в подальшому будуть навчати учнів важливим питанням є формування академічної доброчесності.

Формування академічної доброчесності, відповідальності через процес навчання, опанування дисциплін та міждисциплінарних зав'язків, наукової етики, здобутої у вузі, дають змогу студентам географічного факультету бути гідними здобутиї спеціальності та кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження питання академічної доброчесності

відбувається активно та системно, а також тісно пов'язано із різними галузями наук. Дотримання законодавчих норм у питанні академічної відповідальності, плагіату, прав власності розкриваються у роботах Недогібченко Є. [10], Маслової Н. [9].

Вчені Батечко Н., Дурдас А., Сорока Н. зосередили увагу на вивченні досвіду інших країн, щодо запровадження академічної доброчесності. [5, 21].

Автор Добко Т. зосереджує увагу на академічній культурі як необхідній передумові ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії [7].

Книга авторського колективу «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету» пояснює значення академічної доброчесності зосереджує увагу на проблемні позиції щодо в українському науковому середовищі [3].

Також варто відмітити, що після проходження дистанційного етапу наукового стажування для освітян у Республіці Польща, видається збірник наукових есе учасників, де ґрунтовно розглядається питання доброчесності, плагіату та порушення академічних норм поведінки [4]. Також є низка статей, що присвячені дослідженню академічної грамотності та запобіганню плагіату [6; 19].

Академічній доброчесності у системі підготовки майбутніх вчителів присвячена робота Сопова Д. [20].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасний науковий освітній процес тісно пов'язаний із легкодоступністю інформації. Розвиток науки не можливий без спілкування і інформації. Але легкодоступність породжує і зловживання, недоброчесне використання отриманої інформації.

В Ужгородському національному університеті студенти забезпечені правом, за Законом України «Про освіту» [1] та Законом «Про вищу освіту» [2] отримати освіту, через опанування дисциплін, що забезпечуються випусковими кафедрами, згідно освітніх програм. Освітні програми спеціальностей 014 «Середня освіта (Географія)» [12] та 106 «Географія» [11] географічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет», передбачають комплекс обов'язкових та вибіркових компонентів, а от щодо академічної доброчесності, то окремими курсами ці питання не виділені.

Сучасна парадигма освітнього та наукового процесу тісно пов'язана з питанням академічної доброчесності, але не розкривається питання практичної сторони формування, реалізації та навчання академічної відповідальності у студентів географів. А відтак виникає необхідність, розглянути питання формування академічної доброчесності у студентів географічних спеціальностей.

Мета статті полягає у дослідженні питання формування академічної доброчесності, здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей 106 «Географія», 014.07 Середня

освіта (Географія) та другого магістерського рівня 014.07 Середня освіта (Географія), як одного із найважливіших аспектів освітнього і наукового процесу, через аналіз загальної системи дотримання стандартів доброчесності Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет».

Виклад основного матеріалу. У Законі України «Про освіту» стаття 42 поняття академічної доброчесності трактується як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [1].

Конституційно уповноважено право людини на освіту, до того ж повна загальна та середня освіта є обов'язковою» [1]. Щодо вищої освіти, то вона є необов'язковою, але за Законом «Про вищу освіту» [2] кожний громадянин України має право здобувати її як в державних, так і в комунальних закладах вищої освіти на конкурсній основі відповідно до стандартів вищої освіти.

Законом чітко прописано можливість отримати якісну освіту, яка сформує висококваліфікованого конкурентноспроможного фахівця, відповідно до спеціальності та вимог як сучасного, так і майбутнього суспільного прогресу.

Кожний учасник освітнього процесу повинен дотримуватись правил і норм, не порушуючи академічну доброчесність.

Варто відмітити, що виокремленого Закону України «Про академічну доброчесність» ще не існує, але є Кодекс академічної доброчесності. У ньому відзначається, що «академічна доброчесність визнається засадничою цінністю, на якій мають ґрунтуватися стосунки в академічному середовищі» [8].

Як дотримуватись засад доброчесності науково-педагогічними працівникам та як сформувати стійкі навички академічної доброчесності у студентів має важливе значення не лише для процесу засвоєння опанування знань, але і для суспільно – економічного розвитку країни.

Положення про академічну доброчесність в ДВНЗ «Ужгородський національний університет» було затверджено 23.02.2017 р. [13]. Ним було закріплено моральні принципи, норми та правила етичної поведінки, професійного спілкування осіб, що працюють та навчаються. Це Положення було розроблено на основі Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про авторське право і суміжні права», «Про запобігання корупції», Цивільного Кодексу України, Статуту «УжНУ», затверджених Конференцією трудового колективу 10 січня 2017 року [13].

Можна відмітити, що згідно Положення всі учасники наукового та освітнього процесу зобов'язані дотримуватися загальнонавчаних норм етики, моралі, поважати гідність осіб, які працюють та навчаються в «УжНУ», підтримувати систему демократичних відносин між представниками університетської спільноти, сприяти підвищенню морально-психологічного клімату в колективі, спрямовувати свої дії на зміцнення авторитету «УжНУ».

Також варто відмітити, в Ужгородському національному університеті дотримується принцип меритократії, а саме, оцінювання студентів винятково на підставі їх знань і вмінь.

Оцінка знань студентів географічного факультету ДВНЗ «УжНУ» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за освітніми програмами підготовки спеціальності 106 «Географія», 014.07 Середня освіта (Географія), та освітнього рівня "Магістр" спеціальність 014.07 "Середня освіта. Географія" ОП "Географія" здійснюється згідно «Положенням про організацію освітнього процесу в УжНУ» [14].

Критерії оцінювання як поточного, так і підсумкового контролю знань визначаються кафедрою. Студенти повідомлені і знають про контроль знань, про їх зміст, методику та організацію проведення. Формами контроль передбачається поточний, модульний та підсумковий (семестровий) контроль.

У робочій навчальній програмі з кожної дисципліни наведені форми контролю та критерії оцінювання результатів навчання. До прикладу, форми контролю та критерії оцінювання результатів навчання з курсу "Біогеографія", викладач здійснює за кредитно-модульною системою: форми контролю: відвідування лекцій, практичних (семінарів); форми поточного контролю: усне опитування на практичних (семінарських) заняттях, перевірка практичних завдань, виконання самостійної роботи (реферат, презентація); форма модульного контролю: модульний (письмова робота); форма підсумкового семестрового контролю: усний іспит [18].

Результати навчальної діяльності студентів оцінюються за 100-бальною шкалою. У робочих навчальних програмах дисциплін для модульного контролю відводиться найбільша кількість балів. Більш детально розписано розподіл балів, які отримують здобувачі вищої освіти впродовж першого та другого модульного контролю у кожній робочій програмі.

На завершальному етапі вивчення дисципліни відбувається підсумковий контроль знань студентів географічних спеціальностей, форма проведення: залік, диференційований залік, екзамен, які регламентовані «Положенням про порядок та методику проведення семестрових екзаменів та заліків в УжНУ» [16].

Екзаменаційні білети, тести для проведення екзаменів затверджуються на засіданні кафедри. До підсумкового контролю знань допускаються студенти, що опанували дисципліну та виконали усі передбачені робочою навчальною програмою види робіт та завдань. Студенти можуть завжди ознайомитись із робочою навчальною програмою дисципліни на електронному сайті ДВНЗ «УжНУ».

Варто відмітити, що викладачами географічного факультету ДВНЗ «УжНУ» на першому занятті пояснюється здобувачам структура, зміст та календарний план вивчення дисципліни. Проговорюється графіки модульних, підсумкових контролів, вимоги до оцінювання знань. Модульні контрольні роботи проводяться згідно розкладу навчального процесу, екзамену та заліки – за затвердженим графіком екзаменаційної сесії. Викладач під час екзаменів, заліків об'єктивно оцінює рівень знань студентів.

У формі анкетування з'ясовується у здобувачів вищої освіти питання доступності інформації, матеріалів у процесі навчання та розуміння щодо критеріїв оцінювання заходів.

Ще одним акцентом, що передбачено «Положенням про оцінювання навчальних досягнень студентів в УжНУ» [15] це – за бажанням студента, підсумкова оцінка з дисципліни може відповідати рейтинговій, у разі складання здобувачем заліку чи екзамену та за результатом оцінки знань кінцевий бал може покращитись. Ліквідація академічної заборгованості з навчальної дисципліни дозволяється не більше двох разів. У межах кожної чи то основної, чи вибіркової, викладачами наголошується актуальність академічної доброчесності та відповідальності за її порушення, запобігання плагіату, дотримання норм авторського права. Але на нашу думку, було б доречним запровадити у освітні програми спеціальностей 106 «Географія», 014.07 Середня освіта (Географія), окремий курс «Академічна доброчесність», щоб більш детально донести до здобувачів вищої освіти сутність та значення академічної доброчесності.

Отже, щодо оцінювання знань здобувачів вищої освіти, то в ДВНЗ «УжНУ» дотримані принципи академічної доброчесності: верховенства права, законності, соціальної справедливості, науковості, професіоналізму, відкритості, які є і фундаментальними цінностями доброчесної людини: чесність, довіра, справедливість, відповідальність. Цих цінностей повинні дотримуватись всі учасники науково-освітнього процесу з дотриманням норм законодавства про академічну доброчесність, про авторське право.

Зі сторони викладачів: відкритість та доступність інформації, науково-методичний виклад матеріалу навчальної дисципліни, відповідальне, справедливе оцінювання знань студентів, втілення культури академічної доброчесності, що

забезпечить сталий розвиток університетської освіти, її подальшого вдосконалення і буде прикладом для студентів – майбутніх спеціалістів діяти в межах цих постулатів.

А зі сторони здобувачів вищої освіти географічних спеціальностей це опановування знань, самостійне виконання всіх передбачених навчальною програмою дисципліни завдань, посилення на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; надання достовірної інформації про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності.

Організація навчання здобувачів вищої освіти – географів ґрунтується на взаємоповазі між студентом і викладачем, реалізації вільного вибору дисциплін, тематики рефератів, курсових і кваліфікаційних робіт, напрямку наукових досліджень.

Варто відмітити, що впродовж навчання здобувачі географічних спеціальностей виконують самостійні роботи: написання есе, студентських статей, курсові проекти, звіти практик, кваліфікаційних робіт. І тут важливо звернути увагу на академічну доброчесність у контексті запобігання плагіату. На географічному факультеті здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей 106 «Географія», 014.07 Середня освіта (Географія) та другого магістерського рівня 014.07 Середня освіта (Географія) пропагується академічна доброчесність та пояснюється небезпека плагіату, порушення законодавства щодо авторського права шляхом не посилання на джерела використаної інформації при написанні рефератів, курсових, кваліфікаційних, наукових робіт.

Перевірка на оригінальність кваліфікаційних робіт бакалавра, магістра географії, проводиться Сервісом перевірки на плагіат програмою Unischek [17]. А результати перевірки кваліфікаційних робіт оприлюднюються і на їх підставі приймається рішення про допуск роботи до захисту. Усі подані на захист кваліфікаційні роботи географів успішно пройшли перевірку на академічну доброчесність.

Викладачі географічного факультету, доносять до здобувачів впродовж їх навчання, небезпечні наслідки порушення академічної доброчесності. А при викладанні навчальних дисциплін у рамках першої вступної лекції обговорюється поняття академічної доброчесності. Студенти географічного факультету ознайомлені із «Положення про академічну доброчесність в ДВНЗ «УжНУ». Варто відмітити, що у УжНУ проводяться заходи, ціллю яких є формування академічної культури, доброчесності, яка базуватиметься на довірі, чесності, прозорості, реальному навчанні, справжній науковій роботі.

Так студенти географічного факультету проходили онлайн курс «Академічна доброчесність в університеті» на платформі ВУМ, опанували розуміння академічної доброчесності та отримали Сертифікати здобувачів про проходження курсу.

Також приймають участь у лекція-дискусіях, круглих столах, тренінгах та інших заходах, що проводяться в УжНУ, щодо академічної доброчесності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Згідно проведеного дослідження можна відмітити, що спільна поєднана праця всіх учасників науково-освітнього процесу в ДВНЗ «УжНУ» сприяє кращому базису та перспективі впровадження засад академічної доброчесності науково-освітньому процесі та у подальшій практичній роботі, сьогоденні студентів, а в майбутньому спеціалістів-географів. Внаслідок системних напрацювань, які мають місце у ДВНЗ «УжНУ», пояснення необхідності та важливості застосування академічної доброчесності, формується загальний світогляд моральності академічної культури у студентів географів, здобувачів вищої освіти.

Попри те варто зауважити, що для кращого засвоєння та реалізації академічної доброчесності було б доречним запровадження курсу «Академічна доброчесність», як основна навчальна дисципліна, для формування якісних знань, умінь та використання в їх у подальшій професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про освіту» / Відомості Верховної Ради (ВВР). № 38–39. 2017. 380 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#>
3. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики» за заг. ред. Т.В.Фінікова, А.Є.Артюхова. К. : Таксон, 2016. 234 с.
4. Академічна доброчесність: виклики сучасності / Збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 28.01 – 08.02.2019). Варшава, 2019. 171 с.
5. Батечко Н., Дурдас А.. Академічна доброчесність в контексті європейських практик: досвід Франції. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2019. № 3. С. 88–94. URL: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.3.8894>
6. Гужва, О.О. Що потрібно знати про плагіат: посібник з академічної грамотності та етики для «чайників». 2012. URL: <http://library.kubg.edu.ua/images/stories/>
7. Добко Т. Академічна культура як необхідна передумова ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії Спеціальний випуск «Університетська автономія». 2008. С. 93–102.
8. Кодекс академічної доброчесності національного агентства із забезпечення якості вищої освіти : веб сайт. URL: <http://surl.li/arbul> (дата звернення: 13.11.2021).
9. Маслоva Н.Г. Академічна свобода та академічна відповідальність. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Право»*. 2017. 43. № 1. С. 72–76.

10. Недогібченко Є. Академічна доброчесність: складові елементи. Захист прав. Теорія і практика інтелектуальної власності. 2017. № 6. С. 13–21. URL: http://www.inprojournal.org/wp-content/uploads/2017/6_2017/3.pdf
11. Освітня програма спеціальності 106 "Географія" (оновлена, березень 2021 року). URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/36660>
12. Освітньо-професійна програма 014.07 середня освіта (географія). URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/35401>
13. Положення про академічну доброчесність в Ужгородському національному університеті. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/12223>
14. Положенням про організацію освітнього процесу в УжНУ. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/31357>
15. Положенням про оцінювання навчальних досягнень студентів в УжНУ. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/5330>
16. Положення про порядок та методику проведення семестрових екзаменів та заліків в УжНУ. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/5952>
17. Програми Unichес Сервіс перевірки на плагіат. URL: <https://unicheck.com/uk-ua>
18. Робоча програма навчальної дисципліни Біогеографія. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/28492>
19. Сацик В. Академічна доброчесність: міфічна концепція чи дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти. 2017. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/930>
20. Сопова Д.. Академічна доброчесність у системі підготовки майбутніх вчителів. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2019. С. 52–56. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018.3-4.5256>
21. Сорока Н. І. Плагіат як один із видів порушення авторських прав: європейський досвід. Теорія і практика інтелектуальної власності. 2017. № 4. С. 9–23.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЦИНИ В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE MEDICAL SPECIALISTS IN MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

В статті розкрито проблему професійного розвитку фахівців медицини. Сучасна система охорони здоров'я сьогодні перебуває в стані пошуку шляхів формування нового професіонала медичної сфери. Майбутній лікар, який буде достатньо професійно розвиненим, зможе реалізувати себе на належному рівні як висококваліфікований спеціаліст. Поняття «професійний розвиток» визначено Законом України «Про освіту» від 05.09.2017р. № 2145-VIII. Професійний розвиток фахівців у сфері охорони здоров'я передбачає безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої медичної освіти та післядипломної освіти в інтернатурі. Покращення та удосконалення стандартів професійного розвитку фахівців медицини триває впродовж усього періоду професійної діяльності. Професійний розвиток фахівців медичної галузі – процес тривалості, цілеспрямованості та систематичності над собою. Професійна кваліфікація майбутнього фахівця медицини залежить від здібностей, які надають можливість якісно виконувати свій професійний обов'язок. Професійний розвиток фахівця медичної сфери створює умови для власної самореалізації та самовдосконалення. Тому питання підвищення ефективності професійного розвитку фахівця медицини в соціально-економічних умовах країни завжди залишаються актуальними, оскільки успішність у професійній діяльності лікаря забезпечує його самовизначення та самоствердження. В статті представлена актуальність проблеми дослідження професійного розвитку майбутніх фахівців медичної сфери та проаналізовано проблему їх професійного розвитку. Охарактеризовано сучасні психолого-педагогічні наукові джерела та узагальнено наукові підходи щодо професійного становлення майбутніх лікарів. Визначено подальші перспективи дослідження, які полягають у розробці та впровадженні просвітницьких тренінгів на медико-психологічну тематику в умовах навчання медичного закладу вищої освіти, в яких майбутні фахівці медицини зможуть проявити рівень своєї обізнаності щодо обраної професії лікаря.

Ключові слова: професійний розвиток, професійне самовизначення, професійна кваліфікація, фахівці медицини, лікарі психологу.

The article reveals the problem of professional development of medical specialists. In nowadays, the modern health care system is in a state of searching for ways to form a new practitioner in the medicine. A future doctor who is sufficiently professionally developed will be able to realize himself at the proper level as a highly qualified specialist. The term "professional development" is defined by the Law of Ukraine «The Education» dated September 5, 2017. № 2145-VIII. The professional development of specialists in the health care involves a continuous process of learning and improving the professional competencies of specialists after graduated a higher medical education and postgraduate education in an internship. The improvement of the standards of professional development of medical specialists continues throughout the entire period of professional activity. Professional development of specialists in the medicine is a process of duration, purposefulness and systematic work of self-care. The professional qualification of a future medical specialist depends on the abilities that will provide an opportunity to perform one's professional obligation in a high-quality manner. Professional development of a specialist in the medicine creates conditions for self-realization and self-improvement. Therefore, the issue of increasing the effectiveness of the professional development of a medical specialist in the socio-economic conditions of the country always remains relevant, because success in the professional activity of a doctor ensures his self-determination and self-affirmation. The article presents the relevance of the problem of researching the professional development of future specialists in the medicine and analyzes the problem of their professional development. Modern psychological and pedagogical scientific sources are characterized and scientific approaches to the professional formation of future doctors are summarized. Further research prospects have been determined, which consist in the development and implementation of educational trainings on medical and psychological topics in the conditions of training at a medical institution of higher education, in which future medical specialists will be able to demonstrate their level of awareness of the chosen profession of a doctor.

Key words: professional development, professional self-determination, professional qualification, medical specialists, psychologists.

УДК 159.9+37.013:616-053.82
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.26>

Хлестова С.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри медичної біології
Вінницького національного медичного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Якість професійного розвитку майбутніх фахівців медицини набуває великого значення та залишається складним, відповідальним видом діяльності сучасного суспільства України. Особистість фахівця медицини розглядається як центральний компонент системи медичної діяльності, що забезпечує її гуманістичну спрямованість. Реалізація гуманістичного підходу до пацієнта, поглиблене розуміння його психологічних особливостей, ставлення до

людини як цінності неможливе без високого рівня особистісної зрілості лікаря, цілісності, гармонійності і несуперечливості його професійної самосвідомості. Підвищення ефективності професійного розвитку фахівця медицини завжди залишаються актуальними, оскільки успішність у професійній діяльності лікаря забезпечує його самовизначення, самоствердження та самореалізацію.

Систематичне, безперервне оновлення фахових знань, умінь та навичок, постійне ознайомлення

з сучасними протоколами та застосування їх на практиці є реаліями сучасного фахівця медицини не лише в контексті державних вимог до професії, але й потреби до професійного самовизначення, самовдосконалення та професійного росту. Процес безперервного професійного розвитку фахівців медицини був оновлений в Україні у 2018 році, а саме у прийнятій Постанові Кабінету міністрів України № 302 від 28 березня «Про затвердження Положення про систему безперервного професійного розвитку фахівців у сфері охорони здоров'я» було визначено нові підходи щодо підвищення кваліфікації лікарів. Згідно даного Положення професійний розвиток фахівців медицини – це безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетенцій фахівців після здобуття ними вищої медичної освіти та післядипломної освіти в інтернатурі, клінічній ординатурі, аспірантурі, докторатурі, що дає змогу фахівцю вдосконалювати та покращувати стандарти лікарської професійної діяльності відповідно до терапевтичної чи хірургічної спеціалізації, яка триває протягом усього періоду практичної професійної діяльності.

У найбільш розвинутих країнах Європейського Союзу та США питанням професійного розвитку та вдосконалення, а також професійній післядипломній освіті фахівцям медицини приділяється значуща наукова увага. Високий кваліфікований рівень надання медичної допомоги у цих країнах є результатом саме безперервного професійного розвитку, який триває усе життя та відображається у знаннях та вміннях, які є загальноновизнаними та прийнятими медичною професією у рамках базових засад. Тому від якості виконання професійних функцій фахівців медицини залежить і якість життя та стан здоров'я населення країни. Саме такі фахові категорії визначаються найвищими соціальними цінностями усього світу та України зокрема.

Професійний розвиток майбутнього фахівця медицини вважається важливою умовою сертифікації та ресертифікації медичної практики, яка визначає не тільки рівень професійних компетенцій, але й мультидисциплінарний контекст при виконанні професійного обов'язку та наданні медичної висококваліфікованої допомоги пацієнтам. Безперервне навчання для професійного розвитку та вдосконалення фахівців медицини є моральним обов'язком, який згідно етичного кодексу відповідає за свою освіту протягом усього життя [1; 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реформування системи охорони здоров'я та зміна соціального середовища України поставили нові вимоги до професійного розвитку здобувачів медичних закладів вищої освіти. Тому проблема професійного розвитку фахівців медицини в сучасних умовах інформаційно-діагностичних потоків набуває значного наукового вивчення та вдосконалення.

Наукову увагу проблемам професійного розвитку особистості приділили такі видатні вчені педагогіки та психологи як К. Абульханова-Славська, Г. Балл, Н. Бітянова, О. Бодальов, О. Дубесанюк, Е. Зеєр, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, С. Максименко, В. Моляко, К. Платонов, А. Реан, С. Рубінштейн, Б. Федоришин та багато інших. Питання вдосконалення професійного розвитку фахівців гуманних професій висвітлювали у своїх наукових працях Ш. Амонашвілі, І. Бех, Р. Вайнола, Б. Вульфов, О. Газман, Г. Звенигородська, І. Зязюн, В. Канкалик, Б. Кобзар, С. Кондратьєва, О. Орлова, П. Підкасистий, О. Пехота, Л. Рувінський, В. Семиченко, О. Слободян, П. Харченко. Теоретико-методологічні засади професійного розвитку майбутнього фахівця досліджували зарубіжні вчені Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Враховуючи значну кількість наукових досліджень вчених, можна стверджувати, що процес професійного розвитку саме фахівців медицини є недостатньо дослідженим, але саме в умовах сучасного трансформаційного суспільства він потребує глибокого всебічного вивчення та вдосконалення.

Мета статті – провести аналіз наукових літературних джерел та сучасних психолого-педагогічних досліджень щодо проблеми професійного розвитку майбутніх фахівців медицини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи проблему професійного розвитку фахівця, варто зупинитися на аналізі деяких наукових підходів вчених та охарактеризувати їх значущість для сучасної психолого-педагогічної науки.

На думку Т. Кудрявцева, професійний розвиток та його становлення – це тривалий процес розвитку особистості від початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. Професійний розвиток майбутнього фахівця вимагає тривалості, динамічності та багаторівневості, так як складається з основних етапів: поява професійних намірів, безпосереднє професійне навчання, процес активного входження в професію та повна реалізація особистості як кваліфікованого професіонала, а центральною ланкою даного процесу є професійне самовизначення [9].

Професійний розвиток на думку Е. Зеєра – це процес, який передбачає використання сукупності розгорнутих у часі прийомів соціальної взаємодії особистості фахівця, включення її в різні професійно значущі види діяльності. Професійна підготовка майбутнього фахівця розглядається вченими як обов'язковий етап професіоналізації, що сприяє формуванню професійного самовизначення, професійної спрямованості, системи професійних знань, умінь та навичок, оволодіння досвідом вирішення практичних завдань та ситуацій [3].

Тому, такий підхід дозволяє стверджувати, що професійний розвиток та підготовка до професійної діяльності є основною базою професіоналізації та становлення особистості кваліфікованого фахівця, а також дає можливість особистості фахівця змінюватися та відповідати вимогам сучасної професійної діяльності.

Запропонована періодизація професійного розвитку особистості А. Трущовою характеризується тим, що професійний розвиток є другим етапом у процесі освоєння людиною професії, а саме: розвиток та формування професійних намірів майбутнього фахівця; професійна підготовка в умовах навчального закладу; професіоналізація майбутнього фахівця; професійна майстерність майбутнього фахівця. За науковим визначенням дослідниці професійна підготовка та розвиток фахівця трактується як процес освоєння особистістю системи професійних знань, умінь та навичок; формування професійно важливих якостей особистості; позитивне ставлення та інтерес до майбутньої професії, які будуть проявлятися на психологічному рівні (повна готовність до професійної діяльності); інтелектуальному рівні (засвоєння та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок) та соціальному рівні (формування уявлення про соціальний статус майбутнього фахівця та соціальна значущість майбутньої професії) [6, с. 82].

У своїх наукових працях Є. Клімов розглядає професійний розвиток особистості як вирішення професійно важливих завдань, що поступово ускладнюються та сприяють оволодінню фахівцем необхідним комплексом професійно важливих особистісних та моральних якостей. Також вченим визначено послідовність стадій професійного розвитку та становлення. Першою стадією вчений вважає «оптацію», що означає період вибору майбутньої професії у закладі вищої чи середньо-спеціальної освіти. На друге місце професійного розвитку та становлення вчений ставить «адаптацію», яку характеризує як процес входження в професію та звикання до неї. Третє місце посідає фаза «інтернала», що означає набуття професійного досвіду та майстерності у кваліфікованому виконанні професійних обов'язків. На четверте місце вчений ставить фазу «авторитету», в процесі якої буде відбуватися досягнення професійно високої кваліфікації фахівця (особливо в галузі медицини) та передача професіоналом свого досвіду молодим колегам [9].

Стрімкий розвиток інформаційних технологій та впровадження у медичну практику сучасних високотехнологічних засобів діагностики вимагають від фахівців медицини постійного підвищення свого професійного розвитку. Тому, під час навчання у медичному закладі вищої освіти здобувач (майбутній лікар психолог, стоматолог, лікар загальної практики, фармацевт) повинен оволодіти цілою

системою фахових знань, умінь та навичок для надання висококваліфікованої медичної допомоги пацієнтам.

Значний науковий внесок щодо професійного розвитку та підготовки лікарів стоматологів в Україні зроблено Я. Кульбашною, яка у своїй дисертаційній роботі досліджувала теоретичні та методичні засади професійної компетентності спеціалістів даної галузі, визначила педагогічні умови ефективності досліджуваного процесу та принципи, яких необхідно дотримуватися при професійному розвитку фахівця, узагальнила професійно значущі якості лікаря стоматолога, обґрунтувала важливість формування загальних компетентностей, необхідних випускнику медичного закладу вищої освіти. Встановлено спеціальні компетентності для здобувача стоматологічної спеціалізації, яких необхідно набути в процесі професійної підготовки. Ідентифіковано інтернаціональну складову професійної компетентності вітчизняного фахівця, яка забезпечує формування нового феномену у сучасній вищій медичній освіті. Розроблено модель формування професійного розвитку майбутніх фахівців стоматологічного напрямку [4].

Тенденції професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі в Україні та дидактичні засади моніторингу якості навчальних досягнень здобувачів-фармацевтів у медичних закладах вищої освіти країн Східної Європи досліджували Л. Буданова та В. Сліпчук. Саме вони трактують, що професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі у сучасних умовах набуває пріоритетного значення, оскільки істотно сприяє подальшому розвитку охорони здоров'я населення, збереженню й зміцненню здоров'я людей та запобіганню різноманітним захворюванням. Адже саме висококваліфіковані фахівці фармацевтичної галузі здатні забезпечити пошук та вдосконалення нових ефективних засобів лікування і профілактики хвороб [2; 6].

Окремі аспекти професійного розвитку та підготовки лікарів в Україні досліджували сучасні науковці Л. Дудікова, наукова робота якої присвячена теоретичним та методичним засадам формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти; О. Ісаєва, якою вивчалися теоретичні та методичні засади формування особистісно-професійної культури майбутнього лікаря у процесі гуманітарної підготовки; К. Магларова вивчала теоретичні та практичні засади професійної підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах Великої Британії. Проте недостатньо приділено науковій увазі професійному розвитку лікарів психологів, хоча професійний розвиток саме фахівців медико-психологічного спрямування в умовах повномасштабного військового вторгнення на територію України є першопріоритетним.

Професійний розвиток майбутніх лікарів психологів повинен відбуватися під час навчання у медичному закладі вищої освіти, де має панувати соціально-психологічний клімат тому, що за відсутності такого клімату можливе професійне вигорання в практичній діяльності [7; 11].

Особливістю процесу професійного розвитку майбутніх фахівців медико-психологічного спрямування є вік здобувача (17-18 років), в якому здобувач ще не зовсім обізнаний про специфіку професійної діяльності лікаря психолога. Керівництву медичних закладів вищої освіти варто звернути увагу на інноваційні технології навчання та впровадити їх в освітнянський простір тому, що у підготовці майбутніх лікарів психологів важливим є пошук новітніх методів навчання, оскільки професійні вимоги до особистості кваліфікованого лікаря психолога значно відрізняються від здобувачів медицини інших спеціальностей – лікарів терапевтичного, хірургічного, стоматологічного та фармацевтичного профілів [8; 10].

Тому, медичні заклади вищої освіти України мають зважати на необхідність у впровадженні сучасних методів навчання та виховання при підготовці лікарів нового покоління. Дотримання таких вимог в майбутньому надасть можливість фахівцям медико-психологічної сфери висококваліфіковано надавати психологічну допомогу клієнтам, пацієнтам та особам, які постраждали від повномасштабної війни в Україні.

Висновки. Узагальнюючий вище викладений матеріал вимагає подальших наукових досліджень проблеми професійного розвитку та професійного самовизначення саме лікарів психологів в умовах медичних закладів вищої освіти. Розробка подальших перспектив дослідження буде полягати у розробці та впровадженні просвітницьких тренінгів на медико-психологічну тематику, в яких здобувачі 1-2 курсів зможуть проявити рівень своєї обізнаності щодо обраної професії лікаря психолога.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Андрух В. С., Слободян М. В. Засади післядипломної медичної освіти лікарів в аспекті Болонського процесу. *Практикуючий лікар*. 2013. № 1. С. 89–93.
- Буданова Л. Г. Моніторинг якості навчальних досягнень студентів спеціальності «Фармація» у вищих навчальних закладах Східної Європи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 1. С. 377–384.
- Зеєр Е. Ф., Мешкова І. В. Детермінація саморозвитку особистості у професійно-освітньому просторі. *Освіта та наука*. 2012. № 9. С. 78–89.
- Кульбашна Я. А. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі стоматології: міжнародний аспект. *Вища освіта України*. 2014. № 2. С. 67–73. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2014_2_12
- Марушко Р. В., Марушко К. Р. Анализ международного опыта аккредитации непрерывного профессионального развития медицинских работников. *Современная педиатрия*. 2018. № 1(89). С. 20–28. DOI: <https://doi.org/10.15574/SP.2018.89.20>
- Сліпчук В. Л. Професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі в Україні 7 (XX – початок XXI століття). Монографія: за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України Я.В. Цехмістера. Київ : Едельвейс, 2017. 520 с.
- Хлестова С. С. Соціально-психологічний клімат майбутніх лікарів психологів в умовах медичного закладу вищої освіти. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2021. № 34. С. 224–227.
- Чорна В. В., Хлестова С. С., Гуменюк Н. І., Поляруш В. В., Томашевський А. В. та ін. Імплементация інноваційних технологій в освітнянський простір медичних закладів вищої освіти – виклики сьогодення. *Вісник Вінницького національного медичного університету*. 2022. Т. 26. № 2. С. 274–281. DOI: [https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2022-26\(2\)-17](https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2022-26(2)-17)
- Шульга В. В. Особливості формування професійно важливих якостей психологів освіти в залежності від стажу роботи. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. 2005. Вип. 26. Том 4. С. 499–508.
- Gumeniuk N., Khliestova S., Krynski A. Substantiation of innovative teaching methods in training future doctors. *Scientific Journal of Polonia University*. 2021. Vol. 43. Issue 6. P. 23–29. DOI: <https://doi.org/10.23856/4303>
- Chorna V., Makhniuk V., Pshuk N., Gumeniuk N., Shevchuk Yu. et al. Burnout in mental health professionals and the measures to prevent it. *Georgian Medical News*. 2021. № 1 (310). P. 113–118. URL: https://www.geomednews.com/Articles/2021/1_2021/113-118.pdf

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ЕВАКУАЦІЙНИХ ЗАХОДІВ ЩОДО МАЛОМОБІЛЬНИХ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

FUTURE RESCUERS' TRAINING FOR EVACUATION MEASURES OF DISABLED PEOPLE WITH LIMITED MOBILITY

Захищаючи населення від наслідків небезпечних подій, таких як пожежі, повені, землетруси, зсуви, ін., сили цивільного захисту проводять евакуаційно-рятувальні роботи. Чи не найважчу групу, для проведення таких заходів, складають особи, які для пересування використовують крісло колісне. Завдання виведення таких осіб в безпечне місце, в умовах надзвичайної ситуації, перетворюється із складного (за звичайних обставин) на надскладне, яке вимагає від рятувальників злагодженої взаємодії, навиків володіння техніками і способами переміщення користувачів крісла колісного, врахування їхніх фізіологічних особливостей. В зв'язку з цим виникає потреба набуття працівниками ДСНС відповідних теоретичних знань та практичних навиків. Метою статті є обґрунтування необхідності підготовки майбутніх рятувальників до проведення евакуаційно-рятувальних заходів щодо осіб з обмеженими можливостями пересування та розкриття напрямків формування відповідної компетентності. З'ясовано, що на сьогоднішній день вже існують навчально-методичні видання, які розкривають основні принципи та методи надання різних видів супроводу людей з інвалідністю і розраховані, зазвичай, на широкого читача. Розкрито основні правила та прийоми супроводу, які можна використати в підготовці рятувальників до надання допомоги особам з обмеженими можливостями пересування. Зазначено, що засвоєння технік і принципів супроводу осіб, що використовують крісло колісне, найкраще відбувається на практиці. Описано досвід Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Супровід та допомога: крок за кроком». Запропоновано проводити подібні навчально-практичні заняття на базі освітніх закладів, які готують майбутніх рятувальників та/або структурних підрозділів ДСНС України з певною періодичністю із залученням до проведення інструкторів із супроводу. Наголошено на необхідності розроблення теоретико-методичних засад супроводу маломобільних осіб з інвалідністю в умовах надзвичайної ситуації та створенні відповідних навчально-методичних рекомендацій.

Ключові слова: рятувальник, евакуація, особа з інвалідністю, особа з обмеженими можливостями пересування, крісло колісне.

Protecting the population from the consequences of dangerous events, such as fires, floods, earthquakes, landslides, etc., civil defense forces carry out evacuation and rescue operations. Perhaps the heaviest group for holding such events is made up of people who use a wheelchair for movement. The task of taking such people to a safe place in an emergency situation turns from a difficult one (under normal circumstances) to an extremely difficult one, which requires rescuers to coordinate their interaction, master the techniques and methods of moving wheelchair users, and take into account their physiological characteristics. In this regard, there is a need for employees of the State Emergency Service to acquire relevant theoretical knowledge and practical skills. The purpose of the article is to substantiate the need to train future rescuers to carry out evacuation and rescue measures for persons with limited mobility and to identify the directions for the formation of relevant competence. It was found out that today there are already educational and methodical publications that reveal the basic principles and methods of providing various types of support for people with disabilities and these materials are usually intended for a wide readership. The basic rules and techniques of escorting, which can be used in the training of rescuers to provide assistance to persons with limited mobility, are disclosed. It is noted that learning the techniques and principles of accompanying people using a wheelchair is best done in practice. The experience of the Lviv State University of Life Safety, where "Support and assistance: step by step" educational and practical classes are held, is described. It is proposed to conduct similar educational and practical classes on the basis of educational institutions that train future rescuers and/or structural divisions of the State Emergency Service of Ukraine with a certain frequency, with the involvement of escort instructors. The need to develop theoretical and methodological principles for accompanying disabled people with limited mobility in emergency situations and to create appropriate educational and methodological recommendations is emphasized.

Key words: rescuer, evacuation, disabled person, person with limited mobility, wheelchair.

УДК 37:614.8
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.27>

Чалий Д.О.,

канд. техн. наук, доцент,
проректор з навчальної та методичної роботи
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності

Логвиненко В.М.,

канд. філос. наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи,
управління та суспільних наук
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності

Лозинський А.Ф.,

канд. іст. наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи,
управління та суспільних наук
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності

Постановка проблеми в загальному вигляді. Під час ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, таких як пожежі, повені, землетруси, зсуви, ін. пріоритетним завданням підрозділів ДСНС України є пошук та порятунок потерпілих. В їх числі досить часто трапляються представники маломобільних груп населення, які відчувають труднощі при самостійному пересуванні чи орієнтуванні в просторі. До цієї категорії належать люди з інвалідністю або з тимчасовим порушенням здоров'я, вагітні жінки,

особи з дитячими візками, громадяни похилого віку, ін. [6]. Чи не найважчу для евакуаційно-рятувальних робіт групу складають особи, які для пересування використовують крісло колісне («інвалідний візок»). Звернемо увагу, що за мобільними якостями людей, яких евакуюють з будівель і споруд, їх відносять до четвертої (останньої) групи мобільності [2, с. 60]. Тому, завдання виведення таких осіб в безпечне місце, в умовах надзвичайної ситуації, перетворюється із складного (за звичайних обставин) на

надскладне, яке вимагає від рятувальників злагодженої взаємодії, навиків володіння техніками і способами переміщення користувачів крісла колісного, врахування їхніх фізіологічних особливостей. Окрім цього, за будь-яких умов і обставин, надання такої допомоги не має створювати ризиків травмування для тих хто її отримує та надає (так як вона пов'язана із значними фізичними зусиллями). В зв'язку з цим виникає потреба набуття працівниками ДСНС відповідних теоретичних знань та практичних навиків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певним питанням професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту присвячено роботи таких вчених як Ю. Антошків, Л. Богун, Н. Вовчаста, Д. Войтович, В. Гоншовський, М. Демент, І. Коваль, М. Коваль, А. Ковальчук, М. Козяр, І. Костикова, І. Красуцька, М. Кусій, А. Литвин, В. Луц, А. Петренко, Л. Руденко, О. Скавронський, Р. Сірко, В. Старик, Д. Тарадуда, Г. Чепурний, І. Шоробура, В. Юрченко, К. Юрченко, Р. Яковчук та ін. Ряд науковців розглядає проблеми компетентнісного підходу в освітньому процесі для здобувачів спеціальностей з галузі знань 26 «Цивільна безпека» (Р. Безрукавий, Г. Васянович, Л. Дідух, О. Зачко, О. Іващенко, А. Майборода, К. Пасинчук, Ю. Таймасов, Г. Хлипавка). Також, М. Ковалем та М. Козяром розроблені комплексні моделі підготовки рятувальників до діяльності в екстремальних умовах та обґрунтовано потребу подальшого вдосконалення освітнього процесу [3; 4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Досліджень, в яких розкриваються питання теоретико-методичної підготовки фахівців ДСНС до надання допомоги особам з обмеженими можливостями немає. З огляду на утвердження інклюзивного суспільства, в якому всі громадяни, незалежно від індивідуальних особливостей або фізичних обмежень, мають рівні права, а також на гуманістичний зміст професії рятувальника, майбутні фахівці повинні бути готовими надати належну допомогу особам з особливими потребами із збереженням, де це можливо, людської гідності. Тому, для підвищення компетентності в питанні взаємодії з постраждалими, що мають інвалідність, існує необхідність вироблення відповідних пропозицій і рекомендацій та організації набуття працівниками ДСНС практичного досвіду.

Метою статті є обґрунтування необхідності підготовки майбутніх рятувальників до проведення евакуаційно-рятувальних заходів щодо осіб з обмеженими можливостями пересування та розкриття напрямків формування відповідної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У випадку порушення техногенної чи природної безпеки, коли стає неможливою усталена життєдіяльність або існує загроза життю чи здоров'ю населення, підрозділами Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту організовується та здійснюється евакуація в безпечні

райони. Стосовно осіб, які не можуть самостійно покинути зону можливого ураження проводяться рятувальні роботи. Евакуаційно-рятувальні заходи можуть проводитися різними способами: самостійний вихід людей та із супроводом, винесення потерпілих, які не можуть самостійно рухатися (прийоми «за руки-ноги», «хрестовина», «на плече», ін.), переміщення з використанням спеціальних технічних засобів, тощо [5, с. 61–64]. На жаль, як зазначають вітчизняні дослідники, нормативна база та методичні рекомендації з організації такої діяльності – відсутні, а особовий склад аварійно-рятувального формування, під час роботи, часто стикається з рядом труднощів і перешкод, які пов'язані як з різними технічними факторами так і з браком підготовки до порятунку людей в умовах екстреної евакуації [5, с. 65]. Особливо гостро ця проблема постає тоді, коли необхідно оперативно покинути житлові будинки або громадські споруди, які не відповідають вимогам універсального дизайну, а таких будівель в Україні, на сьогоднішній день, є більшість. Зазначимо, що певні будівельні норми щодо доступності середовища для осіб з інвалідністю існували і раніше, але обов'язковий характер дотримання вимог інклюзивності будівель і споруд при проектуванні, будівництві нових чи капітальному ремонті та реконструкції вже існуючих набуло тільки з 01 квітня 2019 р [2]. Відтак, в більшості випадків, в закритому просторі пересування осіб, які використовують крісло колісне є можливим лише із сторонньою допомогою. Слід мати на увазі, що під час невідкладної евакуації часто виникають ситуації з екстремальними чи нетиповими обставинами, відсутністю доступу до альтернативних шляхів руху, необхідністю долання перешкод, умовами невизначеності та обмеженого часу. Наприклад, коли мова йде про порятунок, із зони пожежі, де діють такі небезпечні фактори як полум'я та іскри, знижена концентрація кисню, токсичність продуктів горіння, дим, підвищена температура приміщення, то час безпечної для здоров'я евакуації має не перевищувати настання критичної фази розвитку пожежі, коли негативні показники досягають надзвичайно небезпечних для людини значень і становить лічені хвилини [8]. Тому, щоб особа з обмеженими можливостями пересування могла покинути зону ураження, вона має отримати фахову допомогу рятувальника, який володітиме продуктивними техніками, які не травмуватимуть його самого чи потерпілого.

На сьогоднішній день вже існують навчально-методичні розробки, які розкривають основні принципи та методи надання різних видів супроводу людей з інвалідністю і розраховані, зазвичай, на широкого читача. Наприклад, можна виділити посібник «Супровід та допомога: крок за кроком» (автори В. Азін, Л. Байда), описані правила та прийоми якого можна застосувати в підготовці рятувальників до надання допомоги особам з обмеженими можливостями пересування. Зокрема, в цьому виданні

розкрито техніки та способи переміщення осіб, які використовують крісла колісні: перехід з положення «лежачи» в положення «сидячи» та навпаки; з ліжка, з підлоги на крісло колісне з допомогою одного чи двох помічників; варіанти технік допомоги при заїзді/зїзді на бордюр, тротуар, пандус; спуск чи підйом сходами, подолання інших перешкод та ін. [1]. Для кращого сприйняття матеріалу розміщені відповідні ілюстрації.

При наданні допомоги таким особам важливо дотримуватися рекомендацій для безпечного супроводу та запобігання травмувань. Як зазначають вказані автори, важливо пам'ятати про біомеханіку рухових дій, адже неправильна механіка тіла може призвести до отримання травми помічником. Тому виділяють певні правила для уникнення надмірного навантаження та мінімізації ризиків травмування під час виконання супроводу [1, с. 29].

Цілком зрозуміло, що евакуація користувачів крісел колісних передбачає роботу з суттєвими фізичними обтяженнями. Відтак, рухи рятувальника мають здійснюватися з прямим положенням спини (без прогинів або округлень) з опорою на всю ступню та злегка зігнутими колінами. Слід уникати скручувань, поворотів в області попереку; положення колін має завжди зберігатися під ступнями; здійснюючи підйом/опускання людини на кріслі колісному слід використовувати напівприсідання/присідання, а не нахил тулуба. При неправильному виконанні дій в першу чергу можна травмувати хребет або м'язи спини. Якщо перенесення виконується двома рятувальниками, то стоячи з боків крісла, бажано, щоб вони були одного зросту, за іншими техніками вищий та сильніший помічник стає за спиною користувача крісла колісного [1, с. 30].

Щодо безпеки потерпілих під час переміщення, то рятувальникам слід пам'ятати про їхні можливі фізіологічні особливості. Так, як зазначають В. Азін та Л. Байда, в осіб з інвалідністю, що мають паралегію (параліч обох нижніх кінцівок) чи тетраплегію (параліч усіх чотирьох кінцівок) шкіра є вразливою до подряпин, синців, саден. Окрім цього, вони дуже часто не відчують болю, зміни температури, не мають просторового відчуття кінцівок та часто хворіють на остеопороз [1, с. 37]. Таким чином, при неправильному транспортуванні, виникає ризик травмування таких осіб, переломів кінцівок, вивихів у суглобах, переохолодження тощо. Також, в процесі негайної евакуації, щоб максимально швидко убезпечити потерпілого від дії негативних факторів, рятувальникам рекомендується застосовувати прийом порятунку «на руках» [7, с. 68]. Відтак, допомагаючи людям з ураженням спинного мозку, важливо пам'ятати про властивий їм спастичний синдром (надмірний тонус м'язів, опір та протидія швидкому пасивному руху в суглобі, ін.), під впливом якого особа з обмеженими можливостями пересування буквально може

«вислизнути з рук» та впасти. Слід також звернути увагу на контрактури (обмеження амплітуди руху у суглобі), враховуючи які може виникнути необхідність зміни способу переміщення [1, с. 37].

Для злагодженості дій в процесі евакуації, якщо переміщення виконується кількома особами, необхідно визначити хто буде віддавати команди і вести рахунок. Іноді це може робити сам користувач крісла колісного, якщо він добре обізнаний з особливостями транспортування, і, не зважаючи на стресову ситуацію в якій перебуває, здатен давати чіткі команди та інструкції.

Отже, для продуктивного переміщення маломобільних осіб та уникнення травмування, рятувальникам слід знати окреслені особливості та правила. Очевидно, що засвоєння технік й принципів супроводу осіб, що використовують крісло колісне найкраще відбувається на практиці. З цією метою у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності вже відбувалися навчально-практичні заняття «Супровід та допомога: крок за кроком». Ці заходи проводили Володимир Азін та Ярослав Грибальський, які займаються громадською діяльністю та є експертами із створення універсального дизайну. Також, будучи користувачами крісел колісних, вони створюють відповідні методичні матеріали та рекомендації і мають значний досвід інструктажу в питаннях супроводу. Учасники таких занять мають можливість отримати не лише теоретичні знання, а передусім, навчитися технікам безпечного і ефективного переміщення осіб на кріслах колісних та долати перешкоди на шляху евакуації. Власне такий практичний формат занять є дієвою підготовкою майбутніх фахівців до проведення евакуаційних заходів де в числі постраждалих є такі особи.

Тому, вважаємо за доцільне рекомендувати проведення подібних навчально-практичних занять на базі освітніх закладів, які готують майбутніх рятувальників та/або структурних підрозділів ДСНС України з певною періодичністю. Набуття відповідних навиків фахівцями полегшить проведення евакуаційних заходів маломобільних груп населення та зменшить ризики травмування.

Висновки. Таким чином, необхідність здійснення підготовки рятувальників до надання допомоги людям з інвалідністю загалом і користувачам крісла колісного зокрема, є нагальною потребою, оскільки вони складають найважчу для евакуаційно-рятувальних робіт групу населення. Для реалізації цього завдання найдоцільніше проводити серії навчально-практичних занять залучаючи інструкторів із супроводу. Також, актуальним завданням і перспективою подальших досліджень є розроблення теоретико-методичних засад супроводу маломобільних осіб з інвалідністю в умовах надзвичайної ситуації та створення відповідних навчально-методичних рекомендацій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Азін В. О., Байда Л. Ю. Супровід та допомога: крок за кроком : посібник. Київ : Б/в, 2012. 80 с. URL: <https://gar.org.ua/navchalnyy-posibnyk-suprovid-ta-dopomoha-krok-za-krokom/> (дата звернення: 16.07.2022).
2. Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення. ДБН В.2.2-40:2018. Видання офіційне. [Чинні від 01.04.2019]. Київ : Мінрегіон України, 2018. 64 с.
3. Козяр М. М. Екстремальна-професійна підготовка до діяльності в надзвичайних ситуаціях : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2004. 376 с.
4. Коваль М. С. Система професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти : монографія. Львів : ПАІС, 2019. 544 с.
5. Пархоменко Р. В., Чалий Д. О., Войтович Д. П. Пожежна тактика. Курс лекцій. Львів : ЛДУ БЖД, 2017. 368 с. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/3518> (дата звернення: 10.07.2022).
6. Про регулювання містобудівної діяльності : Закон України від 17.02.2011 № 3038-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3038-17> (дата звернення: 06.07.2022).
7. Ратушний Р. Т., Лоїк В. Б., Синельников О. Д., Ковальчук В. М. Організація аварійно-рятувальних робіт : навчальний посібник. Львів : ЛДУ БЖД, 2020. 394 с. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/10537> (дата звернення: 11.07.2022).
8. Hulida E., Pasnak I., Koval O., Tryhuba A. Determination of the Critical Time of Fire in the Building and Ensure Successful Evacuation of People. *Periodica Polytechnica Civil Engineering*. 2019. 63(1). P. 308–316. DOI: <https://doi.org/10.3311/PPci.12760>

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ І СТРУКТУРИ ГОТОВНОСТІ ДО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

DETERMINATION OF THE ESSENCE AND STRUCTURE OF READINESS FOR SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF TEACHERS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

У статті розглянуто сутність і структуру готовності до науково-педагогічної діяльності викладачів вищих військових навчальних закладів в системі післядипломної освіти. Сфокусовано увагу на тому, що певна частина науково-педагогічного складу вищих військових навчальних закладів комплектується офіцерами з досвідом служби у військових частинах. Вони мають значний практичний досвід роботи, але не мають достатнього педагогічного досвіду і виявляються не готовими до науково-педагогічної роботи. Здійснено аналіз джерел досліджуваної теми та виявлено відсутність наукових праць присвячених вирішенню практичної проблеми формування готовності викладачів вищих військових навчальних закладів до науково-педагогічної діяльності.

Розкрито значення трактувань і визначень понять «науково-педагогічна діяльність у вищому військовому навчальному закладі», «викладач вищого військового навчального закладу».

На основі науково-педагогічного аналізу визначено, що структура готовності викладачів вищих військових навчальних закладів до науково-педагогічної діяльності містить мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти.

Автор розглядає готовність до науково-педагогічної діяльності викладачів вищих військових навчальних закладів як інтегральне утворення особистості, що базується на засвоєнні нею досвіду військової діяльності й здатності використовувати цей досвід у своїй діяльності; має системну організацію, складну багаторівневу структуру, в якій цілісно взаємодіють мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний компоненти, ступінь сформованості яких і визначає здатність до виконання даного виду діяльності, що передбачає використання специфічної матеріально-технічної бази під час проведення занять, проведення практичних занять у специфічних умовах.

Ключові слова: *готовність, науково-педагогічна діяльність, вищий військовий навчальний заклад, викладач вищого військового*

навчального закладу, готовність до науково-педагогічної діяльності.

The article deals with the essence and structure of readiness for scientific and pedagogical activity of teachers of higher military educational institutions in the system of postgraduate education. It is focused on the fact that some of the scientific and pedagogical composition of higher military educational institutions is completed by officers with experience in military units. They have considerable practical experience, but do not have sufficient pedagogical experience and are not ready for scientific and pedagogical work. The sources of the studied topic were analyzed and the lack of scientific works devoted to solving the practical problem of formation of readiness of teachers of higher military educational institutions for scientific and pedagogical activity was revealed.

The importance of interpretations and definitions of concepts "scientific and pedagogical activity in a higher military educational institution", "teacher of higher military educational institution" is revealed.

On the basis of scientific and pedagogical analysis, it is determined that the structure of readiness of teachers of higher military educational institutions for scientific and pedagogical activity contains motivational-target, cognitive, activity and reflexive components.

The author considers the readiness for scientific and pedagogical activity of teachers of higher military educational institutions as an integral formation of personality, based on the acquisition of the experience of military activity and the ability to use this experience in his activity; It has a systemic organization, a complex multi-level structure in which motivational, cognitive, activity, activity components, the degree of formation of which determines the ability to perform this type of activity, which involves the use of specific material and technical base during training, specifics, conducting specifics. Types of classes, practical classes in specific conditions.

Key words: *readiness, scientific and pedagogical activity, higher military educational institution, teacher of higher military educational institution, readiness for scientific and pedagogical activity.*

УДК 378.011.3-051]:378.6:355(477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.28>

Черніченко І.Ю.,
аспірантка кафедри технологічної
і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді. В сучасних умовах вимоги до викладачів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) значною мірою актуалізувалися і набули певних змін, особливо враховуючи вплив військово-політичної обстановки. Викладачі ВВНЗ мають забезпечувати ефективність підготовки військових фахівців, формування в них високих морально-ділових якостей,

здатність і готовність успішно вирішувати складні військово-професійні завдання, зокрема і в екстремальних умовах. Певна частина науково-педагогічного складу ВВНЗ комплектується офіцерами з досвідом служби у військових частинах, офіцерами, які брали участь у бойових діях та міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки. Вони мають значний практичний досвід роботи, досвід

спілкування і взаємодії з людьми, але не мають достатнього педагогічного досвіду і виявляються не готовими до науково-педагогічної роботи. У цьому і проявляється практична проблема дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Щоб переконатись у існуванні чи відсутності науково-педагогічної проблеми нами здійснено аналіз положень наукової новизни дисертацій за напрямом дослідження (табл. 1).

Дослідження, присвячені різним аспектам проблеми оптимізації професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічного складу ВВНЗ здійснили такі науковці як Р. В. Ваврик [2], І. А. Яремчук [29], В. О. Цибулько [27], В. В. Гриньков [5], А. І. Войтович [3], О. А. Лопутько [11], О. О. Михайлишин [15]. Питання удосконалення післядипломної освіти викладачів досліджували Ю. С. Присяжнюк [19], С. О. Демченко [8], Л. В. Мороз [16], О. А. Лопутько [11], В. В. Гриньков [5] та інші. Учені І. А. Яремчук [29], Т. Д. Федірчик [24] досліджували розвиток педагогічної техніки, професіоналізму викладачів-початківців (молодих викладачів), учені С. О. Шара [28], С. М. Хатунцева [26] – їх професійно-педагогічну адаптацію. Психологічним аспектам формування готовності викладачів до педагогічної діяльності присвячені дослідження науковців Н. В. Гуртовенко [6], А. А. Бевз [1]. У більшості згаданих досліджень розглядалися поняттєво-категоріальний апарат, принципи, форми та методи, педагогічні умови формування готовності викладачів до професійно-педагогічної діяльності, визначення їх критеріїв, показників та рівнів готовності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. За результатами аналізу дисертацій виявлено відсутність наукових праць присвячених вирішенню практичної проблеми формування готовності викладачів ВВНЗ до науково-педагогічної діяльності.

Метою статті є визначення сутності і структури готовності викладачів ВВНЗ до науково-педагогічної діяльності в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо сутність готовності ВВНЗ до науково-педагогічної діяльності. Відповідно до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» під науково-педагогічною діяльністю розуміють педагогічну діяльність в університетах, академіях, інститутах та закладах післядипломної освіти, що пов'язана з науковою та (або) науково-технічною діяльністю [22, ст. 1].

На підставі здійсненого аналізу педагогічної діяльності учена Федірчик Т.Д. прийшла до висновку [25, с. 198], що «педагогічна діяльність викладача вищої школи – це особливий вид діяльності, об'єктом якої є людина з притаманними їй якостями. Основна особливість, що вирізняє її з-поміж інших видів діяльності, полягає в тому, що вона формує інші види діяльності та спрямована на формування професійних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців; це розумова, творча діяльність, яка постійно розвивається; вона персоніфікована й високо відповідальна, оскільки від рівня фахівців залежить розвиток економіки та народного господарства держави; це розв'язання безкінечної кількості педагогічних задач, кожна з яких передбачає усвідомлення кінцевої мети діяльності, способів її

Таблиця 1

Аналіз положень наукової новизни дисертацій за напрямом дослідження

Положення наукової новизни	Поняттєво-категоріальний апарат	Принципи, форми та методи	Педагогічні умови	Критерії, показники та рівні готовності
Учений, наукова праця				
В. В. Гриньков, 1999 [5]		+	+	+
І. А. Яремчук, 2002 [29]	+	+	+	+
С. М. Хатунцева, 2005 [26]	+		+	+
Р. В. Ваврик, 2005 [2]	+	+		+
С. О. Демченко, 2005 [8]	+		+	+
А.А. Бевз, 2005 [1]	+		+	
В. О. Цибулько, 2007 [27]	+	+	+	+
А. І. Войтович, 2007 [3]	+		+	+
О. О. Михайлишин, 2007 [15]		+	+	+
Л. В. Мороз, 2008 [16]	+	+	+	
О. А. Лопутько, 2008 [11]	+	+	+	
Ю. С. Присяжнюк, 2010 [19]	+	+	+	
С.О. Шара, 2013 [28]	+		+	+
Т. Д. Федірчик, 2016 [24]	+	+	+	+
Н. В. Гуртовенко, 2018 [6]	+	+		+

досягнення шляхом розв'язання багатьох стратегічних і тактичних завдань професійного навчання, виховання та розвитку, які співвідносяться між собою і розв'язуються впродовж навчальної та позанавчальної діяльності студентів». Погоджуємося з розгорнутим змістом визначення, проте зазначаємо, що педагогічна діяльність не формує інші види діяльності, а може здійснити значний вклад у розвиток інших видів діяльності.

На думку Ваврик Р.В., «педагогічна діяльність науково-педагогічних працівників у ВВНЗ – це специфічний вид професійної діяльності, яка становить собою цілеспрямовану, змістовно насичену, організаційно оформлену та методично оптимально побудовану його взаємодію з курсантами у процесах навчання, виховання, розвитку, самовдосконалення й морально-психологічної підготовки офіцерських кадрів» [2, с. 11]. Необхідно погодитись з ученою, що науково-педагогічна діяльність у ВВНЗ є специфічною діяльністю. Ця специфіка відображена в нормативно-правових актах (зокрема, [21]), а також наукових працях таких вчених як Медвідь М.М. та інші [13; 14; 30], проявляється у використанні специфічної матеріально-технічної бази (зокрема, озброєння та військова техніка), у проведенні практичних занять у специфічних умовах (польова навчальна база, навчальні центри, полігони, табори, системи пунктів управління (навчальних командних пунктів) тощо), використання специфічних видів навчальних занять (групове, групова вправа, тактичне (тактико-спеціальне, тактико-стройове) заняття та навчання, командно-штабні навчання та воєнна (воєнно-спеціальна) гра).

Отже, під науково-педагогічною діяльністю у ВВНЗ будемо розуміти педагогічну діяльність у ВВНЗ, що передбачає використання специфічної матеріально-технічної бази, проведення специфічних видів занять, проведення практичних занять у специфічних умовах, а також пов'язана з науковою та науково-технічною діяльністю.

Виходячи з визначення «викладацької діяльності» в Законі України «Про освіту» [23, ст. 1], викладач – це особа, діяльність якого спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти.

В Законі України «Про вищу освіту» – науково-педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність [20, ст. 53]. Виходячи з цього викладач ВВНЗ свою діяльність здійснює у кількох напрямках: навчальна, методична, наукова, організаційна.

Особливою вимогою до викладача ВВНЗ є досвід проходження військової служби на посадах, які відповідають змісту освітніх компонентів

що реалізує викладач. Такий досвід може формуватися шляхом періодичного стажування на посадах, які відповідають змісту освітніх компонентів що реалізує викладач.

Отже, викладач ВВНЗ – це особа, діяльність якого спрямована на формування необхідних компетентностей здобувачів військової освіти виходячи зі сформованого досвіду проходження військової служби та/або періодичного стажування на посадах, які відповідають змісту його освітніх компонентів.

Розглянемо дефініції поняття «готовність». Термін «готовність» виник в експериментальній психології в кінці XIX ст., пізніше був перенесений у психолого-педагогічні дослідження в контексті теорії діяльності, зокрема професійної.

У сучасній науковій літературі готовність, насамперед, пов'язується з діяльністю взагалі. Існує два основних підходи до визначення сутності готовності: функціональний та особистісний.

Отже, науковці визначають «з одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізації сил, подолання непевності тощо); з іншого – операційно-технічною, що включає інструментарій педагога (професійні знання, уміння, навички і засоби педагогічного впливу)» [18].

Найбільшого поширення в психолого-педагогічній літературі набув підхід, відповідно до якого готовність розглядається як результат професійної підготовки і розуміється як стійке та багатоаспектне утворення особистості, що включає ряд компонентів, адекватних до вимог, змісту та умов діяльності, які у своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати даний процес [9].

З метою визначення змісту поняття «готовність викладачів ВВНЗ до науково-педагогічної діяльності» спочатку проаналізуємо трактування існуючих понять «готовність особистості до діяльності» (табл. 2).

Аналізуючи пропонувані визначення необхідно погодитись з такими ученими, як Р. В. Ваврик [2], А. В. Демченко [7] з тим, що готовність є особистісне утворення. Проте погоджувачись з Р. В. Ваврик, ми не будемо обмежуватись дослідженням готовності лише викладачів загальновійськових дисциплін. Відповідно до стандартів вищої освіти України галузі знань 25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону, компетентності поділяються на інтегральну, загальні та спеціальні, формування яких здійснюється через різні освітні компоненти різних кафедр. Саме тому наше дослідження стосується усіх викладачів ВВНЗ до науково-педагогічної діяльності.

Як ми зазначали вище, викладач ВВНЗ – це особа, діяльність якого спрямована на формування

Трагування поняття «готовність особистості до діяльності»

Пор. №	Автор та посилання на джерело	Визначення поняття «готовність особистості до діяльності»
1	Р.В. Ваврик [2]	«професійна готовність науково-педагогічних працівників загальновійськових дисциплін до педагогічної діяльності є цілісним внутрішнім особистісним утворенням, яке є похідним від інтегрованої єдності його теоретико-педагогічних і практично-педагогічних, загальнонаукових і військово-професійних умінь, а також особистісних, військово-спеціальних, моральних, психологічних і фізичних здатностей щодо творчого розв'язання педагогічних завдань у процесі підготовки офіцерських кадрів»
2	В.О. Цибулько [27]	адаптаційна готовність цивільного викладача до науково-педагогічної діяльності у ВВНЗ розглядається як складна, інтегральна властивість особистості, яка характеризує її придатність до виконання завдань професійної діяльності
3	А. В. Демченко [7]	«цілісне особистісне динамічне утворення, набуте в результаті спеціального навчання, що включає у свою структуру взаємопов'язані елементи – науково-теоретичний, практичний і психологічний»
4	Г. В. Непеїна [17]	«якість особистості, в якій виражено її прихильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного соціального досвіду і здатність використовувати цей досвід у професійній діяльності»
5	С. Д. Максименко, О. М. Пелех [12]	«цілеспрямований прояв особистості, який включає погляди, переконання, знання, звички, уміння, ставлення, мотиви, вольові та інтелектуальні якості, почуття, установки; її становлення відбувається впродовж моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом усебічного особистісного розвитку особистості з урахуванням вимог, обумовлених особливостями професії; окрім того, дослідники визначають психологічну готовність як важливу умову цілеспрямованої ефективної діяльності, її стійкості й регуляції; вона дає можливість особистості вдало виконувати професійні обов'язки, правильно застосовуючи попередній досвід, знання, особистісні якості та адаптуючись до виконання певних дій у разі виникнення непередбачуваних перешкод»
6	А. А. Бевз [1]	«певний ступінь відповідності змісту і стану психіки, фізичного здоров'я, якостей вимогам діяльності»

необхідних компетентностей здобувачів військової освіти виходячи зі сформованого досвіду проходження військової служби та/або періодичного стажування на посадах, які відповідають змісту його освітніх компонентів. Тому повністю погоджуємося з визначеннями С. Д. Максименко, О. М. Пелех [12], Г. В. Непеїна [17], які вважають що готовність особистості до діяльності базується на засвоєнні нею певного досвіду і здатність використовувати цей досвід у професійній діяльності.

Слід також звернути увагу на те, що готовність у особистості може бути сформована лише за умови, що вона має чітке уявлення про зміст та структуру діяльності і її якості та сформовані компетентності будуть відповідати вимогам тієї діяльності (А. А. Бевз [1], В.О. Цибулько [27], С. Д. Максименко, О. М. Пелех [12]).

На основі аналізу літератури та власного бачення проблеми готовність викладачів ВВНЗ до науково-педагогічної діяльності розглядається нами як інтегральне утворення особистості, що базується на засвоєнні нею досвіду військової діяльності й здатності використовувати цей досвід у своїй діяльності; має системну організацію, складну багаторівневу структуру, в якій цілісно взаємодіють певні компоненти, ступінь сформованості яких і визначає здатність до виконання даного виду

діяльності, що передбачає використання специфічної матеріально-технічної бази під час проведення занять, проведення специфічних видів занять, проведення практичних занять у специфічних умовах.

Розглядаючи структуру готовності викладачів ВВНЗ до науково-педагогічної діяльності. Аналіз виділення компонентів у структурі готовності особистості до діяльності відображено в табл. 3.

У визначенні структурних компонентів готовності до професійної діяльності не існує єдиної думки, вчені по-різному визначають її структуру. Т. А. Гармаш вважає, що вивчати структуру готовності особистості потрібно відповідно до конкретного виду діяльності, враховуючи загальні, універсальні для будь-якої професійної діяльності компоненти та специфічні професійні компоненти готовності, які властиві саме для певного виду діяльності [4, с. 6]. Погоджуємося з цією думкою.

Результати аналізу наукової літератури дозволили виявити спільне в поглядах вчених щодо визначення структурних компонентів готовності до професійної діяльності. Більшість дослідників виділяють такі основні складові компоненти готовності: мотивацію і ставлення (психологічний компонент); знання (когнітивний або теоретичний компонент); уміння і здатність їх застосовувати (практичний або операційний компонент).

Аналіз виділення компонентів у структурі готовності особистості до діяльності

Учений, наукова праця	Компонент	Перший компонент	Другий компонент	Третій компонент	Четвертий компонент
Н.В. Гуртовенко [6, с. 5]		мотиваційно-ціннісний	когнітивно-інтелектуальний	операційно-діяльнісний	рефлексивний
В.О. Цибулько [27, с. 5]		мотиваційний	когнітивний	операційно-процесуальний	емоційно-вольовий
Т.А. Гармаш [4, с. 5]		мотиваційний	когнітивний	операційний	
Э.Ф. Зеер [10, с. 5]		мотиваційний	орієнтаційний	операційний	оціночний
Р.В. Ваврик [2, с. 5]			теоретичний	практичний	особистісний
Л.В. Мороз [16, с. 5]		мотиваційний	змістовний	регулятивний	

На думку В.О. Цибулько, який розглядав адаптаційну готовність цивільного викладача до науково-педагогічної діяльності у ВВНЗ, структуру зазначеної готовності складають такі чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-процесуальний та емоційно-вольовий [27, с. 12].

Характеризуючи психологічні умови формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації, Н.В. Гуртовенко пропонує такі її структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний і рефлексивний [6, с. 9]. В порівнянні з іншими дослідженнями дана структура готовності більше враховує специфіку науково-педагогічної діяльності, оскільки рефлексія передбачає здатність особистості вірно оцінювати результати своєї діяльності та результати діяльності інших людей.

Виходячи із аналізу наукових праць, узагальнення різних поглядів, вважаємо, що структура готовності ВВНЗ до науково-педагогічної діяльності містить такі компоненти:

мотиваційно-цільовий – формує та розвиває стійке позитивне ставлення викладачів ВВНЗ до науково-педагогічної діяльності, у якій відображаються потреби, інтереси, бажання удосконалювати свої компетентності, прагнення до самореалізації та самовдосконалення;

когнітивний – охоплює наявність у викладачів ВВНЗ комплексу психолого-педагогічних знань, що є основою здійснення науково-педагогічної діяльності;

діяльнісний – базується на засвоєнні науково-педагогічним працівником ВВНЗ досвіду військової діяльності й здатності використовувати цей досвід на практиці;

рефлексивний – передбачає сформованість здатності до самооцінювання та рефлексії (оцінювання успіхів та виявлення недоліків своєї науково-педагогічної діяльності і передбачення шляхів її оптимізації).

Висновки. На основі аналізу літератури та власного бачення проблеми готовність викладачів ВВНЗ до науково-педагогічної діяльності

розглядається як інтегральне утворення особистості, що базується на засвоєнні нею досвіду військової діяльності й здатності використовувати цей досвід у своїй діяльності; має системну організацію, складну багаторівневу структуру, в якій цілісно взаємодіють мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний компоненти, ступінь сформованості яких і визначає здатність до виконання даного виду діяльності, що передбачає використання специфічної матеріально-технічної бази під час проведення занять, проведення специфічних видів занять, проведення практичних занять у специфічних умовах.

Виходячи із аналізу наукових праць, узагальнення різних поглядів, вважаємо, що структура готовності викладачів ВВНЗ до науково-педагогічної діяльності містить мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти.

Перспективами подальших досліджень є виявлення та обґрунтування сукупності педагогічних умов підготовки викладачів ВВНЗ до науково-педагогічної діяльності в системі післядипломної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Бевз А.А. Психологічні умови подолання труднощів у педагогічній діяльності викладачем вищого військового навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 ; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2005. 20 с.
- Ваврик Р.В. Розвиток професійної готовності викладачів загальновійськових дисциплін до педагогічної діяльності у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Нац. акад. оборони України. К., 2005. 20 с.
- Войтович А.І. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача вищого військового навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2007. 20 с.
- Гармаш Т. А. Готовність до професійної діяльності як передумова ефективної управлінської діяльності майбутнього фахівця із логістики. *Науковий огляд*. 2017. № 4 (36). С. 1–10.

5. Гриньков В.В. Шляхи та умови підвищення педагогічної творчості викладачів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 ; Нац. акад. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 1999. 17 с.
6. Гуртовенко Н.В. Психологічні умови формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2018. 20 с.
7. Демченко А. В. Теоретичні засади формування готовності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до виховної роботи у підрозділах. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2013. Вип. 28(2). С. 61–67.
8. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. Кіровоград, 2005. 20 с.
9. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во Беларус. ун-та, 1976. 176 с.
10. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика : учебное пособие для высшей школы. М. : Академический Прозект, Екатеринбург : Деловая книга, 2004. 192 с.
11. Лопутько О. А. Підготовка викладачів до організації самостійної роботи курсантів у системі методичної роботи навчальних закладів МВС України [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2008. 20 с.
12. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3–4. С. 6–10.
13. Медвідь М. М. Методика підготовки вищого військового навчального закладу до акредитації за критеріями оцінювання якості освітньої програми №№ 1 та 2. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 1. С. 129–137.
14. Методика розвитку системи внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти, особливості здійснення її процедур та заходів у вищому військовому навчальному закладі / М. М. Медвідь та ін. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 3. С. 226–235.
15. Михайлишин О.О. Формування професійно-педагогічної готовності офіцерів-прикордонників до виховної роботи в умовах нестандартних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2007. 20 с.
16. Мороз Л. В. Формування готовності викладачів до виховної роботи зі студентською молоддю у методичній діяльності вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. К., 2008. 21 с.
17. Непсіна Г. В. Формування готовності студентів-екологів до реалізації стратегії сталого розвитку в професійній діяльності. *Педагогіка*. 2011. № 161. С. 29.
18. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / За ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. К. : Знання, 2005. 399 с.
19. Присяжнюк Ю.С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. акад. пед. наук України. К., 2010. 20 с.
20. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 22.06.2022).
21. Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти : Міноборони України; Наказ, Положення від 09.01.2020 № 4. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-20#Text> (дата звернення: 22.06.2022).
22. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення: 22.06.2022).
23. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 22.06.2022).
24. Федірчик Т. Д. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2016. 40 с.
25. Федірчик Т. Д. Науково-педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу: структурно-компонентний аналіз. *Освіта регіону*. 2010. № 2. С. 194–198.
26. Хатунцева С.М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2005. 22 с.
27. Цибулько В.О. Формування адаптаційної готовності цивільних викладачів до педагогічної діяльності у вищому військовому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. Хмельницький, 2007. 20 с.
28. Шара С.О. Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2013. 20 с.
29. Яремчук І.А. Розвиток педагогічної техніки викладачів-початківців вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 ; Нац. акад. Прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2002. 18 с.
30. The Development of Readiness for the Educational Activities in Teachers of Higher Military Educational Institutions / M. Medvid et al. Proceedings of the 2020 3rd International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2020), Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2021. Volume 516. P. 416–422.

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ В ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ:
ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇACADEMIC INTEGRITY IN THE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC AREA:
ISSUES OF IMPLEMENTATION

Стаття присвячена питанням впровадження та реалізації академічної доброчесності у закладах вищої освіти України. У статті окреслено поняття академічної доброчесності як складової академічної культури та зазначено, що академічна доброчесність є стрижневою складовою академічної культури й одним із компонентів системи забезпечення якості освіти, в основу якої закладено обов'язкове дотримання фундаментальних цінностей: чесності, довіри, поваги, справедливості, відповідальності, а також сміливості діяти.

Охарактеризовано низку важливих міжнародних та державних інституцій, організацій, центрів, а також проєктів та стратегій, створених з метою забезпечення академічної доброчесності, їх роль та діяльність у забезпеченні академічної доброчесності на державному рівні та у закладах освіти України.

Розглянуто питання впровадження та реалізації принципів академічної доброчесності в закладах вищої освіти. Виокремлено та проаналізовано низку освітніх програм закладів вищої освіти щодо впровадження дисциплін з питань забезпечення академічної доброчесності для здобувачів усіх освітньо-наукових рівнів та зазначено, що питання дотримання принципів академічної доброчесності нині активно розглядаються в усіх ланках освіти, а дисципліни з питань академічної доброчесності для студентів різних освітніх рівнів розроблено та впроваджено в навчальні плани низки ЗВО, проте досі не є обов'язковим компонентом освітніх програм. Зауважено, що доцільним є розроблення та впровадження навчального курсу з питань академічної доброчесності для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, оскільки сьогодні є недостатнє ознайомлення з принципами академічної доброчесності в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: академічна доброчесність, академічна культура, заклади вищої

освіти, принципи академічної доброчесності, фундаментальні цінності академічної доброчесності.

The article is devoted to issues of implementation of academic integrity at higher schools. The article outlines the concept of academic integrity as a component of academic culture and states that academic integrity is a core component of academic culture and one of the components of the education quality assurance system, which is based on mandatory observance of fundamental values: honesty, trust, respect, justice, responsibility and courage to act. The authors noted some important international and state institutions, organizations, centers, as well as projects and strategies created to ensure academic integrity, their role and activities in ensuring academic integrity at the state level and at higher schools Ukraine.

The article deals with the issue of implementation and implementation of the principles of academic integrity at higher schools. The authors singled out and analyzed some educational programs of higher schools regarding the implementation of disciplines on ensuring academic integrity for students of all educational and scientific levels. It is noted that the issue of compliance with the principles of academic integrity is now actively considered in all branches of education, and disciplines on issues of academic integrity for students of various educational levels have been developed and implemented in the curricula of a number of higher schools, but are still not a mandatory component of educational programs. It was noted that it is appropriate to develop and implement a training course on academic integrity for students of the first (bachelor) level of higher education, since today there is insufficient familiarization with the principles of academic integrity in general schools.

Key words: academic integrity, academic culture, higher schools, principles of academic integrity, fundamental values of academic integrity.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.29>

Конівіцька Т.Я.,

канд. пед. наук,
викладач кафедри українознавства
та міжкультурної комунікації
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності

Кусій М.І.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри
прикладної математики і механіки
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності

Постановка проблеми. Питання дотримання етичних принципів і моральних принципів учасників освітнього процесу під час навчання, викладання, творчої чи наукової діяльності було актуальне в усі часи. Нині ми послуговуємося новими термінами «академічна доброчесність», «академічна культура», які впроваджено в освітнє законодавство України, а отже й в усі нормативні документи закладів освіти України. Сьогодні приділяється значна увага до питання академічної доброчесності в освіті та науці. Питання

академічної доброчесності та дотримання її принципів є надзвичайно важливою складовою частиною академічної культури та одним із компонентів внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Дотримання принципів академічної доброчесності в освітньо-науковому процесі є обов'язковим елементом, оскільки академічна культура базується на них та сприяє формуванню моральних та етичних цінностей у молоді та суспільства загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Правові аспекти академічної доброчесності

відображені в Законі України «Про освіту» (2017), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року тощо. Питання підвищення рівня академічної доброчесності та загалом академічної культури є предметом наукових досліджень і дискусій низки науковців і практиків. Важливим доробком в цій проблематиці є монографія О. Рижко «Плагіат як соціальнокомунікаційне явище» [9] та колективна монографія «Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених» [1]. Теоретичні засади поняття та сутність академічної доброчесності у сфері освіти досліджує О. Чумак [13], проблеми академічної доброчесності в українському освітньо-науковому просторі окреслює А. Колесніков [4], аналіз окремих положень оновленого законодавства здійснено у праці Я. Тицької [11], питання академічної культури розглядають О. Семенов, О. Семеніхіна, Д. Безуглий [10], Н. Акініна [2] тощо.

Незважаючи на нормативно-правове забезпечення, значну увагу науковців до питання впровадження та реалізації академічної доброчесності у закладах освіти, ця проблематика потребує подальшого прискіпливого розгляду, оскільки є складною, а процес її вирішення вимагає неперервного вдосконалення та запозичення кращого досвіду європейських країн. Участь у міжнародних стажуваннях з академічної доброчесності, низці вебінарів і семінарів спонукали нас детальніше проаналізувати академічну доброчесність в освітньо-науковому просторі, а також питання реалізації академічної доброчесності у закладах вищої освіти України.

Мета статті – розглянути поняття академічної доброчесності як складової культури освітньо-наукового простору та проаналізувати питання реалізації академічної доброчесності в закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Термін «академічна доброчесність» упроваджений в освітній площині України чинним Законом «Про освіту» у вересні 2017 р. Відповідно до цього закону (п. 1 статті 42) академічна доброчесність – це «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [7]. До порушень академічної доброчесності відносять академічний плагіат, самоплагіат, фабрикацію, фальсифікацію, списування, обман, хабарництво, необ'єктивне оцінювання, надання здобувачам освіти допомоги чи створення перешкод та необ'єктивне оцінювання результатів навчання [7].

Академічна доброчесність стосується не лише якості освіти, оскільки вона безпосередньо

впливає на цінності, які закладаються у молодих людей під час навчання в університеті [1, с. 12]. Вивчаючи питання академічної доброчесності, варто розглядати його в аспекті академічної культури загалом. Академічну культуру вважають показником рівня автономії та академічних свобод в університеті, інтелектуально-етичною системою цінностей, мотивацій, переконань і сприйняття, які характеризують професійну діяльність в освіті та науці [2, с. 11]. Науковці зараховують до цієї частини культури такі складові: культура навчання в університеті, етичні цінності, традиції, правила проведення наукового дослідження, наукова мовна культура, професійна субкультура наукового співтовариства, соціальна та моральна відповідальність за процес і результати дослідження [10]. Однозначно, що поняття академічної доброчесності є центральною, стрижневою складовою академічної культури, яка визначається як обов'язкове дотримання фундаментальних цінностей: чесності, довіри, поваги, справедливості та відповідальності а також сміливості діяти [2, с. 11], які були закладені у праці «Фундаментальні цінності академічної доброчесності» [12] ще у 1999 році та є основними принципами академічної доброчесності і нині.

Проте, в усьому світі нині і надалі є занепокоєння питанням академічної доброчесності та академічної культури загалом на всіх рівнях освіти і науки. Оскільки деякі прояви академічної недоброчесності важко оцінити, жодна країна не може претендувати на повне звільнення від різного рівня недоброчесності в освітній галузі. В аспекті розгляду нашої теми варто проаналізувати важливі міжнародні та державні інституції, організації, центри, а також проєкти та стратегії, створенні з метою забезпечення академічної доброчесності, їх діяльність і роль у забезпеченні академічної доброчесності як складової культури у закладах вищої освіти України.

Цінності академічної культури сформульовано в *Бухарестській декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі* [3], до яких віднесено академічну свободу, моральну та соціальну відповідальність, наукову та дослідницьку етику, прагнення наукових товариств до співпраці на світовому рівні тощо. Однією з провідних міжнародних організацій, заснованих для боротьби з обманом, плагіатом та академічною недоброчесністю у вищій освіті, є *Міжнародний центр академічної доброчесності* (The International Center for Academic Integrity (ICAI) [18], який вже протягом 30 років виконує свою місію допомоги академічним спільнотам, закладам освіти та урядовим структурам усього світу. Центр є консорціумом закладів освіти, які об'єдналися з метою боротьби із різними проявами академічної недоброчесності. Його діяльність базується на засадничих цінностях,

обґрунтованих у праці «Фундаментальні цінності академічної доброчесності», оскільки саме ця праця була розроблена для Міжнародного центру. Академічну доброчесність визначають як дотримання таких засадничих цінностей: чесності, довіри, справедливості, поваги та відповідальності, а також сміливості діяти. Дотримання цих цінностей формує істинні підвалини академічного середовища та освітніх інституцій, основу академічної культури, без них діяльність усіх учасників освітнього процесу втрачає значущість, а її ефективність викликає сумніви [12, с. 16].

Нині діє низка міжнародних організацій, створених для забезпечення принципів і цінностей академічної доброчесності, серед яких виокремимо такі: *Платформа Ради Європи з етики, прозорості та доброчесності в освіті (ETINED)* [16], яка протягом багатьох років використовує матеріали й норми, розроблені Радою Європи, прагнучи вирішувати проблеми академічної доброчесності шляхом європейського діалогу; *Мережа агенцій із забезпечення якості вищої освіти Центральної та Східної Європи (CEENQA)* [15] є неурядовою та неприбутковою організацією у сфері забезпечення та покращення якості вищої освіти в Центральній і Східній Європі; *Міжнародна мережа агентств із забезпечення якості у вищій освіті (INQAANE)* [19] – всесвітня асоціація організацій, яка досліджує теорію та опікується практикою забезпечення якості навчання у вищій освіті; *Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (ENQA)* [17] – міжнародна асоціація, що об'єднує організації із забезпечення якості країн-членів Європейського простору вищої освіти тощо.

В Україні діє *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти* [5], яке активно хоч і не бездоганно намагається впроваджує принципи академічної доброчесності у вітчизняній освіті, взявши на себе відповідні обов'язки на державному рівні. Національне агентство підписало низку меморандумів про співпрацю з відповідними організаціями багатьох європейських країн і стало членом багатьох згаданих міжнародних організацій із питань забезпечення якості освіти й академічної доброчесності. Співпраця з Національним агентством і Координатором проєктів ОБСЄ в Україні в перспективі сприятиме підвищенню якості освіти і науки та прозорості діяльності закладів вищої освіти, підвищенню академічної доброчесності, розвитку наукового потенціалу української освіти та міжнародної мобільності науково-педагогічних працівників.

Погоджуємося, що значний поштовх у формуванні нової академічної культури, яка базується на довірі, чесності, прозорості, реальному навчанні, справжній науковій роботі, дав Проєкт сприяння академічній доброчесності в Україні [1, с. 10]. *Проєкт сприяння академічній доброчесності (Strengthening Academic Integrity in Ukraine*

Project – SAIUP) [8] втілюється Американськими Радами з міжнародної освіти за сприяння Міністерства освіти і науки України, де розглядають формування академічної культури загалом та академічної доброчесності як її складової, зокрема, як важливий напрям трансформації української освітньої системи. Проєкт має на меті імплементувати досвід США для розроблення та втілення чотирирічного плану заходів, зміст яких полягає в орієнтуванні та навчанні всіх учасників академічного процесу практичним цінностям і важливості академічної доброчесності.

Від упровадження цих системних змін в українській освіті виграють усі учасники академічного процесу, адже проєкт охоплює два напрями діяльності: Проєкт в університетах (Проєкт сприяння академічній доброчесності в Україні – SAIUP) та Проєкт у школі (Проєкт формування академічної доброчесності в школі – SAISS). Проєкт SAIUP започаткував проведення вебінарів «Академічна доброчесність», де розглядають практики українських освітян, поради експертів, нормативно-правове забезпечення щодо різних аспектів якості освіти, обговорюють важливі теми, що турбують академічну спільноту. Також опубліковано серію інформаційних бюлетенів «Академічна доброчесність».

Протягом 2020–2022 рр. команда Проєкту спільно з національними і міжнародними експертами надає підтримку університетам, рекомендації та навчання з розвитку й упровадження сучасних методик викладання, практик перегляду та адаптації навчальних програм, що забезпечуватимуть дотримання академічної доброчесності у системі середньої освіти України [8]. З метою запровадження дисциплін із питань академічної доброчесності у ЗВО на сайті Національного агентства розміщені методичні рекомендації та програма курсу «Основи академічного письма», розроблені в межах Проєкту. Запропонована програма курсу подана як базова, яку можна і потрібно адаптувати під конкретні вимоги університетів, учасників Проєкту сприяння академічній доброчесності в Україні, та університетів, що бажають упроваджувати цей чи подібні йому курси самостійно. Від адміністрації університетів, конкретних кафедр і викладачів залежить: назва курсу («Основи академічного письма», «Основи академічної культури», «Основи академічної доброчесності» тощо); кількість годин і кредитів, відведених для нього під курс; вибір студентської аудиторії, для якої курс викладатиметься; модифікація конкретних лекційних і семінарських тем [14]. Методичні рекомендації до різних видів і форм роботи та додатки до них сприятимуть розробці робочих програм курсів в університетах, а запропонована програма може слугувати основою для розроблення курсів у конкретних університетах та введення їх до навчальних планів конкретних спеціальностей.

Проаналізувавши низку освітніх програм закладів вищої освіти, можемо стверджувати, що питання академічної доброчесності порушується та вивчається, а дисципліни з питань академічної доброчесності для студентів різних освітніх рівнів розроблено та впроваджено в навчальні плани низки ЗВО (таблиця 1).

Як бачимо з табл. 1, у багатьох університетах такі дисципліни впроваджуються для третього освітньо-наукового рівня (доктора філософії) або для студентів-магістрів. Провівши опитування серед студентів-бакалаврів щодо розуміння терміну «академічна доброчесність» та «академічна культура», маємо підстави для висновку, що вони володіють лише поверхневими уявленнями про академічну доброчесність, її принципи, види академічної недоброчесності тощо. Студенти першого курсу загалом не можуть дати ґрунтовну відповідь, що означає академічна доброчесність, які принципи вона реалізує, а студенти третього курсу питання академічної доброчесності розглядали в аспекті написання курсових проєктів чи інших письмових робіт. Вочевидь, подібна ситуація притаманна для більшості закладів вищої освіти.

Причиною такого стану є недостатнє ознайомлення з принципами академічної доброчесності в закладах загальної середньої освіти. Нині питання відповідального ставлення учнівської молоді до своїх обов'язків має порушуватися ще у школі, а діти вже з малку мають розуміти важливість дотримання принципів доброчесності в навчанні. Нині українська система освіти починає впроваджувати різноманітні курси, уроки і проєкти для розвитку цих ключових цінностей і принципів безперервно від початку і до завершення навчання та виховання особистості. Важливим кроком у реалізації принципів академічної доброчесності є створення «Уроків доброчесності» на платформі Нової української школи, які відповідають Державному стандарту початкової освіти [6]. Також відзначимо різноманітні неформальні проєкти, які розвивають та опікуються питаннями академічної доброчесності в Україні, курси на освітніх платформах для вчителів, наприклад курс «Академічна доброчесність» на платформі EdEra, де зосереджено увагу на формуванні культури академічної доброчесності усіх учасників освітнього процесу, а не лише науковців.

Таблиця 1

Навчальні дисципліни з питань академічної доброчесності в університетах

№ з/п	Назва навчальної дисципліни	Назва закладу
Бакалаври		
1.	«Основи академічного письма»	Ізмаїльський державний гуманітарний університет
2.	«Академічна доброчесність»	Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського
3.	«Культура наукової мови та комунікації»	Національний авіаційний університет
4.	«Академічна доброчесність та професійна етика»	Національний університет «Одеська юридична академія»
5.	«Академічна культура»	Національний університет «Одеська політехніка»
6.	«Основи академічної доброчесності»	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
7.	«Академічна доброчесність»	Херсонський державний університет
Магістри		
8.	«Академічна доброчесність університетської спільноти»	Донбаський державний педагогічний університет
9.	«Академічне письмо»	Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Доктор філософії		
10.	«Етика наукових досліджень та академічна доброчесність»	Дніпропетровський регіональний інститут державного управління
11.	«Академічна доброчесність»	Івано-Франківський медичний університет
12.	«Етика та академічна доброчесність в освіті і науці»	Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
13.	«Управління системою академічної доброчесності дослідника»	Полтавський державний аграрний університет
14.	«Академічна доброчесність та етика наукового пошуку»	Харківський національний технічний університет сільського господарства імені Петра Василенка
15.	«Академічний дискурс та академічна доброчесність у наукових дослідженнях»	Університет менеджменту освіти

Висновки. Беззаперечно, академічна доброчесність є стрижневою складовою академічної культури й одним із компонентів системи забезпечення якості освіти. Система принципів академічної доброчесності нині затверджена на державному рівні та має відповідну нормативну базу, яка визначає механізми реалізації положень академічної доброчесності в освітньому процесі та науково-дослідній роботі та різноманітні заходи щодо запобігання проявів і боротьби з її порушеннями. Проблеми академічної доброчесності активно розглядаються в усіх ланках освіти, проте досі не є обов'язковим компонентом освітніх програм. Тому вважаємо доцільним розроблення та впровадження в усіх університетах навчального курсу з питань академічної доброчесності для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

До подальших напрямів дослідження відносимо вивчення питання чіткого розуміння відповідальності за порушення принципів академічної доброчесності у закладах вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених : кол. моногр. / за заг. ред. Н. Г. Сорочіної, А. Є. Артюхова, І. О. Дегтярьової. Дніпро : ДРІДУ НАДУ, 2017. 169 с.
2. Акініна Н.Л. Академічна культура викладача ВНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2016. Вип. 22. С. 8–17.
3. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе, 10 августа 2005 г. ЮНЕСКО–СЕПЕС. 2005. URL: <http://www.almamater.md/articles/879/ru.html>
4. Колесніков А. Академічна доброчесність в українському освітньо-науковому просторі: проблеми та соціальні загрози. *Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України*. 2019. Вип. 24. С. 122–128.
5. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. URL: <https://naqa.gov.ua/> (дата звернення: 05.06.2022).
6. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/> (дата звернення: 29.05.2022)
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 вересня. (№ 178-179). С. 10–22. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page3#Text> (дата звернення: 29.05.2022).
8. Проект сприяння академічній доброчесності в Україні (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project – SAIUP). URL: <https://saiup.org.ua/pro-proekt/> (дата звернення: 06.06.2022).
9. Рижко О. «Плагіат як соціальнокомунікаційне явище» : монографія. Київ : Паливода А. В., 2017. 387 с.
10. Семенов О. М., Семеніхіна О. В., Безуглий Д. С. Формування академічної культури педагога-дослідника в умовах цифрового творчого середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2017. Том 62. № 6. С. 240–251. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_62_6_20 (дата звернення: 15.06.2022).
11. Тицька Я. «Академічна доброчесність» та «Академічна відповідальність» у забезпеченні якості освіти. *Підприємництво, господарство і право*. 2018. № 11. С. 192–195.
12. Фундаментальні цінності академічної доброчесності. Перекладено за виданням «The Fundamental Values of Academic Integrity», видання друге. Міжнародний центр академічної доброчесності. Ред. Тедді Фішман. Університет Клемсон. 1999. URL: https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Fundam.czinnosti-Akad.dobroch_.pdf (дата звернення: 04.06.2022).
13. Чумак О. В. Концепт категорії академічної доброчесності у вищій освіті. *Теорія та методика управління освітою*. 2017. № 2 (20). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v2_17/%D0%A7%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BA.pdf (дата звернення: 15.06.2022).
14. Шліхта Н., Шліхта І. Основи академічного письма : Методичні рекомендації та програма курсу. К., 2016. 61 с. https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/Academic_Writing_Course.pdf
15. Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEENQA). Мережа агенцій із забезпечення якості вищої освіти Центральної та Східної Європи. URL: <https://www.ceenqa.org/> (дата звернення: 18.06.2022).
16. Council of Europe Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED). Платформа Ради Європи з етики, прозорості та доброчесності в освіті. URL: <https://www.coe.int/en/web/portal/home> (дата звернення: 18.06.2022).
17. European Association for Quality Assurance in Higher Education. (ENQA) Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. URL: <https://www.enqa.eu/about-enqa> (дата звернення: 18.06.2022).
18. International Center for Academic Integrity (ICAI). Міжнародний центр академічної доброчесності. URL: <https://academicintegrity.org/> (дата звернення: 18.06.2022).
19. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAANE). Міжнародна мережа агентств із забезпечення якості у вищій освіті. URL: <https://www.inqaane.org/> (дата звернення: 18.06.2022).

«SOFT SKILLS» У ЗМІСТІ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

«SOFT SKILLS» IN THE CONTENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

У статті визначено поняття змісту освіти, що є одним з основних засобів професійної підготовки особистості, її розвитку та формування базової культури. Виокремлено структурні компоненти змісту освіти: знання (результат досвіду пізнавальної діяльності), уміння та навички (вміння діяти у різних життєвих ситуаціях), досвід творчої діяльності (досвід перетворення дійсності та прийняття нестандартних рішень), досвід ставлення до навколишньої дійсності (переконання та ідеї про те, яким чином все в житті має відбуватись), компетентності (здатність застосовувати та реалізовувати знання, уміння та навички). Зазначено, що теоретичні основи оновлення змісту освіти різних рівнів були предметом системних та глибоких досліджень таких науковців як С. Бондаренко, Н. Бібік, М. Вашуленко, І. Гудзик, А. Євтодюк, Д. Зуєв, І. Лернер, Я. Кодлюк, О. Савченко, І. Смагін, А. Фурман, А. Хуторський та інші у комплексі методологічних, теоретичних та методичних засад. Перелічено важливі «soft skills» для ефективного здійснення професійних обов'язків соціального працівника: навички комунікації, навички управління, навички особистої ефективності, навички опрацювання інформації, стратегічні навички. Досліджено місце м'яких навичок у змісті освітньо-професійних програм та навчальних планів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 23 «Соціальна робота», на основі досвіду Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Українського Католицького Університету та Національного університету «Києво-Могилянська академія». Встановлено перелік загальних компетентностей майбутнього соціального працівника, зокрема здатність до ефективної комунікації, здатність до генерування нових ідей, здатність виявляти лідерські якості та працювати в команді, які формують заклади вищої освіти України.

Ключові слова: професійна освіта, заклад вищої освіти, зміст професійної підготовки,

професійні навички, «soft skills», соціальна робота.

The article defines the concept of the content of education, which is one of the main means of professional training of an individual, its development and the formation of a basic culture. The structural components of the content of education are singled out: knowledge (the result of the experience of cognitive activity), skills and abilities (the ability to act in various life situations), experience of creative activity (experience of transforming reality and making non-standard decisions), experience of attitude to the surrounding reality (beliefs and ideas about, how everything in life should happen), competence (ability to apply and implement knowledge, abilities and skills). It is noted that the theoretical foundations of updating the content of education at different levels were the subject of systematic and deep research by such scientists as S. Bondarenko, N. Bibik, M. Vashulenko, I. Gudzik, A. Yevtodyuk, D. Zuev, I. Lerner, Ya. Kodlyuk, O. Savchenko, I. Smagin, A. Khutor-sky and others in the complex of methodological, theoretical and methodical principles. Important «soft skills» for the effective performance of professional duties of a social worker are listed: communication skills, management skills, personal effectiveness skills, information processing skills, strategic skills. The place of soft skills in the content of educational and professional programs and curricula of the first (bachelor) level of higher education in the field of knowledge 23 «Social work» was studied, based on the experience of the State higher educational institution Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukrainian Catholic University and National University of Kyiv Mohyla Academy. A list of general competencies of the future social worker has been established, in particular, the ability to communicate effectively, the ability to generate new ideas, the ability to demonstrate leadership qualities and work in a team, which are formed by higher education institutions of Ukraine.

Key words: professional education, higher education institution, content of professional training, professional skills, «soft skills», social work.

УДК 377+378.4:364-78:005.61]37.091.214
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.30>

Мандро Л.О.,

аспірантка кафедри теорії і методики дошкільної та спеціальної освіти Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Постановка проблеми. Проблема професійної підготовки соціального працівника набуває все більшу актуальність у останні роки у зв'язку з постійною трансформацією соціального досвіду, розвитком технологій соціальної роботи, зростанням суспільних вимог до фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукова психолого-педагогічна література містить низку праць з теорії та практики вирішення завдань професійного становлення фахівців різних сфер діяльності, зокрема соціальної роботи. Загальнотеоретичним та методологічним проблемам розвитку професійної компетентності фахівця у галузі соціальної та соціально-педагогічної

діяльності присвячені праці дослідників І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Бодальова, В. Шаповалова, С. Архипової, А. Капської, О. Карпенка, Д. Годлевської, М. Доуела, А. Кадушніна, К. Майєра, Дж. Раймонд, С. Шардлоу та інших. Теоретичні основи оновлення змісту освіти різних рівнів були предметом системних та глибоких досліджень таких науковців як С. Бондаренко, Н. Бібік, М. Вашуленко, І. Гудзик, А. Євтодюк, Д. Зуєв, І. Лернер, Я. Кодлюк, О. Савченко, І. Смагін, А. Фурман, А. Хуторський та інші у комплексі методологічних, теоретичних та методичних засад.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема змісту освітніх

програм ЗВО, зокрема місця «soft skills» у системі навчально-виховного процесу, у науково-педагогічній літературі висвітлено недостатньо. Оскільки модернізація змісту освіти ніколи не перестане бути актуальною, варто дослідити місце «soft skills» у системі професійного становлення соціального працівника з метою постійного оновлення освітньої системи як складової соціально-економічного розвитку держави.

Метою статті є визначення місця «soft skills» у професійній підготовці соціальних працівників. Досягнення поставленої мети зумовлює вирішення наступних завдань: визначити структурні компоненти змісту освіти, проаналізувати та порівняти зміст освітніх програм ЗВО України, структурувати перелік програмних компетентностей освітніх програм галузі знань 23 «Соціальна робота».

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з основних засобів професійної підготовки особистості, її розвитку та формування базової культури виступає зміст освіти.

Зміст освіти – це чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетенцій, які людина опановує шляхом навчання у закладі освіти або самостійно [3]; науково обґрунтована система дидактичного та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів [4].

Структурними компонентами змісту освіти є:

- знання (досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі її результатів);
- уміння та навички (досвід різних способів діяльності, вміння діяти за зразком);
- досвід творчої діяльності (уміння приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях, досвід перетворення дійсності);
- досвід ставлення до навколишньої дійсності (світоглядні, морально-етичні орієнтації, система цінностей);
- компетентності (здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей; здатність застосовувати та реалізовувати знання, уміння та навички) [2].

Зміст освіти визначає система стандартів вищої освіти; освітньо-професійні програмами підготовки фахівців з вищою освітою за освітньо-кваліфікаційними рівнями; програми навчальних дисциплін; структурно-логічні схеми підготовки; інші нормативні документи та навчально-методична база [5].

Професійну підготовку висококваліфікованих фахівців, що готові та спроможні практично діяти у галузі соціальної роботи, бути зайнятими у науково-дослідницькій діяльності, забезпечує освітня програма.

Освітня (освітньо-професійна, освітньо-наукова та освітньо-творча) програма – це єдиний

комплекс освітніх компонентів (навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, практик, контрольних заходів тощо), спрямованих на досягнення передбачених такою програмою результатів навчання, що дає право на отримання визначеної освітньої та професійної (професійних) кваліфікації (кваліфікацій). Освітня програма може визначати єдину в її межах спеціалізацію або не передбачати спеціалізації [3].

Освітня програма повинна містити: перелік освітніх компонентів; їх логічну послідовність; вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою; кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані програмні результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти [1].

На основі освітньої програми заклад освіти складає та затверджує навчальний план, який конкретизує організацію освітнього процесу.

Проблема формування та розвитку «soft skills» у студентів закладу вищої освіти, зокрема майбутніх соціальних працівників, знаходить своє вирішення у вдосконаленні освітніх програм та навчальних планів.

Серед важливих «soft skills» для ефективного здійснення професійних обов'язків соціального працівника є наступні:

- навички комунікації (публічні виступи, презентація, особистий бренд, самопрезентація, ведення переговорів, управління конфліктами, сторітелінг, міжособистісне спілкування, ділова етика, професійна етика, міжкультурна компетентність, нетворкінг);
- навички управління (лідерство, командоутворення, мотивація, управління проєктами, організація/організованість, ціле покладання, орієнтація на результат, планування, тайм-менеджмент/управління ресурсами, громадська активність, наставництво/ фасилітація, контроль);
- навички особистої ефективності (емоційний інтелект, емпатія, вирішення складних ситуацій, розвиток впродовж життя, стресостійкість, швидке реагування, ефективність в умовах ризику, клієнтоорієнтованість, креативність, рефреймінг, ініціативність, інноваційність);
- навички опрацювання інформації (гнучкість мислення, критичне мислення, пошук/аналіз/синтез даних, медіа грамотність, спостереження, розсудливість, аналітичне мислення, логічність міркувань, моніторинг, тенденції у професійній сфері, опрацювання великого обсягу інформації, встановлення взаємозв'язків);
- стратегічні навички (тактичне мислення, стратегічне мислення, прийняття рішень, винахідливість, імідж, альтернативні варіанти, пріоритет, системне мислення, структурне мислення, науково-дослідне мислення, проблемно-орієнтоване мислення).

Досліджуючи місце м'яких навичок у змісті освітніх програм та навчальних планів, беремо до уваги досвід Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Українського Католицького Університету та Національного університету «Києво-Могилянська академія». Компетентність при цьому варто розглядати як здатність застосовувати та реалізовувати професійні навички.

Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 23 «Соціальна робота» зі спеціальності 231 «Соціальна робота» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» має на меті «підготовку компетентного конкурентноспроможного фахівця в галузі соціальної роботи та соціальної педагогіки, здатного

розв'язувати складні спеціалізовані задачі та складні проблеми соціальної сфери» [6].

Орієнтуючись на новітні наукові дослідження у галузі соціально-педагогічної діяльності, програма передбачає формування низки компетентностей на основі системи освітніх компонентів з відповідними результатами навчання (таблиця 1) [6].

Програмні компетентності передбачають формування у майбутніх соціальних працівників таких навичок, як розв'язання складних спеціалізованих задач та практичних проблем у соціальній сфері; реалізація прав і обов'язків як члена суспільства; застосування знань на практиці, абстрактне мислення, аналіз та синтез даних, планування та управління часом; використання інформаційних і комунікаційних технологій; пошук, обробка та аналіз інформації; прийняття рішень, мотивування;

Таблиця 1

Складові освітньо-професійної програми підготовки за спеціальністю 231 «Соціальна робота» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»		
Програмні компетентності		
інтегральна компетентність	загальні компетентності	спеціальні (фахові) компетентності
Компоненти освітньої програми		
Обов'язкові дисципліни циклу загальної підготовки	– Історія України, Історія української культури, Українська мова за професійним спрямуванням, Філософія, Фізична культура.	
Вибіркові дисципліни циклу загальної підготовки	– Політологія, Іноземна мова, Безпека життєдіяльності, Правознавство, Основи права, Основи економічних теорій, Економічна інтеграція, Релігієзнавство, Релігійна етика.	
Обов'язкові дисципліни циклу професійної теоретичної підготовки	– Іноземна мова (англійська), Загальна психологія, Загальна соціологія, Соціальна психологія, Психологія особистості, Основи наукових досліджень, Соціальна педагогіка, Вступ до спеціальності, Волонтерська діяльність, Основи родинного виховання, Педагогіка і психологія родинних взаємовідносин, Історія соціальної роботи, Основи консультування, Соціальна політика, Соціальна робота з різними групами клієнтів, Правові основи соціальної роботи, Теорії соціальної роботи, Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах, Методи соціальної роботи, Соціальна профілактика, Професійна майстерність соціального працівника, Соціальна робота в пенітенціарних установах, Ведення професійних документів, Етика соціальної роботи, Система організації соціальних служб, Основи соціалізації особистості, Курсова робота.	
Обов'язкові дисципліни циклу професійної практичної підготовки	– Навчальна практика, Виробнича волонтерська практика, Виробнича практика в ЦСССМ, Виробнича практика в закладах соціального обслуговування, Виробнича практика за фахом, Атестація (Теорії соціальної роботи), Атестація (Методи соціальної роботи), Курсова робота.	
Дисципліни за вибором ЗВО циклу професійної підготовки	– Основи міжособистісного спілкування; Самоорганізація особистості; Українська етнопедагогіка та етнопсихологія; Менеджмент соціальної роботи; Пенсійна справа; Соціальна робота у сфері зайнятості; Вікова фізіологія та основи охорони здоров'я.	
Дисципліни вільного вибору студента циклу професійної підготовки	– Практична психологія в соціальній роботі, Основи соціальної реабілітології, Соціальна конфліктологія і партнерство, Соціальна робота з людьми похилого віку, Соціально-психологічна допомога учасникам АТО, Соціально-реабілітаційна робота з трудовими мігрантами, Соціально-психологічна робота у сфері дозвілля, Соціально-реабілітаційна робота релігійних організацій, Соціально-психологічна робота в опікунських закладах, Соціально-реабілітаційна робота з вимушеними переселенцями, Соціальний аудит та інспектування, Соціальна реабілітація жертв насилля, Соціально-психологічна допомога інвалідам, Соціальна робота з протидії торгівлі людьми, Соціальне прогнозування і проектування, Соціальне страхування, Підготовка молоді до сімейного життя, Соціально-педагогічна робота з сім'єю, Соціальна робота в громаді, Соціально-медичний патронаж.	

аналіз соціально-психологічних явищ; подолання соціальних проблем, розробка та реалізація соціальних проєктів; застосування методів менеджменту; генерування ідей, оцінка результатів та якості професійної діяльності.

Результатами навчання є наступні здатності: пошук, аналіз і синтез інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між соціальними подіями та явищами; розв'язання завдань у сфері соціальної роботи; передбачення наслідків, розробка планів, оперативне прийняття ефективних рішень; аналіз соціально-політичних та соціально-психологічних процесів; застосування методів менеджменту; уміння креативно вирішувати проблеми та приймати інноваційні рішення, мислити та застосовувати творчі здібності до формування нових ідей; конструювання процесу та результатів соціальної роботи, коригування планів роботи відповідно до результатів оцінки.

Освітня програма «Соціальна педагогіка» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» Українського Католицького Університету має на меті підготовку фахівців у галузі соціальної роботи із широким доступом до працевлаштування з метою «творення здоров'язбережувального соціального простору для поліпшення якості життя особистості, групи, громади» [8].

Освітній процес побудовано за студентоцентрованим підходом та компетентною парадигмою навчання, із застосуванням метакогнітивних, когнітивних та соціально-афективних стратегій. Процес викладання включає класичні й активні методи навчання (дискусії, бесіди, презентації, метод проєктів, моделювання професійних ситуацій, рольові та ділові ігри, індивідуальна дослідницька робота тощо). Оцінювання 100-бальна система оцінювання усіх видів аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності студентів.

Освітньо-професійна програма орієнтована на прикладну підготовку та ґрунтується на теоретичних моделях і практичних наукових результатах розвитку соціальної роботи та соціально-педагогічної діяльності в Україні й світі. Включає системно-гуманітарний, психолого-педагогічний, правовий, соціально-економічний блоки знань, в рамках яких можлива подальша професійна і наукова кар'єра випускників програми в контексті сучасних запитів суспільної практики та появи нових фахових спеціалізацій, забезпечує їх конкурентоспроможність (таблиця 2) [8].

Програмні компетентності передбачають формування у майбутніх соціальних працівників таких навичок, як прогнозування й вирішення соціальних проблем; застосування комунікації; усвідомлення етичних норм і правил міжособистісної взаємодії; вміння встановлювати і підтримувати необхідні

контакти зі співрозмовниками; генерування нових ідей; креативне мислення; отримання та переробка інформації; лідерські якості та праця в команді; аналіз суспільних процесів, психологічних властивостей, станів у процесі становлення та розвитку особистості, особливостей розвитку соціальної групи та громади; оцінювання проблеми, потреби, специфічні особливості та ресурси клієнтів; подолання проблем; попередження соціальних ризиків, запобігання та вирішення соціальних конфліктів; вміння налагоджувати комунікацію, планувати спільну діяльність, розподіляти обов'язки та відповідальність; застосування методів менеджменту; навчання впродовж життя; професійне самовдосконалення.

Результатами навчання є наступні здатності: пошук, аналіз і синтез інформації; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; аналіз тенденцій розвитку сучасної соціальної політики; аналіз та узагальнення досвіду соціально-педагогічного захисту особистості; застосування дослідницьких професійних навичок; подолання проблем та складних життєвих обставин, вибір ефективних методів їх вирішення, передбачення наслідків; конструювання процесу та результату соціальної роботи; організація та координація взаємодії з клієнтами; застосування технологій соціальної, соціально-педагогічної роботи; планування і визначення мети, завдання, форм, методів, прийомів, ресурсів, основних підходів до індивідуальної чи групової роботи; коригування форм і методів соціального впливу; забезпечення інклюзивних процесів; здійснення аніматорської діяльності та менеджменту; забезпечення професійної саморегуляції.

Освітня програма «Соціальна педагогіка» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» Національний Університету «Києво-Могилянська академія» має на меті здобуття особою, якій присвоюється кваліфікація бакалавра соціальної роботи, фундаментальних та професійно-орієнтованих знань та вмінь, здатності вирішувати типові професійні завдання у соціальній роботі [7].

В основу розроблення освітньої програми покладено компетентнісний підхід з використанням ЄКТС. Вона передбачає виділення дисциплін двох видів: обов'язкових дисциплін та дисциплін за вільним вибором студента відповідно до профілю освітньої програми. Навчальне навантаження студента включає всі види його роботи (самостійну, аудиторну, лабораторну, дослідницьку тощо) (таблиця 3) [7].

Програмні компетентності передбачають формування у майбутніх соціальних працівників таких навичок, як розв'язання складних спеціалізованих проблем; абстрактне мислення, аналіз та синтез; управління часом; застосування знань

**Складові освітньо-професійної програми підготовки
за спеціальністю 231 «Соціальна робота» Українського Католицького Університету**

Український Католицький Університет		
Програмні компетентності		
інтегральна компетентність	загальні компетентності	фахові компетентності спеціальності
Навчальні дисципліни		
Обов'язкові дисципліни циклу загальної підготовки	– Україна: традиція і суспільство, Українська мова (за професійним спрямуванням), Англійська мова, Українська культура, Вступ до університетських студій, Соціологія, Філософія, Загальна і вікова психологія, Святе Письмо: Історія спасіння Старого і Нового Завітів, Християнство: віра, богослуження, мораль, Вікова фізіологія та основи медичних знань, Основи соціально-педагогічних досліджень, Якісні і кількісні методи досліджень, Перша медична допомога.	
Обов'язкові дисципліни циклу професійної підготовки	– Історія соціального виховання та соціальної роботи, Педагогіка, Теорії і моделі соціальної роботи, Соціальна педагогіка, Педагогіка сімейного виховання, Основи соціально-правового захисту, Біоетика, Спеціальна педагогіка (англійською мовою) на основі інклюзивної освіти, Аксиологія та етика професійної діяльності, Технології соціально-педагогічної діяльності, Соціально-педагогічна робота в закладах освіти, Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля, Менеджмент соціально-педагогічної роботи (англійською мовою), Методика виховання у літніх таборах, Соціально-педагогічна діагностика, Соціально-педагогічне консультування, Соціально-педагогічна профілактика, Соціально-педагогічна корекція та реабілітація (англійською мовою), Соціально-педагогічний супровід сім'ї, Соціально-педагогічне проектування (англійською мовою), Курсова робота (Соціальна педагогіка/соціальна робота).	
Вибіркові дисципліни циклу загальної підготовки	– Дисципліна вільного вибору зокрема і англійською мовою викладання.	
Вибіркові дисципліни циклу професійної підготовки	– Організація та проведення тренінгів, Робота з дитячими та молодіжними організаціями, Психологія сім'ї, Соціальна психологія, Педагогічна психологія, Патопсихологія, Психологія девіантної поведінки, Соціально-педагогічна робота в територіальній громаді, Технологія вуличної роботи, Професійна творчість у соціальній сфері, Ринок праці та соціальна зайнятість, Професійна орієнтація та професійний відбір, Людина в сучасному соціумі, Соціальний супровід осіб з особливими потребами, Формування культури психічного здоров'я, Проектування програм здорового способу життя, Інноваційні моделі надання соціальних послуг, Основи геронтології, Дисципліни спеціалізації.	
Дисципліни практичної підготовки	– Курсова робота (Технології соціально-педагогічної діяльності), Волонтерська практика, Навчальна практика, Англійська практика (школа), Соціально-виховна практика, Стажерська практика.	
Державна атестація	– Комплексний державний екзамен.	

у практичних ситуаціях; проведення досліджень, здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації; використання інформаційних та комунікаційних технологій; критичність і самокритичність; вияв ініціативи, адаптація та вміння діяти у новій ситуації; праця у команді та одноосібно; спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня; аналіз нормативно-правової бази; попередження соціальних ризиків, складних життєвих обставин, запобігання та вирішення соціальних конфліктів; вивчення соціальних проблем за допомогою методів дослідження в умовах конкретної ситуації; оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів клієнтів; подолання проблем і знаходження ефективних методів їх вирішення; надання допомоги та підтримки клієнтам із врахуванням їх індивідуальних

потреб; взаємодія з клієнтами, представниками різних професійних груп та громад; реалізація комунікації в сфері соціальної роботи; здатність обґрунтовувати, приймати професійні рішення щодо клієнтів соціальної роботи та брати відповідальність за їх наслідки; підтримка належного рівня знань та постійне підвищення професійної підготовки у сфері соціальної роботи; використання аналітичної інформації.

Результатами навчання є наступні здатності: пошук, аналіз і синтез інформації; відтворення фактів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями, явищами; інтеграція теоретичних знань та практичного досвіду; аргументація шляхів подолання проблем та складних життєвих обставин, вибір ефективних методів їх вирішення, передбачення наслідків; розробка перспективних

**Складові освітньо-професійної програми підготовки
за спеціальністю 231 «Соціальна робота» НУ «Києво-Могилянська академія»**

НУ «Києво-Могилянська академія»		
Програмні компетентності		
інтегральна компетентність	загальні компетентності	фахові компетентності спеціальності
Навчальні дисципліни		
Обов'язові навчальні дисципліни	Англійська мова, Вступ до соціальної роботи, Загальна соціологія, Основи медичних знань, Правові основи соціальної роботи, Українська мова за професійним спрямуванням, Фізичне виховання, Історія соціальної роботи, Психологія для соціальної роботи, Волонтерська діяльність, Система організації соціальних служб в Україні, Англійська мова (за професійним спрямуванням), Базові навички спілкування, Теорії та методи соціальної роботи, Філософія соціальної роботи, Підготовка наукової роботи для соціальних працівників, Вступ до методології соціального дослідження, Консультування в соціальній роботі, Основи соціальної політики, Групова робота, Курсова робота, Основи менеджменту, Основи соціально-економічного аналізу, Соціологія девіантної поведінки, Якісні методи досліджень в соціальній роботі, Навчально-дослідницький практикум, Соціальна робота в громад.	
Практика	Практика ознайомча, Практика навчальна.	
Професійної та практичної підготовки	Вступ до «Могилянських» студій, Вікова психологія, Основи соціальної реклами, International Organizations and Social Work, Соціальна робота з людьми з інвалідністю, Основи геронтології, Розвиток дітей раннього віку, Практика волонтерська, Запобігання домашньому насильству, Створення та супровід прийомних сімей, Протидія торгівлі людьми, Права людини та їх захист, Психологія особистості, Соціальна робота з біженцями та шукачами притулку, Гостьовий курс, Соціальна робота в пенітенціарній системі, Соціальна робота у сфері паліативної допомоги, Соціальна психологія, Соціальна робота з ВІЛ/СНІД особами, Соціальна робота з наркозалежними, Соціальна робота у сфері психічного здоров'я, Соціальна робота в умовах надзвичайних ситуацій, Соціальна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, International Social Work.	
Вибіркові дисципліни	Навчальні дисципліни вільного вибору студента.	

та поточних планів, програм проведення заходів, оперативне прийняття ефективних рішень у складних ситуаціях; використання прикладних комп'ютерних програм; критичний аналіз й оцінка соціально-політичних процесів; використання відповідних наукових досліджень та застосування дослідницьких професійних навичок; аналіз психічних властивостей і станів, характеристика психічних процесів, соціально-психологічних процесів у малих та великих групах; запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин; оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів клієнтів; прийняття практичних рішень щодо покращення соціального добробуту та підвищення соціальної безпеки; підтримка взаємин з клієнтами; креативне вирішення проблем та прийняття інноваційних рішень, вміння мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей.

Проаналізувавши освітньо-професійні програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 23 «Соціальна робота» зі спеціальності 231 «Соціальна робота» Державного

вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Українського Католицького Університету та Національного університету «Києво-Могилянська академія», можна зазначити, що основну увагу приділяють формуванню здатності до наступних «soft skills»: ефективна комунікація, креативне та критичне мислення, робота у команді та лідерство. Це дасть змогу фахівцям ефективно реалізуватися у закладах (установах, організаціях) державного управління, соціального захисту та надання соціальних послуг, охорони здоров'я, освіти, культури, правоохоронній сфері та сфері національної безпеки згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України: Класифікатор професій (ДК 003:2010) та International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08).

Висновки. Таким чином, українська система вищої освіти потребує ґрунтовного переосмислення й системного вдосконалення. Це можливо через упровадження інноваційного підходу та студентоцентризму, актуалізацію освітнього процесу відповідно до світових змін. Пріоритетом ЗВО є зміна організаційних форм навчання з традиційних на сучасні. Компетентнісна освітня парадигма визначає концепцію реформування вищої

професійної освіти, зокрема змісту освіти. Необхідним є узгодження базових позицій щодо формування ключових компетентностей студента.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у дослідженні шляхів оптимізації освітнього процесу в закладах вищої освіти та формування «soft skills» в умовах дистанційного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С. У. Дидактична концепція змісту освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць*. 2002. № II. С. 22–26.

2. Зазюн І. А. Світоглядні пріоритети педагогіки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць*. 2002. № II. С. 10–16.

3. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 1 липня 2014 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 21.07.2022).

4. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 5 вересня 2017 року. URL: <https://cutt.ly/JZhGcmP> (дата звернення: 21.07.2022).

5. Захарчук Н. В. Принципи відбору змісту освіти у контексті фундаменталізаційних процесів. *Вісник*

Національного авіаційного університету : Педагогіка, Психологія. 2015. № 6. URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10199> (дата звернення: 21.07.2022).

6. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Соціальна педагогіка» за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» кваліфікації: бакалавр соціальної роботи, соціальний педагог ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Протокол № 7 від 30 серпня 2021 року. URL: <https://cutt.ly/6Zm1XGe> (дата звернення: 21.07.2022).

7. Освітня програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Соціальна робота» за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» кваліфікації: бакалавр соціальної роботи ДЗВО Національний університет «Києво-Могилянська академія». Протокол № 22 від 24 грудня 2020 року. URL: <https://cutt.ly/eZhHN5H> (дата звернення: 21.07.2022).

8. Освітня програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Соціальна педагогіка» за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» кваліфікації: бакалавр соціальної роботи Українського Католицького Університету. Протокол № 8 від 31 травня 2018 року. URL: pedagogy.udu.edu.ua (дата звернення: 21.07.2022).

УНІВЕРСИТЕТ ЯК СУБ'ЄКТ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РОЗРОБКА ТА ОБҐРУНТУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ

UNIVERSITY AS A SUBJECT OF RESEARCH ACTIVITY: DEVELOPMENT AND REASONING OF THE CONCEPTUAL MODEL

Стаття присвячена розробці та обґрунтуванню концептуальної моделі функціонування університету як суб'єкта дослідницької діяльності. Показано, що у нормативно-правових документах відсутнє визначення поняття та чіткі рамки змісту дослідницької діяльності. Зазначається, що у працях українських учених переважає фрагментарний підхід до висвітлення дослідницької діяльності, її вивчення здійснюється нааичастіше у контексті з'ясування ролі і місця університету у забезпеченні лише окремих її аспектів (підготовка наукових фахівців, добросесність досліджень, інтернаціоналізація дослідницької діяльності та ін).

Автором обґрунтовано актуальність систематизації національного дослідницького простору, стандартизації підходів та належної уваги до усіх видів, галузей, сфер дослідницької діяльності, запровадження системного підходу до вивчення, організації, здійснення, оцінювання та контролю за результатами дослідницької діяльності університетів України.

Розроблено та запропоновано до впровадження концептуальну модель дослідницької діяльності університетів, яка ґрунтується на методології «Стандартної класифікації дослідницької діяльності Австралії та Нової Зеландії» (ANZSRC) та законодавчо визначених нормах регулювання вищої освіти, наукової та науково-технічної діяльності в Україні. У представленій автором концептуальній моделі університет розглядається як один серед ключових суб'єктів дослідницької діяльності. Визначено та розкрито зміст основних компонентів концептуальної моделі дослідницької діяльності університетів; I. вид дослідницької діяльності; II. галузі досліджень; III. соціально-економічні цілі дослідницької діяльності; IV. суб'єкти та рівні дослідницької діяльності університету. Показано основні очікувані переваги від імплементації та впровадження в практику запропонованої концептуальної моделі, зорієнтованої на упорядкування національної системи дослідницької діяльності та удосконалення системи дослідницької діяльності університетів.

Ключові слова: дослідницька діяльність університету; види дослідницької діяльності; галузі досліджень; цілі дослідницької

діяльності; суб'єкти та рівні дослідницької діяльності.

The article is devoted to the development and justification of the conceptual model of university as a subject of research activity. The author notes that there is a lack of definition of the concept and a clear framework for the content of research activities in regulatory documents.

The article emphasizes a fragmentary approach to the coverage of research activity in the works of Ukrainian scientists. According to the results of the analysis of the latest publications, the most often, research activity study is carried out in the context of clarifying the role and place of the university in ensuring only certain aspects of it (education of scientists, integrity of research, internationalization of research activity, etc.).

The author substantiates the relevance of a systematic approach to the formation and development of the national research ecosystem, necessary of classification and standardization of all types, branches, spheres of research activity, creation on this basis on this base of a systematic approach to study, organization, implementation, evaluation and control of the results of research activities of universities of Ukraine.

The legislatively determined norms of regulation of higher education, scientific and technical activities in Ukraine and the main provisions of the methodology of the "Standard Classification of Research Activities of Australia and New Zealand" (ANZSRC) are analyzed. A conceptual model of research activities of universities is developed and proposed for implementation. The content of the main components of the conceptual model of research activity of universities is defined and revealed; I. Type of research activity; II. Fields of research; III. Social and economic goals of research activity; IV. Subjects and levels of research activity university. The university is considered as one of the key subjects of research activity in the conceptual model presented by the author.

The main expected benefits from the introduction into practice of the national space of the proposed conceptual model, focused on streamlining the system of research activities of Ukrainian universities and Ukraine as a whole, are shown.

Key words: research activity of the university; types of research activity; fields of research; objectives of research activity; levels and participants of research activity.

УДК 378:001.89
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.31>

Петрос О.М.,

докт. наук з держ. упр., професор,
завідувач відділу дослідницької
діяльності університетів
Інституту вищої освіти Національної
академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Дослідницька діяльність є одним серед основних видів діяльності університетів та ключових функцій наукових і науково-педагогічних працівників, студентів, аспірантів, докторантів університетів. Разом з тим, у Законах України «Про вищу освіту» та «Про наукову і науково-технічну діяльність» відсутнє поняття «дослідницька діяльність» та його визначення,

що ускладнює належний підхід до організації та належної реалізації дослідницької діяльності університетами України.

Відповідно до визначення, поданого у Законі України «Про вищу освіту», університет – багатогалузевий або галузевий заклад вищої освіти, що провадить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих

підрозділів, сприяє поширенню наукових знань [6, пп. 1, п. 1, ст. 28]. Законодавчо визначено також статусні характеристики *дослідницького університету* як закладу вищої освіти, що забезпечує розвиток держави в певних галузях знань за моделлю поєднання освіти, науки та інновацій, сприяє її інтеграції у світовий освітньо-науковий простір, має визнані наукові здобутки, для стимулювання наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності і проведення міждисциплінарних досліджень [6, п. 1, ст. 30]. У Законах України «Про вищу освіту» та «Про наукову і науково-технічну діяльність» зазначено різні види діяльності наукових установ, закладів вищої освіти, в т.ч. університетів: «наукова діяльність»; «наукова (науково-технічна) робота», «науково-технічна діяльність», «науково-організаційна діяльність», «науково-педагогічна діяльність», «основна діяльність наукових установ», «фундаментальні дослідження», «прикладні наукові дослідження», «науково-технічні (експериментальні) розробки», «надання науково-технічних послуг», «проведення наукової і науково-технічної експертизи», «підготовка наукових кадрів», «розвиток і збереження наукової інфраструктури», науково-технічна діяльність», «інноваційна діяльність», «дослідницько-інноваційна діяльність», «дослідницький університет», «інноваційна діяльність», «проведення міждисциплінарних досліджень» та ін. [6; 8]. Згідно з п. 2, ст. 56 Закону України «Про вищу освіту» робочий час наукового працівника включає час виконання ним наукової, дослідницької, консультативної, експертної, організаційної роботи та інших трудових обов'язків [6].

В результаті **аналізу останніх досліджень і публікацій** з'ясовано, що поняття та система дослідницької залишаються також недостатньо вивченими українськими ученими. Найчастіше їх увага зосереджена на аналізі «науково-дослідницької» діяльності. Так, теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів висвітлено у практичному посібнику В. Майбороди, О. Ярошенко, Я. Скиби (2015) [10, с. 52]. Світовий досвід та перспективи розвитку в Україні дослідницьких університетів представлено у колективній монографії за ред. А. Павленка та Л. Антонюк (2014) [2]. Суб'єктний склад освітнього середовища науково-дослідницької діяльності університету проаналізовано у монографії «Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів» (2016) колективу авторів за ред. О.Г. Ярошенко. У монографії, зокрема, виокремлено типи наукових досліджень науково-педагогічних працівників ЗВО: фундаментальні та прикладні; міждисциплінарні та моно дисциплінарні; багатofакторні а однофакторні; міжнародні, національні, регіональні та інституційні [4, с. 7]. Н.О. Дівінська, Н.О. Дяченко (2016)

розглядають «науково-дослідницьку діяльність» як діяльність, метою якої є отримання нових або поглиблення вже наявних наукових знань і досягнення конкретних практичних інноваційних результатів у певній галузі [9, с. 6]. В.І.Меняйло, розкриваючи основні характеристики дослідницької діяльності у монографії присвяченій темі «Підготовка майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності: теоретико-методичні аспекти», розглядає структуру дослідницької діяльності як аналогічну науковій діяльності, що охоплює процес проведення наукових досліджень [5, с. 16]. На інших позиціях вибудовує розуміння науково-дослідницької діяльності колектив авторів аналітичних матеріалів «Аналіз практичного стану науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів» (2015), які розглядають науково-дослідницьку діяльність суб'єктів університету крізь призму освітнього середовища і включають до складу її елементів: наукові школи; форми і способи організації науково-дослідницької діяльності; банки дослідницьких методик, інформаційне забезпечення як дослідницької діяльності так і її результатів; центри організації наукових досліджень (наукові лабораторії, центри наукових досліджень, центри інновацій, відділи та інші інституції); системи стимулювання науково-дослідницької діяльності викладача, його діяльності з організації наукових досліджень студентів та ін. [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на відсутність чітких нормативно-правових рамок, недостатню визначеність та наукову розробленість проблематики, складність, багатоаспектність досліджуваного предмета, актуальним є завдання розкрити сутність та зміст дослідницької діяльності університету, ґрунтуючись не висвітленні окремих аспектів, а на системному підході.

Метою даного дослідження є розробка та обґрунтування концептуальної моделі функціонування університету як суб'єкт дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз зарубіжного досвіду організації дослідницької діяльності засвідчує тенденцію до активізації заходів щодо систематизації національних дослідницьких систем, стандартизації підходів до включення та належної уваги до усіх видів, галузей, сфер дослідницької діяльності. Значний інтерес у цьому контексті представляє Стандартна класифікація дослідницької діяльності Австралії та Нової Зеландії (Australian and New Zealand Standard Research Classification, ANZSRC 2020) [11]. ANZSRC являє собою набір із трьох взаємопов'язаних класифікацій, розроблених для вимірювання та аналізу статистики досліджень та експериментальних розробок: (1) вид діяльності (ToA); (2) галузі досліджень (ForR); (3) соціально-економічні цілі (SEO). Система ANZSRC дозволяє порівнювати

дані досліджень і розробок між двома країнами та рештою світу, між різними секторами економіки, напр. органи державного управління, приватні некомерційні організації, комерційні підприємства та заклади освіти (в т.ч. університети).

Методологія ANZSRC пройшла випробування та здобуває визнання в інших країнах. Зокрема, вона була взята за основу при розробленні ірландської національної класифікації дослідницької діяльності [12].

Керуючись основними положеннями методології ANZSRC та перевагами, які забезпечує її застосування для упорядкування національних систем дослідницької діяльності, актуальним, на нашу думку є імплементація підходів до систематизації дослідницької діяльності в українському дослідницькому просторі. Базуючись на методології ANZSRC та керуючись законодавчо визначеними нормами регулювання вищої освіти, наукової та науково-технічної діяльності в Україні, система дослідницької діяльності університетів України може бути представлена такою суб'єкт-об'єктною структурою: I. вид дослідницької діяльності; II. галузі досліджень; III. соціально-економічні цілі дослідницької діяльності; IV. суб'єкти та рівні дослідницької діяльності університету. Концептуальна модель дослідницької діяльності університету відображена на рис. 1.

Розглянемо детальніше кожен із основних компонентів концептуальної моделі дослідницької діяльності як системи та сфери діяльності університету у контексті українських реалій.

I. Вид дослідницької діяльності університету (Type of Research, TOR). Поділ за основними видами дослідницької діяльності університету, відповідно до Законів України про наукову і науково-технічну діяльність» та «Про вищу освіту» ґрунтується на горизонтальній класифікації та охоплює: фундаментальні дослідження; прикладні наукові дослідження; науково-технічні (експериментальні) розробки; надання науково-технічних послуг; проведення наукової і науково-технічної експертизи; підготовка наукових кадрів; розвиток і збереження наукової інфраструктури [3; 6; 8] (табл. 1).

Згідно з Класифікатором видів економічної діяльності (2010), основу структури дослідницької

діяльності складають дві категорії (природничі й технічні науки; суспільні та гуманітарні науки) та три основні види наукових досліджень та розробок [3]:

– фундаментальні дослідження: наукова теоретична та (або) експериментальна діяльність, спрямована на одержування нових знань про закономірності розвитку природи, суспільства, людини, їх взаємозв'язку, без будь-якої конкретної мети, пов'язаної з використанням цих знань;

– прикладні дослідження: роботи, спрямовані на одержування нових знань із метою практичного їх використання, а також для розроблення технічних нововведень;

– експериментальні розробки: систематична діяльність, яка спирається на наявні знання, придбані в результаті досліджень і/чи практичного досвіду, спрямована на виробництво нових матеріалів, продуктів чи пристроїв, впровадження нових процесів, систем та послуг чи значне удосконалення тих, що вже випускалися або були введені в дію.

II. Галузі досліджень (Field of Research, FOR). Другою класифікаційною ознакою дослідницької діяльності є її розподіл за галузями досліджень – ієрархічна класифікація, що дозволяє класифікувати дослідницьку діяльність за галузями знань та / або методологіями науково-дослідної діяльності. (Наприклад: галузь знань 01. освіта/педагогіка; спеціальності цієї галузі знань : 011 – освітні, педагогічні науки; 012 – дошкільна освіта та ін.) [7].

III. Соціально-економічні цілі дослідницької діяльності (Social and Economic Objective, SEO). Класифікація за соціально-економічними цілями – дозволяє класифікувати дослідження та розробки відповідно до передбачуваної мети або результатів досліджень / розробок різних видах та в різних галузях.

IV. Суб'єкти та рівні дослідницької діяльності університету.

Суб'єктна структура дослідницької діяльності може бути представлена суб'єктами внутрішнього та зовнішнього індивідуального, колективного та інституційного рівнів.

Суб'єктами індивідуального рівня є науковий працівник, науково-педагогічний працівник, вчений, докторант, аспірант, студент та інші учасники

Таблиця 1

Види дослідницької діяльності університету

Секція М	Професійна, наукова та технічна діяльність
Розділ 72	Наукові дослідження та розробки
Види діяльності з наукових досліджень і розробок	
фундаментальні дослідження	Дослідження й експериментальні розробки у сфері природничих і технічних наук.
прикладні дослідження	Дослідження й експериментальні розробки у сфері суспільних і гуманітарних наук

Джерело: [3]

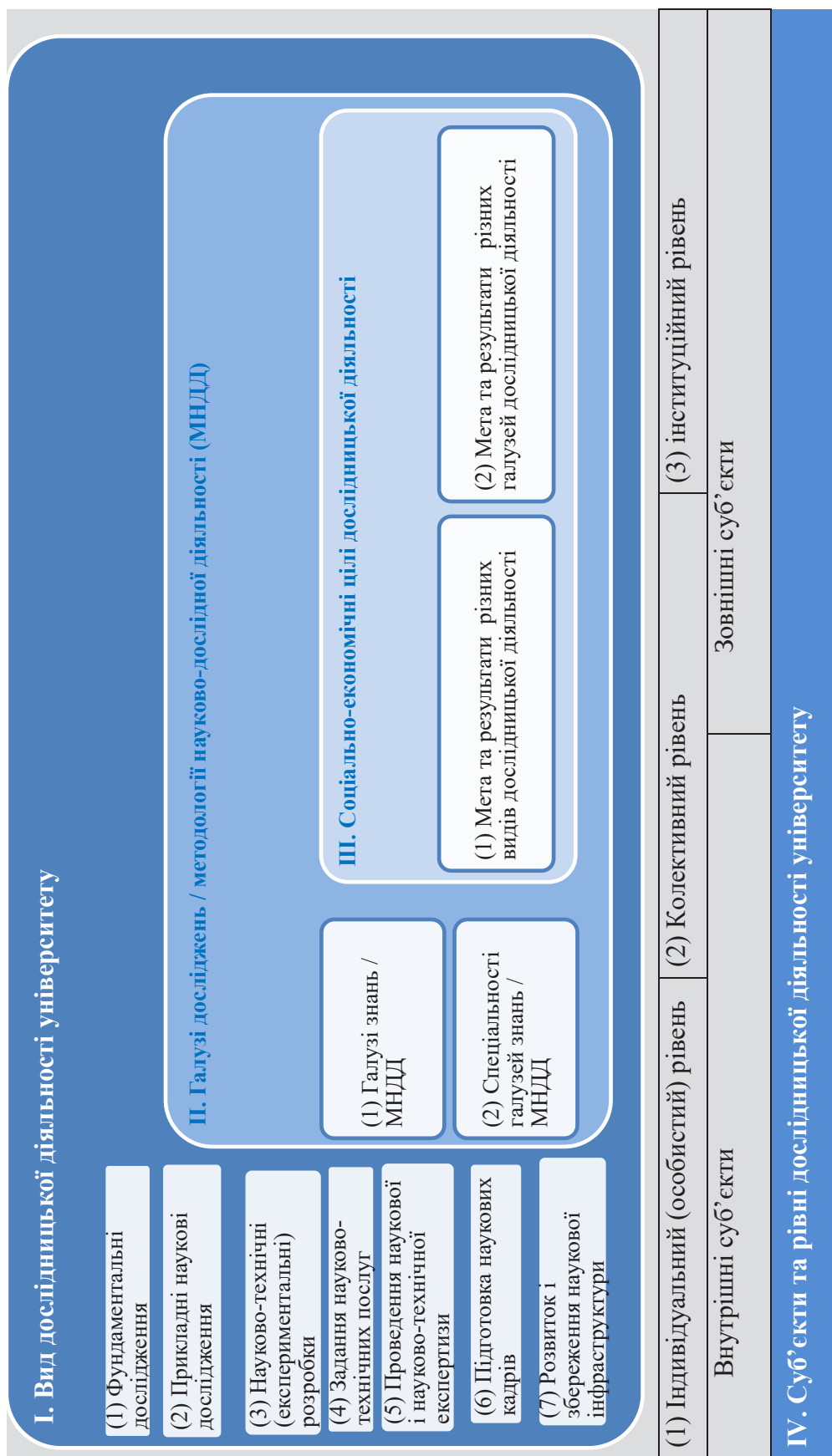


Рис. 1. Концептуальна модель дослідницької діяльності університету

дослідницької діяльності. Колективними суб'єктами дослідницької діяльності університету є кафедра, факультет, навчально-науковий інститут, інші підрозділи університету, які здійснюють або забезпечують дослідницьку діяльність. Інституційним суб'єктом є сам університет, включений в систему внутрішньо-організаційного, проміжного та зовнішнього середовища дослідницької діяльності.

Зовнішнє середовище дослідницької діяльності університету утворюють політичні, економічні, соціальні, культурні, географічні умови, які регламентують його функціонування як суб'єкта дослідницької діяльності, визначають особливості функціонування його індивідуальних та колективних суб'єктів дослідницької діяльності.

Підводячи підсумки з отриманих результатів, можна заключити, що основними перевагами від імплементації на практиці запропонованої концептуальної моделі є: зорієнтованість на упорядкування системи дослідницької діяльності; «створення спільної мови» усіх суб'єктів і учасників дослідницької діяльності шляхом узгодження спільних підходів до розуміння її суті, змісту; підвищення прозорості дослідницької системи шляхом ідентифікації компонентів, їх структурування і класифікації; систематизація статистичних даних дослідницької діяльності; збільшення можливостей оцінювання та порівняння якості, результативності, ефективності досліджень на інституційному, національному рівнях та на рівні різних країн; підвищення підзвітності суб'єктів дослідницької діяльності різних рівнів та ін.

У цілому ж, узагальнення результатів дослідження, які враховують зарубіжний досвід та існуючі національні законодавчо-визначені елементи системи дослідницької діяльності, ґрунтуються на методології ANZSRC та системному суб'єкт-об'єктному підході до аналізу її структури, дає підстави для інтерпретації університету як одного серед основних суб'єктів дослідницької діяльності, що: (1) охоплює усі види фундаментальних, прикладних досліджень та експериментальних розробок (науково-технічні/експериментальні розробки; надання науково-технічних послуг; проведення наукової і науково-технічної експертизи; підготовка наукових кадрів; розвиток і збереження наукової інфраструктури діяльності та ін.) двох категорій (природничі й технічні науки; суспільні та гуманітарні науки) наукових досліджень і розробок; (2) здійснюється індивідуальними та колективними суб'єктами університету у тісній співпраці із внутрішніми та зовнішніми представниками різних заінтересованих сторін; (3) спрямована на вирішення проблем, вдосконалення та розвиток умов для інноваційної наукової, педагогічної, організаційної та методичної діяльності університету, досягнення відповідних соціально-економічних цілей у різних галузях науки, технологій та

інновацій для забезпечення стійкого економічного, соціального, екологічного та інституційного розвитку суспільства.

Висновки.

1. Узагальнення результатів даного дослідження дає підстави для інтерпретації місця і ролі університету як одного серед основних суб'єктів дослідницької діяльності.

2. Розроблено концептуальну модель дослідницької діяльності університету як складного системного явища, яка ґрунтується на методології ANZSRC та законодавчо визначених нормах регулювання вищої освіти, наукової та науково-технічної діяльності в Україні. Визначено основні компоненти суб'єкт-об'єктної структури системи дослідницької діяльності університету: I. вид дослідницької діяльності; II. галузі досліджень; III. соціально-економічні цілі дослідницької діяльності; IV. суб'єкти та рівні дослідницької діяльності університету.

3. Розкрито переваги від імплементації на практиці запропонованої концептуальної моделі, зорієнтованої на упорядкування національної системи дослідницької діяльності та розбудову на її основі системи дослідницької діяльності університетів України.

Перспективи подальших досліджень. З огляду на стратегічні цілі інтеграції України до Європейського дослідницького простору та Європейського простору вищої освіти, актуальними для подальших досліджень є європейські стандарти дослідницької діяльності та механізми їх імплементації в дослідницьку діяльність університетів України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аналіз практичного стану науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів : препринт (аналітичні матеріали) / Авторський колектив : О. Ярошенко, Ю. Скиба, Н. Тітаренко; за ред. О. Ярошенко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 97 с.
2. Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні : монографія / [А. Ф. Павленко, Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова, Д. О. Льницький та ін.] ; за заг. ред. д.е.н., проф. А. Ф. Павленка та д.е.н., проф. Л. Л. Антонюк. К. : КНЕУ, 2014. 350 с.
3. Класифікація видів економічної діяльності (КВЕД-2010). URL: http://kved.ukrstat.gov.ua/KVED2010/72/KVED10_72.html
4. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів : монографія / авт. : О.І. Бульвінська, Н.О. Дівінська, Н.О. Дяченко, О.В. Жабенко, І.О. Линьова, Ю.А. Скиба, Г.П. Чорнойван, О.Г. Ярошенко ; за ред. О.Г. Ярошенко. К. : Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/mon.-Konc-ta-metod-nauk-dosl-diyaIn-subyektiv-Univs_IVO-NAPN-2016-178s.pdf
5. Меньяло В. І. Підготовка майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності:

теоретико-методичні аспекти : монографія. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2020. 580 с.

6. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 1 липня 2014 року: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print>

7. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова КМУ № 266 від 29 квітня 2015 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text>

8. Про наукову та науково-технічну діяльність : Закон України № 848-VIII від 26 листопада 2015 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>

9. Реалізація науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів / Н.О. Дівінська, Н.О. Дяченко. К. : Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 27 с. ISBN 978-617-7486-03-8

10. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів : практичний посібник / Авторський колектив : В. Майборода, О. Ярошенко, Я. Скиба ; за ред. О. Ярошенко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 174 с.

11. Australian and New Zealand Standard Research Classification (ANZSRC). A statistical classification used for the measurement and analysis of R&D in Australia and New Zealand. 2020. Australian and New Zealand Standard Research Classification (ANZSRC), 2020 | Australian Bureau of Statistics (abs.gov.au)

12. Research Classification System – public consultation. Government of Ireland. Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science. 2022. URL: <https://www.gov.ie/en/consultation/2b85a-national-research-classification-system/>

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ З БІОЛОГІЇ ДЛЯ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

USE OF VIRTUAL BIOLOGY EXCURSIONS FOR EDUCATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF PUPILS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

У статті визначено ефективність використання віртуальних екскурсій з біології для виховання екологічної культури учнів закладів загальної середньої освіти. Обґрунтовано, що віртуальні екскурсії з біології мають значний потенціал для виховання екологічної культури. Констатовано, що ознайомлення з різноманітністю живої природи і споглядання краси навколишнього світу під час віртуальних екскурсій з біології впливає на пізнавальну активність і чуттєву сферу особистості, що сприяє формуванню ціннісного ставлення до живої природи, а використання цифрових технологій робить освітній процес захоплюючим і підвищує мотивацію учнів до навчання та виховання.

З'ясовано, що для проведення віртуальних екскурсій з біології вчителі можуть використовуватися фото і відео, викладені в мережі Інтернет або самостійно створювати контент для таких екскурсій. Висвітлено переваги і недоліки використання під час віртуальних екскурсій ресурсів мережі Інтернет та ресурсів, створених вчителями.

Для визначення ефективності віртуальних екскурсій з біології у формуванні екологічної культури учнів проведено педагогічний експеримент у закладах загальної середньої освіти Хмельницької області. Під час експериментальної роботи для проведення віртуальних екскурсій використовувалися, як ресурси мережі Інтернет, так створений вчителями контент. У результаті проведеного дослідження встановлено, що в експериментальних групах, де проводилися віртуальні екскурсії, зросла кількість учнів з високим і середнім рівнями сформованості екологічної культури. Також в експериментальних групах, порівняно з контрольними групами, значно зменшився відсоток учнів з низьким рівнем екологічної культури. Аргументовано, що віртуальні екскурсії з біології є зручним додатком до справжніх екскурсій і забезпечують вдале поєднання цифрових технологій і традиційних способів пізнання природи.

Ключові слова: екскурсії, віртуальні екскурсії, екологічна культура, виховання екологічної культури.

The article determines the effectiveness of using virtual excursions in biology for the education of ecological culture of pupils of general secondary education institutions. It was stated that virtual excursions in biology have a significant potential for the education of ecological culture. It is substantiated that familiarization with the diversity of living nature and contemplation of the beauty of the surrounding world during virtual biology excursions affects cognitive activity and the sensory sphere of the individual, which contributes to the formation of a valuable attitude to living nature. Thanks to the use of computers and digital technologies, the educational process becomes exciting, thus pupils' motivation to study increases.

It was found out that to conduct virtual biology excursions, teachers can use videos and photos posted on the Internet or create content for such an excursion on their own. The advantages and disadvantages of using Internet resources and resources created by teachers during virtual excursions are highlighted.

To determine the effectiveness of virtual excursions in biology in the formation of the ecological culture of pupils, a pedagogical experiment was conducted in general secondary education institutions of Khmelnytskyi region. Internet resources, as well as content created by teachers, were used for excursions. As a result of the conducted research, it was determined that in the experimental groups where virtual excursions in biology were conducted, the number of pupils with high and medium levels of ecological culture formation increased. Also, in the experimental groups, compared to the control groups, the percentage of pupils with a low level of ecological culture decreased significantly. It is argued that virtual excursions are a convenient supplement to real excursions and provide a successful combination of digital technologies and traditional ways of learning about nature.

Key words: excursions, virtual excursions, ecological culture, education of ecological culture.

УДК 373.5.091.3:502+57
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.32>

Білецька Г.А.,
докт. пед. наук,
професор кафедри екології
та біологічної освіти
Хмельницького національного
університету
Казанішена Н.В.,
канд. пед. наук,
завідувач кафедри біології
і методики її навчання
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
Ільїнський С.В.,
ст. викладач кафедри екології
та біологічної освіти
Хмельницького національного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Серед глобальних проблем сучасності, що зачіпають інтереси усього людства і кожної людини, особливо гостро постають ті, котрі виникли як результат взаємодії людини, суспільства і природи, тобто екологічні проблеми. Вирішення екологічних проблем потребує пошуку шляхів зміни суспільної

свідомості на основі принципово нових світоглядних орієнтирів і цінностей.

Найбільш сприятливим періодом для розвитку ціннісних орієнтацій людини, що визначають характер і способи її відносин з природою, є період навчання у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Саме з шкільних лав на все життя

у свідомості людини закріплюються такі цінності, як дбайливе ставлення до природи і необхідність раціонального використання природних ресурсів. Це дає підстави стверджувати, що одним із завдань ЗССО має бути виховання у дітей і молоді екологічної культури, що виявляється у системі духовних цінностей, де цінності природи і суспільства визначаються як провідні.

Значний потенціал для виховання екологічної культури мають екскурсії у мальовничі куточки природи, ботанічні сади, зоопарки тощо. Разом з тим, через стримування поширення пандемії COVID-19 ЗССО України починаючи з березня 2020 року змушені навчати учнів за дистанційними і змішаними технологіями. Нині через агресію Російської Федерації і введення в Україні воєнного стану навчання у ЗССО (де це можливо) продовжує здійснюватися дистанційно. За два роки в Україні накопичено практичний досвід організації освітнього процесу за дистанційними технологіями. Разом з тим, варто зазначити, що он-лайн освітні платформи і зусилля педагогів спрямовані переважно на забезпечення навчального процесу. Процесам виховання, в тому числі й екологічного, не завжди приділяється достатня увага. Вважаємо, що підвищити ефективність процесу виховання екологічної культури учнів ЗССО дозволить використання віртуальних екскурсій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У найбільш загальному розумінні «екскурсія» – це поїздка або похід куди-небудь з метою відвідати, оглянути що-небудь [1]. У цьому сенсі екскурсія є формою організації вільного часу, що передбачає ознайомлення з різноманітними об'єктами та експонатами. У наукових працях, підручниках і навчальних посібниках з педагогіки наведено різні тлумачення поняття «екскурсія», висвітлено низку дидактичних і виховних можливостей цієї організаційної форми освітньої діяльності. Їх аналіз дає підстави стверджувати, що наукова думка щодо місця екскурсій в освітньому процесі еволюціонувала від екскурсії як методу навчання до екскурсії як самостійної форми навчання і виховання. Нині науковці тлумачать екскурсію як пізнавальний вид діяльності, що позитивно впливає на активне сприйняття людиною нових знань; колективні подорожі, походи до визначних місць, музеїв, промислових і сільськогосподарських підприємств, на історичні об'єкти з науковою, загальноосвітньою, культурно-освітньою метою [2, с. 111]; форму навчально-виховної роботи з класом або групою учнів, що проводиться поза школою з пізнавальною метою при пересуванні від об'єкта до об'єкта в їхньому природному середовищі або штучно створених умовах, за вибором учителя і за темами, що пов'язані з навчальною програмою [3, с. 213].

Ідея використання екскурсій задля екологічного виховання не нова. Її розвивали С. Русова,

В. Сухомлинський та ін. Зокрема С. Русова зазначала, що екскурсії єднають школу із справжнім життям, вчать молодь пильно стежити за усіма дрібницями життя і поважати закони природи [4, с. 18].

Велику увагу екскурсіям приділяв В. Сухомлинський, усі педагогічні ідеї якого є екологічними. Педагог навіть не уявляв навчання природознавства без екскурсій і навчання в природі. На його думку, людина була і залишається дітям природи. Її «спорідненість» з природою необхідно використовувати у процесі виховання дітей, що не тільки збагатить їх природничо-науковими знаннями, а й залучить до духовної культури, стимулюючи розумовий розвиток. Природа – в розумінні В. Сухомлинського – не просто фон для успішного навчання і виховання дітей, а природне джерело життя, основа радості людського буття [5, с. 134].

Методичні аспекти проведення природничих екскурсій та їх роль в екологічній освіті висвітлені у працях В. Вишневецького, Н. Грицай, Л. Коцун, О. Мегем, Н. Міщук, М. Москаленка, А. Степанюк, О. Фіщук, О. Цуруль та ін. Зокрема, Н. Грицай наголошує, що найбільш ефективними формами і методами екологічної освіти є екскурсії в природу та екологічні стежки [6]. Спілкування з природою на екскурсіях, на думку О. Цуруль і Є. Хімченко, створює умови для розвитку в учнів почуття прекрасного, любові до рідної землі, сприяє формуванню відповідального ставлення до природи й усвідомлення місця людини в біосфері [7].

Завдяки сучасним цифровим технологіям стало можливим використання віртуальної реальності під час проведення екскурсій. Віртуальна екскурсія – це комбінація панорамних фотографій, коли перехід від однієї панорами до іншої здійснюється через активні зони (точки переходу), що розміщуються безпосередньо на зображеннях. Все це може доповнюватися озвучуванням переднього плану або фонові музику, а при необхідності фотографіями, відеороликами, поясненнями та іншою інформацією [8, с. 45].

Віртуальні екскурсії – це фотореалістичний спосіб демонстрації об'ємного простору, з допомогою 3D-зображення, що оточує глядача сферою в 360° і дає змогу отримати більший об'єм візуальної інформації. Віртуальна 3D панорамна екскурсія є незвичайною подорожжю, що дозволяє відчути ефект особистої присутності. При цьому, не відходячи від комп'ютера чи іншого гаджета, можна буквально заглянути в будь-яке приміщення, реально пройтись вулицями міста в далекій країні, оглянути визначні місця та багато іншого [9, с. 104].

Віртуальна екскурсія це, по суті, – мультимедійна фотопанорама, в яку можна помістити відео, графіку, текст, посилання. Але на відміну від відео або звичайної серії фотографій, віртуальні екскурсії є інтерактивними. Так, під час подорожі можна наблизитися до обраної точки або піти від неї,

переміститися з однієї панорами на іншу, детально розглянути окремі деталі інтер'єру чи природи тощо. Все це можна робити в оптимальному для глядача темпі і зручному порядку [10, с. 95].

Віртуальна екскурсія – поняття відносно нове у педагогіці. Н. Волошина зазначає, що віртуальні (заочні) екскурсії займають таке ж місце в освітньому процесі, як і звичайні, але відрізняються за характером проведення. Подорож під час віртуальної екскурсії уявна, замість справжніх об'єктів, учні бачать їх фотографічне чи графічне зображення [11, с. 138]. На думку Є. Александрової, віртуальну екскурсію можна розглядати як організаційну форму освітньої діяльності, що відрізняється від реальної екскурсії віртуальним відображенням реально існуючих об'єктів з метою створення умов для самостійного спостереження і збору необхідних фактів [12, с. 23]. Ю. Малієнко і Т. Ремех визначають віртуальну екскурсію як онлайн форму навчальної діяльності учнів, що передбачає використання різних об'єктів для виконання завдань із певного предмета чи курсу [13, с. 258].

Педагоги виокремлюють низку дидактичних і виховних можливостей віртуальних екскурсій. Переваги віртуальних екскурсій вони вбачають у їх наочності, доступності, інформативності, інтерактивності, онлайн формату, можливості багаторазового перегляду (Є. Александрова, Н. Волошина, Н. Грицай, О. Коваленко, Ю. Кулінка, Ю. Малієнко, О. Пойда та ін.). Зокрема О. Пойда зазначає, що віртуальні екскурсії роблять процес навчання і викладання цікавим, якісним, результативним [14, с. 60]. Н. Грицай слушно наголошує, що віртуальні екскурсії дають можливість побачити ті організми, яких немає змоги спостерігати у живій природі, побувати в тих установах, які в умовах шкільного навчання неможливо відвідати реально [15, с. 101].

На підставі аналізу та узагальнення наукового доробку вчених-педагогів можна цілком обґрунтовано стверджувати, що використання віртуальних екскурсій дозволяє зробити освітній процес не тільки захоплюючим, але й ефективнішим, оскільки відбувається стимулювання пізнавальної активності учнів, формується позитивна мотивація до навчання, розширюється кругозір.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність численних досліджень, в яких висвітлюються освітні можливості і методика проведення віртуальних екскурсій, проблема їх використання для виховання екологічної культури учнів ЗЗСО залишається поза увагою науковців.

Метою статті є обґрунтування доцільності та перевірка ефективності використання віртуальних екскурсій з біології для виховання екологічної культури учнів ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значний потенціал для виховання екологічної

культури учнів ЗЗСО мають віртуальні екскурсії з біології. Це зумовлено тісним зв'язком екології з біологією, оскільки екологія виникла як біологічна наука, що вивчає закономірності взаємодії живих організмів з навколишнім середовищем. Екологія нині далеко вийшла за межі змістового поля біології. Разом з тим, дотепер існує стереотипне розуміння екології як науки лише біологічної і у змісті шкільної екологічної освіти домінує біологічна складова. Під час вивчення біології відбувається розуміння екологічних особливостей живих організмів, екологічних груп рослин і тварин, екологічної ролі живих організмів. Біологічні знання сприяють усвідомленню значення живих організмів у житті кожної людини і суспільства, екологічних наслідків зменшення біорізноманіття і, таким чином, забезпечують формування ціннісного ставлення до природи, відповідальності за свої вчинки, екологічної культури. Цілком слушною є думка С. Рудишина, що біологічна складова екологічної освіти є засобом екологізації людської діяльності та оптимізації природокористування з урахуванням можливостей біосфери [16, с. 7].

Ми поділяємо точку зору Н. Грицай, що викладання біології немислиме без проведення екскурсій. Вони мають виняткове значення для формування у школярів наукового світогляду, цілісного уявлення про живу природу, взаємозв'язки між організмами, вплив діяльності людини на довкілля [17, с. 5]. Таким чином, біологічні екскурсії мають навчальне, виховне і пізнавальне значення, оскільки поглиблюють знання учнів, виховують ціннісне ставлення до природи, формують уявлення про цілісну природничо-наукову картину світу.

Надзвичайно важливе значення екскурсій з біології під час формування екологічної культури. Саме на екскурсіях найбільш яскраво спостерігається зв'язок між організмами і навколишнім середовищем. О. Цуруль слушно зазначає, що екскурсії допомагають розширити знання про живу природу, сприяють розвитку інтересу до неї, виховують дбайливе ставлення до навколишнього природного середовища [18, с. 234].

Для проведення віртуальних екскурсій з біології вчителі можуть використовуватися викладені в мережі Інтернет фото і відео або самостійно створювати контент для таких екскурсій. У першому випадку об'єктами екскурсії є розміщені в мережі Інтернет зображення реальних об'єктів: музейні експонати, цікаві і живописні куточки природи тощо. Нині в мережі Інтернет представлений широкий контент, що може бути використаний для проведення віртуальних екскурсій з біології. Краєзнавчі музеї, природоохоронні і туристичні установи швидко відреагували на тенденції в розвитку цифрових технологій і пропонують відвідувачам своїх сайтів здійснити віртуальні екскурсії. Разом з тим, М. Москаленко слушно зазначає, що використання для проведення віртуальних екскурсій фото- і відеоматеріалів, що

викладені в мережі Інтернет, має деякі недоліки. По-перше, в мережі розміщені здебільшого матеріали про найпопулярніші екскурсійні об'єкти. Це території природо-заповідного фонду загальнодержавного значення, великі зоопарки тощо. По-друге, фото та відео екскурсійних об'єктів, переважно, мають рекламний, буклетний або панорамний характер і не відповідають вимогам до шкільних екскурсій, кожна з яких має конкретну мету та завдання. Наприклад, метою шкільної екскурсії з біології є вивчення рослин і тварин «своїї місцевості». Разом з тим, в мережі Інтернет відсутній контент про природні об'єкти певної місцевості, що підходять для шкільної віртуальної екскурсії [19, с. 38]. Для подолання цих недоліків вчителі можуть самостійно створювати контент для віртуальних екскурсій.

Для створення віртуальної екскурсії вчитель виїжджає на місце проведення екскурсії для створення фото- або відеоматеріалів. Переваги такого шляху очевидні – вчитель сам обирає, які рослини і тварини потраплять в об'єкти, обирає сезон фотографування чи зйомки, характер зображення тощо. Надалі вчитель формує фото- або відеоряд із зібраного матеріалу [19, с. 38]. Перевагою створених вчителями віртуальних екскурсій є їх відповідність програмному матеріалу [19, с. 38], але такі екскурсії досить часто не можуть конкурувати з ресурсами розміщеними в мережі Інтернет, оскільки до створення останніх залучаються професійні фотографи, відеооператори та фахівців ІТ-галузі.

Для формування екологічної культури учнів ЗЗСО віртуальні екскурсії проводилися під час вивчення біології у 6 і 7 класах.

У 6 класі віртуальні екскурсії мали місце при вивченні теми «Різноманітність рослин». Для проведення екскурсій використовувалися ресурси, викладені в мережі Інтернет, і створений вчителями контент. Вчителі використовували такі ресурси мережі Інтернет:

- віртуальні тури Україною, де представлені Національні парки та заповідники (<https://lifepravda.com.ua/travel/2021/01/29/243805/>);
- веб сайт Національного ботанічного саду імені М.М. Гришка НАН України (<https://www.nbg.kiev.ua/>, <https://museum-portal.com/ua/museum/natsionalniy-botanichniy-sad-im-m-m-gryshka/>);
- веб сайт Національного природного парку «Подільські Товтри» (<https://www.npptomtry.org.ua/varto-vidvidaty/>);
- веб сайт Національного природного парку «Мале Полісся» (<https://www.malepolisja.in.ua/>);
- веб сайт «Національні парки США» (<https://www.artsandculture.withgoogle.com/en-us/national-parks-service/parks/>);
- ресурси веб сайту «Tochka.net» (<https://www.travel.tochka.net/ua/15276-5-botanicheskikh-sadov-kotorye-stoit-posetit-onlayn/>);
- ресурси відеохостингу YouTube та ін.

Також вчителі самостійно створили контент віртуальних екскурсій, наприклад екскурсії «Папороті, хвощі і плауни рідного краю», «Покритонасінні рідного краю», «Рослинні угруповання рідного краю», «Червонокнижні види рослин Хмельницької області» та ін. Проведення таких екскурсій під час вивчення біології у 6 класі дозволило ознайомити учнів з представниками різних груп рослин та рослинними угрупованнями, усвідомити унікальність рослинного світу рідного краю, зрозуміти причини зменшення фіторізноманіття і шляхи його збереження та охорони.

У 7 класі віртуальні екскурсії проводилися під час вивчення тем «Різноманітність тварин» та «Організми і середовище існування». Для проведення екскурсій також використовувалися ресурси мережі Інтернет і створений вчителями контент. Використовувалися такі Інтернет-ресурси:

- віртуальні тури Україною, де представлені Національні парки та заповідники (<https://lifepravda.com.ua/travel/2021/01/29/243805/>);
- віртуальні тури зоопарками світу (<https://osvitoria.media/news/8-virtualnyh-ekskursij-zooparkamy-svitovymu-ram-yatkamy-i-navit-marsom/>);
- віртуальний тур до Львівського океанаріуму (<https://kashalot.com/uk/club/post-35114223/>);
- веб сайт Національного природного парку «Подільські Товтри» (<https://www.npptomtry.org.ua/varto-vidvidaty/>);
- веб сайт «Національні парки США» (<https://www.artsandculture.withgoogle.com/en-us/national-parks-service/parks/>);
- ресурси відеохостингу YouTube та ін.

Самостійно вчителі створили контент таких віртуальних екскурсій: «Птахи рідного краю», «Ссавці рідного краю», «Пристосування тварин до умов зовнішнього середовища», «Червонокнижні види тварин Хмельницької області» та ін. Проведення віртуальних екскурсій під час вивчення біології у 7 класі дозволило ознайомити учнів з представниками різних груп тварин, усвідомити унікальність тваринного світу рідного краю, зрозуміти причини зменшення видового різноманіття тварин і шляхи його збереження й охорони.

До розробки віртуальних екскурсій вчителі залучали учнів – членів гуртків або тих, які відвідують факультативні заняття. Опрацювання і компонування фото і відеоматеріалу для віртуальних екскурсій було однією з форм позакласної еколого-натуралістичної роботи, що також сприяла формуванню ціннісного ставлення до природи, а відтак й екологічної культури.

Для визначення ефективності віртуальних екскурсій з біології у формуванні екологічної культури учнів проведено педагогічний експеримент у ЗЗСО Хмельницької області. Експеримент передбачав констатувальний і формувальний

етапи. На констатувальному етапі були виділені контрольні та експериментальні групи (КГ та ЕГ) учнів і визначено початковий рівень сформованості екологічної культури. При цьому використовувалися такі діагностичні методики: вербальна асоціативна методика діагностики екологічних установок особистості «ЕЗОП»; методика діагностики провідного типу мотивації у взаємодії з природою «Альтернатива»; опитувальник «Натурафіл» для діагностики рівня розвитку суб'єктивного ставлення до природи [20].

На формувальному етапі педагогічного експерименту в ЕГ під час вивчення біології у 6 і 7 класах проводилися віртуальні екскурсії. В КГ використовувалися традиційні форми, методи і засоби навчання. Після формувального етапу педагогічного експерименту визначено сформованість екологічної культури в учнів КГ та ЕГ з використанням тих самих діагностичних методик. Узагальнені дані про сформованість екологічної культури учнів ЗЗСО представлені у таблиці 1 і на рисунку 1.

Діаграма (див. рис. 1) демонструє, що в ЕГ, де проводилися віртуальні екскурсії, кількість учнів з високим рівнем сформованості екологічної культури зросла на 17,11 %, а учнів, які мають середній рівень – на 23,03 % (у КГ на 11,33 % і 16,67 %, відповідно). В ЕГ відсоток учнів з низьким рівнем екологічної культури зменшився на 40,14 %, в КГ лише на 28,00 %.

Вважаємо, що вихованню екологічної культури сприяють віртуальні екскурсії з біології. В результаті ознайомлення з різноманітністю живої природи і споглядання краси навколишнього світу під час екскурсій відбувається вплив на пізнавальну активність і чуттєву сферу особистості, що сприяє формуванню ціннісного ставлення до живої природи. Демонстрування під час екскурсій наслідків впливу діяльності людини на довкілля сприяє усвідомленню необхідності раціонального використання природних ресурсів і збереження довкілля у цілому. Завдяки використанню комп'ютера та цифрових технологій освітній процес стає захоплюючим, відтак підвищується мотивація до навчання і виховання.

Обробка експериментальних даних здійснювалась методами математичної статистики. Для статистичної перевірки достовірності результатів експериментального дослідження використано непараметричний критерій Пірсона χ^2 , який дозволяє знайти відмінності між двома розподілами та оцінити їх достовірність.

Порівнюючи значення критерію Пірсона χ^2 до та після формувального етапу педагогічного експерименту з критичним значенням (5,99) можна зробити такі висновки: на констатувальному етапі педагогічного експерименту емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 складало 0,08, тобто справджується нерівність $0,08 < 5,99$. За таких

Таблиця 1

Рівні сформованості екологічної культури учнів ЗЗСО до і після педагогічного експерименту

Рівень	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Низький	80	53,33	82	53,95	38	25,33	21	13,81
Середній	58	38,67	57	37,50	83	55,34	92	60,53
Високий	12	8,00	13	8,55	29	19,33	39	25,66
Всього:	150	100	152	100	150	100	152	100

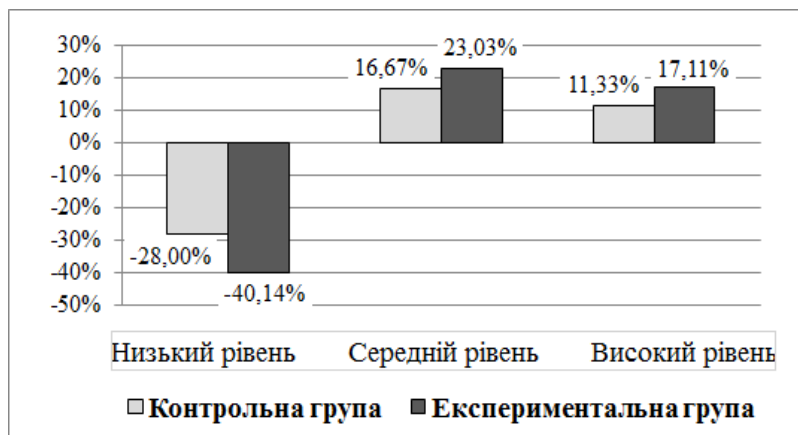


Рис. 1. Діаграма динаміки рівнів сформованості екологічної культури учнів ЗЗСО до і після педагогічного експерименту

умов немає статистично значущої різниці у рівнях сформованості екологічної культури в ЕГ та КГ. Після формульованого етапу педагогічного експерименту емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 складало 7,799. Справджується нерівність $7,799 > 5,99$, тобто різниця у сформованості рівнів екологічної культури учнів ЕГ і КГ статистично значуща і є наслідком проведення віртуальних екскурсій.

Висновки. Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок, що віртуальні екскурсії є перспективним напрямом використання цифрових технологій в освіті. В результаті узагальнення результатів педагогічного експерименту встановлено, що в ЕГ, де проводилися віртуальні екскурсії з біології, зросла кількість учнів з високим і середнім рівнями екологічної культури. Також в ЕГ, порівняно з КГ, значно зменшився відсоток учнів з низьким рівнем екологічної культури. Це свідчить про ефективність віртуальних екскурсій у вихованні екологічної культури учнів ЗЗСО. Однак, незважаючи на низку освітніх переваг віртуальних екскурсій, вважаємо, що вони є зручним додатком до справжніх екскурсій і забезпечують вдале поєднання цифрових технологій і традиційних способів пізнання природи. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні можливостей віртуальної реальності у підвищенні ефективності освітнього процесу з біології у ЗЗСО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Український тлумачний словник / уклад. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2016. 1696 с. URL: <http://sum.in.ua/s/ekskursija>
- Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
- Верзілін М.М., Корсунська В.М. Загальна методика викладання біології : підручник для студентів біол. фак. пед. ін.-тів. Київ : «Вища школа», 1980. 352 с.
- Русова С. Шкільні екскурсії та їх значення. Київ : Світло, 1911. С. 17–24.
- Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори* : в 5-ти т. Т. 3. Київ : «Рад. Школа», 1977. 668 с.
- Грицай Н.Б. Методична підготовка майбутніх вчителів біології в умовах сталого розвитку. URL: <https://roipro.org.ua/upload/iblock/eb9/grytsay-n..doc>
- Химченко Є.В., Цуруль О.А. Методика організації та проведення біологічних екскурсій в основній школі. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми та перспективи розвитку освіти»* (м. Львів, 30-31 березня 2017 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. URL: <http://molodychenuy.in.ua/files/conf/ped/21march2017/24.pdf>
- Кулінка Ю. Підготовка студентів до проведення віртуальних екскурсій на уроках трудового навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Випуск 52. С. 44–50.
- Казакова Н.Ф., Скопа О.О. Вплив інформаційних технологій на суспільну свідомість і освіту. *Інформаційні технології у професійній діяльності фахівця*. 2000. № 1. 103–106.
- Коваленко О.В. Використання віртуальних екскурсій як сучасних форм організації навчального процесу. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 9. С. 94–97.
- Волошина Н. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
- Александрова Є.В. Віртуальна екскурсія як одна з ефективних форм організації навчального процесу. *Історія України*. 2010. № 10. С. 22–24.
- Малієнко Ю., Ремех Т. Віртуальні екскурсії в контексті онлайн-навчання. *Збірник матеріалів доповідей учасників Всеукраїнського круглого столу «Музейна педагогіка в умовах пандемії COVID-19»* (м. Київ, 27 травня 2021 р.). Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2021. С. 258–262.
- Пойда О.А. Особливості проведення віртуальних екскурсій на уроках української літератури (на прикладі вивчення життєпису Т. Шевченка). *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Тарас Шевченко в новітніх парадигмах наукового знання»* (м. Хмельницький, 20-21 лютого 2014 р.). Хмельницький : ХГПА, 2014. С. 58–65.
- Грицай Н.Б. Інноваційні навчальні технології у проведенні екскурсій з біології. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2016. Випуск 13(2). С. 99–102.
- Рудишин С.Д. Теоретико-методичні засади біологічної складової підготовки еколога у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (біологія)». Київ: Інститут педагогіки НАПН України. 2010. 41 с.
- Грицай Н.Б. Методика проведення біологічних екскурсій у природу. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 110 с.
- Цуруль О.А. Хрестоматія з методики навчання біології. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 298 с.
- Москаленко М.П. Переваги та недоліки віртуальних екскурсій з біології. *Матеріали II Міжнародної дистанційної науково-практичної конференції «Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу. «ІТМ плюс – 2017»* (м. Суми, березень 2017 р.): Ч. 2. Суми : ФОП Цьома С.П., 2017. С. 38–40.
- Ясвин В.А. Психология отношения к природе. Москва : Смысл, 2000. 456 с.

АПРОБАЦІЯ АВТОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПАРТНЕРСТВІ ВЧИТЕЛІВ І БАТЬКІВ: РЕЗУЛЬТАТИ Й ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ

APPROVAL OF THE AUTHOR'S TEACHING AND METHODOLOGICAL MATERIALS FOR THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN UPBRINGING RESPONSIBILITY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN PARTNERSHIP OF TEACHERS AND PARENTS: RESULTS AND ISSUES OF IMPLEMENTATION

Здійснено аналіз результатів, проблем й перспектив застосування авторських навчально-методичних матеріалів для організації педагогічної підтримки виховання відповідальності молодших школярів у партнерстві вчителів і батьків в ЗЗСО. Резюмовано, що апробація навчально-методичного комплексу та програм психолого-педагогічної підготовки батьків до виховання відповідальності молодших школярів у партнерстві вчителів і батьків відбувалась на базі пілотних майданчиків – ЗЗСО. Пілотні майданчики вибиралися за такими критеріями: участь в апробації освітніх установ з різних областей України; участь міських та сільських освітніх закладів; участь освітніх установ з різним рівнем готовності вчителів та батьків до виховання відповідальності молодших школярів. Підкреслено, що апробація навчально-методичного комплексу та програм психолого-педагогічної підготовки батьків та педагогів ЗЗСО до виховання відповідальності молодших школярів в умовах партнерської взаємодії здійснювалась впродовж трьох взаємопов'язаних етапів. Змістовне та тематичне навантаження кожного тижня складалося залежно від вимог Державного стандарту початкової загальної освіти та програми психолого-педагогічної підготовки батьків. Усі заплановані види робіт та різноманітні заходи вбудовані в систему, яка дозволяла здійснювати інтеграцію різних методів, прийомів, форм та напрямків роботи з усіма учасниками освітнього процесу – учнями, педагогами, батьками.

В рамках реалізації авторських новацій застосовувались різні форми й методи роботи з вчителями (настановчі наради, дискусійний клуб, консультації різного характеру та ін.), учнями початкових класів (бібліотечна година, тематична розмова, сімейний проект та ін.), батьками (диспути, дискусійні клуби, консультації, тренінги, сімейні проекти та ін.). Аналіз результатів дослідження засвідчив переваги (доступність викладу матеріалів, їх відповідність віковим особливостям учнів початкової школи, наявність чітких формулювань; чіткість у структуруванні анонсованої програми, наявність цікавого та різнобічного матеріалу й методичних вказівок до використання різноманітних форм та методів роботи та ін.) й труднощі апробації авторських навчально-методичних матеріалів для організації педагогічної підтримки виховання відповідальності молодших школярів у партнерстві вчителів і батьків в ЗЗСО (завантаженість батьків на роботу; неготовність батьків регулярно взаємодіяти з класним керівником, психологом, соціальним педагогом для забезпечення виховання відповідаль-

ності учнів; проблеми у виборі оптимального для учасників освітнього процесу – батьків та вчителів – часу для проведення спільних програмних заходів (лекцій, тренінгів, дискусій тощо), присвячених проблемі виховання відповідальності молодших школярів та ін.).
Ключові слова: форми, методи, педагогічна підтримка, виховання, відповідальність, партнерство, учні, батьки, педагоги.

Analysis of results, issues and prospects of implementation of the author's teaching and methodical materials for organization of pedagogical support in upbringing responsibility of primary schoolchildren in partnership of teachers and parents in the institutions of general secondary education has been done. It has been resumed that approval of the teaching and methodical complex and programs of psychological and pedagogical training of parents for upbringing responsibility of primary schoolchildren in partnership of teachers and parents took place on the basis of pilot sites – the institutions of general secondary education. Pilot sites have been chosen due to the following criteria: participation in approval of educational institutions from different regions of Ukraine; participation of urban and rural educational institutions; participation of educational establishments with different level of readiness of teachers and parents for upbringing responsibility of primary schoolchildren. It has been emphasized that approval of teaching and methodical complex and program of psychological and pedagogical training of parents and teachers of the institutions of general secondary education for upbringing responsibility of primary schoolchildren in the conditions of partnership interaction was carried out in three interrelated stages. The content and thematic load of each week was made depending on the requirements of the State Standard of Primary General Education and the program of psychological and pedagogical training of parents. All planned types of works and various activities were filled into a system that allowed the integration of different methods, techniques, forms and directions of work with all participants of the educational process – pupils, teachers, parents.

As part of the implementation of author's innovations, various forms and methods of working with teachers (guidance meetings, discussion club, consultations of various nature, etc.), primary school pupils (library hour, thematic conversation, family project, etc.), parents (disputes, discussion clubs, consultations, trainings, family projects, etc.) were used. Analysis of the research results has proved the advantages (availability of presentation of materials, their correspondence to the age characteristics of primary school pupils, availability of clear wording; clarity in the structuring of the announced syllabus, availability of interesting and versatile

УДК 378.147.34:78/89
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.33>

Мацібора Н.О.,
аспірантка кафедри
теорії та історії педагогіки
Київського університету
імені Бориса Грінченка

material and methodical instructions for the use of various forms and methods of work, etc.) and difficulties of approbation of the author's teaching and methodical materials for organization of pedagogical support in upbringing responsibility of primary schoolchildren in partnership of teachers and parents in the institutions of general secondary education (parents' workload; unwillingness of parents to regularly interact with the class teacher, psychologist, social ped-

agogue to ensure the upbringing responsibility of pupils; problems in choosing the optimal educational process for the participants – parents and teachers – the time for conducting joint program events (lections, trainings, discussions, etc.), devoted to the problem of upbringing responsibility of primary schoolchildren, etc.).
Key words: forms, methods, pedagogical support, upbringing, responsibility, partnership, pupils, parents, teachers.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах ціннісно-смыслові кризи, яка пов'язана з особливістю стану соціальних трансформацій суспільства, процес становлення індивідуальної системи цінностей у молодших школярів та підлітків пов'язаний з численними ризиками, у тому числі з недостатньою інформованістю батьків з питань сімейного виховання та розвитку особистості дитини. Проте стає дедалі очевиднішим, що виховання відповідальності учнів початкової школи, усвідомлення школярами себе як відповідального громадянина українського суспільства, неможливе без тісної взаємодії та взаєморозуміння між сім'єю та школою. Найважливішим чинником виховання відповідальності молодших школярів є готовність школи та сім'ї до підвищення їх виховного потенціалу.

З цієї метою в рамках нашого дослідження здійснено апробацію навчально-методичних комплексів та програм психолого-педагогічної підготовки батьків до виховання відповідальності молодших школярів у партнерстві вчителів і батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про інтерес сучасних науковців до проблеми організації педагогічної підтримки виховання молодших школярів у партнерстві вчителів і батьків відбивається в значній кількості сучасних наукових публікацій. Так, Н. Басюк класифікував форми взаємодії вчителя з батьками молодших школярів в умовах Нової української школи [1]. Тоді як І. Вікторенко, Л. Горобець [3] виявили нові професійні ролі та функції сучасного вчителя в контексті Концепції Нової української школи.

В напрацюваннях О. Гончар знаходимо теоретико-методологічні засади ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу [4], які корелюють з думкою І. Мирної щодо специфіки розвитку соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності [5]. Проблематика взаємодії сім'ї та школи як важлива умова ефективності виховного процесу відображена в доробку О. Молчанюк [6]. Доповнення окресленої теми відбивається в працях Л. Повалій [8], котра конкретизує взаємодоповнюючу роль школи і сім'ї у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Організація педагогічного партнерства вимагає підготовки вчителя до використання інноваційних педагогічних технологій у початковій школі [7].

Питання виховання відповідальності молодших школярів в умовах взаємодії вчителів і батьків в ЗЗСО залишилось поза межами наукових розвідок сучасних дослідників. Однак О. Василенко пропонує критеріїв і показників соціальної відповідальності учнів [2]. В. Тернопільська виявила засадничі постулати формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності [9]. Своєю чергою Т. Ткачук [10] проаналізувала психологічні умови виховання почуття відповідальності у молодших школярів. Однак проблема розробки навчально-методичного забезпечення для педагогічної підтримки виховання відповідальності молодших школярів у партнерстві вчителів і батьків не знайшло належного відображення в сучасній науковій літературі.

Тому **метою статті** визначено аналіз результатів, проблем й перспектив застосування авторських навчально-методичних матеріалів для організації педагогічної підтримки виховання відповідальності молодших школярів у партнерстві вчителів і батьків в ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу. Апробація навчально-методичного комплексу та програм психолого-педагогічної підготовки батьків до виховання відповідальності молодших школярів у партнерстві вчителів і батьків відбувалась на базі пілотних майданчиків – ЗЗСО. Пілотні майданчики вибиралися за такими критеріями:

- участь в апробації освітніх установ з різних областей України;
- участь міських та сільських освітніх закладів;
- участь освітніх установ з різним рівнем готовності вчителів та батьків до виховання відповідальності молодших школярів.

В апробації навчально-методичних комплексів та психолого-педагогічної підготовки батьків до виховання відповідальності молодших школярів у партнерстві вчителів і батьків брали участь вчителі початкових класів, учні, їх батьки й адміністрація ЗЗСО.

При взаємодії з учнями в ході апробації психолого-педагогічної підготовки батьків до виховання відповідальності молодших школярів у партнерстві вчителів і батьків експериментальна робота спрямовувалась на:

- виділення ціннісних орієнтирів виховання відповідальності молодших школярів;
- визначення рівня співвідношення виховання відповідальності молодших школярів із загальною людською культурою учнів;

– врахування віково-психологічних особливостей виховання відповідальності у дитячому віці.

При взаємодії з педагогами під час апробації навчально-методичних комплексів та психолого-педагогічної підготовки батьків до виховання відповідальності молодших школярів у партнерстві вчителів і батьків робота зорієнтовувалась на:

– роз'яснення специфіки використання різноманітних психолого-педагогічних методів і технологій виховання відповідальності молодших школярів в умовах початкової освіти;

– реалізацію концептуальних основ виховання відповідальності особистості;

– виявлення та використання в роботі з учнями критеріїв вихованості відповідальності тощо.

При взаємодії з батьками в ході апробації згаданих новацій робота була пов'язана з:

– роз'ясненням специфіки врахування віку учнів початкової школи під час виховання відповідальності молодших школярів;

– виявленням ступеня готовності батьків (когнітивної, мотиваційної, операційної та організаційної);

– розгляд складових компонентів відповідальності молодших школярів та ін.

Апробація навчально-методичного комплексу та програм психолого-педагогічної підготовки батьків та педагогів ЗЗСО до виховання відповідальності молодших школярів в умовах партнерства здійснювалась впродовж трьох взаємопов'язаних етапів. Тривалість кожного етапу – один місяць. Кожен етап включав 4 етапи (4 тижні). Змістовне та тематичне навантаження кожного тижня складалося залежно від вимог та рекомендацій Державного стандарту початкової загальної освіти та програми психолого-педагогічної підготовки батьків. Усі заплановані види робіт та різноманітні заходи вибудовані в систему, яка дозволяла здійснювати інтеграцію різних методів, прийомів, форм та напрямків роботи з усіма учасниками освітнього процесу – учнями, педагогами, батьками.

Під час експериментальної роботи з педагогами використовувалися такі форми роботи як настановчі наради, дискусійний клуб, консультації різного характеру та ін. Працюючи з учнями початкових класів форми організації виховного процесу були також різноманітні – бібліотечна година, тематична розмова, сімейний проект та інших.

Робота з батьками проводилася у вигляді віртуальних лекторіїв, тематичних зустрічей, батьківських форумів – диспутів, дискусійних клубів, консультацій, тренінгів, сімейних проектів. До проведення всіх перерахованих заходів залучалися спеціалісти різного профілю – педагоги-психологи, соціальні педагоги, вчителі-предметники, вихователі груп продовженого дня, працівники бібліотеки та ін.

Особливу увагу було приділено виявленню рівня готовності педагогів та керівників пілотних майданчиків до проведення процедури апробації

навчально-методичного комплексу та програм психолого-педагогічної підготовки батьків та вчителів початкової школи до виховання відповідальності молодших школярів в умовах партнерства. З цією метою проводилося анкетування (з використанням анкет та опитувальників), результати якого дозволили не лише виявити рівень готовності педагогів, а й запланувати такі види робіт, які б дозволили в ході проведення процедури апробації скоригувати початковий рівень готовності вчителів до окресленого аспекту виховання. Анкетування дозволило у тому числі скоригувати зміст навчально-методичних матеріалів та програми з урахуванням специфіки діяльності ЗЗСО.

Запропоновані до апробації навчально-методичні матеріали для педагогів та програми психолого-педагогічної підготовки батьків до виховання відповідальності молодших школярів у партнерстві вчителів і батьків викликали живий інтерес. Вчительською спільнотою та представниками батьківської аудиторії відзначалися їх актуальність та новизна, необхідність та затребуваність: «...Вони допоможуть вчителю спланувати роботу з консолідації різних верств громадянського суспільства в рамках соціального партнерства сім'ї та школи; активізують педагогічний пошук та впровадження ефективних форм та методів виховання, зберігаючи кращі традиції, засновані на вітчизняних цінностях, сприятимуть залученню батьків до проблеми виховання відповідальності дітей за допомогою реалізації розроблених продуктів». Педагоги загалом високо оцінили якість та ефективність навчально-методичних матеріалів для вчителів та програм для батьків щодо виховання відповідальності учнів початкової школи, відзначивши такі позитивні моменти:

– доступність викладу матеріалів, їх відповідність віковим особливостям дитини, наявність чітких формулювань;

– чіткість у структуруванні програми, наявність цікавого та різнобічного матеріалу та різноманітних форм та методів роботи;

– повноту та логічність презентованих у програмах навчально-методичних розробках матеріалів;

– чіткість і обґрунтованість позначених в апробованих матеріалах принципів виховання відповідальності учнів початкової школи та критеріїв її сформованості, ключових виховних завдань, базових національних цінностей українського суспільства;

– представленість конкретних пропозицій щодо використання сучасних педагогічних технологій у рамках соціального партнерства сім'ї та школи;

– спрямованість на підвищення мотивації щодо освоєння батьківської компетенції, необхідної для повноцінного розвитку особистості дітей.

За підсумками апробації було виділено певні труднощі, з якими зіткнулися педагоги та батьки. Ці проблеми викликані низкою чинників як об'єктивного,

так і суб'єктивного характеру. Так, з переходом українського суспільства до нової фази історичного розвитку зросла соціальна, духовна та економічна диференціація населення. Трансформація суспільства супроводжувалася складною перебудовою ціннісно-смыслові структури свідомості й призвела до деякої прагматизації відносин між людьми, світоглядної кризи. Внаслідок цього, провідні інститути виховання – школа та сім'я – почали помітно втрачати свої виховні позиції. Особливо було підірвано виховно-освітній потенціал сім'ї, яка відіграє унікальну роль у формуванні особистості на ранніх етапах онтогенезу. Наголошуючи на труднощах, що виникли в процесі апробації програм для батьків, педагоги посилаються на наступні фактори:

- завантаженість батьків на роботі;
- неготовність батьків регулярно взаємодіяти з класним керівником, психологом, соціальним педагогом з питань профілактики та попередження дефектів виховання;
- проблеми у виборі оптимального для учасників освітнього процесу – батьків та вчителів – часу для проведення спільних програмних заходів (лекцій, тренінгів, дискусій тощо), присвячених проблемі виховання відповідальності учнів початкової школи;
- неготовність батьків навчатися та підвищувати рівень педагогічної компетенції;
- небажання частини батьків чесно відповідати на поставлені в опитувальниках та анкетах питання та, тим самим, демонструвати свою батьківську неспроможність;
- орієнтованість батьків більшою мірою на процес та результат навчальної діяльності дитини;
- більшість батьківських очікувань пов'язані з отриманням високих академічних результатів дітей, їх кар'єрного зростання та отримання надалі високих доходів;
- ухиляння більшості батьків від виконання роботи з виховання відповідальності учнів початкової школи.

Загалом педагоги та керівники пілотних майданчиків, що брали участь в апробації, відзначали консервативність та інертність більшості батьків, споживче ставлення до школи. Фахівці пілотних майданчиків переконані, що проблема низького рівня батьківської компетенції стає серйозною загрозою не тільки для повноцінного розвитку особистості дитини, але й для цілеспрямованого формування ціннісної бази підростаючого покоління.

Висновки. На закінчення необхідно наголосити, що апробація навчально-методичних комплексів та програм психолого-педагогічної підготовки батьків до виховання відповідальності молодших школярів у партнерстві вчителів і батьків стимулювала пошук нових форм взаємодії

батьків та освітян, сприяла налагодженню конструктивних відносин між ними, усвідомленню сім'єю та школою взаємних інтересів щодо вирішення виховних завдань та узгодження педагогічних стратегій, спрямованих на виховання відповідальності учнів початкової школи. Так, в рамках реалізації авторських новацій застосовувались різні форми й методи роботи з вчителями (настановчі наради, дискусійний клуб, консультації різного характеру та ін.), учнями початкових класів (бібліотечна година, тематична розмова, сімейний проект та ін.), батьками (диспути, дискусійні клуби, консультації, тренінги, сімейні проекти та ін.).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Басюк Н.А. Форми взаємодії вчителя з батьками молодших школярів в умовах Нової української школи. *Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: компетентнісний підхід : збірник наукових праць*. 2019. У 2-х ч. Ч. II. С. 9–12.
2. Василенко О. М. Розробка критеріїв і показників соціальної відповідальності учнів. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2017. № 7(15). С. 41–45.
3. Вікторенко І., Горобець Л. Нові професійні ролі та функції сучасного вчителя в контексті Концепції Нової української школи. *Професіоналізм педагога: теоретичний й методичні аспекти*. 2019. Вип. 11. С. 93–106.
4. Гончар О. В. Теоретико-методологічні засади ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. Вип. 7. С. 21–26.
5. Мирна І. О. Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 312 с.
6. Молчанюк О. В. Взаємодія сім'ї та школи як важлива умова ефективності виховного процесу. *Вісник післядипломної освіти*. 2021. Випуск 15(44). С. 193–205.
7. Підготовка вчителя до використання інноваційних педагогічних технологій у початковій школі : монографія / О. М. Коберник, Г. І. Коберник, Г. П. Волошина, О. П. Муковіз, В. М. Голуб; ред.: Г. І. Коберник; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань : Сочинський М.М., 2017. 190 с.
8. Повалій Л. В. Взаємодоповнююча роль школи і сім'ї у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : зб. наук. пр.* 2014. № 1 (35). С. 401–410.
9. Тернопільська В. І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Інститут проблем виховання АПН України. К., 2003. 21 с.
10. Ткачук Т. А. Психологічні умови виховання почуття відповідальності у молодших школярів. *Молодий вчений*. 2017. № 7 (47). С. 126–129.

ПОНЯТТЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

THE CONCEPT OF ETHICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF PHILOLOGICAL EDUCATION

У статті розглянуто теоретичні засади поняття етичної компетентності. З огляду на входження української освітньої системи до європейського освітнього простору, спостерігається стійка тенденція до впровадження компетентнісного підходу до формування змісту та організації навчального процесу. Етична компетентність є невід'ємним компонентом для забезпечення якісної освіти. Етична компетентність часто описується як досвід, набутий завдяки поєднанню знань і практики. Етична компетентність трактується як фундаментальна здатність, яка необхідна майбутнім вчителям іноземної мови у повсякденній практиці для визначення етичних аспектів, притаманних прийняттю ними рішень. Виокремлено компоненти етичної компетентності. Вони поділяються на ефективні (толерантність, емпатія); когнітивні (культурно-специфічні знання, які сприяють взаєморозумінню); процесуальні (комунікативні стратегії, які включають початок розмови, мовні кліше, властиві іншій культурі). Етична компетентність є невід'ємним результатом навчання і виховання на основі діалогу культур, тому психологічні та педагогічні умови та механізми її формування повинні базуватися на компонентах особистості. Для успішної підготовки майбутніх філологів для спілкування з носіями інших культур та формування етичної компетентності, необхідно організувати міжособистісну взаємодію та взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу, та залучати студентів-філологів до практичної комунікативної діяльності. Поняття етичної компетентності у контексті філологічної освіти передбачає не тільки формування здатності студентів-філологів до практичного використання в мови, що вивчається, а й оволодіння нею, здатність зрозуміти носія іншого світогляду і спілкуватися з ним. Сформована етична компетентність є показником сформованості в свідомості людини здатності ефективно діяти в міжкультурному середовищі під час спілкування.

Ключові слова: етика, етична компетентність, майбутні вчителі іноземних мов, філологічна освіта.

The article considers the theoretical foundations of the concept of ethical competence. Given the entry of the Ukrainian educational system into the European educational space, there is a steady trend towards the introduction of a competency-based approach to the formation of content and the organization of the educational process. Ethical competence is an integral component for ensuring quality education. Ethical competence is often described as expertise acquired through a combination of knowledge and practice. Ethical competence is interpreted as a fundamental ability that future foreign language teachers need in everyday practice to determine the ethical aspects inherent in their decision-making. The components of ethical competence are singled out. They are divided into effective (tolerance, empathy); cognitive (culturally specific knowledge that promotes mutual understanding); procedural (communicative strategies that include conversation starters, language clichés specific to another culture). Ethical competence is an integral result of education and upbringing based on the dialogue of cultures, therefore psychological and pedagogical conditions and mechanisms of its formation should be based on the components of personality. In order to successfully prepare future philologists for communication with speakers of other cultures and the formation of ethical competence, it is necessary to organize interpersonal interaction and mutual understanding between the participants of the educational process, and to involve philology students in practical communicative activities. The concept of ethical competence in the context of philological education involves not only the formation of the ability of philology students to practically use the language being studied, but also mastering it, the ability to understand the bearer of another worldview and communicate with him. Formed ethical competence is an indicator of the formation in the mind of a person of the ability to act effectively in an intercultural environment during communication.

Key words: ethics, ethical competence, future teachers of foreign languages, philological education.

УДК 378:[373.011.3-051:81'243]:39
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.34>

Совтис Н.М.,

докт. філол. наук, професор,
завідувач кафедри української мови
імені професора К.Ф. Шульжука
Рівненського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми. В умовах поглиблення інтеграції в освіті, науці та виробництві розвиток суспільства в Україні, входження української освітньої системи до європейського освітнього простору, спостерігається стійка тенденція до впровадження компетентнісного підходу до формування змісту та організації навчального процесу. Етична компетентність, на нашу думку, є вирішальним компонентом для забезпечення якісної освіти, але недостатньо дослідженим з теоретичної і практичної точки зору. Етична компетентність – це фундаментальна кваліфікація або здатність, яка

необхідна майбутнім вчителям іноземної мови у повсякденній практиці для визначення етичних аспектів, притаманних прийняттю ними рішень. Наскільки нам відомо, недостатньо якісних досліджень науковців про етичну компетентність у контексті філологічної освіти.

Аналіз досліджень. Етика відноситься до науки або вивчення моралі, етичних принципів і навичок прийняття рішень і стосується цінностей і принципів, пов'язаних з людською поведінкою. Д. Куник і В. Остін стверджують, що етика є важливою складовою всієї професійної діяльності [9].

Н. Парк і С. Петерсон виявили, що етична компетентність є широкою та універсальною компетентністю, яка керує іншими компетентностями, але не є помітно відмінною [9]. У Європейській рамці кваліфікацій Європейська комісія визначає етичну компетентність як метакомпетентність, це внутрішній компонент знань, навичок і компетенцій та необхідний для розвитку відповідальності та самостійності. У Глобальній моделі компетентності Всесвітньої організації охорони здоров'я перераховано кілька основних якостей, пов'язаних з етичною компетентністю: активне слухання, розуміння, відповідальність, колегіальність, виявлення конфліктів, повага, конфіденційність та особисті цінності.

Своєю чергою, іншомовна підготовка майбутніх вчителів-філологів з окресленої проблеми розглядалися у працях О. Безкоровайної, В. Безлюдної, Л. Куликової, Л. Петько, Н. Станіславчук, Т. Тарасенко, Willis Jane та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У світлі сучасної євроінтеграції освітні тенденції формування етичної компетентності виступають головною метою вивчення іноземної мови. Сформована етична компетентність є показником сформованості в свідомості людини здатності ефективно діяти в міжкультурному середовищі під час спілкування. Етична компетентність розглядається як сукупність знань, умінь та навичок, завдяки яким людина може успішно спілкуватися з партнерами носіями інших культур як звичайному, так і на професійному рівнях.

Тому, з огляду на це, **метою статті** є дослідити погляди науковців на поняття етичної компетентності у контексті філологічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз публікацій учених дозволяє стверджувати, що етичну компетентність часто описують як досвід, набутий завдяки поєднанню знань і практики. Наприклад, Парк і Петерсон виявили, що люди, які не володіють сильним характером, можуть не «робити правильно» або «вживати правильних дій» у певній ситуації. Кулю та ін. також стверджують, що етична компетентність стосується сили характеру, етичної обізнаності, навичок морального судження та бажання творити добро. Передумовами етичної компетентності є професійні чесноти, досвід професіоналізму, людське спілкування, етичні знання та сприятливе організаційне середовище [1; 9; 15].

У словнику «Професійно-технічна освіта» компетенція (від лат. *kompetens* — належний, відповідний) визначається як сукупність знання та вміння, необхідні для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, прогнозувати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [3, с. 60].

Результати навчання є загальним (широким) твердженням про те, що студент повинен знати, розуміти та/або вміти продемонструвати після

завершення процесу навчання. Наявність чітко сформульованих результатів навчання свідчить про досягнення майбутніми вчителями гарантій їх зарахування у вигляді компетенцій – знань і вмінь, які характеризують здатність виконувати, розуміти, відображати та розпізнати, що вимагає кваліфікаційна характеристика спеціаліста після закінчення навчання. Результати навчання не використовуються лише як інструмент для розробки навчальних програм, але також відіграє важливу роль в інтеграції професійної та академічної освіти, оцінювання зміст і якість попередньої освіти та розробка навчальних програм протягом усього життя. Переваги використання результатів навчання такі проявляється у випадках: при проектуванні навчальних дисциплін (модулів), для оцінки якості та розробки стандартів для навчальні програми, поліпшення розуміння студентами цілей навчання, підвищення прозорості програм як на національному так і на міжнародному рівнях [2, с. 43].

Етичну компетентність можна розуміти як психологічну навичку, яка підтримує вчителів у пошуку морально адекватних рішень щоденних професійних проблеми. Враховуючи великий вплив професії вчителя на життя дітей, дослідження етичної компетентності педагогів є необхідним і безсумнівним пов'язані з професійною складовою. Ми стверджуємо, що етична компетентність є не просто проста професійна навичка, а скоріше це фундаментальне та конститутивне на роль викладача.

Центральним поняттям цього дослідження є етична компетентність. Будемо спиратися на це, щоб зрозуміти значення етичної компетентності вчителя. Припущення полягає в тому, що етична компетентність є неодмінною умовою належного виконання вправ професійних ролей в освіті. Етична компетентність дає змогу вчителям вільно і автономно ставитися до завдань, які постають перед ним щодня у своїй професійній діяльності. Це не означає підпорядкування інституційних правил, поверхнева адаптація або обхід правил, але це дає можливість вільно розмірковуючи про простір професійної свободи. Етична компетентність дозволяє вчителю обмірковувати професійну практику та педагогічні стосунки. Це робить можливою професійну автономію, а також справжній підхід до свободи.

Наявність сформованої етичної компетенції передбачає підготовку фахівця, який оволодів необхідними знаннями, вміннями, творчими здібностями, володіє відповідним світоглядом та ерудицією, інтелектуальним рівнем, набув навичок самоосвіти та сформував професійні якості, моральної, естетичної, екологічної культури.

Зауважимо, що етична компетентність не обмежується якимись конкретними аспектами роботи вчителя, вона стосується всієї сукупності професійної діяльності вчителя: розробка

навчальної програми, результативність уроків, вибір викладання та методи оцінювання.

Поняття етичної компетентності у контексті філологічної освіти базується на такій структурі: знання – навички – ціннісні ставлення. Таким чином, етична компетентність заслуговує на особливу увагу в сфері педагогічних досліджень, оскільки це фундаментальна риса, яка потрібна вчителям щоб повною мірою виконувати свої ролі.

Навіть філософи стародавнього світу вважали відношення мови і культури та відзначали важливу роль мови в розвитку культури, в досягненні наукових істин. Утворившись в суспільстві, мова сприяє розквіту культури, відображає національну психологію, соціоісторичні умови життя і культурні характеристики народу. Зрозуміло, що мова як засіб спілкування виступає інструментом передачі культурних цінностей людей, що розмовляють цією мовою. Таким чином, мова є «складова духовної культури, необхідний засіб людського мислення та спілкування, умова для виникнення та розвитку цих людей, а також перенесення культурних цінностей з покоління в покоління» [8; 9].

Отже, поняття етичної компетентності у контексті філологічної освіти передбачає не тільки формування здатності студентів-філологів до практичного використання в мови, що вивчається, а й оволодіння нею, здатність зрозуміти носія іншого світогляду і спілкуватися з ним. А це, в свою чергу, передбачає свідомо сформоване лінгвістичне утворення іншої мови в світогляді людини з великим фоном знань про країну, мову якої він вивчав. Щоб зрозуміти поведінку представника іншої культури і адекватно реагувати на нього в конкретній ситуації потрібно знати, яка поведінка є традиційною і поширеною у цій культурі, оскільки кожна культура має свою специфічну модель соціально прийнятної поведінки у досягненні цілей спілкування (взаємодія між людьми) [2, с. 43]. Тому для того, щоб вивчити іноземну культуру та мову спілкування, необхідно розвивати міжкультурну та етичну компетенції та навчати комунікації поведінки з початкового етапу навчання іноземної мови.

Тому, для професійної підготовки вчителів-філологів (фахівці, які вивчають культуру іншої нації і прищеплюють її молодшим покоління засобами іноземної мови), будемо розглядати поняття етичної компетентності у контексті філологічної освіти як особливу форму спілкування двох і більше представників різних культур, під час чого відбувається обмін інформацією та культурними надбаннями та цінностями взаємодіючих культур [4, с. 6]. Процес перехресного культурного спілкування є специфічною формою діяльності, що не обмежується лише знаннями іноземних мов, але також вимагає знання матеріальної і духовної культури іншого народу, релігії, цінностей, моральних установок, ідеологічних уявлень, тощо, які в сукупності визначають модель поведінки партнерів у спілкуванні.

Розширення міжнародних зв'язків України та поглиблення євроінтеграційних процесів викликали суттєві зміни в галузі викладання іноземних мов, статус яких у нашій країні постійно збільшується. На сучасному етапі розвитку змісту іноземної освіти, активне впровадження компетентної освітньої парадигма має місце. Студенти повинні отримати такі навички, які необхідні для формування етичної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов: 1) використовувати іноземну мову (в усіх її проявах) в автентичних ситуаціях перехресної культурної комунікації (процес становлення умінь та навички); 2) пояснити і засвоїти (при певній ситуації) інший спосіб життя/ поведінки (процеси пізнання); 3) розширити індивідуальний світогляд шляхом залучення до мовного світогляду носія мови, що вивчається (процеси розвитку) [6, с. 52].

Тож, з переліку навичок можна зробити висновок, що поняття етичної компетентності, як однієї з цілей сучасної іноземної освіти, служить інтегративне поняття і включає в його зміст виховні та розвивальні аспекти навчання іноземної мови.

Знання, необхідні для успішного формування етичної компетентності поділяється на специфічні (знання конкретної культури) і загальні (толерантність, емпатія, знання загальнокультурних універсалій) [5, с. 258; 8; 12].

Уважаємо за потрібне представити основні і обов'язкові особливості сформованої етичної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови: 1) відкритість до пізнання чужої культури і сприйняття психологічних, соціальних та міжкультурних відмінностей; 2) психологічний настрій на співпрацю з представниками інших культур; 3) умінь розрізняти колективні та особистісні аспекти в комунікативній поведінці представників інших культур; 4) здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи; 5) володіння набором комунікативних засобів і їх правильний вибір в залежності від ситуації спілкування; 6) дотримання норм етикету під час комунікаційного процесу.

Сучасний освітній процес спрямований на розвиток здатності студентів бути ефективними учасниками міжкультурної комунікації під час спілкування з новою для них соціальною реальністю. Це можна досягти шляхом цілеспрямованого формування соціокультурної етичної компетентності студентів-філологів, яка включає комплекс лінгвістичних, країнознавчих та соціокультурних знань не тільки власної культури, а й культури країни, мову якої вивчається, допомагаючи досягти успіху під час міжкультурного спілкування [6, с. 59; 7; 11; 13; 14]. Досягнення адекватного розуміння учасників комунікації можливий, якщо в них однакові базові знання. Іншими словами, учасник міжкультурної комунікації повинен знати і розуміти про що партнер спілкування говорить і чому. Формування

етичної компетентності майбутніх учителів філології є одним із головних завдань професійного становлення та навчання, оскільки наявність підготовлених знань є основною складовою формування вторинної мовної особистості.

Наголосимо, що за останні десятиліття система освіти зазнала значних змін через розвиток нових технологій, які проникають в усі сфери життя, спрощуючи і прискорюючи процес міжособистісного та ділового спілкування не тільки в межах України, а й за кордоном.

Через що, можна стверджувати, що етична компетентність є одним із основних інструментів формування міжкультурної компетентності студентів-філологів і допомагає їм стати ефективними в міжкультурному спілкуванні, особливо за відсутності особистої поїздки за кордон для мовленнєвої практики. Використання сучасних технологій, зокрема інтернету, під час навчання іноземні мови стають більш привабливими для студентів вищих навчальних закладів, надання ним необмежений доступ до цікавих навчальних матеріалів, які вигідно відрізняються від статичних застарілих текстів в підручниках. З інтернетом у майбутніх філологів є доступ до необмеженої кількості автентичних іноземних інформація про мову.

Висновки. Таким чином, поняття етичної компетентності у контексті філологічних наук означає взаємодію індивідів, груп або організацій, що належать до різних культур.

Компоненти етичної компетентності можуть поділятися на емоційні (толерантність, емпатія); *когнітивні* (культурно-специфічні знання, які сприяють взаєморозумінню); *процесуальні* (комунікативний стратегії, які включають початок розмови, мовні кліше, властиві іншій культурі). Ефективність процесу формування етичної компетентності спікера в умовах спілкування з носієм іншої культури та мови.

Етична компетентність є невід'ємним результатом навчання і виховання на основі діалогу культур, тому психологічні та педагогічні умови та механізми її формування повинні базуватися на компонентах особистості. Для успішної підготовки майбутніх філологів для спілкування з носіями інших культур та формування етичної компетентності, необхідно організувати міжособистісну взаємодію та взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу, та залучати студентів-філологів до практичної комунікативної діяльності, розвивати безперервну мовленнєву діяльність.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безлюдна В. В. Сучасні технології навчання іноземним мовам у вищій школі. *Мова і світ: сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі* : зб. матеріалів IV Всеукраїнського науково-практичного вебінару (29 листопада 2017 р.)

2. Куликова Л. А., Тарасенко Т. В. Діалог культур у теорії міжкультурної комунікації та практиці викладання іноземних мов. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогіка*. 2017. № 1(18). С. 42–46.

3. Міжкультурна комунікація : навчальний посібник / Тарасенко Т. В. та ін. Мелітополь : МДПУ, 2016. 84 с.

4. Науменко Т. М. Шляхи активізації мовленнєвої діяльності на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*. 2007. № 4. С. 5–8.

5. Станіславчук Н. І. Критерії, показники та рівні сформованості етичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 35. Том 8. С. 257–260.

6. Bezkorovaina O. Formation of English language competence in reading on the upper degree of studying English in secondary education establishments. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. пр. 2019. Вип. 9. С. 58–63.

7. Bezkorovaina O., Kulyk O., Ovsienko L., Pet'ko L., Soichuk R., Turchynova G., Stanislavchuk N. Entrepreneurship Education of Future Travel Managers. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE)*. USA. 2019. 22 (6)

8. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge : Council of Europe, 2001. 260 p.

9. Hall E. *The Silent Language*. N.Y. : Doubleday, 1959. 240 p.

10. Park N., Peterson C. Moral Competence and Character Strengths among Adolescents: The Development and Validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891–909, 2006

11. Pet'ko Lyudmila. About socio-culturological content in teaching subjects. Development strategy of science and education: Collection of scientific articles. Fidelite editions, Namur, Belgique, 2017. P. 316–319.

12. Pet'ko L. V. Formation of professionally oriented foreign language teaching environment in conditions of university and upbringing of moral and ethical values (on illustration of the phenomenon «honesty» and «lie»). *Intellectual Archive*. 2016. Volume 5. No. 1 (January). Toronto : Shiny Word Corp., Canada. P. 98–111.

13. Pet'ko L. Multicultural upbringing of students and the formation of professionally oriented foreign language teaching environment. Perspectives of research and development : Collection of scientific articles. SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. P. 164–170.

14. Slyusarenko N., Vlasenko O., Gryshchenko T., Novoseletska I., Shakhrai V., Stanislavchuk N., Yakymchuk O. Professional competence building of the entrepreneurs through improving the quality of business education. *International Journal of Entrepreneurship*. 2021. Volume 25. Issue 7.

15. Willis Jane. *A Framework for Task-Based Learning*. London : Longman ELT, 1996. 160 p.

РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІHUB-LABORATORY “UKR.LANG.LABORATORY FOR FOREIGN STUDENTS”
IN SOCIAL NETWORK FACEBOOK AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY
OF TEACHING INTERNATIONAL STUDENTSХАБ-ЛАБОРАТОРІЯ “UKR.LANG.LABORATORY FOR FOREIGN STUDENTS”
У СОЦІАЛЬНІЙ МЕРЕЖІ ФЕЙСБУК ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

The article focuses attention on educational hubs and online laboratories as tools for innovative foreign language learning of international students. One of the modern learning technologies, which unites those who want to develop their foreign language skills, who are looking for new ideas and want to gain new knowledge, who strive for self-improvement and wants to be involved in creative social changes and projects – a “hub-laboratory” is outlined. The definition of the concept of “hub” has been determined, according to electronic sources. The Ukrainian and foreign experience of the functioning of educational hubs and laboratories, hub sites was analyzed. It was revealed that the reforms in the field of education in Ukraine contributed to the creation of educational hubs. Foreign experience shows that language hubs are quite common in European countries, which motivate foreigners and immigrants to learn the language. An implementation of social network Facebook in the educational process is emphasized. Based on a comparative analysis of foreign and Ukrainian experience, the authorial Ukrainian-language hub-laboratory “Ukr.Lang. Laboratory for foreign students” in Facebook social network (<https://www.facebook.com/groups/2580388622284576/>) is outlined. This online hub-laboratory was created to conduct professional orientation of language study, practical training of students, involvement in the implementation of projects and various types of competitions and conferences. The main goal of the hub-laboratory is to promote the acquisition and expansion of knowledge about the Ukrainian language, to stimulate foreign students of various specialties to active educational and extracurricular activities on the basis of cross-ethnic interaction. The main tasks of the hub-laboratory are: to activate of educational and research activities of foreign students in order to ensure a deeper mastery of educational material, formation of skills to use acquired knowledge in new educational and professional situations; to provide practical help to students in developing skills for working with professionally oriented texts, the ability to prepare messages, solve various professional situations, overcome language barriers, defend one’s position, popularize innovations in education; to encourage foreign students to participate in competitions, cross-cultural discussions, scientific and practical conferences.

Key words: online language laboratory, educational hub, social network, technology.

У статті акцентовано увагу на освітніх хабах, онлайн-лабораторіях, як інструментах для інноваційного навчання іноземної мови міжнародних студентів. Окреслено одну із сучасних технологій навчання, яка об’єднує тих, хто бажає розвивати свої іношомовні навички, хто шукає нові ідеї та бажає здобути нові знання, хто прагне самовдосконалюватися та бути залученим до креативних соціальних змін і проєктів – це «хаб-лабораторія». Визначено дефініцію поняття “hub”, відповідно до електронних джерел. Проаналізовано український та зарубіжний досвід функціонування освітніх хабів та лабораторій, нормативних документів, сайтів хабів. Виявлено, що реформування в галузі освіти України сприяло створенню освітніх хабів. Зарубіжний досвід свідчить, що мовні хаби досить поширені у країнах Європи, що мотивують та вивчення мови іноземців та переселенців. Акцентовано увагу на застосуванні соціальних мереж у освітньому процесі. На основі компаративного аналізу зарубіжного і вітчизняного досвіду, деталізовано авторську українськомовну хаб-лабораторію «Ukr.Lang. Laboratory for foreign students» у соціальній мережі Facebook (<https://www.facebook.com/groups/2580388622284576/>), яка створена для проведення профорієнтаційної роботи, практико-орієнтованої підготовки студентів, залучення до виконання проєктів, різного роду конкурсів та конференцій. Провідна мета діяльності хаб-лабораторії – сприяти набуттю і розширенню знань про українську мову, стимулювати іноземних студентів різних спеціальностей до активної навчальної та позанавчальної діяльності на засадах міжетнічної взаємодії. Основними завданнями роботи хаб-лабораторії є: активізація навчально-дослідної діяльності іноземних студентів з метою забезпечення глибокого оволодіння навчальним матеріалом, формування умінь використовувати набуті знання у нових навчально-професійних ситуаціях; надання практичної допомоги студентам у формуванні навичок роботи із професійно орієнтованими текстами, умінь готувати повідомлення, вирішувати різні професійні ситуації, долати мовні бар’єри, відстоювати свою позицію, популяризувати інновації в освіті; заохочення іноземних студентів до участі в конкурсах, крос-культурних дискусіях, науково-практичних конференціях.

Ключові слова: мовна онлайн лабораторія, освітній хаб, соціальна мережа, технологія.

UDC 378:004.77:811.161.2:811.111
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.35>

Levenok I.S.,
PhD in Pedagogical Sciences,
Lecturer at Language Training of Foreign
Citizens Department
Sumy State University
Huzenko Y.,
4 course student 035 Philology specialty,
Sumy State University

The problem of research. Qualitative foreign language teaching can't be produced without innovative trends in education. One of the innovative trends, that unites those who wish to develop their language skills, who seek new ideas and knowledge, who strive to improve themselves, and to be involved in positive social changes is so called "hub-laboratory". New generation of students at high school requires modern ways of teaching. Hub-laboratories may satisfy their educational interests.

Analysis of recent research and publications

According to Cambridge Dictionary the notion "hub" is denoted as "the central or main part of something where there is most activity" [1]. Collins Dictionary outlines one of the notions of "hub" as "a center of interest, importance or activity" [2]. Virtual hubs in social networks became very popular nowadays. Social network Facebook, for instance, suits the best for improving language and critical thinking. According to the investigations by foreign scientist Faryadi "Results from the critical thinking component of the post-test showed that the majority of the students in the control group did not do well. Hence, the students in the Experimental group benefited as their English language proficiency was raised because of using Facebook [4]. Facebook is one of the most popular social networks among people all over the world. Ukrainian scientists Sukhonos V.V., Harust Y.V., Shevtsov Y.A. outlines digitalization of education in Ukraine: foreign experience and domestic perspective of implementation. Having analyzed their research it was turned out, that according to «Higher Education Opportunity Act – 2008» (a normative document in the USA, includes a large the number of provisions on digitization in education [6]), education in remote mode in the USA transmits two types – Remote lighting in the USA transmits two types – high education and additional (courses, trainings) [9]. In normative documents of Great Britain is also emphasized the necessity of additional technical modifications in higher education. Item 2 part 2 of chapter 1 "Higher Education and Research Act 2017" defines distance learning its special form, which provides full (similar to normal) educational process implemented with the help of digital technologies. Guided by this norm, on Digital universities are being created on the basis of ordinary universities subdivisions, that are directed to implementation distance education [5; 9]. Day, J., Skerritt, G. created a book Language Hub Advanced Student's Book with Student's App Paperback. The Student's Book has a robust skills, grammar and vocabulary syllabus with clear learning outcomes. It also includes a functional language strand presented through an engaging sitcom series. The Student's App allows learners to practice on-the-go with over 300 activities designed to offer quick and flexible practice [3]. Reformating in the field of education in Ukraine have recently contributed to the creation of hubs. So,

for example, in 2016, the Ministry of Education and Science of Ukraine announced plans to create educational hubs in various regions of Ukraine, where teachers could find materials for their lessons. This "School HAB" system was supposed to consist in the fact that the so-called central school-hubs, equipped with modern laboratories, with the latest classrooms and everything necessary for practical classes, would become supporting educational institutions. The first few hub schools were created in Ukraine in 2016. The adoption of the Law on Education in 2017 became the legal basis for these schools [7]. The analyses of normative sources and modern Ukrainian and international investigations has shown the necessity of implementing new technologies in higher education, using social networks.

Therefore, we **highlight previously unresolved parts of the overall problem.** In our previous publication "Integrating E-learning in Ukrainian language teaching for international students at higher education institutions" it was mentioned about online laboratory in Facebook [8], but it wasn't analyzed deeply, their purpose of functioning.

The purpose of the article is to analyze and describe implementation of hub-laboratory in social network Facebook "Ukr.Lang.Laboratory for foreign students" into foreign language teaching for international students.

Presenting main material. On May 1, 2018, there were 519 hub-schools were established across our country. This project is at the stage of implementation. However, the number of Ukrainian educational hubs is growing every year. Among them are: Osvitoria Hub (<https://eduhub.in.ua>), World School Hub, (<https://worldschool.com.ua>), Education HUB, (<http://edhub.com.ua>) and others. Almost all modern hubs have a physical location, however, most have a page on the Internet that highlights the events and the offer or services of the hub, pages in social networks, some hubs offer online training. Having conducted an analysis of domestic and foreign sources regarding the problem of ICT-based educational hubs, we may summarize. It was mentioned, the educational hub is an environment for joint activities. Activities carried out in the modern technologically oriented world of information and communication technologies take place both in real and virtual space. And the hub, as a product of the modern world, can be real, created on the basis of a physical object (premises), and virtual, placed online. Theoretically, there can be hubs that exist only in real space, and in one way or another (e-mail, chats, sites, manager, etc.), they use ICT. So, we can talk about hubs using ICT. It is also necessary to single out a group of hubs that have the characteristics of both a real and a virtual hub, which can be called as a combined (mixed) [7].

We see the necessity to describe in details the author's professionally oriented hub-laboratory



Fig. 1. Interface of hub-laboratory page «Ukr.Lang.Laboratory for foreign students» in Facebook

page «Ukr.Lang.Laboratory for foreign students» in social network Facebook, administrated by I.S. Levenok, PhD, lecturer of Sumy State University (<https://www.facebook.com/groups/2580388622284576/>).

The Ukrainian-language professional hub-laboratory is a voluntary association of foreign students of various specialties that performs independent and individual work together with a teacher of a specific focus. The purpose of the laboratory is to promote the acquisition and expansion of knowledge about the Ukrainian language, to stimulate foreign students of various specialties to active educational and extracurricular activities on the basis of cross-ethnic interaction. This online hub-laboratory was created to conduct professional orientation of language

study, practical training of students, involvement in the implementation of projects and various types of competitions and conferences. The main tasks of the hub-laboratory are: to activate of educational and research activities of foreign students in order to ensure a deeper mastery of educational material, formation of skills to use acquired knowledge in new educational and professional situations; to provide practical help to students in developing skills for working with professionally oriented texts, the ability to prepare messages, solve various professional situations, overcome language barriers, defend one's position, popularize innovations in education; to encourage foreign students to participate in competitions, cross-cultural discussions, scientific and practical conferences.

Socio-cultural and cultural-educational directions of the work of the laboratory are implemented in the involvement of students in learning about the history, culture of the city, the university through reading texts (for example, "The City Sumy Day"), viewing video materials about the cities of Ukraine, about Ukrainian holidays and traditions, listening to podcasts on the topics "Acquaintance", "Words of greeting and farewell in Ukrainian", etc., study of Ukrainian idioms (Ukrainian Lessons resource <https://www.ukrainian-lessons.com/premium/>), virtual excursions.

We implement the educational and professional direction of the laboratory by reading texts of various levels of complexity (we offer adapted fragments of articles and publications for students, for example, "Breathe correctly!" advice from J. Nestor, author of the book "Breathing"), professionally oriented texts, cards on Ukrainian grammar, spelling, resources of online dictionaries of the Ukrainian language.

We review and discuss video materials on the "Interesting Science" YouTube channel (for example,

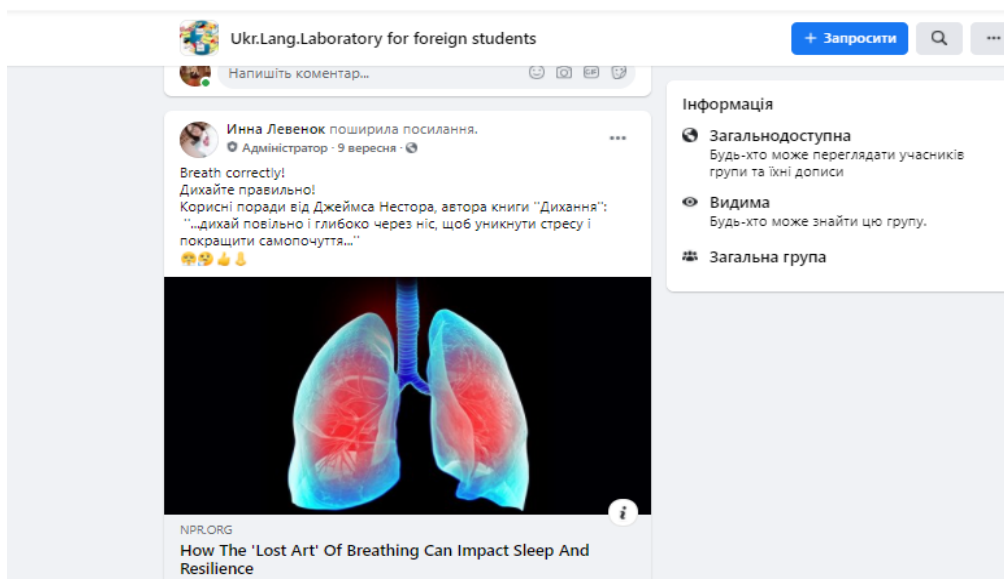


Fig. 2. Facebook page with professional oriented direction of hub-laboratory «Ukr.Lang.Laboratory for foreign students»

processing the video “Where do new viruses come from” <https://www.youtube.com/channel/UCMI-VE71tHEUDkuw8tPxtzSQ>), some news (photos, videos), for example, from the local channel “Suspilne Sumy” about pediatric surgeon Volodymyr Doroshenko, TV serials about doctors, virtual trips (“CORPUS Museum of the Human Body”). Within the laboratory, foreign students are involved in such direction as research activities, participate in the mini-project “Foreign medical students support doctors”. We believe that collective discussion of the proposed topics, independent, individual work within the Ukrainian language laboratory contribute to the formation of skills in working with texts, the ability to process materials and prepare messages, reports, overcome language barriers, defend one’s position, prepares for language-communicative interaction.

Within the framework of the Ukrainian-language laboratory “Ukr.Lang.Laboratory for foreign students”, foreign students were involved in an imaginary trip to the “CORPUS museum of the human body (Netherlands)”. After an imaginary journey, the game “Microphone” was used to discuss topical issues about the science of anatomy. Students were also involved in the interactive game “Tag Me”. The professionally oriented game consisted in the fact that the student should match the names of the parts of the human body, which are written on the cards, with the place where it is located. The work of the students was aimed at deepening their knowledge of medical terminology, at forming the ability to correctly use lexical and grammatical constructions when composing dialogues, drawing up a patient’s card. The project method enriched the language and communication skills of foreign students. As part of the Ukrainian-language laboratory “Ukr.Lang.Laboratory for foreign students”, students prepared an author’s mini-project “Foreign medical students support doctors”, published posts in Ukrainian and English on their page in the social network and on the page of the Ukrainian-language laboratory. Posts contained words of thanks and support for doctors, quotes or a short text about doctors. The project works were published on the website of the Ukrainian-language hub-laboratory, and were also presented by foreign students at the III International scientific and practical conference

“Academic culture of the researcher in the educational space: European and national experience” (2020). Scientific work is provided by participating in Scientific students conferences, for instance, “First Step into the Science”, where the thesis, presentations were presented by students (2022).

Conclusion. In the article we made an attempt to make terminological analysis of “hub” notion, comparative analysis of the Ukrainian and foreign experience of the educational hubs and laboratories functioning, normative documents. It was revealed, that the reforms in the field of education in Ukraine contributed to the creation of educational hubs. The author’s professionally oriented hub-laboratory page «Ukr.Lang.Laboratory for foreign students» in social network Facebook was described. Educational hub-laboratory works in three directions: socio-cultural, professional-oriented and scientific-oriented.

REFERENCES:

1. *Cambridge dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/hub>
2. *Collins Dictionary*. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/hub>
3. Day J., Skerritt G. *Language Hub Advanced Student's Book with Student's App Paperback*: Macmillan Education. 2019.
4. Faryadi Q. Effectiveness of Facebook in English Language Learning: A Case Study. *Open Access Library Journal*. 2017. Vol. 4. No. 11.
5. *Higher Education and Research Act 2017*. URL: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/pdfs/ukpga_20170029_en.pdf
6. *Higher education opportunity Act – 2008*. URL: <https://www2.ed.gov/policy/highered/leg/hea08/index.html>
7. Гриценчук О. Цифрові освітні хаби для підтримки громадянської освіти як складова інформаційно-цифрового навчального середовища: досвід Нідерландів, Бельгії та України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. 79 (5), 341–360.
8. Levenok I., Sydorenko O. Integrating E-learning in Ukrainian language teaching for international students at higher education institutions. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 45, 275–278.
9. Sukhonos V.V., Harust Y.V., Shevtsov Y.A. Digitalization of education in Ukraine: foreign experience and domestic perspective of implementation. *Legal horizons*. 2019. 19 (32), 79–86.

CHALLENGES AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING AT THE UNIVERSITY DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВУЗІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Modern society is not possible without the use of information and communication technologies, which have been closely integrated into many areas of our life, including education. A feature of the modern stage of informatization of higher education is that the training of an information-literate specialist at the university is a priority direction. The rapid introduction of information technologies into all spheres of life in modern society requires the development of a new model of society and a system of higher education based on information and communication technologies. It is believed that higher education corresponds to modern trends in world development and quickly adapts to current and future challenges of the modern world, if modern electronic information resources, multimedia and network technologies are widely used in the educational process. The quality and availability of education have a significant impact on income, employment, development, health and socialization. The transition to distance learning in the context of the COVID-19 pandemic has led to a deterioration in the quality and accessibility of education, as well as many other educational problems. The advantages and disadvantages of distance learning in higher education and methods of improving the tools of online learning within a pandemic are analyzed in the paper. The following trends in the development of vocational education: digitalization of vocational education and standardization of vocational education are considered. The introduction of distance learning methods and changes in the organization of the educational process at the university are described, taking into account current challenges related to quarantine restrictions. It is determined that the introduced technologies are not only a compelled measure in response to temporary restrictions, but can also serve as an impetus for further improvement of educational activities. The risks and prospects of distance learning at the university within a pandemic are demonstrated.

Key words: distance learning, online technologies, educational process, quarantine, self-study.

Сучасне суспільство не можливе без використання інформаційно-комунікацій-

них технологій, які тісно інтегрувались у багато сфер нашого життя, зокрема в освіту. Особливістю сучасного етапу інформатизації вищої освіти є те, що підготовка інформаційно грамотного спеціаліста у ВНЗ є пріоритетним напрямом. Швидке впровадження інформаційних технологій в усі сфери життя сучасного суспільства потребує розробки нової моделі суспільства та системи вищої освіти, яка базується на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Вважають, що вища освіта відповідає сучасним тенденціям світового розвитку та швидко адаптується до актуальних і майбутніх викликів сучасного світу, якщо широко використовуються сучасні електронні інформаційні ресурси, мультимедійні та мережеві технології в освітньому процесі. Якість і доступність освіти мають істотний вплив на дохід, зайнятість, розвиток, здоров'я та соціалізацію. Перехід на дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19 став причиною погіршення якості та доступності освіти, а також виникло багато інших освітніх проблем. У статті проаналізовано переваги та недоліки дистанційного навчання у вузі та методи вдосконалення інструментів ефективності онлайн-навчання в умовах пандемії. Розглянуто такі тренди розвитку професійно-технічної освіти: цифровізація професійно-технічної освіти. Описано впровадження методики дистанційного навчання та зміна організації освітнього процесу в університеті, враховуючи сучасні виклики, пов'язані із карантинними обмеженнями. Визначено, що впроваджені технології, є не лише вимушеним заходом у відповідь на тимчасові обмеження, а й можуть слугувати поштовхом до подальшого вдосконалення освітньої діяльності. Продемонстровано, ризики та перспективи розвитку дистанційного навчання у вузі в умовах пандемії.

Ключові слова: дистанційне навчання, онлайн-технології, освітній процес, карантин, самостійне навчання.

UDC 004.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.36>

Shalova N.S.,

Senior lecturer at the Department of English for Engineering № 2 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" **Stavytska I.V.,**

PhD,

Associate Professor at the Department of English for Engineering № 2 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" **Korbut O.H.,**

Senior lecturer at the Department

of English for Engineering № 2 National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Formulation of the problem in general. Educational reform, a paradigm change in quality assurance and student-centeredness, and quarantine restrictions related to the coronavirus pandemic (COVID-19) have enlarged the need for new approaches to learning, the widespread adoption of online technologies, and fundamental changes in methodological approaches that would provide an effective combination of direct and indirect types of interaction between students and teachers. This fact has become a challenge for many higher education institutions, including NTUU "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute".

The COVID-19 pandemic has challenged university education around the world. It transformed

pedagogical activity and intensified innovative processes in the organization of education, forced to look for alternative models of cooperation between teachers and students, made distance learning to be the main educational mode. There was a replacement of interactive, personality-oriented traditional classroom learning, in which the teacher had more opportunities to explain the incomprehensible things and get a face-to-face reaction from students, to online education with maximum use of the Internet (involving various web servers, platforms, resources and social networks) [8; p. 318].

Analysis of recent research. Ukrainian scientist V.Yu. Bykov notes that distance learning technologies

are the most modern promising technologies for learning and have a decisive influence on the nature and pace of digitalization of the education system [1, p. 78]. B.M. Kukharenko agrees that distance learning is the interaction of teachers and students remotely that includes all components of the educational process via specific means of Internet technology [4, p. 23]. N.V. Morse defines information technology as a set of methods, tools and techniques used by people to implement a particular complex process by dividing it into a system of consistent interconnected procedures and operations [6, p. 28]. Klokar N. highlights the methodological foundations of the introduction of distance learning in the system of advanced training [3, p. 38]. V. Radkevych, analyzing trends in the development of vocational education, points out that the main ones are: digitalization of vocational education; standardization of vocational education [5, p. 331]. It is worth noting the important contribution made by G. Ramble in the development of theory and methodology for assessing the quality of distance education systems [9, p. 5].

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. In connection with the pandemic, there has been an urgent need to create new approaches to learning, wide integration and implementation of online technologies, and the use of new learning methods that would be aimed at effective interaction between students and teachers.

The purpose of the article is to reveal the transition to distance learning, noting its features and forms and methods, to identify problems and prospects for the development of distance learning in Ukrainian universities within a pandemic.

Presenting main material. It is worth remembering that today distance learning in Ukraine can be fully developed only including the following main components: regulatory framework; contingent of students; qualified teachers; training programs and courses; appropriate material and technical base (hardware and software, high-speed communication lines); financial support; developing quality criteria [2].

The quality and accessibility of education have a direct impact on income, employment, development, health and socialization. After a long period of distance learning and summer vacation, a new school year has begun. And the COVID-19 pandemic is still going on. The transition to distance learning within the COVID-19 pandemic has led to a deterioration in quality and accessibility of education and a number of educational problems as well.

Distance learning involves the organization of the educational process, when the student studies independently according to the program developed by the teacher remotely, but can be engaged in dialogue with them through telecommunications, corporate mail, etc. [7, p. 124]. Conducting classes synchronously combining them with an asynchronous learning system allows

the use of the so-called blended system of distance education, the elements of which complement each other, creating a favorable educational space for higher education. Distance learning gives students the opportunity to access teaching materials around the clock, constant support and advice from lecturers and tutors, online video lectures, virtual simulators and other technological solutions to ensure an effective learning process [11].

The effectiveness of self-study, more than other forms of education, depends on the ways of providing educational materials, monitoring work and contact with the teacher. Therefore, first of all, the development of this type of education was due to the introduction of the latest information technologies and means of communication. An important structural element of distance learning is the training of graduates who must have a high level of educational self-motivation, persistent, purposeful – and, therefore, have a basic level of education and skills of independent work. Preparatory work with students was conducted in the deans' offices of the respective faculties, the peculiarities of the mixed type of distance learning were pointed out, special attention was paid to the means of communication.

Teachers in Ukraine began introducing distance learning technologies, including blended learning, not so many years ago. At NTUU "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" effective distance learning has been created and is well established to reveal the potential of the student, taking into account both individual and universal needs. Therefore, the process of developing qualitative free educational space and training of teachers as specialists in their specialty, as well as in the field of information technology is extremely important. Since 2000, the Ukrainian Center for Distance Learning at NTUU "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" has been operating.

Blended learning is currently one of the promising areas of using information and communication technologies (ICT) in education. Thus, blended learning can be considered a kind of distance learning or its continuation, the main difference lies in the obligatory "live" communication of students with each other and with the teacher. Within blended learning, there are both face-to-face and distance technologies in a certain proportion, which allows you to use the advantages of both types of education, eliminating almost all of their disadvantages. An increasing number of people are striving to get an education with minimal time losses, as the fast pace of life leaves less and less time for learning in classrooms [10, p. 343].

According to scientists, the psychological and pedagogical problem is becoming important in modern conditions. It is due to the fact that each teachers have been refining their methodological materials for several years of work, which are developed individually on the basis of their own pedagogical and scientific and methodological experience and are their intellectual property. The distance course is set in

Distance Learning System "Moodle" or other video hosting, which makes it public not only for students but also for other users [1, p. 78].

Considering the quarantine restrictions and short deadlines, the most important elements of the organization of a mixed type of distance learning are the material and technical base and financial support. These two components in combination with the trained graduates and teaching staff create a holistic base of qualitative organization of educational process during the pandemic.

According to the study, 86% of Ukrainian teachers did not have significant experience in using online education tools, so universities provided teachers with skills to use these tools, create or transfer courses online and organize learning by issuing instructions, creating channels on YouTube, Telegram, Facebook groups, instructions for designing syllabus courses for blended learning, etc. But an important problem was the increasing workload on teachers, in particular, additional time to master the skills of using digital technologies in education, developing or transferring their courses to distance education systems, their regular updating, supplementation and communication with students. Yes, it should be noted that the time spent on communication with students has increased, since explaining the task in writing (or adding a description to the online course) is longer than in the classroom, as well as possible additional individual questions from students, and correspondence with them also expands working hours of teachers. In addition, the reason for irregular working hours was the need to develop classes in a new format and find additional materials. At the same time, some universities maintained a mixed format of education, thus, along with working online teachers had to work in the classrooms as well.

One of the main goals of the study is the determination of differences between the distance and "classroom" learning. This research includes monitoring teachers' and students' opinion on organized distance learning, which was given by the lecturers of the NTUU "Igor Sykorsky KPI" before the quarantine of 2020 through preventive measures against spread of the COVID-19.

Peculiarities and benefits of distance learning.

Today, dozens of Ukrainian universities offer distance education which has a number of features and advantages over traditional types of education (full-time and part-time):

- continuity of education or ability to study any time according to an individual schedule;
- accessibility of educational resources for mass involvement of all segments of the population in the educational process;
- cost-effectiveness or providing quality training based on minimal financial costs and energy costs;
- mobility or the opportunity to study at another faculty in parallel or study by correspondence.

During quarantine the flexibility and extensive tools of distance education allow the use of its technologies in off-line learning (testing, monitoring the level of skills acquisition), in combination with distance learning (online tutorial instructions, teleconferences), and as well as a separate type of training organization (web course, training). Using the latest tools, all necessary learning resources (textbooks, manuals, teaching materials, pedagogical software, etc.) are stored in a single cloud accessible storage.

Disadvantages of distance learning. However, the use of distance learning has some disadvantages that need to be eliminated in one way or another, if it is possible:

- errors in access to remote resources which can lead to loss or damage of data;
- complexity of monitoring the independence of task performance;
- the complexity of motivation and control over the timeliness of tasks through the allocation of most of the educational material for self-study;

It should also be noted that the following communication restrictions should be taken into account in distance learning:

- a certain isolation of the student in the virtual academic group;
- restrictions that hinder the development of group communication, group unity;
- technical means of group communication activities of the teacher and the student create an artificial and defective, in the traditional sense, communicative space;
- difficulty in summarizing and concisely arguing one's position during the learning process, especially in chats and videoconferences.

Conclusion. The use of distance learning as the main type of education during quarantine has shown to general public its advantages and disadvantages. It should be noted that in general, distance learning, despite its novelty for most subjects, has been able to replace traditional learning at the university effectively. In our opinion, distance learning in the future will not be able to substitute the conventional off-line education completely, but its benefits should continue to be used in traditional learning, because it has proven its pedagogical effectiveness. However, it should be noted that training in recent months has shown the unwillingness of educational institutions to conduct mass distance learning, lack of a unified systematic approach to its technical and educational support, lack of electronic textbooks and materials, limited educational platforms for training, ignorance of many educators, inability to work remotely. Thus, we can predict certain trends in distance learning, such as increasing the number of mass open distance learning courses, developing distance learning programs, integrating ICT into the distance learning process, combining the benefits of distance learning with

classical education, monitoring the achievements of higher education not only in Ukraine, but all over the world and further use of this experience.

REFERENCES:

1. Биков В.Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України : колективна монографія : Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології. Київ : Атіка, 2015. С. 77–149.
2. Дослідження стану реалізації дистанційного навчання в Україні. *Центр інноваційної освіти «Про.Світ»*. 2020. № 1. URL: <http://prosvitcenter.org/doslidzhennia-dystanciynoi-osvity-2020>
3. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*. 2012. № 4 (46). С. 38–41.
4. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія. Харків : КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
5. Радкевич В.О. Принципи модернізації професійно-технічної освіти. Умань : ПП Жовтий, 2011. № 3. С. 331–337.
6. Морзе Н.В. Інформаційні технології в навчанні. Київ : Видавнича група BHV, 2004. 240 с.
7. Daniel S.J. ICTs in Global Learning and Teaching. Training: Policy Brief. M.: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2012. 124 p.
8. Formation of the Culture of Working with Information in the Conditions of Distance Learning During the Covid-19 Pandemic (2021) / Markiv, O., Zarivna, O., Khymai, N., Shalova, N. *Arab World English Journal. Special Issue on Covid19 Challenges*, pp. 318–333. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/covid.24>
9. Rumble G. (1983). Universites pour L'enseignement a distance en Europe. *Higher education in Europe*, vol. 8, no. 3, pp. 5–14.
10. Shalova, N., Zarivna, O., & Khymai, N. (2020). Peculiarities of using distance learning at universities of Ukraine during the pandemic period. *Vyshcha Osvita Ukrainy u Konteksti Intehratsii Do Yevropeiskoho Osvitnoho Prostoru*, vol. 2(87), pp. 343–351.
11. Weinberg A. (2020). 6 Tips for Mentoring New Teachers During Distance Learning. *Edutoria*, no. 1. URL: <https://www.edutopia.org/article/6-tips-mentoring-new-teachers-during-distance-learning>

ОНЛАЙН ОСВІТА: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ПРОБЛЕМИ
В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВONLINE EDUCATION: PROSPECTS AND PROBLEMS
IN THE CONTEXT OF MILITARY CONFLICTS

Широкомасштабне вторгнення Росії, розпочате 24 лютого 2022 р., спричинило комплекс серйозних проблем в українській освіті, що призведе до істотних змін у системі вищої освіти України в цілому. Насамперед, відбулась активізація та трансформація онлайн освіти – розвиток цифрової та дистанційної освіти, а пізніше, перехід до змішаного навчання вимагає ширших досліджень, апробації та впровадження сучасних методів навчання з використанням інформаційних технологій. Потребують пильної уваги також розвиток неформальної та інформальної освіти, створення механізмів визнання її результатів у системі формальної освіти. В статті проаналізовано останні досягнення науковців, актуалізовано проблему змішаного та дистанційного навчання в період воєнних конфліктів. Авторами розкрито сутність поняття «змішане навчання», його переваги та недоліки з точки зору як студентів, так і викладачів закладів вищої освіти. Розкрито питання дослідження досвіду викладачів у дистанційному та змішаному навчанні, їх бачення адаптації студентів, перспектив обох видів навчання під час війни. Проведені анкетування, в яких взяли участь 67 викладачів різних закладів – Державного університету економіки та технологій (ДУЕТ, місто Кривий Ріг), Ужгородського національного університету (Факультет суспільних наук, кафедра психології), Мукачівського державного університету (Кафедра теорії і методики музичної освіти), Державного університету телекомунікацій (місто Київ, кафедра Телекомунікаційних систем та мереж). Підготовка онлайн-навчання в умовах військового конфлікту, підвищення компетентностей, адекватне планування навчання, використання та розробка навчальних платформ – все це в сукупності має величезну роль для подальшого ефективного функціонування певного закладу та освіти в цілому.

Ключові слова: змішане навчання, дистанційне навчання, заклади вищої освіти, анкетування, цифрові компетентності.

The widespread invasion of Russia, which was launched on February 24, 2022, has caused a complex of serious problems in Ukrainian education, which will lead to significant changes in the system of higher education in Ukraine as a whole. First of all, online education was activated and transformed – the development of digital and distance education, and later, the transition to: blended learning requires more research, approbation and implementation of modern methods of teaching using information technologies. The development of informal and information education, creation of mechanisms of recognition of its results in the system of formal education also require close attention. The article analyzes the latest achievements of scientists, actualized the problem of mixed and distance learning during the period of military conflicts. Authors reveal the essence of the concept blended learning, its advantages and disadvantages from the point of view of students and teachers of higher education institutions. Open question of study of teachers; experience in distance and mixed studies, their vision of adaptation of students, prospects of both types of studies during the war. Questionnaires were conducted, in which 67 teachers of different institutions took part – State University of Economics and Technologies (DUET, city Krivoy Rog), Uzhgorod National University (Faculty of Social Sciences, Department of Psychology), Mukachevo State University (Department of Theory and methods of Music Education), State University of Telecommunications Systems and Networks). Preparation of online training in the conditions of military conflict, increase of competence, adequate planning of training, use and development of educational platforms – all this in aggregate has a huge role or further effective functioning of a certain institution and education in general.

Key words: blended learning, distance learning, institutions of higher education, questioning, digital competence.

УДК 378.147.001.76
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.37>

Шелевер О.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри психології
Ужгородського національного
університету

Коваль Г.В.,

докт. наук з держ. упр., професор,
професор кафедри права, публічного
управління та адміністрування
Державного університету економіки та
технологій

Фізер В.С.,

ст. викладач кафедри теорії і методики
музичної освіти
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Пандемія змусила світ поринути у цифрову еру дистанційної освіти, знаходженню гібридних та онлайн-моделей навчання, їх освоєння та покращення. Поки карантинні обмеження, спричинені епідемією COVID-19, ще не закінчилися, перед Україною постало ще одне випробування – країна вступила в період воєнного стану. У цих умовах особливого значення набуває аспект неперервності освіти дітей та молоді. Освіта допомагає подолати прірву між стабільним минулим і новим сьогоденням. У цьому регіоні важливим фактором стає професіоналізм педагогів. В умовах війни компетенції керівників і викладачів навчальних закладів вимагають суттєвих швидких змін, які ми

розглядаємо як трансформацію професійного розвитку. Війна та інші кризові ситуації спричиняють різкий злам усталених норм [3]. Особливу увагу, в цей час, слід приділити підготовці та підвищенню компетентностей педагогів в передвищих та вищих закладах освіти. Адже фактори стресу, невпевненості в майбутньому, загроза життю на окупованих територіях теж додали негативних факторів як для викладачів, так і для студентів. У статті ми хочемо проаналізувати, через анкетування, особливості застосування цифрових технологій в онлайн освіті для трансформації та постійної підтримки професійного розвитку викладачів. Адже ті події, що відбуваються в сучасній педагогіці показують, що освітня система набуває рис електронного,

цифрового навчання, тому онлайн освіта буде в подальшому мати лише розвиток як в передвищих, так і в вищих закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці зазначили як про позитивний так і про негативний досвід організації змішаного та дистанційного навчання. Наприклад О. Кузьмінська та ін. на основі проведеного дослідження реалізації електронного навчання у закладах вищої освіти України роблять висновок про те, що «не існує суттєвої різниці у проведенні асинхронних заходів в умовах дистанційного навчання в період COVID-19 у порівнянні з очним навчанням, синхронні ж комунікації, які превалюють у навчальних аудиторіях і яких так потребують студенти, не слід масштабувати», а «потрібно вивчити цілі та зміст конкретної дисципліни, очікувані результати навчання, мотивацію, потреби й можливості студентів, перш ніж приймати рішення про використання того чи іншого типу освітньої комунікації» [5].

Москал П та ін. вказують, що змішане навчання призводить до підвищення успішності навчання та задоволеності від процесу студентами [4]. Розвитком ІКТ в змішаному та дистанційному навчанні в вищих закладах освіти займаються вчені О. Спірін, Л. Карташова, Н. Гущина, К. Осадча, С. Сисоєва, Т. Сорочан. Але, нова кризова ситуація, яка виникла в Україні, потребує додаткових досліджень, для визначення ролі онлайн навчання в закладах освіти, для визначення найбільш оптимальних моделей навчання для підтримки студентів та викладачів, необхідної для максимізації досягнень та успіху.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У результаті аналізу наукових праць встановлено, що на сьогодні недостатньо уваги приділено впровадженню нових методів освіти під час війни в Україні, немає достатньої інформації про порівняння дистанційного та змішаного навчання саме в цей кризовий період, адже психологічний, емоційний стан і студентів і викладачів значно впливає на організацію освітнього процесу.

Мета статті. Провести опитування серед викладачів різних закладів освіти, різних кафедр та факультетів з метою визначення, яка саме форма онлайн навчання, на їхню думку, найбільш перспективна під час воєнного конфлікту, як вони мотивують студентів, та які нові завдання ставлять перед собою в 2022/2023 навчальному році.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітня система України вступає у стадію інноваційних змін, які необхідно адаптувати до кризових умов, що виникли внаслідок війни в Україні, спричиненої Російською Федерацією. Криза – це різка зміна стану речей, злам, загострення становища, критичне виявлення протиріч у соціально-економічній системі або окремій організації, що загрожує

її стійкості в оточуючому середовищі й унеможливує виконання функцій у звичайному режимі [7].

Наступного дня після початку повномасштабного вторгнення російських військ в Україну 24 лютого Міністерство освіти і науки України (МОН) рекомендувало призупинити навчальний процес у закладах освіти всіх рівнів і розпочати двотижневі канікули для всіх студентів та працівників освіти. З 14 березня розпочато відновлення навчального процесу в регіонах, де це дозволяла безпекова ситуація. Рішення про те, де і як проводити заняття, приймали обласні адміністрації та заклади освіти децентралізовано. Дистанційне заняття відновили 14 березня, та був запущений проект «Навчання без кордонів» для учнів-школярів, започаткований спільно МОН та Мінкульт. Для вищих закладів освіти МОН рекомендувало [2] після закінчення канікул відновити заняття в дистанційній або змішаній формі за умови безпечних для цього умов. Крім того, він рекомендував запровадити спеціальні умови навчання (індивідуальний графік, академічні відпустки) для студентів, які проходять військову службу в Збройних Силах України або Територіальній обороні. Навчання під час війни чи пандемії може впливати негативно на студентів, оскільки менше часу витрачається на навчання, знижується якість навчання за допомогою дистанційних/онлайн-моделей, в умовах, які непридатні для нормального засвоєння знань, відсутність інтернету, важка адаптація, постійні тривоги та сирени – все це впливає на здатність адекватно засвоювати інформацію, та, в подальшому, видавати якісний результат навчання. Разом з тим і на викладача покладається велике навантаження – підготовка онлайн-навчання в умовах воєнного конфлікту, підвищення компетентностей, адекватне планування навчання, використання та розробка навчальних платформ – все це в сукупності має величезну роль для подальшого ефективного функціонування певного закладу та освіти в цілому.

У контексті організації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації освіти виокремимо три основні компоненти змішаного навчання, які можна реалізувати в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти:

– традиційне навчання (face to face) – традиційні заняття в аудиторії під керівництвом викладача;

– самостійне навчання (self-study learning) – самостійна робота здобувачів вищої освіти: виконання практичних і лабораторних робіт, пошук навчальних матеріалів; робота у хмарних середовищах та з онлайн-сервісами);

– спільне онлайн-навчання (online collaborative learning) – робота студентів і викладачів у режимі синхронної взаємодії онлайн, приміром, проведення вебінарів, конференцій, форумів тощо [8].

Найбільш розвинені види онлайн освіти в Україні – це дистанційне та змішане навчання. Під час пандемії, а потім під час воєнного стану, вони надають можливості організувати освітній процес. Змішане навчання визначається як «спосіб вирішення завдань адаптації навчання і розвитку до потреб окремих осіб шляхом інтеграції інноваційних і технологічних досягнень, пропонувананих онлайн-навчанням, із взаємодією та участю, пропонувананим кращим традиційним навчанням» [6]. Ця форма навчання задовольняє потреби студентів, які не можуть використовувати традиційні контактні заняття за особистими або професійними причинами. Як зазначає Гарісон «ця (змішана) форма також дає можливість зустрітися з інструктором і уникнути багато негативних моментів, які виникають при дистанційному навчанні» [1]. Вищі та передвищі заклади освіти все частіше починають переходити на змішану форму, росте адміністративний, дослідницький інтерес до вивчення його в подальшому, особливо під час воєнних конфліктів, коли особливу увагу необхідно приділити розвитку неформальної освіти, урахувати завдання та заходи при впровадженні сучасних ІКТ в навчальний процес, набуттю новітніх навичок серед викладачів для застосування ІКТ, підвищенню їхньої кваліфікації. Змішане навчання створює суспільство практиків, засноване на єдиному і всеоб'ємному дослідницькому питанні: «Як змішане навчання впливає на середовище викладання, на навчання, на роль викладача та фахові навички студентів?» Ці питання продовжують набирати обороти, оскільки дослідники виявляють складність того, як змішане навчання взаємодіє з когнітивними, афективними та поведінковими компонентами поведінки учасників. Рівний доступ до освіти є надзвичайно важливою потребою, для тих, хто проживає, як в безпечних, так і в небезпечних регіонах.

Ґрунтуючись на підсумку різних звітів і тематичних досліджень [6; 8] автори узагальнюють позитивні та негативні моменти, з точки зору студентів, викладачів і керівництва закладів освіти щодо змішаного навчання в кризових ситуаціях:

– З точки зору студентів, переваги змішаного навчання під час кризових ситуацій можна розділити на дві категорії: гнучкість і досвід навчання. Сучасні студенти цінують можливість самостійно визначати місце та час навчання у компонентах віртуального навчання. Використання асинхронних середовищ досить позитивно відзначається студентами.

– Змішане навчання пропонує викладачам можливість досліджувати нові форми взаємодії з учасниками курсу. Студенти формують онлайн-спільноту, є можливість обговорювати, створювати спільноти, чати, онлайн-класи, що дає змогу заглибитись в матеріал та тему дискусії. А викладачу покращити рівень спілкування зі студентами.

– Для студентів головними проблемами курсів змішаного навчання є очікування, що менша кількість сесій віч-на-віч також вимагатиме менше роботи, дефіцит часу та самоконтролю, труднощі у прийнятті власної відповідальності за успішне навчання та технічні проблеми, особливо коли вони зіштовхуються з незнайомими платформами та інструментами.

– Викладачі потребують як методичної, так і технічної підтримки, консультацій при переробці дидактичного дизайну. Ризики полягають у втраті контролю та потенційно нижчій оцінці студентів. Досвід також показує, що онлайн-навчання вимагає значно більше часу для підготовки та проведення занять; створення мультимедійного навчального контенту, тестувань, проведення практично-лабораторних робіт, потребує значного підвищення цифрової компетентності, що в період воєнного конфлікту є досить важким фактором, і психологічно, і технічно. Крім того, досі немає ясності щодо того, якою мірою онлайн-діяльність визнається в класичних правилах педагогічного навантаження.

– На рівні університетської організації використання технологій має бути пов'язане з основними та довгостроковими цілями закладу освіти. Необхідний відповідний розподіл ресурсів та інвестицій в інфраструктуру та підтримку. Також часто спостерігався опір змінам і нововведенням від педагогічних співробітників. Зміна структур навчальних програм займає багато часу та потребує процесів внутрішньої координації. Особливо в воєнний час, коли викладачі опинились в небезпечних, психологічно важких умовах, хтось в окупації, хтось виїхав за кордон, чи ще інші причини.

Для того, щоб визначити, яким видам навчання віддають перевагу викладачі, чи задовольняє їх формат лише дистанційного навчання, як вони стимулюють до навчання студентів під час війни, авторами було розроблено декілька опитувальників в Гугл-формах, в яких взяли участь 67 викладачів різних закладів – Державний університет економіки та технологій (ДУЕТ, місто Кривий Ріг), Ужгородський національний університет (Факультет суспільних наук, кафедра психології), Мукачівський державний університет (Кафедра теорії і методики музичної освіти), Державний університет телекомунікацій (місто Київ, кафедра Телекомунікаційних систем та мереж).

На питання чи задовольняє Вас дистанційне навчання, відповіді розділились таким чином (рис 1):

– 33% та 25% – по 5-бальній шкалі оцінили відповідно в 3 та 2 бали, пояснивши тим, що студентів досить важко мотивувати до дистанційного навчання, особливо проблематично було в період постійних повітряних тривог активувати та задіяти студентів до виконання завдань. Відсутність покриття інтернет, фізичних можливостей,

морального знесилення, відсутність мотивації та бажання також мали велике значення;

– 22% респондентів- по 5-бальній шкалі оцінили в 4-бали задоволення дистанційним навчанням, та 17% – в 5 балів. Але ці викладачі зазначили, що знаходились в відносній безпеці з доступом безперебійним до мережі інтернет, та наявність сирен на їхніх територіях не впливала значно на сам навчальний процес.

Хоча, якщо проаналізувати наступні відповіді на питання, чи використовують викладачі різні платформи для дистанційного навчання, і чи знають їх взагалі, 18,2% викладачів відзначили, що використовують лише одну базову платформу, що свідчить про необхідність підвищення цифрових компетентностей, максимально високого залучення до майстер-класів, ознайомчих програм, семінарів, тренінгів, щоб викладач мав можливість для кожної групи підібрати найбільш оптимальний варіант змішаного чи дистанційного навчання (рис. 2).

Наступне опитування містило такі питання для оцінювання:

– Оцінити мотивацію студентів до навчання, з точки зору викладачів, під час воєнних конфліктів.

– Оцінити дистанційне навчання та змішане навчання в порівнянні

Автори, проаналізувавши відповіді респондентів, роблять висновок, що викладачам більш

зручним, доступним, актуальним на сьогодні є змішане навчання, а не дистанційне. Мотивацію студентів при змішаному навчанні викладачі оцінили вищою, ніж при дистанційній, що пояснюється більшим контролем, взаємодією між учасниками навчального процесу, використанню інформаційно-цифрових освітніх технологій. Хоча, зважаючи на період опитування (травень 2022 року), мотивація студентів була значно знижена, що можна пояснити війною в Україні, незрозумінням, що буде далі. До того ж, багато студентів, які опинились у зонах бойових дій, із очевидних причин (постійна небезпека для життя, нестача їжі, тощо) не могли взагалі навчатись, через відсутні умови для занять. Тому на сьогодні важливим є створення умов для навчання студентів, для отримання якісної освіти. Тобто дистанційне навчання опинилось взагалі на значній кризовій межі. І для виходу на новий 2022/2023 навчальний рік адміністрації, насамперед, необхідно чітко розуміти, які перспективи принесе дистанційне чи змішане навчання. Саме ця мета була основною при проведенні анкетування в даному дослідженні.

Мотивацію саме до змішаного навчання оцінили 43% викладачів на 4 бали по 5-бальній шкалі, що свідчить про значну перевагу змішаного навчання над дистанційним на наступний навчальний рік.

Висновки. Таким чином, авторами встановлено, що викладачі вищих закладів освіти віддали

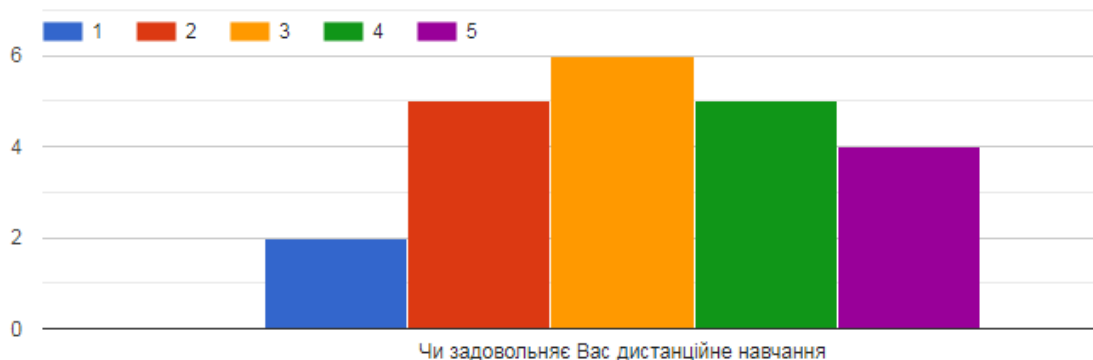


Рис. 1. Відповіді викладачів

Чи знайомі Ви з різними дистанційними платформами та використовуєте їх в дистанційному навчанні

67 відповідей

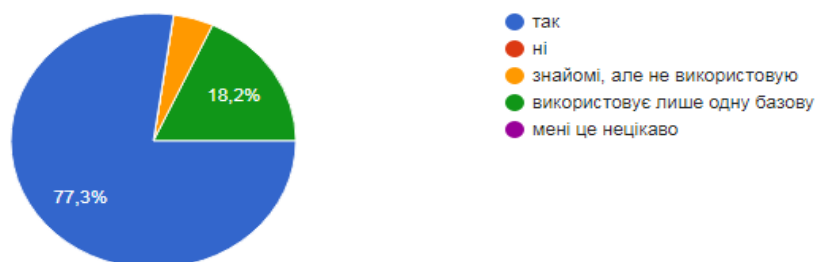


Рис. 2. Відповіді респондентів щодо ознайомлення з дистанційними платформами

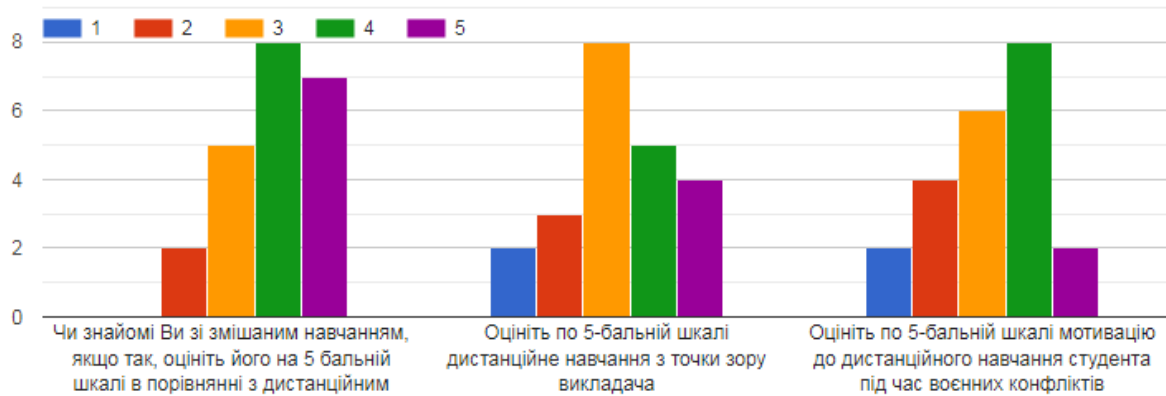


Рис. 3. Відповіді респондентів

перевагу змішаному навчанню, оцінили мотивацію студентів до навчання вищою, ніж при дистанційній формі. Адже для української освітньої системи випробовування воєнним станом стало ще й своєрідним стимулом, який відкрив вікно нових можливостей, ставши каталізатором давно назрілих модернізаційних змін в освіті. Це розвиток цифрової та дистанційної освіти, зокрема онлайн-ові. Змішане навчання пропонує нові переваги, цінні пропозиції, які зосереджені на забезпеченні індивідуалізації; асинхронному доступі і вищій продуктивності. Але разом з тим, необхідно чітко визначити види діяльності, які виконуватиме студент, методи навчання при різних формах організації навчальної роботи, систему моніторингу, контролю і самоконтролю. На вищих рівнях (адміністрація, держава) викладачі хотіли б бачити сформовану освітню політику, яка б сприяла впровадженню різноманітних форм ІКТ в національний навчальний процес на всіх його рівнях. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків можна визначити організаційно методичні напрями впровадження нових платформ, онлайн курсів, майстер класів в освітню діяльність закладів вищої освіти України, незважаючи на складний час воєнного конфлікту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Garrison D.R., Vaughan N. Blended learning in higher education: structure, principles and recommendations. San Francisco, California : John Wiley and Sons, 2008

2. Сергій Шкарлет розповів про організацію освітнього процесу у закладах освіти. Сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-rozpoviv-pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-u-zakladah-osviti>

3. Kartashova L., Sorochan T., Sovkina O., Sheremet T. Digital twin of postgraduate educational institution: ecosystem for transformation of professional development of teachers in conditions of martial law. Danish scientific journal. 2022. (60). P. 46–51.

4. Moskal, P., Dzyuban, K., & Hartman, J. Blended learning: a dangerous idea. Internet and higher education. 2013.

5. Кузьмінська О.Г., Мазорчук М.С., Мокрієв М.В., Барна О.В. Прийняття синхронної й асинхронної освітньої комунікації до і під час пандемії COVID-19: емпіричне дослідження реалізації електронного навчання у закладах вищої освіти України. Фізико-математическое образование. 2021. DOI: 10.31110/2413-1571-2021-030-4-010

6. Осадча К. П., Осадчий В. В. Аналіз досвіду змішаного навчання в іноземних закладах вищої освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2021. С. 410–420.

7. Сорочан Т.М. Антикризисний менеджмент загальноосвітнього навчального закладу. Директор школи, ліцею, гімназії. С. 108–111. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/703969/\(2009b](http://lib.iitta.gov.ua/703969/(2009b)

8. Цюняк О., Розлуцька Г. Змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. Випуск 2 (49). DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.232-235

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 49

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *В. Удовиченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 22,50. Ум. друк. арк. 22,09.
Підписано до друку 28.07.2022. Замов. № 0822/330. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.