

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 52

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

Головний редактор:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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 № 10 від 31.10.2022 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

Воровка М.І., Онипченко О.І., Кожевникова А.В.

РОЗВИТОК ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСТВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
У 60 РОКИ – НА ПОЧАТКУ 90-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ: СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ.....9

Гайденко К.А.

СПІВПРАЦЯ УЧЕНИХ-ДЕФЕКТОЛОГІВ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....15

Заслужена А.А., Сабітова А.П., Донченко В.М.

ВІРТУАЛЬНА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА
ВСЕБІЧНОЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ.....21

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

Аксьонова О.П., Півненко Ю.В., Шорш С.Л.

МОДЕЛЬ ЗДОРОВ'ЯЦЕНТРОВАНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ
З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ 4-7 РОКІВ.....26

Бешлей О.В., Батринчук З.Р.

СТВОРЕННЯ КРЕАТИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ
КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ31

Драч Т.Л.

РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЩОДО ЗАНЯТЬ ПОВІТРЯНОЮ АКРОБАТИКОЮ ТА ПІЛОННИМ СПОРТОМ.....35

Єременко Т.Є., Валентюк Н.О., Колмогорова І.В.

РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК БАЗОВА СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛЕКТОРА.....40

Кампов Н.В.

ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ.....46

Маринченко І.В., Циганок Н.М.

УПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ТА ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ55

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Бойко С.П.

СВОЄРІДНІСТЬ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....59

Замша А.В., Адамюк Н.Б., Дробот О.А.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОСВІТНІХ ЗАПИТІВ ГЛУХИХ БІЖЕНЦІВ З УКРАЇНИ.....64

Коргун Л.М., Дудра О.В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....70

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бартків О.С., Дурманенко Є.А., Дурманенко О.Л.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ.....76

Берега Р.П., Герус О.П., Годованський О.О.

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ
СУЧАСНОГО ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ.....81

Васянович Г.П., Логвиненко В.М.

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ВІЙНИ.....87

Врубель Г.Ф. ПРАКСІОЛОГІЧНИЙ ТА КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХОДИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	91
Давиденко О.Б. МЕТОДИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	95
Демянчук М.Р. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ХВОРОБИ ЦИВІЛІЗАЦІЇ».....	99
Dmitriieva N.S. WAYS OF ORGANIZING THE PROCESS OF FORMING THE INNOVATION-ORIENTED PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE.....	103
Довбенко С.Ю. РЕАЛІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ З ДОСВІДУ ШКІЛ УКРАЇНИ.....	107
Долінін Г.С. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	112
Доценко Н.А. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	116
Ковтун О.В., Кокарева А.М., Ладогубець Н.В. ВИКЛИКИ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ПЕРВИННА РЕАКЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ.....	121
Кононенко А.Г., Житомирська Т.М., Смирнова І.М. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	128
Королюк О.М. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	133
Левченко Я.С., Семененко І.Є. ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ОЦІНЮВАННЯ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	139
Макогончук Н.В., Дияк В.В. ОСОБЛИВОСТІ ТА ВИМОГИ ДО СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....	144
РОЗДІЛ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Васильєва С.А. ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ЇХ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....	150
Ковшар О.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ВИХОВАТЕЛІВ.....	155
РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Лимар Л.В. ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМА УНІВЕРСИТЕТА ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У МЕДИЧНИХ ЗВО (НА ПРИКЛАДІ ПЛАТФОРМИ LIKAR НМУ ІМЕНІ О.О. БОГОМОЛЬЦЯ).....	160
Маринченко Є.О., Толмачов В.С. ЗАЛУЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗВО.....	165

Мосієнко Г.М., Тарасенко А.І., Бохонько Є.О.

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....172

Стець Г.В., Кишакевич С.В.

ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....177

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Vorovka M.I., Onypchenko O.I., Kozhevnykova A.V. DEVELOPMENT OF THE STUDENT GENDER CULTURE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE 1960S - EARLY 90S OF THE 20TH CENTURY: SOCIO-HISTORICAL CONTEXT.....	9
Haidenko K.A. COOPERATION OF SCIENTISTS-DEFECTOLOGY WITH FAMILIES OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES: A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE.....	15
Zasluzhena A.A., Sabitova A.P., Donchenko V.M. VIRTUAL INTERNATIONALIZATION AS A SPECIAL FORM OF COMPREHENSIVE INTERNATIONALIZATION.....	21

**SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)**

Aksonova O.P., Pivnenko Yu.V., Shorsh S.L. MODEL OF HEALTH-CENTERED DIDACTIC SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN 4-7 YEARS OLD.....	26
Beshlei O.V., Batrynychuk Z.R. CREATING A CREATIVE LEARNING ENVIRONMENT FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING.....	31
Drach T.L. THE RESULTS OF PARENTS' POLL TOWARDS AERIAL ACROBATICS AND POLE SPORTS OF PRIMARY SCHOOL AGE PUPILS.....	35
Yeremenko T.Ye., Valentiuk N.O., Kolmohorova I.V. REFLEXIVITY AS A BASIC COMPONENT OF THE LECTURER'S COMPETENCE.....	40
Kampov N.V. EFFECTIVE METHODS OF FORMING STUDENTS' DIALOGIC SKILLS IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN THE CONDITIONS OF COMPETENCY-BASED LEARNING.....	46
Marynchenko I.V., Tsyhanok N.M. IMPLEMENTATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE IT TEACHERS AND VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS.....	55

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Boiko S.P. PECULIARITIES OF SOCIAL ADAPTATION FOR CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DISORDERS.....	59
Zamsha A.V., Adamiuk N.B., Drobot O.A. CURRENT TRENDS OF EDUCATIONAL REQUESTS OF DEAF REFUGEES FROM UKRAINE.....	64
Korhun L.M., Dudra O.V. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION.....	70

SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Bartkiv O.S., Durmanenko Ye.A., Durmanenko O.L. INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR INTEGRATED EDUCATION.....	76
Bereza R.P., Herus O.P., Hodovanskyi O.O. INTERACTIVE TRAINING AS A BASIS FOR EFFECTIVE TRAINING OF A MODERN MILITARY.....	81

Vasianovych H.P., Lohvynenko V.M. PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL WORK UNDER THE CONDITIONS OF WAR.....	87
Vrubel H.F. PRACTICAL AND COMPETENTIAL APPROACHES AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	91
Davydenko O.B. METHODS OF INDIVIDUAL APPROACH TO STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MILITARY LAW.....	95
Demianchuk M.R. FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF FUTURE BACHELOR OF NURSING IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE “DISEASES OF CIVILIZATION”.....	99
Dmitriieva N.S. WAYS OF ORGANIZING THE PROCESS OF FORMING THE INNOVATION-ORIENTED PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE.....	103
Dovbenko S.Yu. THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING IN A WAR SITUATION BASED ON THE EXPERIENCE OF UKRAINIAN SCHOOLS.....	107
Dolinin H.S. THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE EDUCATION TO THE SPORTS AND MASS WORK ORGANIZATION IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	112
Dotsenko N.A. ORGANISATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STUDYING GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES IN THE CONDITIONS OF COMPETENCE-BASED EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	116
Kovtun O.V., Kokarieva A.M., Ladohubets N.V. CHALLENGES REGARDING ENSURING THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW: THE INITIAL REACTION OF THE UKRAINIAN UNIVERSITY COMMUNITY.....	121
Kononenko A.H., Zhytomyrska T.M., Smyrnova I.M. PERSONALITY ORIENTED APPROACH TO THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES BY MEANS OF DISTANCE TECHNOLOGIES.....	128
Koroliuk O.M. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IN GREAT BRITAIN.....	133
Levchenko Ya.S., Semenenko I.Ye. SOME FEATURES OF THE PROBLEM OF DIFFERENTIATED ASSESSMENT IN THE DISTANCE LEARNING SYSTEM.....	139
Makohonchuk N.V., Dyiak V.V. PECULIARITIES AND REQUIREMENTS FOR SOCIO-ECONOMIC TRAINING OF SPECIALISTS OF THE STATE BORDER SERVICE OF UKRAINE.....	144
SECTION 5. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Vasylieva S.A. RESEARCH OF THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF THEIR PHYSICAL DEVELOPMENT.....	150
Kovshar O.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF MEDIA CULTURE OF FUTURE TEACHERS-EDUCATORS.....	155

SECTION 6. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Lymar L.V.

EDUCATIONAL E-PLATFORM OF THE UNIVERSITY AS A METHOD OF OPTIMIZING EDUCATION
IN MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS (PROVED BY THE EXAMPLE
OF THE LIKAR PLATFORM BY O. BOGOMOLETS NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY)..... **160**

Marynchenko Ye.O., Tolmachov V.S.

INVOLVEMENT OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... **165**

Mosiienko H.M., Tarasenko A.I., Bokhonko Ye.O.

DIGITAL TOOLS FOR IMPROVING THE EFFECTIVENESS
OF DISTANCE LEARNING IN TODAY'S CONDITIONS..... **172**

Stets H.V., Kyshakevych S.V.,

DISTANCE FORM OF EDUCATION IN MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION..... **177**

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

РОЗВИТОК ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСТВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У 60 РОКИ – НА ПОЧАТКУ 90-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ: СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ

DEVELOPMENT OF THE STUDENT GENDER CULTURE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE 1960S - EARLY 1990S OF THE 20TH CENTURY: SOCIO-HISTORICAL CONTEXT

В статті проаналізовано становлення теорії та практики розвитку гендерної культури студентства закладів вищої освіти України в 60-ті – на початку 90-ті роки ХХ століття у суспільно-історичному контексті. З'ясовано, що суспільно-історичний контекст 60-х – початку 90-х років ХХ століття визначався особливостями гендерних відносин у радянському суспільстві, насамперед – закріпленим конституційно рівноправ'ям жінок та чоловіків, яке забезпечувалося наданням жінкам рівних з чоловіками можливостей у здобутті освіти та професійної підготовки, у праці, винагороді за неї та просуванні по роботі, в суспільно-політичній і культурній діяльності. Доведено, що соціальною політикою СРСР виключно на жінку перекладалося вирішення демографічної ситуації та сімейне виховання. Це викликало «подвійне навантаження» жінки, здолати яке мала патерналістська політика підтримки материнства і дитинства. Попри проголошене рівноправ'я, жінка опинилась в уразливому становищі користувача державних преференцій, який потребує соціального захисту, що обмежувало можливість участі жінок в суспільному та політичному житті, професійному зростанні. У сфері трудових відносин та прийнятті рішень складалася вертикальна та горизонтальна гендерна сегрегація.

Зазначено, що хоча гендерні підходи, і, звичайно, гендерний дискурс увійшли в вітчизняну педагогіку лише наприкінці ХХ століття, відповідно й розвиток гендерної культури студентів як педагогічний процес в діяльності закладів вищої освіти не існував. Проте, якщо використовувати сучасну термінологію, вища школа трансливала цінності панівної гендерної культури (статевої, соціостатевої) як цілеспрямовано, так і ненавмисно, тож практика розвитку гендерної культури склалася раніше, ніж сформувалася відповідна теорія та гендерний дискурс.

Зазначено, що діяльність закладів вищої освіти сприяла розвитку гендерної культури студентства на основі статево-рольового (соціостатевого) підходу, відповідно до цінностей радянського традиціоналізму та ідеологем радянської гендерної культури (рівність чоловіків та жінок в СРСР, «працююча мати», «чоловік-захисник», захист материнства і дитинства, сімейні ролі тощо).

Ключові слова: гендерна культура, гендерний порядок, гендерні контракти, про-

фесійна сегрегація (вертикальна і горизонтальна)

The article has analyzed the formation of the theory and practice of the development of the gender culture of students of higher education institutions of Ukraine in the 1960s – the beginning of the 1990s in the socio-historical context. It has been found out that the socio-historical context of the 1960s - early 1990s of the 20th century had been determined by the peculiarities of gender relations in the Soviet society, primarily by the constitutionally established equality of women and men, which was insured by providing women with equal opportunities for education and professional training, at work and remuneration for it and promotion at work and in socio-political and cultural activities. It has been revealed the women were exclusively assigned by the social policy of the USSR to solve the demographic situation and family education. This caused a "double burden" on the women, which the paternalistic policy of supporting motherhood and childhood had to overcome. In spite of the declared equality, the women found themselves in a vulnerable position of a user of state preferences, who needed social protection, which limited the opportunities for women's participation in the social and political life, and professional growth. In the area of labor relations and decision-making, there was vertical and horizontal gender segregation.

It has been noted that although gender approaches and, of course, gender discourse entered domestic pedagogics only at the end of the 20th century, accordingly, the development of students' gender culture as a pedagogical process in the activities of higher education institutions did not exist. However, using modern terminology, the higher school transmitted the values of the dominant gender culture (sexual, socio-gender) both purposefully and unintentionally, so the practice of developing gender culture had taken its shape before the corresponding theory and gender discourse was formed.

It has been found out that the activities of higher education institutions contributed to the development of the gender culture of students based on gender-role (socio-gender) approaches, in accordance with the values of Soviet traditionalism and the ideologemes of the Soviet gender culture (equality of men and women in the USSR, "working mother", "man-protector", protection of motherhood and childhood, family roles, etc.).

Key words: gender culture, gender order, gender contracts, professional segregation (vertical and horizontal).

УДК 378:305(477) "1960/1990"
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.1>

Воровка М.І.,

докт. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя, Україна)

Онипченко О.І.,

докт. пед. наук,
професор кафедри соціальної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Запоріжжя, Україна)

Кожевникова А.В.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя, Україна)

Постановка проблеми. Студентство, внаслідок високої соціальної мобільності та особливої сприйнятливості до суспільних інновацій, не лише засвоює цінності попередніх поколінь, а й активно трансформує їх відповідно до викликів часу, а тому є впливовим суб'єктом розвитку гендерної культури. Система освіти спеціально покликана забезпечити передачу та засвоєння наступними поколіннями культурного надбання людства, зокрема й у сфері гендерних відносин. Трансляція цінностей гендерної культури в освітньому процесі відбувається як педагогічно організовано, цілеспрямовано, так і опосередковано, тому практика розвитку гендерної культури має набагато тривалішу історію, ніж відповідна теорія.

Історико-педагогічна рефлексія ґенези й еволюції теорії та практики розвитку гендерної культури студентства дозволяє виявити передумови та джерела їх виникнення, визначити вплив вітчизняних наукових та освітніх традицій на становлення гендерного підходу в педагогіці та діяльності закладів освіти, визначити перешкоди, сприятливі чинники, засоби та шляхи його впровадження, а також виокремити педагогічні умови розвитку гендерної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна соціально-гуманітарна думка з певних історичних причин розвивалася в умовах догматичних та ідеологічних обмежень, ізольовано від світових тенденцій. Проблематика, дотична до гендерної, хоча й не маркувалася у відповідних категоріях, з 60-х рр. ХХ ст. осмислювалася вітчизняними вченими у категоріях соціології статі та сім'ї, психології статі та статевих відмінностей, жіночої історії, статевого виховання та освіти.

Гендерна парадигма формується у вітчизняній науці з 90-х рр. ХХ ст. Формування гендерної культури як мета гендерного виховання та завдання професійної підготовки розглядається в роботах О. Васильченко, О. Железняк, І. Калько, Л. Мандрик, Р. Мойсюк, Г. Петручені, П. Терзі, В. Хор'якова, С. Яшник тощо.

В історико-педагогічних дослідженнях теорія і практика розвитку гендерної культури студентства розглядалася лише побічно. Так, у дослідженні О. Петренко (2011) визначено соціокультурні, соціально-економічні й суспільно-політичні чинники, ідеологічні концепції та педагогічні детермінанти гендерних підходів на різних періодах становлення гендерної освіти і виховання в Україні протягом ХХ ст. У дисертації Т. Дороніної (2012) визначено історико-культурологічні основи гендерної теорії, розглянуто ретроспективу питань статі у вітчизняній педагогіці, досліджено передумови виникнення гендерного підходу в сучасній освітній теорії і шкільній практиці. С. Гришак (2018) присвятила дисертаційну роботу цілісному науковому аналізу теорії і практики розвитку гендерної освіти

у вищій школі пострадянських країн, визначила, зокрема, теоретичні основи інтеграції гендерних досліджень як наукового напрямку та навчальної дисципліни [3, с. 2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на охоплення вченими кола проблем теорії та практики розвитку гендерної культури студентства закладів вищої освіти України, усе ж науковцями недостатньо уваги приділено питанню суспільно-історичного контексту становлення гендерної культури студентства закладів вищої освіти України в 60-ті – на початку 90-ті роки ХХ століття.

Мета статті: проаналізувати становлення теорії та практики розвитку гендерної культури студентства закладів вищої освіти України в 60-ті – на початку 90-ті роки ХХ століття у суспільно-історичному контексті.

Виклад основного матеріалу. Ми виокремили фактори становлення теорії та практики розвитку гендерної культури студентства у наступних вимірах: суспільно-історичному, історико-науковому, історико-освітньому.

Детальніше проаналізуємо суспільно-історичний контекст ґенези та еволюції теорії та практики розвитку гендерної культури студентства закладів вищої освіти України у період, що охоплював 60-ті – 90-ті роки ХХ століття. У цьому періоді ми виокремили два етапи (60-ті – початок 80-х років та 80-ті – початок 90-х років ХХ століття).

На становлення радянського гендерного порядку впливали соціально-політичні умови країни в 60–80-х роках ХХ століття, які характеризувалися закостенілістю партійно-державного апарату; посиленням бюрократизації політичної системи; існуванням розбіжності між формальними документами й фактичною діяльністю; тенденцією до стагнації в економіці, декларативністю, жорсткістю репресій проти інакодумців; нагромадженням розбіжностей між політичною елітою й потребами суспільства.

На розвиток гендерної культури в Україні суттєво впливало те, що з перших років радянської влади впроваджувалося законодавчо та закріплювалося конституційно рівноправ'я чоловіків і жінок. У Конституції 1936 року рівність статей проголошувалася в усіх галузях господарчого, державного, культурного та суспільно-політичного життя. У тому ж 1936 році було проголошено про «остаточне вирішення жіночого питання». Головним показником вважалося залучення жінок до суспільного життя, виробничої діяльності, державного управління та доступу до освіти – все це мало продемонструвати, згідно з ідеологічними настановами партії, перемогу соціалістичної демократії, успіхи радянської політики щодо жінок.

Конституція СРСР 1977 року, у статті 34 проголосила рівність усіх перед законом, незалежно від

статі, а статтю 35 декларувала, що «жінка і чоловік мають в СРСР рівні права». У такому формулюванні, вважає О. Максимов [12], містився головний ідеал гендерного рівноправ'я – права жінок не прирівнювалися до «еталону» – прав чоловіка, а визнавалися цілком з ними рівними. Здійснення цих прав забезпечувалося наданням жінкам рівних з чоловіками можливостей у здобутті освіти та професійної підготовки, у праці, винагороді за неї та просуванні по роботі, в суспільно-політичній і культурній діяльності, а також спеціальними заходами щодо охорони праці та здоров'я жінок; створенням умов, які дають жінкам можливість поєднувати працю з материнством; правовим захистом, матеріальною й моральною підтримкою материнства та дитинства, наданням оплачуваних відпусток та інших пільг вагітним жінкам і матерям, поступовим скороченням робочого часу жінок, які мають малолітніх дітей. Попри декларації, радянська політика у жіночому питанні не забезпечила досягнення жінками та чоловіками рівних прав та можливостей – внаслідок державного регулювання гендерних відносин, вони дещо втратили патріархатність, але не стали егалітарними; правовий статус жінки залишався суперечливим.

У прийнятих в 1970 р. Основах законодавства Союзу РСР і союзних республік про працю містився розділ «Праця жінок», що визначав заходи, спрямовані на захист здоров'я жінки та підтримку материнства. Акцент на підтримці материнства й дитинства був не випадковим – на початку 60-х років в СРСР затвердився ідеал малодітної сім'ї. В Україні середня очікувана кількість дітей зменшилася з 3,10 для шлюбної когорти 1930 року до 1,72 для когорти 1970–1972 року, при чому, з підвищенням освітнього рівня жінки народжуваність зменшувалася [10, с. 59–61]. Запроваджено так званий «податок на бездітність», яким обкладалися бездітні громадяни – самотні та сімейні чоловіки, віком 20–50 років і заміжні жінки віком 20–45 років [16]. Суттєво, що відповідальність про збереження сім'ї покладалася на жінку. Сімейні та батьківські обов'язки чоловіка навіть не згадуються, тоді як права окреслюються єдиним реченням в Основному Законі «подружжя є повністю рівноправним у сімейних відносинах». Водночас, оскільки праця розглядалася Конституцією не лише як право, а й як «обов'язок та справа честі» радянського громадянина, задля створення умов для поєднання жінкою професійної, сімейної та репродуктивної функцій уряд вдавався до заходів регламентування через розгорнуту систему законодавчих пільг, компенсацій, заохочень і заборон.

Такий підхід наскрізно проходив через усі партійні з'їзди, визначаючи орієнтири соціальної політики п'ятирічок. Так, директиви ХХІУ з'їзду КПРС (1971) передбачали з метою створення кращих умов для виховання підростаючого покоління

збільшення матеріальної допомоги сім'ям, які мають дітей, розширення пільг жінкам-матерям, які працюють; запровадження допомоги на дітей з малозабезпечених сімей; збільшення тривалості сплачуваної відпустки для догляду за хворою дитиною; запровадження для працюючих жінок сплачуваної відпустки у зв'язку з вагітністю та пологами; розширення мережі дитячих установ – в тому числі дошкільних; збільшення чисельності учнів у школах і групах з продовженим днем [11, с. 285]. Подібний підхід не лише перекладав на жінку задачі виховання підростаючого покоління, збереження сім'ї, а й перетворював жіноцтво на особливу категорію громадян, які потребують державних преференцій.

Можна констатувати, що соціальна політика радянської влади, і перш за все, заходи щодо захисту материнства і дитинства, перекладала вирішення демографічної ситуації з пов'язаними з нею проблемами сімейного виховання виключно на плечі жінок – радянська ідеологія ототожнювала «правильну жіночість» з материнством, а материнство з природним призначенням жінки. Все це сприяло посиленню традиціоналістських інтерпретацій жіночої ролі, обмеженню участі жінок у публічній сфері, формуванню уявлень про пріоритет для них сімейного життя над професійним та суспільним. Визнані самими жінками, вони зумовлювали їх професійні мотиви, кар'єрні амбіції та професійні якості. Політика СРСР щодо жіночого та сімейного питання, попри егалітарні гасла радянської Конституції, мала патерналістський характер.

Більшість дослідників та дослідниць визнає, що за радянських часів відбулася радикальна модернізація гендерного порядку. Як наголошує М. Будаєва [2], радянський порядок не повністю і не скрізь зруйнував патріархатний устрій гендерних відносин, хоча й прагнув замінити його етатричним, підпорядкувавши громадян за ознакою статі виробничим і демографічним потребам держави. Зміни в культурі суспільства відбуваються досить повільно, є процесом, здебільшого самокерованим. Такими змінами неможливо керувати, але на них можна дещо впливати через різні соціальні інститути (сім'я, освіта, церква, ЗМІ тощо). З розпадом СРСР культурні трансформації відбувалися стрімко, спонтанно, що потребувало усвідомлення їх напрямку та характеру цього процесу, за необхідності здійснення певної їх регуляції. Однією з ознак культурних трансформацій в Україні є зміни культури сімейно-шлюбних і статевих відносин [4, с. 17].

Розширені сім'ї, вертикальні ієрархії за віком і статтю, горизонтальні сусідсько-родинні зв'язки, попри значну модернізацію, зберігали в багатьох радянських республіках свою значущість, і продовжують впливати і в даний час на будівництво

пострадянських національних держав. Гендерні відносини радянського періоду описуються як модернізовані або егалітарні в публічній сфері та традиційні в приватно-сімейній сфері. Зміни в культурі суспільства відбуваються досить повільно, є процесом, здебільшого самокерованим.

Кожному гендерному порядку відповідають гендерні контракти чоловіка та жінки – певні правила, права та обов'язки, що визначають розподіл праці у сферах виробництва та репродукції, взаємно-відповідальні відносини між жінками та чоловіками. Офіційним гендерним контрактом радянської жінки став контракт «працююча мати». Жінка домінувала в приватній сфері та, залучена до суспільного виробництва, робила помітний внесок до сімейного бюджету. А оскільки саме за нею були закріплені пільги та соціальна допомога сім'ї та дітям, можна твердити про зумовлену цим дискримінацію чоловіка у сфері батьківських прав, його витіснення зі сфери приватного. В таких умовах він вже не поставав єдиним годувальником сім'ї – відбувалася руйнація звичних сімейних ролей, що у філософському та соціологічному дискурсі пізньорадянського періоду визначалася як криза маскулітності та батьківства. Побічно зауважимо, що радянські гендерні контракти принципово відрізнялися від поширених в західних країнах. Замість «матері, що працює» там існував, наприклад, контракт «домогосподарки» – економічно несамотійної жінки середнього класу, що не працює. Залучення жінки до суспільного виробництва надавало пригніченню жінки завуальованого характеру, а дискримінаційним елементам – прихованого змісту.

Гендерний контракт радянського чоловіка був закладений в конституційному положенні про захист соціалістичної Вітчизни як найважливішу функцію держави та справу всього народу. Законом «Про загальний військовий обов'язок» [6], проходження військової служби у складі збройних сил розглядалося як обов'язок усіх радянських чоловіків, адже мілітаризована держава будувала свою політику з урахуванням образу ворога. Так гендерний контракт радянського чоловіка реалізувався у публічній сфері – «працівник» та «солдат».

Отже, перші у світі безпрецедентні масштабні заходи щодо забезпечення рівноправ'я статей, як найважливішої засади державної політики, які були вжиті в СРСР, мали неоднозначні наслідки для розвитку гендерних відносин у країні – з одного боку, залучення жінок до економічної діяльності, їх доступ до усіх рівнів освіти, формальна рівність політичних прав усіх громадян, незалежно від статі, стали першими кроками у напрямі забезпечення економічної незалежності жінок, їх залучення до соціального життя та громадянської діяльності, яких на той час не мала жодна інша

держава. А з іншого боку, зворотною особливістю патерналістської політики у «жіночому питанні» стало подвійне навантаження жінки як трудівниці та матері, на яку була покладена відповідальність за побут сім'ї та домашня праця. Подвійне навантаження засвідчувало фактичний розподіл оплачуваної та неоплачуваної праці жінки, ускладнювало її професійне та соціальне зростання, кар'єрну траєкторію, зумовлювало статеву диспропорцію у доходах. Тому декларовані рівні права не гарантували жінкам рівних з чоловіками можливостей у реалізації цих прав. Між тим, міф про наявну в нашому суспільстві рівність чоловіків та жінок є одним з найбільш стійких в суспільній свідомості, що заважає проникненню егалітарних ідей в гендерну культуру.

Разом із безпрецедентним залученням жінок у професійну діяльність, в освіту, їх високим рівнем професійної підготовки навіть порівняно із чоловіками, в СРСР існувала гендерна професійна сегрегація та зумовлена нею нерівність в оплаті та в інших професійних характеристиках праці.

Існували певні галузі суспільної праці, що залишалися практично недоступними жінками – насамперед сфера державного управління. Представленість жінок у сфері політичного життя радянського суспільства зменшувалася, досягала нульового значення в політбюро й секретаріаті ЦК партії [1, с. 96]. Ця тенденція виявлялася у будь-якій сфері управління. Серед учених в штаті Академії наук СРСР на початок 1966 року жінки складали 51% молодших наукових співробітників, 23% – старших наукових співробітників, 9% – академіків і професорів [15, с. 709–710]. У сфері освіти на початок 1986–1987 років кількість жінок серед вчителів, і керівників шкіл, зокрема, сягала 74%, серед директорів початкових шкіл – 87%, серед директорів неповних середніх шкіл – 43 %, повних середніх шкіл – 39% [14, с. 465]. Усього у сфері освіти кількість жінок складала лише п'яту частину кількості керівників закладів освіти усіх рівнів [там само, с. 22–23]. За 73 роки радянської влади в УРСР з 21 міністрів освіти була лише одна жінка – А. Бондар, яка очолювала Міністерство з 1962 до 1967 рр.

Подібний нерівномірний розподіл за посадовою ієрархією, внаслідок чого чоловіки займають вищі статусні посади, ніж жінки, називають вертикальною гендерною сегрегацією.

Було б перебільшенням вбачати причини професійної сегрегації – як горизонтальної, так і вертикальної – у прямій дискримінації жінок, адже вона була заборонена конституцією та трудовим законодавством. Гендерна професійна сегрегація зумовлена взаємовпливом соціально-культурних та політично-економічних причин. До перших можна віднести панівні у суспільстві стереотипи про жіночі та чоловічі професії, материнське

покликання, орієнтацію жінок на сімейні цінності, потреби у самореалізації жінок та чоловіків тощо. Друга група причин була представлена з одного боку економічними потребами держави у жіночій праці, високим рівнем освіти жінок, їх конкурентоспроможністю у професійній сфері, зменшенням розміру сімей, а з іншого – зростанням кількості неповних сімей, кризою батьківства, і, звичайно, покладений патерналістською політикою держави на жінку обов'язок поєднувати материнство з працею та заходи щодо створення «оптимальних умов» виконання такого обов'язку, зокрема, шляхом надання жінкам легких робіт тощо.

Науковці [2; 17] підкреслюють, що ідея рівності статей не стала органічною частиною ні культури суспільства, ні прав людини, ні реальної державної політики. Оскільки можливості та бар'єри реалізації радянських чоловіків і жінок значною мірою визначалися державою, яка законодавчо закріпляла гендерні норми та створювала ідеологічний апарат контролю над гендерними відносинами, гендерний порядок в СРСР мав етакратичний характер. Оскільки рішення про вибір сфери діяльності приймається з урахуванням очікуваних результатів, то подвійна суспільна функція жінки «коригує» їх вибір в напрямі, відмінному від ситуації, яка мала б місце за інших рівних умов. При цьому мова йде не лише про суспільний устрій, панівні традиції та уявлення про чоловічі / жіночі заняття. Існування гендерної сегрегації за сферами зайнятості має інституційну основу та є наслідком того, що патріархатні погляди на місце і роль жінки в суспільному виробництві за радянських часів були закріплені в трудовому законодавстві та постійно відтворювалися через моделі поведінки, які призводили до сегрегації у сфері найму та в кар'єрі. В умовах конституційно проголошеного рівноправ'я чоловіків та жінок, вона поширювалася на сфери політичних відносин і володарювання засобами, тоді як в шлюбно-сімейних та трудових відносинах, внаслідок державної політики СРСР, відбувалась гендерна диференціація радянського суспільства.

Важливою особливістю радянської гендерної системи було поєднання егалітарної ідеології та політики вирішення жіночого питання, квазіегалітарної практики й традиційних гендерних стереотипів, що реалізувалися у сфері сім'ї, побуту та інтимних стосунків [8, с. 9]. Ця особливість, що відбивалася у гендерній культурі суспільства, відтворювалася у процесі гендерної соціалізації та впливала на формування гендерної культури студентської молоді.

В середині 80-х років загальна криза радянської системи призвела владу до усвідомлення необхідності докорінних реформ, перш за все, у сфері економіки. Перетворення в суспільно-політичному житті країни супроводжувалися посиленням уваги до «жіночих» проблем, адже жінки

в Радянському Союзі представляли реальну й вагомую частку робочої сили. На ХХУІІ з'їзді КПРС цій проблемі було приділено достатньо уваги, причому як і раніше, вона розглядалася у контексті становлення соціалістичної сім'ї, виховання дітей та поєднання сімейних обов'язків жінки із трудовою та суспільною діяльністю. Для цього передбачалося вдосконалення правових норм задля підвищення відповідальності громадян у сімейному житті, та організація практичної роботи щодо зміцнення сім'ї та її засад; широко вшановувати трудові династії, підтримувати фамільні традиції, виховувати молодь на досвіді старших поколінь. Передумова вирішення багатьох проблем сім'ї – створення таких умов праці та побуту жінок, які дозволяли б успішно поєднувати материнство з активною участю у трудовій та суспільній діяльності. На з'їзді була висловлена пропозиція відродити ради жінок у трудових колективах, та підпорядкувати їх Комітету радянських жінок, активніше висувати жінок на керівну роботу. Але принципово виявилася теза, проголошена у політичній доповіді ЦК КПРС М. Горбачовим: «формування сім'ї – непросте справа. ... Особливої турботи потребують молоді сім'ї. До сімейного життя молодь необхідно готувати» [13, с. 51].

У відповідь на широку публічну критику не лише політичної, а й сімейної ідеології радянської держави, що розгорнулася у період Перебудови, М. Горбачов (1988) зазначив, що радянська «жінка отримала всі можливості для отримання освіти, службової кар'єри, участі у громадській та політичній діяльності. Але в низці наших трудових буднів ми як би випустили з уваги специфічні права і потреби жінки, пов'язані з її роллю матері, господині сім'ї, її незамінною функцією по вихованню дітей. У жінки ... просто не стало вистачати часу на самі життєві справи ... І тому зараз у нас гостро і пристрасно обговорюється у пресі, в громадських організаціях, та й всюди – на роботі і вдома – питання про те, як в повній мірі повернути жінці її істинно жіноче призначення». Чимало проблем в поведінці молоді в питаннях суспільної моралі є наслідком послаблення сімейних уз, девальвації сімейного обов'язку. «Оздоровлення сім'ї, підвищення її ролі в житті і розвитку суспільства для нас зараз найактуальніша проблема» [5, с. 117–118]. Як наслідок, наприкінці 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. розпочалося відродження паріархатних ідеалів у культурі та суспільній практиці. В пресі та соціологічній публіцистиці підносилося питання про перевантаження жінки, необхідність надання їй можливості вибору між кар'єрою та сім'єю, про кризу маскуліності, недоліки материнського виховання тощо.

Так, за свідченням О. Ісупової [9], у 1989-1990 роках відпустка по догляду за важко хворою дитиною на 18 місяців зі збереженням

повної оплати, відпустка з оплатою в розмірі 20% середнього заробітку на період між закінченням відпустки в зв'язку з материнством і до віку, коли дитині виповниться 18 місяців, і неоплачувана відпустка зі збереженням робочого місця на період життя дитини від 18 місяців до 3-х років були поширені на батьків, бабусь і дідусів і навіть більш віддалених родичів, якщо хтось із них ставав основною особою, що здійснює турботу про дитину, незважаючи на наявність матері в сім'ї.

Висновок. Тобто, разом із заходами, спрямованими на посилення соціальної допомоги жінці-матері, що відповідали загальній тенденції радянської політики підтримки материнства і дитинства, наприкінці 80-х років були вжиті заходи, що адресувалися родині в цілому, що відображало прогресивну світову тенденцію, що почала формуватися у демографічній політиці країн Західної Європи. У цей період в передовій суспільній думці лунали заклики захистити особистість від традиційного сприйняття соціальних ролей, закріпленого в культурних і юридичних нормах.

Отже, діяльність закладів вищої освіти сприяла розвитку гендерної культури студентства на основі статево-рольового (соціостатевого) підходів, відповідно до цінностей радянського традиціоналізму та ідеологем радянської гендерної культури (рівність чоловіків та жінок в СРСР, «працююча мати», «чоловік-захисник», захист материнства і дитинства, сімейні ролі тощо).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Айвазова С.Г. Русские женщины в лабиринте равноправия: Очерки политической теории и истории. Документальные материалы. М.: РИК Русанова, 1998. 408 с.
2. Будаева М.Б. Особенности гендерных отношений в альтернативных экономических системах: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. экон. наук: специальность 08.00.01: Экон. теория. СПб: 2007. 22 с.
3. Воровка М. І. Теорія і практика розвитку гендерної культури студентів вищих навчальних закладів України: (60-ті роки ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01. Кропивницький, 2019. 40 с.
4. Воровка М.І. Соціальні перетворення в Україні як фактор гендерної асиметрії на ринку праці. *Інноваційна педагогіка: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*. Одеса, 2020. Вип.29. Т.1. С. 15–18.
5. Горбачев М.С. Перестройка и новое мышление для нашей страны и всего мира. М.: Политиздат, 1988. 271. с.
6. Закон СССР «О всеобщей воинской обязанности» от 12 октября 1967 г. URL: <http://www.economics.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data03/tex15381.htm>
7. Захарова Н.К., Посадская А.И., Римашевская Н.М. Как мы решаем женский вопрос? *Коммунист*. 1989. № 4. С. 56–65.
8. Здравомыслова Е. А., Темкина А.А. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России. *Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «ВАЛДАЙ-96»*. М.: МЦГИ, 1997. С. 5–13.
9. Исупова О. Чему учит опыт семейной политики? *Демоскоп Weekly*. 2017. № 739–740. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2017/0739/tema01.php>
10. Кваша А. Я. Демографическая политика в СССР. М.: Финансы и статистика, 1981. 200 с.
11. Костяшкин Э.Г. Педагогические аспекты полового воспитания. *Советская педагогика*. 1964. № 7. С. 43–51.
12. Максимов А.А. Особенности правового положения женщин в советской России. *Вестник Международного института экономики и права*. 2016. № 2 (23). С. 130–139.
13. Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. М.: Политиздат, 1986. 352 с.
14. Народное образование и культура в СССР. *Статистический сборник / Госкомстат СССР*. М.: Финансы и статистика, 1989. – 432 с.
15. Народное хозяйство СССР в 1965 г.: *Статистический ежегодник / Центральное статистическое управление при Совете Министров СССР*. М.: Статистика, 1966. 910 с.
16. О налоге на холостяков, одиноких и бездетных граждан СССР. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 21 ноября 1941г. URL: <http://listmat.info/node/24347>
17. Янковський С.В. Аналітичні моделі політики гендерної рівності. *Культура і сучасність. Альманах*. 2011. № 5. С. 50 – 55.

СПІВПРАЦЯ УЧЕНИХ-ДЕФЕКТОЛОГІВ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

COOPERATION OF SCIENTISTS-DEFECTOLOGISTS WITH FAMILIES OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES: A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

Статтю присвячено вивченню історико-педагогічного досвіду організації співпраці учених-дефектологів і батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку. Автором обґрунтовано необхідність отримання базових педагогічних знань батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку щодо специфіки їхнього навчання, виховання і розвитку. Проаналізовано історичний аспект співпраці педагогів з батьками, а саме: визначено напрями співпраці вчених-дефектологів минулого з батьками та іншими представниками родин дітей з особливостями розвитку.

У статті представлено зміст консультацій та програми формування системних знань, необхідних батькам, що виховують таких дітей, з метою опанування ними необхідних для навчання навичок життєдіяльності.

Значна увага в статті звертається на характеристику таких напрямків педагогічної діяльності, які б забезпечували формування особистості і базові знання з урахуванням індивідуального і диференційованого підходу та характеру порушень розвитку дитини.

У статті зазначено, що системна співпраця учених-дефектологів з родинами є ефективним засобом корекції порушень психофізичного розвитку. Автором виділено об'єднувальну тезу: не можна якісно працювати з дитиною з особливостями психофізичного розвитку у відриві від оточення, загального бачення ситуації, ретельного опрацювання емпіричного матеріалу, наданого батьками як найближчими спостерігачами і найзацікавленішими в прогресі дитини особами. Основні напрями співпраці у процесі педагогізації батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в історико-педагогічному дискурсі: осмислення інформації про загальні вікові закономірності розвитку дітей для вчасних реакцій і розроблення максимально ефективної програми такої співпраці з фахівцями; вивчення фактичного матеріалу щодо особливостей психофізичного розвитку власної дитини в залежності від причини, часу, виникнення порушення та місця його локалізації з метою розробки і впровадження визначення сприятливого середовища розвитку дитини; вивчення сенсорного профілю дитини для того, щоб зменшити навантаження під час навчання і відповідно знизити рівень стресу й тривожності; статеве виховання дітей і підготовка до самостійного дорослішання. Останній напрям визначено системоутворювальним: необхідність опанування дитиною навичок самообслуговування й самостійності.

Перспективою подальшого розроблення теми є творче використання апробованих форм і методик співпраці педагогів, учених у сфері інклюзії з батьками дітей з ООП, вироблення методичних рекомендацій для організації партнерської співпраці онлайн.

Ключові слова: дитина, особливості розвитку, інклюзія, співпраця, освіта, консультування, підтримка.

The article is devoted to the study of the historical-pedagogical discourse of the organization of cooperation between defectologists and parents of children with developmental disabilities. Reasoned by the author the need to obtain basic pedagogical knowledge by parents of children with special psycho-physical development. Analyzed historical aspect of cooperation teachers with parents, namely: visioning directions of cooperation defectologists of the past with parents, other representatives of families of children with special needs.

The article draws attention to the content of their consultations and programs for the formation of systemic knowledge, which are necessary for families raising children with developmental disabilities, in order for the child to master the skills necessary for learning and life.

Considerable attention in the publication is paid to areas of pedagogical activity in which cooperation with parents is necessary, and basic knowledge of special education, depending on the nature of the child's developmental disorders. The article states that parenthood is the basis for building corrective and supportive work with a child. The author singled out a unifying thesis: it is impossible to work qualitatively with a child with developmental peculiarities in isolation from the environment, without a general vision of the situation, careful processing of empirical material provided by parents as the closest observers and persons most interested in the child's progress. The main directions of cooperation and implementation of pedagogy of parents of children with the peculiarities of psycho-physical development in the historical-pedagogical discourse: comprehension of information about general age patterns of children's development for timely reactions and development of the most accurate program of such cooperation with specialists; study of factual material about the peculiarities of the psycho-physical development of one's own child with the peculiarities of development depending on the nature of the violation to determine special approaches to creating a favorable environment for the child's development; study of the child's sensory profile in order to reduce the sensory load during learning and, accordingly, reduce the level of stress and anxiety; sexual education of children and preparation for independent growing up. The last direction is defined as system-forming: the need to master the development of self-care and independence skills for a child with disabilities.

The perspective of further development of the topic is the creative use of proven forms and methods of cooperation of teachers, scientists in the field of inclusion with parents of children with special needs, development of methodological recommendations for the organization of online partnership cooperation.

Key words: child, developmental features, inclusion, cooperation, education, counseling, support.

УДК 376.064.1-053.2-056.26/-056.3
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.2>

Гайденко К.А.,
аспірантка кафедри освітології
та інноваційної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Довготривалі локдауни у світі, спричинені поширенням COVID-19, запроваджений воєнний стан в Україні унаслідок збройної агресії російської федерації залишають родини, що виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку, сам на сам з дітьми вдома без корекційно-розвиткових занять з кваліфікованими спеціалістами. За таких умов ускладнюється супровід і консультування таких родин, що утруднює поступальний розвиток у таких дітей. Освітяни, батьки, громада усвідомлюють, що практика дистанційної форми навчання вже не є вимушеним короткотривалим засобом, а буде і в подальшому практикуватись в інших ситуаціях ризику, як-то: у зимовий період, під час збільшення захворювання учнів на ГРВІ, активізації карантинних заходів.

Така ситуація ставить перед батьками або опікунами дітей з особливостями психофізичного розвитку нові виклики й доводить необхідність педагогізації батьківства з опорою на багатий історико-педагогічний досвід, що й обумовило вибір теми статті.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття. Педагогічна просвіта батьків в історико-педагогічному дискурсі завжди була в сфері інтересів дослідників. Був встановлений тісний зв'язок між рівнем педагогічної освіти й результативністю виховного процесу. Солідний пласт досліджень присвячений історичним розвідками і аналізу спадку учених-дефектологів у визначеному напрямку: В. Бондар [2], Є. Тумалевич, Л. Уланова, О. Прохорова [11], О. Міхно [10], О. Козинець [7], Л. Дрожик, І. Щербак [5], Г. Розлуцька, А. Драч, Л. Костик [12].

Є низка праць, присвячених впливу батьків та формуванню виховного клімату сім'ї. Зокрема: А Макаренко «Книга для батьків» [9], В. Сухомлинський «Серце віддаю дітям» [15], «Духовний світ школяра» [16]. Цікавим видається бачення партнерства в системі «педагог – батьки дитини» у публікаціях В. Ворожбіт-Горбатюк, К. Гайденко [4], А. Колупаєвої, О. Таранченко [8], В. Федяєвої [19].

Однак, не зважаючи на широку палітру проведених досліджень, до цього часу питання історико-педагогічного дискурсу співпраці дефектологів і батьків дитини з особливостями розвитку залишаються мало висвітленими. Адже історія на новому витку цивілізаційного поступу розкриває причинно-наслідкові зв'язки і нові грані позитивного педагогічного досвіду.

Формування мети статті (постановка завдання). Мета статті: на основі аналізу наукових публікацій, доробку вчених обґрунтувати необхідність опанування батьками дітей з порушеннями психофізичного розвитку базових знань з педагогіки та спеціальної освіти, розкрити основні історичні напрями досвіду співпраці педагогів з батьками.

Завдання дослідження:

1) конкретизувати історичний досвід педагогів-дефектологів з організації роботи з батьками таких дітей;

2) проаналізувати наукові розробки сучасних фахівців зі спеціальної освіти про важливість впливу сім'ї і відповідно обґрунтувати доцільність безперервного навчання батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку;

3) накреслити перспективні орієнтири творчого використання педагогічного досвіду минулого в організації співпраці педагогів з батьками таких дітей, визначити напрями формування базових знань, необхідних у створенні оптимальних умов для максимального прогресу в загальному розвитку і навчанні дитини з особливостями психофізіологічного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Згідно із Законом «Про освіту» від 05 вересня 2017 року саме батьки обирають форму навчання та заклад освіти. Тому цей вибір батьками має здійснюватися усвідомлено, з урахуванням усіх позитивних й негативних наслідків зробленого вибору. У статті 59 цього Закону обидва батьки несуть однакову відповідальність за розвиток дитини і мають сприяти здобуттю дітьми освіти у навчальних закладах або забезпечувати повноцінну домашню освіту, а «Держава має надавати батькам допомогу у виконанні ними своїх обов'язків та захищає права сім'ї» [6].

Зазначимо, що безцінним є досвід вітчизняних вчених-дефектологів минулого, зокрема в царині побудови фундаменту сучасної спеціальної освіти. Досліджуючи діяльність таких видатних вчених, як І. Соколянський, І. Сікорський, А. Володимирський та інших, ми приходимо до висновку, що консультування батьків та сімей, що виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку, було невід'ємною частиною їх роботи.

Розглянемо детальніше, що саме входило в роботу фундаторів спеціальної освіти, зокрема українських дефектологів початку ХХ ст. в аспекті співпраці з батьками дефективних дітей (термін вжито в контексті історії педагогіки). Науковий доробок А. Володимирського припав на початок ХХ ст. Проте, його напрацювання є надзвичайно актуальними й в наші дні, а на той момент вони значно випереджали час. Багато уваги вчений приділяв психології та психопатології дефективного

дитинства. Ним проводилось глибоке системне дослідження кожної окремої ситуації, зокрема виявлення і дослідження сутності та причин патологій розвитку, вивчення середовища, та здійснювалися наукові експерименти (збирались дані, в тому числі про сімейні умови проживання дітей, дані про батьків, впроваджувалась картотека на кожну дитину, проводився аналіз даних). А. Володимирський здійснював просвітницьку роботу і систематично консультував батьків у громадській організації «Батьківський гурток» [2].

Зібрання цієї організації відвідував І. Соколянський. Згодом, у період роботи в Харкові у 1920-тих рр. відкрив мережу лікарсько-педагогічних кабінетів, в роботі яких обов'язково було передбачено консультації педагогів та батьків дефективних дітей [14]. Вивчення педагогічного доробку видатного вченого дає нам підстави зробити висновок про те, що співпраця батьків і педагогів за І. Соколянським є актуальною формою роботи, спрямованої на вироблення найбільш ефективних методик допомоги дитині у формуванні навичок самообслуговування; допомога в організації дорослими адекватного сприйняття реального світу дитиною за допомогою візуалізації, картинок, малюнків, символів, коротких листів для досягнення емоційного контакту, ліплення, моделювання (листи друзям, родичам, відгуки, замітки в щомісячнику дитячого будинку), написання адаптованих книг для дитячого читання, використання усних розповідей дітей. І. Соколянський наголошував на необхідності впровадження щоденної позитивної мотивації дитини до спілкування, розробки і впровадження різних засобів такого спілкування (жести, міміка, рухи, образотворення, дактильне і жестове мовлення). Цінним є висновок ученого про те, що самостійність дітей у побуті, шкільному самообслуговуванні надає їм упевненості, зміцнює віру в себе, відкриває свободу у спілкуванні, сприйнятті інших людей і я-ідентифікації.

Видатний вчений починав навчання сліпоглухонімих учнів з включення їх в самообслуговування, у побутову працю, тому що навчити дитину навіть з такими порушеннями тактильному алфавіту легше ніж навчити їсти ложкою [1]. У процесі прибирання приміщення дитина дізнається про форми предметів, їхнє розташування в просторі, розвивається дрібна й загальна моторика, дитина вчиться виконувати певні покрокові інструкції, послідовність дій, відбувається сенсорний розвиток, комунікує з оточенням (має звертатись до них з проханнями, пропозиціями, питаннями).

Оригінальним у цьому аспекті є доробок І. Сікорського. Він ще наприкінці XIX ст. на відміну від усталених думок тих часів намагався довести важливість впливу батьків на перші життєві кроки дитини. Після відкриття ним разом зі своїми доньками в 1904 році першого на теренах України

спеціалізованого закладу для розумово відсталих та нервових дітей І. Сікорський почав надавати консультації батькам та рідним дітей з питань родинного виховання [13]. Під час консультування вчений наголошував на впливі біологічних, фізіологічних факторів, загальної гігієни, психології, педагогіки, а також дитячої літератури, ігор, ручної праці тощо.

У часи роботи в Катеринославі відомий український вчений І. Левінсон консультував заможні сім'ї, в яких виховувалися діти з порушеннями психофізичного розвитку та пізніше посилював просвітницьку роботу серед вчителів та вихователів для залучення їх до більш активної праці з такою категорією дітей, вибудовував партнерські відносини з усіма учасниками освітнього процесу, зокрема й з їхніми батьками [14].

Просвітницька діяльність про важливі аспекти виховання й навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку серед вчительства та батьківства була ефективним напрямом роботи К. Турчинської. Вона була постійною доповідачкою в багатьох обласних інститутах післядипломної освіти, де й презентувала оригінальні авторські методики роботи з розумово відсталими дітьми на заняттях ручної праці. Виступала з доповідями про вплив сім'ї у розвитку дитини, поширювала педагогічні знання й у створеному нею університеті батьківських знань, співпрацювала за розробленою тематикою серед педагогів експериментальних шкіл та викладачів кафедр педагогічних інститутів [14].

Вузловими проблемами її виступів були питання профорієнтаційної роботи в школі і сім'ї, вплив трудового навчання на розвиток потенційних можливостей учнів, корекції порушень розвитку дітей засобами трудової діяльності [17].

Актуальною у контексті налагодження співпраці педагогів і батьків дитини є діяльність Р. Краєвського. Аналіз проведених ним консультацій з батьками і педагогічною громадськістю засвідчує, що вчений наполягав на більш активній участі родини в розвитку мовлення дитини у випадку включеного в корекцію оточення. Його праці «Батькам глухонімої та оглухлої дитини», «На допомогу батькам дітей з розладами мови» є надзвичайно актуальними в умовах сьогодення. Зазначимо, що Р. Краєвський приділяв багато уваги поширенню зарубіжного досвіду дефектологів серед колег-науковців і студентів, готуючи аналітичні і методичні матеріали.

Цінним для сучасної практики спільної діяльності педагогів і батьків розумово відсталих дітей є досвід О. Смалюги, що сформувався у період його роботи в кабінеті Індивідуальної педагогіки. На базі цього кабінету проводилися експерименти, мета яких полягала в пошуках ефективних засобів розвитку дитини та проводилися консультації

студентів, викладачів Київського інституту народної освіти. Результати досліджень були опубліковані в працях, адресованих батькам, зокрема: «Розумово відсталі діти та навчально-виховна робота з ними» (1946), «На допомогу батькам розумово відсталих дітей» (1948).

Наукові дослідження А. Гольдберг, І. Єременко, Є. Соботович, Н. Стадненко та інших на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти так само користуються попитом серед фахівців і батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку, хоча й вони потребують посилення індивідуального та диференційованого підходу в організації консультування батьків таких дітей, визначення чітких наукових орієнтирів під час укладання програми консультувань батьків. Наголошуючи на значенні комунікації і сприятливого оточення, згадані вище науковці демонстрували авторський персоніфікований підхід до налагодження співпраці педагогів, вчених-дефектологів і батьків дітей з особливостями психофізіологічного розвитку, їхню методичну підтримку у формуванні досвіду спілкування у родині.

Н. Стадненко у своїй дослідницькій діяльності проаналізувала основні фактори розвитку глухонімих дітей й зробила висновки, що тільки завдяки кропіткій роботі батьків та найближчого оточення дитини з вадами слуху стає можливий певний рівень розвитку мовлення. Завдяки чого стає можливим навчання дитини разом з іншими учнями типового розвитку в загальних закладах освіти. Водночас, зазначає Н. Стадненко, чим складніші порушення розвитку мовлення, тим тактовнішим має бути стиль спілкування вчителя з батьками і дитиною.

Для формування здорової, зрілої та цілісної особистості необхідно зробити все можливе, щоб дитина почувалася впевненою і задоволеною в усіх сферах життєдіяльності: соціальній, психологічній, фізичній, емоційній, духовній та екологічній. Саме батьки володіють ресурсами вироблення значимих навичок, що слугують основою успіху дитини в навчанні та подальшому житті.

Саме батьки мають бути головними помічниками дитини, тому що яким би не був професіонал, що працює асистентом учителя, він працює обмежений час, перебуває в обмеженому просторі. Лише в вільному житті і звичайних умовах ми можемо побачити чи реальною є користь від педагогічного втручання і генералізуються отримані навички поза межами школи. У люблячій та приймаючій атмосфері, коли дитина відчуває підтримку рідних, їхні обійми, бачить посмішку матері й батька – всі ці фактори позитивно впливають на розвиток дитини та її можливості.

Батьки надають основну інформацію про розвиток дитини (стан здоров'я, успіхи та труднощі в навчанні, особливості розвитку) і саме

вони бачать загальну картину розвитку дитини і постійно спостерігають за поведінкою в різних життєвих ситуаціях, відповідно можуть зв'язати труднощі в навчанні з сенсорними навантаженнями, або, наприклад, негативну поведінку з введенням в раціон нових продуктів харчування, або специфічну реакцію в певному приміщенні, знають яка продуктивність дитини в навчанні в певний час доби тощо. Фахівці отримують такий безцінний фактичний матеріал і допомагають виробити спільну програму розвитку. Усі вчені-дефектологи підкреслювали, що педагог, фахівець-дефектолог працює з дитиною обмежений час тільки за своїм напрямом і не може побачити всіх факторів, що впливають на розвиток дитини. Батьки створюють умови для навчання й життя дитини і відповідно можуть впливати в позитивний або негативний бік на результативність навчання й абілітації.

На сьогоднішній день відносини педагогів та батьків дітей з ООП складно назвати насправді партнерськими, роль батьків у команді супроводу недостатньо прописана на законодавчому рівні, немає чіткого покрокового узгодження між функціями батьків у складі команди супроводу й подальшими діями батьків: батьки надають необхідну інформацію про дитину для створення індивідуальної програми розвитку і підписують цей документ. Партнерство передбачає рівноцінність учасників, рівність прав, взаємоповагу й сумісний пошук шляхів та рішень. Проте, непоодинокі випадки у невинуватому ставленні вчителів до батьків дітей з ООП, мають місце прояви зверхності, декларативності, втрати діалоговості комунікації, навіть у випадку достатньої обізнаності батьків у сфері спеціальної педагогіки й психології. Вважаємо за необхідне наголосити, що у доробку учених-дефектологів, презентованих вище, апріорним було створення ситуацій взаємного розуміння і підкреслення ролі батьків як організаторів сприятливого розвивального середовища, усвідомлення себе бажаними й активними учасниками навчального процесу. Якщо учені-дефектологи ХХ ст. пропонували фіксувати спостереження батьків у спеціальних журналах, то зараз доступним стали ведення щоденникових записів із застосуванням цифрових застосунків (гугл-форми, онлайн щоденники тощо). Затребуваним в умовах сьогодення вважаємо рекомендації і практики групових консультувань батьків щодо навчання дітей самостійності та самообслуговування. Цей пункт до цього часу недооцінювався та йому не приділялась належна увага. Адже на перших порах батьки часто не усвідомлюють, що побут і щоденна рутинна надає нам безмежні можливості для навчання кожну мить, кожного дня, варто тільки мати для цього ресурс і ловити момент. Від самостійності дитини залежить її адаптація в соціумі і небайдухе ставлення до неї оточуючих. Батькам

особливо варто усвідомити, що чим більш самостійна дитина, тим більше вона підготовлена до дорослого життя. Чим менше ресурсу в батьків витрачається на побут, тим більше залишиться ресурсу для реалізації себе та самоосвіти й від цього зміниться на краще життя самої дитини. Також робота над самообслуговуванням – прекрасне навчання в природному середовищі.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Узагальнюючи вищенаведене, можна відокремити такі спільні моменти в роботі вчених-дефектологів минулого: на всіх етапах становлення і розвитку спеціальної освіти, незалежно від характеру порушення, науковці визнавали сім'ю й батьківство відправною точкою, фундаментом у побудові корекційної роботи з дитиною. Актуальним для сьогодення є об'єднувальна теза: не можливо якісно працювати з дитиною з особливостями психофізичного розвитку у відриві від оточення, без загального бачення ситуації, ретельного опрацювання емпіричного матеріалу.

Основними напрямками співпраці й здійснення педагогізації батьків таких дітей, викристалізованих в історико-педагогічному дискурсі, вважаємо наступне. Першим напрямом виділимо загальні вікові закономірності розвитку дітей для того, щоб знати як саме й на якому етапі має в умовній нормі розвиватись дитина для того, щоб у випадку відхилень в розвитку, максимально рано звернутись до фахівця і ефективно здійснити раннє втручання. Також, знаючи характер порушень, батьки могли б якомога раніше почати власну самоовіту й побудову себе як базового фахівця власної дитини. Другий напрям – особливості психофізичного розвитку своєї дитини в залежності від характеру порушення. Існує певна класифікація особливостей розвитку залежно від характеру основного порушення (діти з інтелектуальними розладами, діти з порушенням зору та/або слуху, діти з порушенням опорно-рухового апарату, діти з наскрізним порушенням розвитку, тобто з розладами аутистичного спектру або з синдромом Дауна), також існують коморбідні розлади, які набагато складніше піддаються педагогічній реабілітації. Існують базові принципи корекції, але в кожному з цих випадків необхідний спеціальний підхід і спеціальні знання. Третій напрям: вивчення сенсорного профілю дитини для того, щоб зменшити сенсорне навантаження під час навчання і відповідно знизити рівень стресу й тривожність. Також ці знання необхідні батькам і фахівцям для того, щоб збагатити навчальний досвід сенсорними відчуттями і в якості мотиваційних стимулів і додаткового заохочення до навчання. Важливим напрямом вважаємо статеве виховання дітей і підготовку до фізіологічних змін під час дорослішання – необхідні для формування здорового ставлення до

власного тіла та його змін, для формування здорових стосунків та попередження небажаної поведінки (протести, істерики, фрустрації), яка може виникнути при нерозумінні змін в житті, введенні нових правил і кордонів, та соціально неприйнятної поведінки (публічні дотики, порушення тілесних кордонів інших без їхньої згоди тощо). Системоутворювальним напрямом виділимо необхідність опанування дитиною з особливостями психофізичного розвитку навичок самообслуговування й самостійності.

Зазначимо, батьки – головні правозахисники власних дітей. Для цього хоча б на базовому рівні необхідно знати свої права, права своєї дитини, вміти працювати з нормативною документацією і мати рішучість відстоювати свої інтереси. Для того, щоб обрати оптимальну форму навчання й заклад освіти батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку необхідно знати, які саме права має їх дитина і як ці права реалізуються на місцях.

Перспективою подальшого розроблення заявленої теми бачимо творчу ретроспективу апробованих форм і методик співпраці педагогів, учених у сфері інклюзії з батьками дітей з ООП, вироблення методичних рекомендацій для організації партнерської співпраці онлайн.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Архіви всесвітньо відомих учених-дефектологів. Ф. Підтримки сліпоглухонімих, р. Соколянський І.А., 3. Наукова діяльність, 3.1. Статті, доповіді..., спр.39 1949 р., арк.9.
2. Бондар В. Володимирський Андріан Володимирович. *Енциклопедія Сучасної України: електронна версія; НАН України, НТШ*. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=27807 (дата звернення: 29.09.2022)
3. Ворожбіт-Горбатюк В. Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти *Молодь і ринок*. № 10/196. 2021. С. 63-68. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248528>
4. Гайденко К.А., Ворожбіт-Горбатюк В.В. Спілкування з дитиною з особливими освітніми потребами *Specialized and multidisciplinary scientific researches*. 2020. Vol.4 p.140-143. DOI 10.36074/11.12.2020.v4.51
5. Дрожик Л., Щербак І. Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Молодь і ринок*. 2021. № 1(187) <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228340>
6. Закон України «Про освіту» від 5.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 29.09.2022)
7. Козинець О. В. Науково-педагогічна діяльність Р. Г. Краєвського. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр.* К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 27. С. 75-81.
8. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія]. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

9. Макаренко А. Книга для батьків К.: Радянська школа, 1980. (електронна версія – 2014). URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Makarenko_Anton/Knyha_dlia_batkiv/ (дата звернення: 29.09.2022)
10. Міхно О. Фундатор української тифлосурдопедагогіки. *Освіта і суспільство*. 2019. № 4.. URL: <http://surl.li/debic> (дата звернення: 29.09.2022)
11. Організація вихідних навиків у сліпоглухонімих дітей за системою обумовленої поведінки та ланцюговою методикою І. П. Соколянського. [С.О. Тумалевич, Л.І. Уланова, О.І. Прохорова]. *З педагогічної Лабораторії Українського Науково-Дослідного Інституту Педагогіки. Секція фізичної дефектології*. К., 1927. 74 с.
12. Розлуцька Г., Драч А., Костик Л. Педагогічна взаємодія з батьками учнів у реалізації педагогіки партнерства у Концепції «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА» *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. Випуск 10. Ужгород, 2019. С. 157-162.
13. Сікорський І. Сборникъ научно-литературныхъ статей по вопросамъ общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены въ п'яти книгахъ. Киевъ, 1900. Книго-во Ф. А. Іогансона. Кн. 1-5.
14. Синьов В.М., Бондар В.І Українська спеціальна педагогіка в персоналіях. *Навч. посіб.* Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 428 с.
15. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям за наук. ред. Ольги Сухомлинської. – Харків : Акта, 2012. 545 с.
16. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра. Вибрані твори: У 5-ти т. К.: Рад. школа, 1976. 654 с.
17. Турчинська К.М. Про роль психологічного фактора у розв'язанні проблеми трудовлаштування випускників допоміжних шкіл. *Методичні розробки питань навчання, виховання і корекційної роботи в спеціальних школах*. К., Ч 1, 1972.
18. Український педагогічний словник. За ред. С. Гончаренко. К., 1997. 376 с. С. 312.
19. Федяєва В. Л. Сімейне виховання в історичній ретроспективі: *монографія*. Херсон: ХДУ, 2008. С. 348.

ВІРТУАЛЬНА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА ВСЕБІЧНОЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ

VIRTUAL INTERNATIONALIZATION AS A SPECIAL FORM OF COMPREHENSIVE INTERNATIONALIZATION

Доцільність наукового опрацювання віртуальної інтернаціоналізації як предмета дослідження викликана необхідністю подолання суперечності між потребою українських закладів вищої освіти в ефективному застосуванні різних форм віртуальної інтернаціоналізації і недостатністю як організаційно-управлінського, так і теоретико-методичного забезпечення процесу.

Автори статті розкривають концепцію віртуальної інтернаціоналізації в контексті зарубіжної теорії інтернаціоналізації вищої освіти, користуючись моделлю всебічної інтернаціоналізації, запропонованою Американською радою з питань освіти.

Метою дослідження є виявити теоретичні засади віртуальної інтернаціоналізації. Дослідницями здійснено термінологічний аналіз основних понять, що вживаються в інтердисциплінарному науковому дискурсі як взаємозамінні до поняття "віртуальна інтернаціоналізація", сформульовано визначення поняття "віртуальна інтернаціоналізація вищої освіти", концептуалізовано віртуальну інтернаціоналізацію.

З'ясовано, що ефективність процесу всебічної інтернаціоналізації забезпечується принципами різноманітності, справедливості та інклюзії; швидкості та мінливості; прийняття рішень, що спираються на дані.

Модель всебічної інтернаціоналізації включає шість необхідних компонентів для забезпечення ефективного процесу інтернаціоналізації, а саме, чітка позиція навчального закладу щодо інтернаціоналізації (зобов'язання), наявність управлінських структур, що відповідають за міжнародну діяльність, курикулум та результати навчання, залучення професорсько-викладацького складу, студентська мобільність, а також міжнародне співробітництво та партнерство. Усі ці компоненти стосуються віртуальної інтернаціоналізації як частини процесу інтернаціоналізації на інституційному рівні, що може складати основу організаційних ініціатив з інтернаціоналізації і є ефективною в кризових ситуаціях та умовах обмеженої мобільності.

Віртуальна інтернаціоналізація вищої освіти визначається як підтримуваний інформаційно-комунікаційними технологіями, координований процес впровадження міжнародного, міжкультурного чи глобального виміру в цілі, функції та процес надання вищої освіти з метою підвищення якості освіти та науки, здійснення суттєвого внеску в розвиток суспільства, подолання глобальних викликів.

Ключові слова: інтернаціоналізація вищої освіти, віртуальна інтернаціоналізація, всебічна інтернаціоналізація, диджиталізація освіти, інформаційно-комунікаційні технології в освіті.

The importance of scientific study of virtual internationalization stems from the necessity to overcome the contradiction between the need of Ukrainian institutions of higher education for effective application of various forms of virtual internationalization and insufficiency of organizational and managerial as well as theoretical and methodological support of the process.

The authors of the research paper reveal the concept of virtual internationalization in the context of foreign theory of higher education internationalization, using the model of comprehensive internationalization proposed by American Council on Education. The aim of the study is to reveal the theoretical foundations of virtual internationalization. The researchers have carried out a terminological analysis of the main concepts used in interdisciplinary scientific discourse as interchangeable with the concept of "virtual internationalization". The definition of the concept of "virtual internationalization of higher education" has been formulated and conceptualized. The effectiveness of the comprehensive internationalization process is ensured by the principle of diversity, equity and inclusion; agility and transformation; data-informed decision-making.

The comprehensive internationalization model includes six necessary components to ensure an effective internationalization process, namely, institutional commitment and policy, leadership and structure, curriculum and co-curriculum, faculty and staff support, mobility, partnerships and networks. All these components apply to virtual internationalization, the latter being a part of the institutional internationalization process with capacity to form the basis of organizational internationalization initiatives that is effective in crisis situations and conditions of limited mobility.

Virtual internationalization of higher education is defined as a technology-supported, coordinated process of introducing an international, intercultural or global dimension into the goals, functions and delivery of higher education with the aim of improving the quality of education and research, making a significant contribution to the development of society, overcoming global challenges.

Key words: internationalization of higher education, virtual internationalization, comprehensive internationalization, digitalization of education, information and communication technologies in education.

УДК 37.014.5/25
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.3>

Заслужена А.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
та перекладу
Національного авіаційного університету
Сабітова А.П.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
та перекладу
Національного авіаційного університету
Донченко В.М.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри іноземних мов
та перекладу
Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій стимулював процеси глобалізації, що уможливили мобільність та взаємовплив ідей, товарів, капіталу, послуг,

фізичних та юридичних осіб, а також небезпечних хвороб та викликів зовнішнього середовища. У вищій освіті вказані процеси відобразилися у всебічній інтернаціоналізації, що стала необхідною умовою життєдіяльності систем вищої освіти різних країн, а також посиленій цифровій

трансформації освіти. На перетині інтернаціоналізації та диджиталізації відбувався розвиток віртуальної інтернаціоналізації.

Аналіз досліджень зарубіжних та українських науковців дає підстави стверджувати, що початок пандемії позначився підвищенням інтересу вчених до даної досліджуваної проблеми та дозволив відкрити нові можливості інтернаціоналізації та нове її розуміння. Так, віртуальна інтернаціоналізація як альтернатива традиційним формам інтернаціоналізації набула актуальності як найбільш доступний інструмент впровадження міжнародного виміру у вищу освіту для вирішення необхідних завдань на інституційному, регіональному, глобальному рівнях.

З початком повномасштабної війни в Україні дана форма інтернаціоналізації є головним доступним інструментом надання освіти міжнародного виміру. Так, вона дає можливість українським та іноземним студентам навчатися в українських ЗВО, перебуваючи за кордоном; створити платформу для співпраці викладачів та адміністрації з зарубіжними колегами; інформувати громадськість про події в Україні і шукати підтримки через міжнародні зв'язки учасників академічного середовища тощо. За таких умов різні аспекти віртуальної інтернаціоналізації потребують удосконалення, а отже, вимагають попереднього дослідження з метою підвищення ефективності досліджуваного процесу.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Процес інтернаціоналізації вищої освіти та окремі його аспекти становлять науковий інтерес для вчених як в Україні, так і за кордоном, віртуальна інтернаціоналізація також не є абсолютно новим явищем і попередньо досліджувалася. Так, ще у 2009 році Європейською комісією було фінансовано проєкт з віртуальної інтернаціоналізації, де були залучені українські заклади вищої освіти. Віртуальна інтернаціоналізація в контексті згаданого дослідження розглядається як одна з форм інтернаціоналізації вищої освіти [4].

Українськими вченими віртуальна інтернаціоналізація досліджувалася в контексті теорії інтернаціоналізації освіти як один з елементів інтернаціоналізації. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти вивчали Н. Авшенюк, Н. Дебич, А. Сбруєва, І. Сікорська та ін. Окремі форми віртуальної інтернаціоналізації та організаційно-педагогічні умови їх реалізації розглядаються в роботах Н. Авшенюк, С. Бебко, О. Ковтун, Л. Лукашенко та ін.

Віртуальна інтернаціоналізація не є інновацією, адже її елементи можна простежити в діяльності закладів вищої освіти ще в двадцятому сторіччі. Поступово розширюючись і охоплюючи все більше аспектів діяльності університетів, даний процес викликав інтереси зарубіжних вчених. Серед зарубіжних дослідників теоретичні засади віртуальної

інтернаціоналізації вивчали Е. Брун, Х. де Віт, К. Гунавердена, Дж. Найт, С. Маргінсон. Окремі форми віртуальної інтернаціоналізації та організаційно-управлінські аспекти їх реалізації вивчали М. Врінс, Д. Віллар-Онрубіа, С. Гут, А. Едмундсон, Г. Кльоппер, С. Наїду, В. ван Петегем, Б. Раджпан. Зокрема предметом наукового інтересу стали віртуальна мобільність та її результати, колаборативне онлайн навчання в рамках проєктів академічного співробітництва закладів вищої освіти, потенціал віртуальної інтернаціоналізації у формуванні інтеркультурної компетенції здобувачів вищої освіти, оцінка ефективності окремих форм віртуальної інтернаціоналізації, проблеми організації та управління проєктами, мета-аналіз досвіду провідних університетів різних країн (США, Німеччини, ОАЕ, Китаю, Індії).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Доцільність наукового опрацювання віртуальної інтернаціоналізації як предмета окремого дослідження викликана необхідністю подолання суперечності між потребою українських закладів вищої освіти в ефективному застосуванні різних форм віртуальної інтернаціоналізації і недостатністю як організаційно-управлінського, так і теоретико-методичного забезпечення процесу.

Отже, актуальність дослідження та недостатня теоретична розробленість проблеми дослідження зумовили вибір теми дослідження.

Формування мети статті (постановка завдання): Метою дослідження є виявити теоретичні засади віртуальної інтернаціоналізації. Відповідно до мети сформульовано наступні завдання: здійснити термінологічний аналіз основних понять, що вживаються в інтердисциплінарному науковому дискурсі як взаємозамінні до поняття “віртуальна інтернаціоналізація”, сформулювати визначення поняття “віртуальна інтернаціоналізація вищої освіти”, концептуалізувати віртуальну інтернаціоналізацію, застосувавши модель всебічної інтернаціоналізації, запропоновану Американською Радою з питань освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теорія інтернаціоналізації освіти розвивалася в контексті предметного поля різних галузей знань, зокрема економіки, міжнародних відносин, менеджменту, педагогіки, психології та ін. Найбільш вживаним в інтердисциплінарному науковому дискурсі є визначення сформульоване Дж. Найт згідно, якому інтернаціоналізація вищої освіти – це цілеспрямований процес інтеграції міжнародного, міжкультурного чи глобального виміру в цілі, функції, процес надання вищої освіти [14]. Зазначене визначення вважають універсальним, так як воно передбачає широкий спектр ініціатив, що можуть реалізовуватися в рамках даного процесу, не обмежуючись його найбільш видимими

індикаторами – наявністю іноземних громадян серед студентів та викладачів конкретного університету і академічну мобільність фізичних осіб. Це визначення було модифіковано Х. де Вітом та Ф. Хантер у дослідженні на замовлення Європарламенту завершеному в 2015 році [12], Інтернаціоналізація у згаданому дослідженні визначається як цілеспрямований процес інтеграції міжнародного, міжкультурного чи глобального виміру в цілі, функції, процес надання вищої освіти з метою підвищення якості освіти та науки для всіх студентів та співробітників і здійснення суттєвого внеску в розвиток суспільства [6]. Авторка, Дж. Найт, відхиляє такий варіант як наказовий, в той час як її визначення нейтрально описує досліджуваний процес [10]. Згідно теорії всебічної інтернаціоналізації конкретний заклад освіти мусить самостійно визначити, яку сутність вкладати у поняття інтернаціоналізація відповідно до місії, цілей та бачення [11].

Цифрові технології та інтернет заповнили усі сфери життя суспільства, так як комунікація у віртуальних спільнотах є буденним явищем, віртуальність не є окремою частиною життя, так званім “паралельним всесвітом”, а інтегрується в “реальне життя”, об’єднуючись з іншими формами взаємодії та утворюючи гібридизоване життя. М. Кастельз вживає термін “реальна віртуальність”, що відображає явище не лише на екрані, який відтворює досвід, однак відтворювана інформація стає власне досвідом. Вчений стверджує, що формується нова культура реальної віртуальності, в якій цифрові мережі та мультимодальне спілкування стають елементами культурного вираження та особистого досвіду, що робить віртуальність основним виміром реальності [10]. Тобто віртуальна реальність не є паралельною чи другорядною, а отже і віртуальну інтернаціоналізацію потрібно позиціонувати як повноцінну, доцільну ініціативу закладів вищої освіти.

Поняття “віртуальний” запозичено з англійської мови, де вживається у двох основних значеннях: 1) той, що є таким за своєю суттю або наслідком, хоча формально не визнаним; 2) створений, за допомогою комп’ютера або мережі.

Термін “віртуальна інтернаціоналізація” є загальноприйнятим та найбільш поширеним, однак зарубіжні дослідники освіти вживають такі поняття як “цифрова інтернаціоналізація”, “онлайн інтернаціоналізація”, “технологічна інтернаціоналізація”, “електронна тобто е-інтернаціоналізація”, а також “ІКТ інтернаціоналізація”. Усі ці поняття об’єднують необхідність застосування інформаційно-комунікаційних технологій для реалізації діяльності. Однак, на відміну від терміну “віртуальна інтернаціоналізація”, інші вищезгадані поняття звужують контекст або залишаються поза увагою інші сутнісні характеристики досліджуваного

явища, хоча можуть вживатися як взаємозамінні поняття.

Віртуальна інтернаціоналізація на національному, секторному та інституційному рівні визначається як процес впровадження міжнародного, міжкультурного чи глобального виміру в цілі, функції та процес надання вищої освіти з допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [10]. Дане визначення запропоновано Х. Брун в дисертаційному дослідженні, присвяченому віртуальній інтернаціоналізації.

Вважаємо за доцільне запропонувати власне визначення віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти, враховуючи те, що відповідно до теорії інтернаціоналізації вищої освіти, інтернаціоналізація є реакцією на прояви процесів глобалізації, а отже має бути цілеспрямованим і керованим процесом. Таким чином пропонуємо звертати увагу не тільки на застосування інформаційних технологій, а і не цілі процесу, так як в кожен конкретний заклад вищої освіти буде створювати власну модель процесу у відповідності до потреб та пріоритетів. Застосування загальнонаукових методів аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення уможливує дати наступне визначення досліджуваного поняття: Віртуальна інтернаціоналізація вищої освіти це підтримуваний інформаційно-комунікаційними технологіями, координований процес впровадження міжнародного, міжкультурного чи глобального виміру в цілі, функції та процес надання вищої освіти з метою підвищення якості освіти та науки, здійснення суттєвого внеску в розвиток суспільства, подолання глобальних викликів.

Всебічна інтернаціоналізація визначається Центром інтернаціоналізації та глобальної діяльності Американської ради з питань освіти як стратегічний та координований процес, метою якого є підготовка та впровадження процедур, програм та ініціатив, спрямованих на позиціонування коледжів та університетів як глобально-орієнтованих і об’єднаних у міжнародному просторі закладів [11]. Для того щоб забезпечувати життєздатну та справедливу глобальну діяльність, модель всебічної інтернаціоналізації має включати мислення організаційного зростання. Отже інтернаціоналізація розглядається як тривалий, неперервний процес, а не статична ціль організації.

Основними принципами всебічної інтернаціоналізації є: принцип різноманіття, справедливості та інклюзії; принцип швидкості та мінливості; принцип прийняття рішень, що спираються на дані [11].

Перший принцип стосується ролі закладів вищої освіти у забезпеченні економічної та соціальної справедливості. Принцип швидкості та мінливості передбачає готовність та змогу ЗВО адаптувати організаційні структури та діяльність у відповідності до глобальних викликів. Принцип прийняття рішень, що спираються на дані, передбачає, що

цілі, розвиток та очікувані результати інтернаціоналізації розроблені на основі результатів кваліметриї, моніторингу та постійної оцінки діяльності конкретного університету [11].

Модель всебічної інтернаціоналізації запропонована Американською радою з питань освіти включає шість компонентів:

- чітка позиція навчального закладу щодо інтернаціоналізації (зобов'язання);
- наявність управлінських структур, що відповідають за планування, організацію, моніторинг інтернаціоналізації на інституційному рівні;
- курикулум та результати навчання;
- залучення професорсько-викладацького складу;
- студентська мобільність;
- міжнародне співробітництво та партнерство [6; 70].

У контексті розвитку інтернаціоналізації конкретного університету всі шість компонентів мають включати віртуальну інтернаціоналізацію.

Ефективність першого компоненту забезпечується наявністю: стратегічного планування, комітету з інтернаціоналізації, розроблених механізмів оцінки та самооцінки. Отже, віртуальна інтернаціоналізація повинні бути включена в стратегічний план, де містяться вимірювані індикатори успіху.

Так як віртуальна інтернаціоналізація потребує технологічного супроводу, в університеті має бути організовано ефективну взаємодію між організаційними структурами, відповідальними за інтернаціоналізацію та диджиталізацію.

Третій компонент передбачає можливості включення до навчальних програм онлайн курсів, визнання результатів проходження відкритих курсів масового доступу, проведення міжкультурних тренінгів, планування віртуальної мобільності як частини програми підготовки фахівця тощо.

Роль професорсько-викладацького складу в розвитку інтернаціоналізації важко переоцінити. Заклади вищої освіти мають заохочувати та підтримувати ініціативи викладачів, що стосуються віртуальної інтернаціоналізації.

Академічну мобільність викладачів, студентів та адміністраторів вважають високоефективною практикою, що має значний вплив на професійний та особистісний розвиток. Мобільність завжди була одним з найбільш видимих індикаторів інтернаціоналізації, віртуальна мобільність не передбачає фізичного перетину кордонів, однак дає можливість набуті міжнародного досвіду.

У контексті віртуальної інтернаціоналізації останній компонент передбачає використання ІКТ у розвитку міжнародних зв'язків університету, що включає такі форми співробітництва як міжнародні міжуніверситетські партнерства, спільні програми навчання, організаційна присутність за кордоном, віртуальні дочірні кампуси тощо.

У 2009 році в рамках проекту програми ТЕМ-ПУС «Е-інтернаціоналізація для навчання у співпраці», що виконувався за підтримки Європейського Союзу, було створено Концепцію віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти України, де представлено модель та інструменти віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти, платформа для підтримки віртуальної інтернаціоналізації освіти в Україні та їх практичні приклади [4]. Автори концепції стверджують, що віртуальна інтернаціоналізація освіти полягає у включенні різних міжнародних аспектів у дослідницьку, викладацьку та адміністративну діяльність вищих навчальних закладів на основі використання сучасних інформаційних технологій.

Концепція базується на національних традиціях та загальноєвропейських цінностях; стратегії та політиці університетів-партнерів проекту; оглядових аналітичних матеріалах, отриманих у результаті вивчення міжнародного досвіду в галузі інтернаціоналізації; результатах самооцінки міжнародної діяльності університетів – партнерів у відповідності з критеріями загальноєвропейської системи оцінки EQUIS; можливостях та практиці застосування інформаційних технологій для підвищення мобільності студентів та викладачів [4]. А отже при створенні концепції розвитку інтернаціоналізації автори керувалися тими ж принципами, що були сформульовані в рамках теорії всебічної інтернаціоналізації. Варто зазначити, що теорія всебічної інтернаціоналізації набула поширення в США, однак як свідчить матеріал поданий вище, європейські університети здійснюють управління інтернаціоналізацією, керуючись подібними теоретичними основами.

Модель всебічної інтернаціоналізації доцільно використовувати для концептуалізації віртуальної інтернаціоналізації, так як вона створена з урахуванням організаційного контексту закладу вищої освіти і окремо розглядаючи кожен шести елементів можна як проводити подальші дослідження, так і організовувати ефективний процес інтернаціоналізації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, теоретичні засади віртуальної інтернаціоналізації представлено в контексті зарубіжної теорії інтернаціоналізації, концепції всебічної інтернаціоналізації, теорії диджиталізації освіти. Термінологічний аналіз основних понять виявив, що поняття “цифрова інтернаціоналізація”, “онлайн інтернаціоналізація”, “технологічна інтернаціоналізація”, “електронна тобто е-інтернаціоналізація”, а також “ІКТ інтернаціоналізація” вживаються в інтердисциплінарному науковому дискурсі як взаємозамінні до поняття “віртуальна інтернаціоналізація”. Модель всебічної інтернаціоналізації може бути застосована як концепція формування організаційно-управлінських засад та при плануванні

віртуальної інтернаціоналізації конкретних закладів вищої освіти.

Перспективними напрямками дослідження є вивчення й аналіз нормативних, організаційних, змістово-процесуальних основ віртуальної інтернаціоналізації для подальшого підвищення рівня глобальної залученості університетів України та інтеграції в глобальний освітній простір.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бебко С. Інтернаціоналізація та кооперація системи вищої освіти України в умовах глобальних викликів. *Науковий вісник Полісся*. 2021. № 2(21). С. 28–38.

2. Вища освіта в умовах карантинних обмежень та соціального дистанціювання: монографія / С.П. Гринюк, М.О. Желуденко, І.В. Зайцева, А.А. Заслужена, О.В. Ковтун, Л.Ю. Султанова. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 140 с.

3. Дебич М. А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: монографія. Ніжин: ПП Лисенко. 2019. 408 с

4. Концепція віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти України. URL: http://eicl.kharkiv.edu/upload/E-internationalization%20concept_Ukraine.pdf (дата звернення: 23.09. 2022).

5. Донченко В. М. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах обмеженої мобільності. *IX Міжнар. науково-практ. конф. «Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура»* : зб. наук. праць. К. : НАУ, 2021. С. 139-143.

6. Донченко В. М. Організаційно-педагогічні засади міжнародної діяльності державних універ-

ситетів США (Дис. канд. пед. наук: 13.00.01). Суми: Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. 2018. 350 с.

7. Прокоф'єва М. О., Сабітова А. П. Аналіз сучасного стану та ризиків інтернаціоналізації вищої освіти України. *Norwegian Journal of development of the International Sciences*. 2021. № 73 (2). Р. 33-38.

8. Сбруєва А. А., Єременко І. В. Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору. Суми Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 253 с.

9. Лукашенко Л. Е. Основні способи інтернаціоналізації вищої професійної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2022. Вип. 45. С. 188–191.

10. Bruhn E. Virtual Internationalization in Higher Education. Bielefeld : wbv Media, 2020. 336 p.

11. Bruhn E. Towards a Framework for Virtual Internationalization. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 2017. 32(1), P. 1–9.

12. Comprehensive Internationalization Framework. URL: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx> (Last accessed: 02.10.2022).

13. De Wit, H., Hanter, F., Howard, L., Ergon-Polak E. Interantionalization of Higher Education: Study. Directorate General for Internal Policies: Policy department structural and cohesive policies: Culture and Education. 2015. 336 p.

14. Hudzik, J. K. Comprehensive Internationalization. From concept to action. Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators. 2011. 42 p.

15. Knight, J. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 2003. (Fall). P. 1–3.

МОДЕЛЬ ЗДОРОВ'ЯЦЕНТРОВАНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ 4-7 РОКІВ

MODEL OF HEALTH-CENTERED DIDACTIC SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN 4-7 YEARS OLD

У статті обґрунтована необхідність оновлення методики навчання дітей у закладі дошкільної освіти на заняттях з фізичної культури. Визначено, що традиційна методика, яка заснована на принципах тренування, стресового навантаження та маніпулювання, яка спрямована на досягнення певного рівня фізичної підготовленості, не відповідає чинним державним вимогам, а також особливостям розвитку та життя сучасних хлопців і дівчат 4-7 років.

Зазначено, що збереження, розвиток та формування культури здоров'я в освітній системі можливо за умови створення в закладі освіти здоров'яцентрованої дидактичної системи. Здоров'яцентрована дидактична система розглядається як комплекс детермінованих дій всіх учасників освітнього процесу щодо збереження, розвитку здоров'я підростаючого покоління, формування культури їхнього здоров'я з пріоритетним використанням педагогічних технологій особистісного вдосконалення.

Подано опис моделі здоров'яцентрованої дидактичної системи з фізичного виховання дітей 4-7 років, створеної на засадах компетентнісно орієнтованого підходу. Обґрунтовано складові моделі та виокремлено вектори педагогічної уваги: витривалість ↔ харчування; рухливість ↔ сила; пси-ресурс ↔ звички. Конкретизовано діяльність учасників освітнього процесу за кожним із векторів.

Розкрито методичні особливості проведення освітнього тренінгу «Методика формування культури здоров'я особистості» для педагогічних працівників, спрямованого на опанування ними новими технологіями розвитку здоров'я, формування культури здоров'я особистості для використання у власній професійній діяльності.

Зазначено, що всі складові, які включені до структури моделі, можуть реалізовуватися в закладі дошкільної освіти як окремими модулями, так і комплексно. Позитивний ефект залежить від системних дій усіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: модель, здоров'яцентрована дидактична система, фізичне виховання, збереження здоров'я, розвиток здоров'я, формування культури здоров'я, компетентність, заклад дошкільної освіти, освітній процес.

The article substantiates the need to update the methodology of education of children at a preschool education institution in Physical Education classes. It was determined that the traditional method, which is based on the principles of training, exercise stress and manipulation, which is aimed to achieve a certain level of physical fitness, does not correspond to the current state requirements as well as to the specifics of development and life of today's boys and girls 4-7 years old.

It is noted that the preservation, development and formation of health culture in the educational system are possible under the condition of creation of the health-centered didactic system at an educational institution. The health-centered didactic system is considered as a set of deterministic actions of all participants of the educational process regarding the preservation and development of health of the growing generation, forming the culture of their health with prioritized use of pedagogical technologies of personal improvement.

The authors represent the description of the health-centered didactic system model of physical education of children 4-7 years old, created on the basis of competence oriented approach. The components of the model have been substantiated and the vectors of pedagogical attention have been developed: endurance ↔ nutrition; mobility ↔ strength; psy-resource ↔ habits. The activities of the participants of the educational process are specified by each of the vectors.

They also have revealed some methodological features of educational training «Methodology of Formation of Health Culture of a Personality» for teachers, aimed to help them master new technologies of development of health, formation of health culture of a personality to be used in their professional activity.

It is noted that all components that are included in the structure of the model can be implemented at a preschool education institution as separate modules as well as comprehensively. The positive effect depends on the systemic actions of all participants of educational process.

Key words: model, health-centered didactic system, physical education, health preservation, health development, formation of health culture, competence, preschool education institution, educational process.

УДК 373.2/.3.026:796.011.3(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.4>

Аксьонова О.П.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради

Півненко Ю.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради

Шорш С.Л.,

директор
Дошкільного навчального закладу (ясла-садок) «Веселка» № 8
Енергодарської міської ради Запорізької області

Постановка проблеми. Нова генерація України зростає та розвивається в сучасному інформаційному просторі. Статистичні дані свідчать про негативну динаміку в різних показниках здоров'я дітей і підлітків. Підростає покоління сучасної

України потребує від освітян новітніх і ефективних підходів до навчання та виховання.

У Законі України «Про освіту» (2017) зазначено: «Метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних

і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок» [8].

У методичних рекомендаціях щодо організації системи фізичного виховання дітей дошкільного віку наголошено: «Необхідною умовою збереження і зміцнення усіх складників здоров'я, а отже й повноцінного і своєчасного розвитку фізичної, соціально-моральної, інтелектуально-пізнавальної, емоційно-ціннісної, творчої та інших сфер дитячої особистості є застосування в освітньому процесі дошкільних навчальних закладів науково вивірених, експериментально апробованих інноваційних освітніх методик і технологій здоров'язбережувального і здоров'яформувального спрямування» [10].

Базовим компонентом дошкільної освіти (Державним стандартом дошкільної освіти) визначені вимоги та обов'язкові компетентності дитини дошкільного віку, зазначені цінності дошкільної освіти та принципи реалізації Стандарту, розкрито компетентнісний потенціал дошкільної освіти. «Компетентність як результат дошкільної освіти та особистісне надбання відображає систему взаємопов'язаних компонентів розвитку особистості дитини: емоційно-ціннісного ставлення, сформованості знань, здатності та навичок до активного, творчого впровадження набутого досвіду... Педагогічні впливи забезпечують цілісність особистості, яка проявляється в розвинених емоціях, зростаючій свідомості, керованій поведінці» [3, с. 4-5].

Отже, цілком логічним є те, що сучасний заклад освіти має працювати на засадах зазначених державою акцентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В основі створення моделі здоров'яцентрованої дидактичної системи з фізичного виховання дітей 4-7 років закладений компетентісно орієнтований підхід. Стандартом дошкільної освіти зазначені ключові компетентності: рухова, здоров'язбережувальна, особистісна та інші. «Усі ключові компетентності мають продовження в освітньому процесі початкової школи та впродовж життя» [3, с. 6].

Сприймаємо формування фізичного здоров'я як соціально значущий процес узгоджених взаємодій суб'єктів освітнього середовища, спрямованих на досягнення індивідуально оптимального рівня показників морфофізіологічного розвитку, фізичної підготовленості, адаптивних можливостей організму індивіда та виховання особистісних якостей людини, спрямованих на збереження та формування фізичного здоров'я (Ю. Півненко, 2014).

Дослідники О. Бельорін–Еррера, І. Корженко вважають, що проблема збереження здоров'я не вирішується лише застосуванням комплексів профілактичних заходів, спрямованих на його

формування, збереження та зміцнення, підвищенням соціальних стандартів, розвитком медицини та пропагандою здорового способу життя. «Для вирішення даної проблеми необхідна її трансформація в глобальну проблему формування цілісного здоров'яорієнтованого світогляду» [4, с. 246].

Вивчаються також проблеми формування культури здоров'я особистості. Зокрема, дослідники Ю. Сурмяк, Л. Кудрик розглядають культуру здоров'я як складову національної безпеки. Особлива увага авторами приділяється психологічним аспектам формування культури здоров'я, обґрунтуванню психологічної моделі культури здоров'я дітей і молоді – майбутнього нації – і способів її реалізації. «Шлях до здоров'я – це відновлення цілісності між фізичним, душевним і духовним світами людини; позбавлення егоїстичного спотвореного світосприйняття; здатність бути в єдності з собою і світом. Виховання культури здоров'я особистості має на меті допомогти їй подолати невігластво і комплекси, позбутися обмеженості і за давнених психічних травм, прищепити їй навички практичної духовності, навчити її стати господарем свого життя, творцем своєї реальності, свого здоров'я і благополуччя, життєвого успіху» [9, с. 167].

У межах нашого дослідження це авторитетні позиції. Також у зазначеному контексті була визначена авторська думка стосовно погляду на збереження, розвиток здоров'я в освітній системі. «Здоров'яцентрована дидактична система – комплекс детермінованих дій всіх учасників освітнього процесу щодо збереження, розвитку здоров'я підростаючого покоління, формування культури їхнього здоров'я з пріоритетним використанням педагогічних технологій особистісного вдосконалення» [2, с. 7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, масова практика фізичного виховання дотепер залишається застарілою. Традиційна методика навчання дітей у закладі дошкільної освіти на заняттях з фізичної культури, яка заснована на принципах тренування, стресового навантаження та маніпулювання, яка спрямована на досягнення певного рівня фізичної підготовленості, не відповідає чинним державним вимогам, а також особливостям розвитку та життя сучасних хлопців і дівчат 4-7 років. Тому, на підтримку ініціативи педагогічного колективу дошкільного навчального закладу (ясла-садок) «Веселка» № 8 Енергодарської міської ради Запорізької області, Україна, у 2018 році був розпочатий обласний експеримент з теми «Здоров'яцентрована дидактична система з фізичного виховання дітей 4-7 років».

Формулювання цілей статті: обґрунтувати складові моделі здоров'яцентрованої дидактичної системи з фізичного виховання дітей 4-7 років (далі – Модель).

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сучасне молодше покоління – це діти, які щойно прийшли до закладів дошкільної й початкової освіти. Дослідники вагаються ще впевнено систематизувати характерні риси представників цього покоління, однак яскраві ознаки вже виокремлено [6; 7]. Зокрема:

– для них Інтернет-серфінг – найбільш улюблений вид дозвілля; вони стають самостійними суб'єктами Інтернет-ком'юнеті, щойно починають розмовляти, тому використання гаджетів, ІКТ в освітньому процесі має стати педагогічною звичкою;

– більшість з них мають зайву вагу з причини гіподинамії, яка пов'язана з сидячим способом життя, тому пошук прийомів, завдяки яким формуватиметься умовний рефлекс на систематичний рух має стати пріоритетним напрямом педагогічної уваги;

– вони більш врівноважені, позитивні, менш агресивні; практично не схильні до будь-якого роду формальностей; більш ерудовані, тому ляльководення, диктат, нав'язування своїх правил, авторитарне маніпулювання з боку педагогів мають бути скасованими;

– вони схильні до самодисципліни, а не до контролю ззовні, тому довіра дитячій вмілості, їхньому досвіду, спілкування на рівних мають стати педагогічним законом;

– їм характерне кліпове мислення, з приводу чого концентрація уваги мінімальна; однак вони успішно пораються з декількома завданнями одночасно і володіють прискореною реакцією, тому педагогам слід вчитися моделюванню діяльності, на виконання якої дитина зможе задіяти весь свій унікальний потенціал.

Вважається, що остаточні риси представників молодшого покоління будуть окреслені до 2025 року. Передбачаємо, що ті хлопчики та дівчатка, які прийшли до закладу освіти у вересні 2021 року, будуть випускниками в червні 2025 року. Отже, дуже небагато часу надається педагогічному колективу, щоб встигнути не лише зберегти здоров'я, а й збільшити природні резерви кожного здобувача освіти, сформувати культуру здоров'я, використовуючи їхні унікальні здатності [1, с. 6].

Під час концептуального етапу дослідно-експериментальної роботи був уточнений науковий апарат, який має таку редакцію.

1. Здоров'я – динамічний стан організму людини, який забезпечує її психофізичну працездатність, достатньо високий рівень самопочуття за рахунок потенційно персонального використання індивідуальних ресурсів людини. Вважаємо доцільним розглядати здоров'я не як складник різних його видів, а як взаємозалежність ресурсів і потенціалу людського організму.

2. Ресурси здоров'я – це морфо-функціональні і психологічні можливості організму змінювати

баланс здоров'я в позитивну сторону. Синоніми: прибуток, джерело, вигода, фонд, можливість, засіб, резерв. Основні ресурси здоров'я людини дуально поєднані між собою однією лінією, утворюючи вектори педагогічної уваги: *сила* людини напряму залежить від її рухливості; *витривалість* – від якості харчування; *психологічний фактор* – від звичок. Отже, створюючи умови щодо розвитку, вдосконалення певного ресурсного показника, передбачається детермінована зміна обох складових певної лінії. Фоновим є сьомий ресурс – *соціальне оточення*.

3. Потенціал здоров'я – це сукупність можливостей індивіда адекватно реагувати на вплив зовнішніх факторів. Адекватність реакцій визначається станом компенсаторно-приспосувальних систем (нервової, ендокринної та ін.) і механізмом психічної саморегуляції (психологічний захист тощо). Синоніми: можливість, запас, заряд, резерв.

4. Збереження здоров'я – вектор здоров'я-центрованої дидактичної системи з фізичного виховання, який передбачає системні дії всіх учасників освітнього процесу щодо профілактики нездорового стану, поведінки дитини; дотримання санітарно-гігієнічних вимог до освітнього процесу; створення здорового предметного середовища в закладі освіти згідно з функціональними особливостями кожної дитини.

5. Розвиток здоров'я – вектор здоров'я-центрованої дидактичної системи фізичного виховання, який передбачає системні дії всіх учасників освітнього процесу щодо збільшення резервних можливостей організму дитини, досягнення ефективного тренувального ефекту за умов якісних змін у особистісному розвитку кожної дитини.

6. Формування культури здоров'я – вектор здоров'я-центрованої дидактичної системи з фізичного виховання, який передбачає системні дії всіх учасників освітнього процесу щодо процесу соціалізації валеологічної освіченості, цінностей та мотивації на здоровий спосіб життя, позитивний досвід успіху та радості самовдосконалення.

До структури Моделі включені системні дії всіх учасників освітнього процесу, які виокремлювалися як вектори педагогічної уваги. Таких векторів утворилося три: (1) витривалість ⇔ харчування; (2) рухливість ⇔ сила; (3) пси-ресурс ⇔ звички (рис. 1).

З метою відпрацювання педагогічними працівниками експериментального закладу освіти нових професійних навичок та умінь; опанування новими технологіями розвитку здоров'я, формування культури здоров'я особистості заради використання у власній професійній діяльності, особистому житті був проведений освітній тренінг «Методика формування культури здоров'я особистості» за напрямом «формування у здобувачів



Рис. 1. Модель здоров'яцентрованої дидактичної системи фізичного виховання дітей 4-7 років

освіти здоров'язбережувальної компетентності». Завдання тренінгу: отримання інформації щодо сутності моделі здоров'яцентрованої дидактичної системи фізичного виховання особистості; ознайомлення з різними підходами до самовдосконалення у контексті збереження, розвитку здоров'я, формування культури здоров'я; відпрацювання навичок компетентнісно орієнтованих підходів до освіти; удосконалення навичок самопрезентації. Показники програмних результатів тренінгу: здатність шляхом самостійного навчання освоїти нові області, використовуючи здобуті знання та навички; професійні знання змісту сучасних підходів до організації освітнього процесу; професійні вміння виокремлювати основні аспекти педагогічної діяльності (мета, принципи, методи, засоби); адаптувати їх до роботи з дітьми та підлітками різних типологічних груп. Цінності та ставлення: бути орієнтованим на збагачення власного педагогічного інструментарію, самовдосконалення. Ключова ідея тренінгу: хвора педагогічна спільнота не спроможна виховати здорове наступне покоління. Загальна тривалість тренінгу – 16 годин. Складається з трьох сесій. Сесія 1. Соціалізація особистості за умов опанування рівня валеологічної освіченості. Сесія 2. Формування цінностей та мотивації на здоровий спосіб життя. Сесія 3. Позитивний досвід успіху та радості

самовдосконалення. Більш детально – на блізі «Школа розумного руху» (2021).

З метою експериментальної перевірки ефективності Моделі до кожного із векторів запланована така діяльність (яка частково здійснена, до початку воєнного стану в Україні).

Вектор уваги «Витривалість ↔ Харчування»: розробка та впровадження на заняттях з фізичної культури в експериментальних групах кардіотренування; оновлення системи харчування згідно з новими вимогами; функціонування проекту «Крапелька» в усіх режимних моментах закладу освіти.

Вектор уваги «Рухливість ↔ Сила»: розробка та впровадження в усіх формах фізичного виховання рухових завдань на розвиток рухового інтелекту дітей з опорою на програми «Школа розумного руху», «Баскетбольний калейдоскоп» («Молекули», «Точки опори», «Рухова пам'ять», «А я можу так», «У-Є-Ф-А»); проведення фізкультурних ранків за додатком «Фізкультурні ранки «MULTICOLORED PYRAMID»; створення та функціонування ресурсної кімнати «Острів дозвільні».

Вектор «Пси-ресурс ↔ Звички»: розробка та проведення інтегрованих занять «WAW – казка»; «Аукціон родинних рекордів»; мандрівки «Де ми ще не бували?»; «Кіностудія»; розробка та впровадження на заняттях з фізичної культури в експериментальних групах компетентнісно-орієнтованих

рухових завдань з опорою на програму «Рухомий мозочок : Movable Cerebellum»; навчання педагогічних працівників у авторській школі Олени Аксьонової «Фізкультура за Навігатором здоров'я – 2025».

Висновки. Всі складові, які включені до структури Моделі, можуть реалізовуватися в освітньому просторі як окремими модулями, так і комплексно. Швидкість впровадження кожного модуля також різна: першим запрацював модуль «Рухливість↔Сила»; з меншою потужністю розпочав своє функціонування модуль «Психоресурс↔Звички»; найбільш ускладненим виявилось змінити раціон харчування, тому вектор «Витривалість↔Харчування» дуже повільно впроваджувався в систему. Хоча, в даному напрямку ефективно вдалося впровадити кардіотренування та проєкт «Крапелька».

Позитивний ефект залежить лише від системних дій усіх учасників освітнього процесу. Крім того, важливі одночасні циклічні дії впродовж дня, тижня, років навчання вихованців у закладі освіти. Цього досягти не змогли. У зв'язку з воєнним станом дослідно-експериментальна робота тимчасово призупинена.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Безумовно, перемога України над агресором росією дозволить продовжити формувальний етап програми експерименту. То вже буде оновлений склад учасників експериментальної і контрольної груп. Напевно, і кадровий склад також дещо оновиться. Тому на перспективу актуальним стає моніторинг: діагностування рівня здоров'я дітей; аналіз ефективності різних форм фізичного виховання; визначення рівня розвитку компетентностей педагогічних працівників у контексті теми експерименту. Передбачається, що до змісту програми експерименту будуть включені питання, які пов'язані з новими викликами, що поставила війна перед мирними громадянами планети Земля.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аксьонова, О. П. (2021). Навігатор здоров'я – 2025 : Інноваційна технологія з фізичного виховання дітей в умовах освітнього процесу сучасного закладу освіти в межах дослідно-експериментальної роботи «Здоров'яцентрована дидактична система з фізичного виховання дітей 4-7 років». Запоріжжя : СТАТУС. 44 с.
2. Аксьонова, О. П., Півненко, Ю. В. (2019). Здоров'яцентрована дидактична система сучасного закладу освіти. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*. № 2 (34) URL: https://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip34.html (дата звернення: 02.10.2022).
3. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Затверджений наказом МОН України від 12.03.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 02.10.2022).
4. Бельорін–Еррера, О. М., Корженко, І.О. (2017). Концепція здоров'яорієнтованого світогляду. *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження* : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків, С. 244-250. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_zdor_ta_korr_os/Zagalna_teorija_zdorovia_i_zdorviazberennja.pdf (дата звернення: 02.10.2022).
5. Блог «Школа розумного руху». URL: <https://rozumruh-zp.blogspot.com/> (дата звернення: 02.10.2022).
6. Мірошнікова, А. (2022). Яким буде наступне покоління дітей. URL: <https://osvitoria.media/opinions/yakym-bude-nastupne-pokolinnya-ditej/> (дата звернення: 02.10.2022).
7. На зміну поколінню Z йде нове – альфа. Чому до нього варто придивитися прямо зараз. URL: <https://social.org.ua/7945-na-zminu-pokolinnyu-z-ydenove-alfa-chomu-do-nogo-varto-privdivitisya-priamo-zaraz.html> (дата звернення: 02.10.2022).
8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради. 2017. № 38–39. 380 с.
9. Сурмяк, Ю. Р., Кудрик, Л. Г. (2012). Психологічні аспекти формування культури здоров'я особистості як складової національної безпеки. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*. Вип. 2(1). С. 165-174. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2%281%29_22 (дата звернення: 02.10.2022).
10. Щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи у дошкільних навчальних закладах: лист М-ва освіти і науки України № 1/9-456 від 02.09.2016 р. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/52237/> (дата звернення: 02.10.2022).

СТВОРЕННЯ КРЕАТИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

CREATING A CREATIVE LEARNING ENVIRONMENT FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING

У статті розглянуто передумови створення креативного навчального середовища у процесі навчання англійської мови студентів ЗВО з метою удосконалення їх навичок критичного мислення. Розкрито роль встановлення креативно-ціннісної взаємодії «викладач-студент» у рамках вибіркового компоненту «Аналіз медіадискурсу» освітньої програми «014 – Середня освіта». Креативність як ключовий компонент сучасної епохи характеризується створенням нових ідей, а не тільки засвоєнням інформації. Однак у педагогічній сфері досі існує суперечність щодо важливості розвитку креативності студентів та водночас підтримки репродуктивного стилю взаємодії викладача та студента в освітньому процесі університету. Критичне мислення розглядаються як здатність аналізувати інформацію з позицій логіки та особистісно орієнтованого підходу для того, щоб застосовувати отримані результати як до стандартних, так і до нестандартних ситуацій, питань та проблем. У статті представлено практичні вказівки щодо ефективних способів створення креативного навчального середовища за допомогою проектних завдань, які передбачають активізацію творчих здібностей студентів, а також стимулюють їх навички висловлювати власну думку. Розглянуто приклад впровадження креативних завдань з метою удосконалення навичок критичного мислення студентів на заняттях з курсу «Аналіз медіадискурсу», навчальний план якої охоплював такі теми: Representation Techniques in Media, Media Stereotypes, Using Visuals in Media, Beauty and Gender in Media, Media & Mind, Media & Money, Online Advertising, Propaganda and Manipulation, Fake News. Студенти реалізували спільні міні-проекти удосконалюючи навички кооперації та комунікації в групі. Отже, практичне та педагогічне застосування методів креативного навчання створює передумови для розвитку й удосконалення навичок критичного мислення, а надає можливість апробувати їх у процесі вивчення англійської мови.

Ключові слова: креативність, критичне мислення, креативний підхід, креативна взаємодія, аргументація, гнучкість мислення.

The article examines the prerequisites for creating a creative learning environment in the process of teaching English to students of higher education institutions, which aims at improving their critical thinking skills. The author focuses on the role of establishing a creative interaction model "teacher-student" within the elective course "Analysis of media discourse" as a part of the educational program "014 – Secondary Education". Creativity as a key component of the modern era is characterized by the creation of new ideas, and not only by the assimilation of information. However, in the pedagogical field, there is still a contradiction regarding the importance of developing students' creativity and at the same time supporting the reproductive style of teacher-student interaction in the educational process of the university. Critical thinking is considered as the ability to analyze information from the standpoint of logic and a person-oriented approach in order to apply the obtained results to both standard and non-standard situations, questions and problems. The article presents practical guidelines for effective ways of establishing a creative learning environment through project work, which activates students' creative skills, as well as stimulates their ability to express their own opinion. An example of the implementation of creative tasks with the aim of improving students' critical thinking skills in the course "Analysis of media discourse" was considered, the curriculum of which covered the following topics: Representation Techniques in Media, Media Stereotypes, Using Visuals in Media, Beauty and Gender in Media, Media & Mind, Media & Money, Online Advertising, Propaganda and Manipulation, Fake News. Students implemented joint mini-projects, improving cooperation and communication skills in the group. Therefore, the practical and pedagogical application of creative teaching methods creates prerequisites for the development and improvement of critical thinking skills and provides an opportunity to test them in the process of learning English.

Key words: creativity, critical thinking, creative approach, creative interaction, argumentation, the flexibility of thinking.

УДК 378.147 +811.111.7
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.5>

Бешлей О.В.,

канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Батринчук З.Р.,

канд. філол. х наук,
асистент кафедри англійської мови
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми. Розвиток креативних здібностей у студентів та навичок мислити критично є однією з прерогатив сучасного закладу освіти, адже така людина може якісно оцінювати стан речей, адаптуватись до швидкоплинного ритму світу, систематизувати, екстракувати необхідну інформацію для її подальшого застосування та тверезої оцінки дійсності. Особлива увага до проблеми спостерігається з боку викладачів ЗВО, адже з розвитком сучасних технологій спостерігається прискорення всіх процесів, що відбуваються у суспільстві, і роботодавці все частіше висуюють

такі вимоги до потенційних кандидатів, як творчий підхід, уміння креативно мислити. Завданням викладачів ЗВО є підготувати не тільки грамотних фахівців у різних сферах, а й здатних творчо і критично мислити та бути конкурентоспроможними на ринку праці. Креативність і критичне мислення перестали бути якісною характеристикою лише митців та філософів, а стали життєво важливими складовими успішної діяльності будь-якої спеціальності.

Американський психолог Е. П. Торренс розглядає креативність як здатність до породження

великої кількості різноманітних та оригінальних ідей [8]. Чільну роль у формуванні та розвитку навичок креативного та критичного мислення відводиться освіті, яка є важливим і безпосереднім інструментом розкриття таланту кожного. Основи цих навичок закладаються на етапі початкової школи, а їх безперервний розвиток та вдосконалення пов'язане з університетською освітою, включаючи навчання іноземної мови.

Навчальні матеріали включають завдання для активізації творчих здібностей та навичок критичного мислення, що притаманно зарубіжним підручникам з англійської як іноземної. Відповідно до заявленої в них концепції **4C** (англ. *communication, collaboration, creativity, critical thinking* – комунікація, взаємодія, креативність, критичне мислення) креативність розглядається як необхідна умова успішного оволодіння іноземною мовою.

Ефективність педагогічного спілкування полягає у вмінні викладача займати різну позицію залежно від освітніх та виховних цілей: співробітника, наставника, консультанта, інформатора тощо. Основне завдання викладача – створити необхідні умови, які дозволяють розкрити творчий потенціал та індивідуальність студентів.

Мета статті полягає у представленні методів до розвитку креативних здібностей та критичного мислення студентів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича на заняттях з іноземної мови у результаті оновлення освітньо-професійної програми бакалаврського рівня вищої освіти «Англійська мова і література та друга іноземна мова». Пропоновані методи були апробовані у рамках навчальної дисципліни «**Аналіз медіадискурсу**» як вибіркового компоненту ОПП для студентів 4 курсу спеціальності 014 «Середня освіта». Головною метою вищої професійної освіти є підготовка компетентного, кваліфікованого випускника, який здатний не лише застосовувати на практиці знання, вміння та навички, а й приймати оригінальні та нестандартні рішення у ситуаціях, що виникають у професійній діяльності [1].

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що навчальне середовище, в якому здійснюється формування креативних здібностей, має пришвидшити процес формування навичок критичного мислення. Для цього викладачеві необхідно створити сприятливу психологічну атмосферу в аудиторії, що, насамперед, стимулюватиме їх активну участь у дискусії та обміні досвідом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження [2; 5; 8] підтверджують, що навички критичного мислення посилюють креативність і навпаки. А цілеспрямоване мислення визначається критичним та креативним мисленням [8]. Існують також дослідження, що розглядають креативність та критичне мислення в дихотомії

[2]. Креативність зазвичай не вписується в межі якогось домену, адже це уявне, спонтанне та неоцінне мислення. Ідея синергії цих понять пропонує розглядати креативність та критичне мислення у єдності, що активує пов'язані когнітивні здібності. Відтак уміння мислити критично є невід'ємною здатністю індивіда при створенні нових продуктів, стратегій чи ідей. Такі навички як критичне судження, оцінка альтернатив, відбір інформації, оцінка надійності все ж присутні у процесі активізації креативності.

Початком активних досліджень креативності були опубліковані теоретичні праці таких авторів, як Дж. П. Гілфорда та Е. П. Торранса, які визначали креативність як здатність інтелекту знаходити проблеми та пропонувати неординарні шляхи їх вирішення [9], необхідну умову наукового творення, соціального прогресу та технологічних інновацій [3]. На думку сучасних зарубіжних методистів (Б. Фортман, Х. Холлінг, П. Челік, М. Шторме, Т. Любарт, Л. Ванг, Д. Кокотсаки, Х. Ванг, А. Сампедро), полілінгвізм сприяє розвитку креативних навичок студентів. Дослідження А. Сампедро та Х. Пенї демонструє позитивну кореляцію між білінгвізмом та рівнем креативності мислення [7]. Л. Ванг, Д. Кокотсаки провели опитування викладачів англійської мови як іноземної на тему їхнього ставлення до креативності на заняттях: більшість вчителів погодилися з тим, що знання іноземної мови позитивно впливає на креативність учнів і, отже, бажаним є використання творчих завдань на заняттях з іноземної мови [10].

Виклад основного матеріалу дослідження. Заняття англійської мови – чудовий майданчик для втілення таких завдань, адже із активним застосуванням комунікативного підходу відкривається горизонт тем, у розрізі яких студенти можуть активно застосовувати і вдосконалювати навички критичного мислення. Викладач як фасилітатор на заняттях англійської мови адаптує їх відповідно до потреб студентів, їх стилів навчання. У результаті, студенти більш вмотивовані вивчати англійську як іноземну, активно беруть участь в груповій та/чи командній роботі. Існує безліч визначень поняття «критичне мислення», однак усі вони зосереджуються на: здатності мислити логічно, абстрактно та вмінні об'єктивувати судження [4]. Враховуючи ці параметри, викладачеві необхідно застосовувати різні методи на заняттях з метою формування та розвитку критичного мислення у студентів на рівні вербальної креативності, коли студенти мають можливість мислити, порівнювати, зіставляти, аналізувати і робити висновки.

У рамках навчальної дисципліни «Аналіз медіадискурсу» ми використовували концепцію Річарда Пола щодо розвитку креативності та критичного

мислення. Така методика є доволі практичною, тож може бути адаптованою для застосування в рамках проведення занять англійської мови в університеті. Науковець пропонує використовувати **елементи аргументації** (далі ЕА), що сприяють розвитку навичок критичного мислення. Такий підхід ґрунтується на думці, що за допомогою питань студент постає перед викликом об'єктивувати свої судження у систематизації. Принцип побудови питань також має бути врахований: він має знаходити опертя на приклади, ілюстрації, реальні підстави. Також вибудовувати питання слід таким чином, щоб відповіді охоплювали різні часові рамки, можливий розвиток подій, пошук аналогій, передбачень. Якщо відповіді студента охоплюють згадані вище елементи, його судження можуть бути доповнені відповідями інших студентів, розгортаючи широке поле для дискусій у групі, в процесі яких можливий пошук рішень у найнезвичнішому ключі.

Р. Пол припускає, що загальна логіка суджень все ж має бути присутня, однак для цього студент має «дисциплінувати» свій розум, керуючись структурою ЕА. Якість запитань, що висуваються для дискусій студентом визначає і якість його думок. Щоб бути успішним в аргументуванні, ми рекомендуємо студентам опиратися на вісім принципів: *мету, проблематику, припущення, умовивід, підтекст, точка зору, концепти та інформація*. Саме тому на заняттях англійської мови ми пропонуємо низку запитань, беручи до уваги різні елементи та «проводить» студента до пошуку прикладів, аналогій, доказів. Таким чином відповіді набувають характеру аргументації через дискусію та підводять до запланованих активностей на занятті. Беручи до уваги вищезгадані вказівки, викладач ефективно маневрує дискусіями на заняттях англійської мови, застосовуючи комунікативний підхід.

Розглянемо конкретний приклад впровадження креативних завдань з метою удосконалення навичок критичного мислення студентів на заняттях з дисципліни «Аналіз медіадискурсу». Насамперед, відзначимо, що навчальний план дисципліни охоплював такі теми: *Representation Techniques in Media, Media Stereotypes, Using Visuals in Media, Beauty and Gender in Media, Media & Mind, Media & Money, Online Advertising, Propaganda and Manipulation, Fake News*. Відповідно до спектру питань, реалізацію спільних міні-проектів вважаємо одним з найефективніших способів заохотити студентів говорити та думати іноземною мовою, а також удосконалювати навички кооперації та комунікації в групі. Отже, наведемо кілька прикладів роботи студентів у парах та групах. Аби забезпечити максимальну залученість студентів, а також заохотити їх критичне мислення, до початку виконання

проектів ми запропонували студентам подумати, обговорити та знайти підтвердження в інтернет-джерелах те, як етнічність представлена у західному (тобто європейському) та в нашому українському суспільстві. Ключовим питанням було проаналізувати, які приклади медіа-контенту відображають культурні репрезентації етнічної приналежності, а які – їх видозмінюють? Також потрібно було пояснити, чому ці стереотипи досі зберігаються?

Наступним практичним завданням було переглянути різні іноземні онлайн медіа ресурси (газети, новини, Твіттер, Фейсбук тощо) і знайти, як там представлені українці та Україна. Студентам слід було зосередитися на загальних ідеях і на тому, як образ українців «конструювався» впродовж років. Далі в групах студенти знаходили релевантні фото і, користуючись сучасними онлайн-інструментами відображали знайдену інформацію, пояснюючи при цьому, чому такі зображення були створені і чи були там приховані мотиви. Цікаво, що більшість студентів намагалися сфокусуватись на найменших деталях (колір, малюнок, вираз обличчя або жести, перспектива зробленого фото тощо), які відображали приховані метафори. Для повного розкриття проблеми студенти опирались на такі питання:

- *How is the image constructed?*
- *What are the creative languages used to characterise this image?*
- *Why might people experience this message differently?*
- *What are the embedded values and points of view?*
- *What does it say about the media and power?*

Студенти використали платформу Padlet (<https://padlet.com/obeshlei/1ho8vehkjep42bt>), аби представити свої ідеї та мати можливість прокоментувати роботи своїх однокласників (див. Рис. 1).

Зауважимо, що незважаючи на спільний вид діяльності, така робота завжди забезпечує дух конкуренції. Кожен студент намагався знайти цікавий та актуальний матеріал. Креативний підхід до оформлення та сумлінна підготовка подачі матеріалу дозволила досягти блискучих результатів. У процесі перевірки та обговорення результатів виконаної роботи ми намагаємося наголошувати не тільки на змістовному аспекті підбору інформації, а й на важливості вміння вислухати думку однокласників та надати доречний зворотній зв'язок. Подібний вид діяльності відповідає компетентнісній моделі навчання іноземних мов, де проявляється творча спрямованість. Тож креативний підхід до навчання полягає не лише у використанні творчих завдань, а й у вмінні відзначити лінгвістичні вміння студентів. Завдання викладача, при цьому – знайти спосіб показати студентам, як

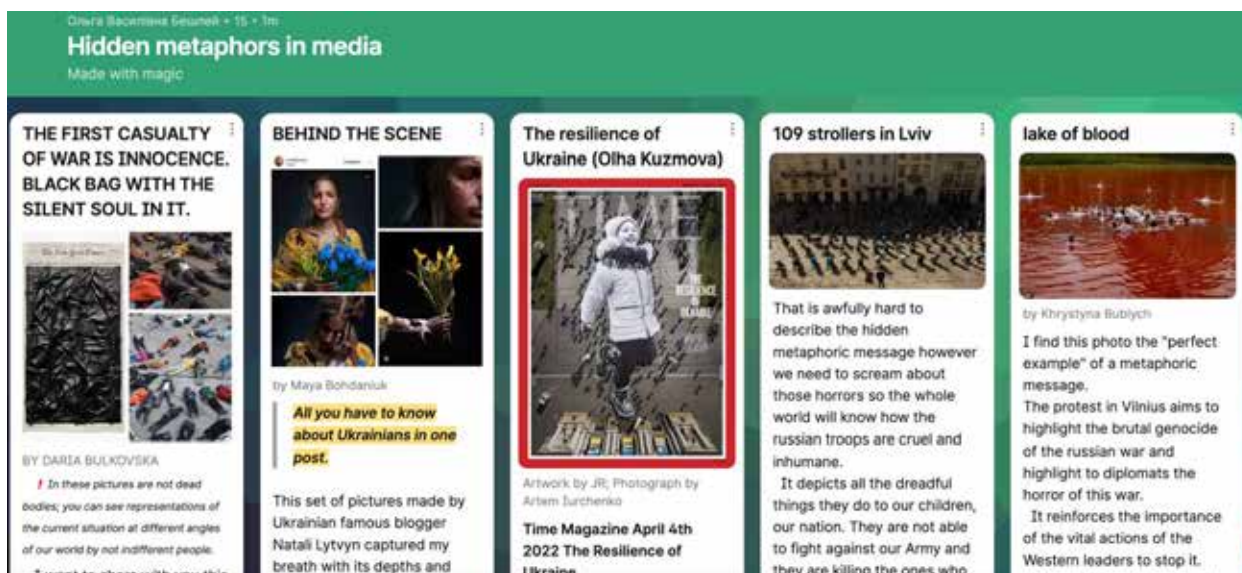


Рис. 1

вони прогресують та допомогти рухатися далі до успіху. Усвідомлення позитивного результату своїх зусиль щодо вивчення іноземної мови дає студентам додаткову мотивацію для досягнення чергової мети.

Висновки. Отже, розвиток навичок критичного мислення вимагає певних умов розвитку творчих навичок, як у викладача, і у студентів. Серед них сприятлива, доброзичлива атмосфера, яка виключає критику, дає можливість студентам почуватися впевненими, не боячись робити помилки, а також заохочення ініціативи та самостійної роботи студентів. Створення креативного навчального середовища на основі диференціації навичок критичного мислення студентів веде до активізації взаємодії студентів та викладача. Саме креативні завдання залучають студентську аудиторію до конструктивної, творчої діяльності, розвивають професіоналізм та прагнення до самовдосконалення. У студентів формуються життєві цінності, нові погляди, що стимулює їх дивитися по-іншому на усталені ситуації та пропонувати неординарне вирішення ординарного завдання. Цьому сприяє сприятливий психологічний клімат, що передбачає мінімізацію критики діяльності студентів, концентрацію на позитивних моментах, заохочення будь-яких форм особистісної інтелектуальної активності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Наказ про затвердження професійного стандарту за професією "Вчитель закладу загальної середньої освіти" від 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
2. Bailin S. Critical thinking and science education. *Science & Education*, 2002. 11 (4), 361–375.
3. Guilford J. P. Creativity. *American Psychologist*. 1950. Vol. 5. Issue 9. P. 444-454.
4. Paul R., Elder L. Critical thinking: Teaching students how to study and learn, Part III. *Journal of Developmental Education*, 2003. 26 (3), 36-37.
5. Plucker J.A., Beghetto R.A., Dow G.T. Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 2004. 39 (2), 83-96.
6. Runco M. Creativity. *Annual Review of Psychology*. 2004. Vol. 55. pp. 657–687.
7. Sampedro A., Peña J. The Effect of Bilingualism Level on Creative Performance during Preadolescent Period. *The Spanish Journal of Psychology*. 2019; 22 (12).
8. Thayer-Bacon B. *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively*. Teachers College Press, Columbia University, 2000.
9. Torrance E. P. *Rewarding Creative Behavior*. New York: Prentice-Hall, 1965. 353 p.
10. Wang L., Kokotsaki D. Primary School Teachers' Conceptions of Creativity in Teaching English as a Foreign Language (EFL) in China. *Thinking Skills and Creativity*. 2018. 29. 115-130.

РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЩОДО ЗАНЯТЬ ПОВІТРЯНОЮ АКРОБАТИКОЮ ТА ПІЛОННИМ СПОРТОМ

THE RESULTS OF PARENTS' POLL TOWARDS AERIAL ACROBATICS AND POLE SPORTS OF PRIMARY SCHOOL AGE PUPILS

Сьогодні у школах дітям пропонують різні факультативні заняття. Серед них і додаткові заняття з фізичного виховання, в яких передбачено і варіативний сегмент, заняття, де дітям можуть запропонувати вивчати додаткові дисципліни з цього напрямку. Серед таких пропозицій, не останнє місце займає і сучасні напрямлення, такі як повітряна акробатика та пілонний спорт. Для таких занять необхідно додаткове обладнання, однак є такі навчальні заклади, де є можливість його встановити. Саме тому, ми вирішили розглянути можливість застосування цих напрямків як варіативний сегмент у середній освіті та опитати батьків, щодо можливості застосування таких занять у школах. Серед популярних наразі тем, котрі піднімаються у сучасних наукових дослідженнях, є тема факультативних занять з фізичного виховання у школах. В програмі дітей середнього шкільного віку передбачено варіативний сегмент з фізичного виховання, програму для української школи з фізичного виховання, можна знайти у Модельній навчальній програмі «Фізична культура. 5-6 класи» Педан О.С., Коломоєць Г. А., Боляк А. А. та ін. (2022). Методику викладання у пілонному спорті розглянуто у праці Г. Олейник «Танець на пілоні» (2017), а в повітряній акробатиці на полотнах у книзі Steven Santos «Simply circus» (2013). Однак дослідження ставлення батьків щодо занять дітей з повітряної акробатики та пілонного спорту ще не розглядалося в сучасній науковій літературі. Тож, метою нашого дослідження є визначити важливість занять повітряною акробатикою та пілонним спортом, для покращення фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Для цього було проведено опитування серед батьків дітей, котрі займаються на повітряних полотнах, кільці, пілонним спортом, щодо впливу цих напрямків на розвиток їх дітей, а також можливості покращення програми фізичного виховання у школах для дітей молодшого шкільного віку. Завдяки проведеному дослідженню, ми визначили позитивне ставлення батьків, щодо введення додаткових занять з повітряної акробатики та пілонного спорту, як варіативного сегменту у фізичному вихованні їхніх дітей.

Ключові слова: фізичне виховання, діти шкільного віку, опитування, анкетування, повітряна акробатика на полотнах, пілонний спорт.

Today, schools offer children various optional classes. Among them is physical education, in which there is also a variable segment, that is, classes in which children can be offered to study additional disciplines of physical education. Among such offers, not the last place is occupied by modern directions, such as aerial acrobatics and pylon sports. Of course, such classes require additional equipment. Unfortunately, not all educational institutions are ready to afford it. However, in some educational institutions there is such an opportunity. That's why we decided to consider the possibility of using directions as a variable segment in secondary education and to interview parents about the possibility of using such classes in schools. Therefore, the purpose of our research is to determine the importance of aerial acrobatics and pole sports for improving the physical education of school-aged children. For this purpose, a survey was conducted among the parents of children who are engaged in aerial canvases, hoops, and pole sports, regarding the influence of these areas on the development of their children, as well as the possibility of improving the physical education program in schools for children of different ages. Among the currently popular topics raised in modern scientific research is the topic of optional physical education classes in schools. The program for middle school-age children includes a variable segment on physical education, the program for Ukrainian schools on physical education can be found in the detailed Model Curriculum "Physical Culture. 5-6 grades" Pedan O.S., Kolomojets G.A., Bolyak A.A. and others. (2022). The method of teaching in pole sports can be found in the work of H. Oleynyk "Pylon Dance" (2017), and in aerial silks in the work of Steven Santos "Simply circus" (2013). However, the study of parents' attitudes towards children's aerial acrobatics and pole sports has not yet been considered in modern literature. Thanks to the conducted research, we determined the positive attitude of parents regarding the introduction of additional classes in aerial acrobatics and pylon sports as a variable segment in the physical education of children. **Key words:** physical education, school-age children, surveys, questionnaires, aerial acrobatics on canvases, pylon sports.

УДК 373.5:[303.62-055.52:796.417.2.012.423
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.6>

Драч Т.Л.,
аспірантка
Львівського державного університету
фізичної культури імені Івана
Боберського,
тренер-хореограф
Школи повітряної акробатики
«Шоколад» м. Львова

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сьогодні важливим етапом формування розвитку особистості є заняття з фізичного виховання в школі. Окрім загальної фізичної підготовки заняття з фізичного виховання включає і додаткові дисципліни, в залежності від того, яку програму пропонує навчальний заклад.

Серед дітей молодшого шкільного віку популярними стали напрямки повітряних полотен та пілонного спорту. Батьки почали активно долучати дітей до цих занять. Завдяки чому ці напрямки активно розвиваються, проводяться змагання та виступи серед професіоналів та аматорів. Однак у систему фізичного виховання учнів молодшого шкільного віку ці напрямки ще не введені,

оскільки потребують додаткового обладнання. Ми вирішили з'ясувати позицію батьків, щодо цього питання. Адже саме вони визначають, чи варто їхнім дітям займатися додатковими заняттями та наскільки вони позитивно налаштовані до введення нових напрямків в шкільну програму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед популярних наразі тем, котрі піднімаються у сучасних наукових дослідженнях, є тема факультативних занять з фізичного виховання у школах. В програмі дітей середнього шкільного віку передбачено варіативний сегмент з фізичного виховання, програму для української школи з фізичного виховання, можна знайти у Модельній навчальній програмі «Фізична культура. 5-6 класи» Педан О.С., Коломоець Г. А., Боляк А. А. та ін. (2022). Методику викладання у пілонному спорті розглянуто у праці Г. Олейник «Танец на пілоні» (2017), а в повітряній акробатиці на полотнах у книзі Steven Santos «Simply circus» (2013). Однак дослідження ставлення батьків щодо занять дітей з повітряної акробатики та пілонного спорту ще не розглядалося в сучасній науковій літературі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Повітряна акробатика на полотнах, кільці та гамаку, а також пілонний спорт – важливі складові сучасного спортивного дозвілля дітей та дорослих. Батьки та діти з захопленням сприймають можливість виконувати вправи у повітрі. Однак тим не менш ставлення батьків та дітей є різним та потребує додаткового наукового дослідження, адже допомагає визначити важливість залучення цих напрямків у шкільну програму з фізичного виховання, а також дає можливість розвивати та удосконалювати їх як серед аматорів так і професіоналів, розробляти методику викладання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є визначити ставлення батьків до занять їхніх дітей повітряною акробатикою на полотнах та пілонним спортом. Завдяки чому, можна буде піднімати питання щодо залучення цих напрямків у шкільну програму з фізичного виховання. Задля цього були поставлені такі **завдання**: провести опитування серед батьків дітей, котрі займаються повітряною акробатикою на полотнах, кільці та пілонним спортом, зробити математичну обробку даних, задля отримання статистичних даних дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Заняття з повітряної акробатики на полотнах та кільці, а також пілонний спорт є молодими напрямками, а отже ще малодослідженими, як у сфері методики викладання, так і ставлення тих, хто цими напрямками займається до системи підготовки, та цілей занять дітей та дорослих, котрі займаються цими напрямками [5, с. 70].

Стало популярним вводити додаткові заняття в школах з фізичного викладання варіативного

сегменту, тобто додаткові факультативні заняття з фізичного виховання, де дітям пропонують ознайомитися з сучасними тенденціями їхнього фізичного розвитку[3,с.56].

Саме такими напрямками на сьогоднішній день є повітряна акробатика на полотнах та кільці, пілонний спорт [7]. На жаль, не всі загальноосвітні школи мають можливість розташувати в себе потрібне обладнання для занять цими напрямками. Однак діти мають змогу відвідувати заняття у спеціально обладнаних студія та залах. Для того, щоб визначити ставлення батьків до занять цими напрямками, ми провели опитування у Школі повітряної акробатики «Шоколад» (м. Львів) щодо можливості застосування занять з повітряної акробатики та пілонного спорту у школах, а також ставлення батьків до цього питання, якими вони вважають мають бути ці заняття у дітей, і чи можливо та потрібно їх додавати як факультативні у шкільну програму.

Респондентам була надіслана спеціальна анкета, в якій вони могли проявити власне бачення фізичного розвитку дитини та важливість застосування новітніх методів у фізичному вихованні.

В опитуванні прийняли участь 31 респондент, батьки дітей віком від 5 до 8 років.

Згідно опитування 83,9 % дітей відвідують заняття з фізичного виховання в школі, 12,9 % – не відвідують заняття з фізичного виховання, 3,2% респондентів не відвідує дитячий садок або школу (Діаграма 1).

На запитання, які фізичні вправи Ваша дитина має можливість виконувати в процесі занять з фізичного виховання, респонденти надали такі відповіді: рухливі ігри та естафети – 24,5%, елементи спортивних ігор – 22%, елементи акробатичних вправ – 9,5%, бігові вправи – 16%, вправи у воді (плавання) – 11%, веловправи – 4 %, елементи ритмічної гімнастики – 12%, зарядка, марширування, інколи естафети – 1%.

На запитання, чи хотіли би Ви, щоб у Вашому загальноосвітньому закладі Ваша дитина виконувала вправи з повітряної акробатики та пілонного спорту під керівництвом фахівця відповіді були такими: так – 75%, 17,8 %– швидше так, ніж ні; 3,6% – швидше ні, ніж так, 3,6 % – важко відповісти (Діаграма 2).

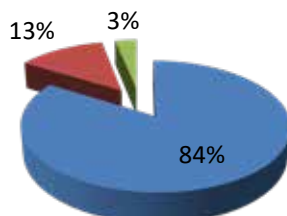
На запитання, чи вистачає Вашій дитині навантажень в школі чи дитячому садку респонденти відповіли: ні – 45,2 %; 19,4% – швидше ні, ніж так; 16,1% – швидше так, ніж ні; 9,7% – так; вдома так – 3,2%, хотілося б більше – 3,2 %, важко відповісти – 3,2%.

Покращити рівень фізичної підготовленості дітей на думку респондентів у загальноосвітніх закладах можна таким чином:

– додати заняття з плавання;

Опитування респондентів щодо занять фізичним вихованням

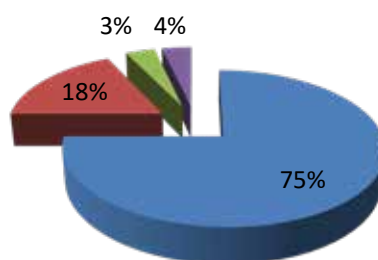
- Відвідують заняття з фізичного виховання в школі
- Не відвідують заняття з фізичного виховання в школі
- Не відвідують дитячий садок або школу



Діаграма 1. Опитування батьків, щодо занять фізичним вихованням в школі та дитячому садку.

Чи хотіли би Ви, щоб у Вашому загальноосвітньому закладі Ваша дитина виконувала вправи на повітряних полотнах та пілоні

- так
- швидше так, ніж ні
- швидше ні, ніж так
- важко відповісти



Діаграма 2. Опитування, щодо можливості впровадження занять з повітряних полотен та пілонного спорту в школі.

- влаштовувати семінари для викладачів з фізичного виховання;
- закупити додаткове обладнання;
- ввести додаткові гуртки з різних видів спорту, танцю і т.д.;
- ввести спортивні ігри в програму.

В опитуванні приймали участі батьки дітей, котрі займають у Школі повітряної акробатики «Шоколад» (м. Львів). Серед них 67,7% займаються повітряними полотнами, 16,1% сучасною

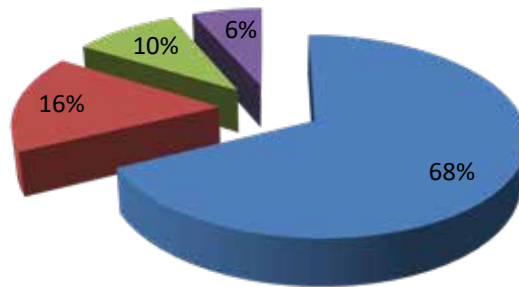
хореографією, 9,7% – пілонним спортом, 6,5% – повітряним кільцем (Діаграма 3).

На запитання, чому саме вирішили віддати свою дитину займатися цим напрямком, респонденти відповіли: для того, щоб покращити поставу – 17%, поліпшити стан здоров'я – 21%, навчитися елементам акробатики – 31%, навчитися танцювати – 13%, за її бажанням – 18%.

Виходячи з опитування батьків дітей, чи є у дітей протипокази, щодо занять повітряною

Яким напрямком займаються діти у Школі повітряної акробатики "Шоколад" (м. Львів)

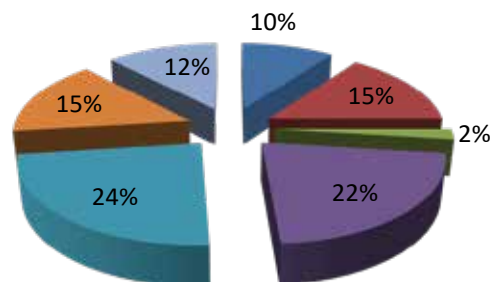
- Повітряні полотна
- Сучасна хореографія
- Пілонний спорт
- Повітряне кільце



Діаграма 3. Опитування батьків у Школі повітряної акробатики «Шоколад» (м.Львів).

Чого би Ви хотіли, щоб Ваша дитина досягла завдяки заняттям цими напрямками

- Навчилася гарно виступати
- Навчилася робити акробатичні елементи
- Зробила це своєю професією
- Поліпшила свою поставу, зміцнивши м'язовий корсет
- Поліпшила власний фізичний розвиток
- Була систематично зайнята у позанавчальний час
- Розширила коло спілкування з однолітками



Діаграма 4. Опитування батьків, щодо цілей занять повітряною акробатикою та пілонним спортом

акробатикою та пілонним спортом: 93,5% респондентів відповіли, що не мають, 6,5% – написали, що важко відповісти.

На питання, чи звертають батьки увагу на дотримання здорового харчування дітьми, 67,7% респондентів відповіли, що «так, звертають увагу», 19,4% респондентів – «дотримуються здорового харчування», та 12,9% респондентів – «не звертають на це увагу».

На запитання, чого би Ви хотіли, щоб Ваша дитина досягла завдяки цим напрямкам, респонденти відповіли: навчилася гарно виступати – 10%, навчилася робити акробатичні елементи – 15%, зробила своєю професією – 2%, поліпшила свою поставу, зміцнивши м'язовий корсет – 22%, поліпшила власний фізичний розвиток – 24%, була систематично зайнята у поза навчальний час – 15%, розширила коло спілкування з однолітками – 12% (Діаграма 4).

На питання, на які аспекти Ви би хотіли, щоб викладач звертав найбільше уваги під час занять з Вашою дитиною, респонденти дали такі відповіді: на поставу дитини – 21%, на техніку виконання елементів – 35%, на правильне положення стоп – 15%, на розвиток її пластичних навичок – 29%.

Оцінка рівня задоволення дитини повітряною акробатикою та пілонним спортом від 1 до 5 (де 1 взагалі невдоволена, а 5 – повністю задоволена) виглядає так: 5 балів поставили 82,8% респондентів, 4 бали – 13,8%, 3 бали – 3,4%.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Таким чином,

згідно опитування батьків дітей, котрі займаються на повітряних полотнах, кільці та пілонним спортом, більшість батьків розглядають ці напрямки у якості удосконалення загального фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Батьки вважають їх корисними для розвитку постави дитини, її фізичних, силових, пластичних якостей. Саме тому, можна рекомендувати вводити заняття з повітряної акробатики та пілонний спорт як варіативний сегмент у програму фізичного виховання учнів середнього шкільного віку для покращення їхнього фізичного розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Вивчення особистості молодшого школяра. Поч.шк.1993, № 3.с.15-18
2. Борисик В. Формування фізичних якостей учнів. Здоров'я та фізична культура. 2006. № 8. С. 9-11.
3. Олейник Г. Танец на пилоне. Учебное пособие. Одеса. 2017. с. 175
4. Педан О.С., Коломоєць Г. А., Боляк А. А., Ребрина А. А., Деревянко В. В., Стеценко В. Г., Остапенко О. І., Лакіза О. М., Косик В. М. та ін. Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти. Київ. 2022. с. 291.
5. Тодорова В.Г. Хореографічна підготовка в техніко-естетичних видах спорту: монографія. Львів: ЛДУФК; 2018. 252 с.
6. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю. Підручн. 2-е вид. К.: Альтерперес, 2007. 324 с.: іл.
7. Steven Santos. Simply Circus. Introduction to Rigging Lyras and Trapeze Bars. Simply Circus:Inc., 2013.

РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК БАЗОВА СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛЕКТОРА

REFLEXIVITY AS A BASIC COMPONENT OF THE LECTURER'S COMPETENCE

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню питання формування у майбутніх викладачів англійської мови і літератури вмінь рефлексії як базової складової компетентності лектора. Основною метою дослідження був пошук ефективних шляхів формування рефлексивних вмінь в умовах дистанційного навчання. Реалізація поставленої мети дослідження здійснювалась за допомогою теоретичних методів: аналізу, синтезу, узагальнення; та методів візуалізації навчального лекційного матеріалу і впровадження зворотного зв'язку.

Досліджуючи поставлену проблему ми дійшли висновку, що в умовах дистанційного навчання лектору дуже важко під час занять утримувати увагу здобувачів освіти, що не може не впливати на якість засвоєння матеріалу. Це, в свою чергу, негативним чином впливає на рівень підготовки майбутніх фахівців в цілому.

За результатами аналізу педагогічної і психологічної літератури з проблеми нами було визначено, що у зв'язку із складними обставинами, які потягли за собою неможливість багатьох закладів вищої освіти перейти до звичного режиму роботи, все більшої актуальності останнім часом набуває питання щодо формування рефлексивних умінь у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів англійської мови і літератури, саме за дистанційної форми навчання.

Для мотивації майбутніх викладачів до формування рефлексивних вмінь у якості експерименту нами було запропоновано провести порівняльний аналіз різних стилів викладання лекційного матеріалу: класичної форми, яка передбачає пояснення і надання наочного матеріалу у вигляді таблиць, та авторської форми, де майбутньому викладачу було запропоновано підготувати презентацію, яка б окрім текстової частини містила б елементи візуалізації.

Реалізація такого підходу дозволила отримати зворотний зв'язок і виявити, що з одного боку підготовлена заздалегідь презентація, яка містить елементи візуалізації, сприяє кращому оволодінню тематикою лектором, дозволяє розширити його світогляд, спонукає до пошуку додаткової інформації та опанування нових технологій і підвищення рівня ІТ компетенції, а з іншого боку допомагає здобувачам освіти краще засвоїти теоретичний матеріал в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: рефлексивність, компетентність викладача, дистанційне навчання, якість освіти, лекція.

The article is devoted to theoretical substantiation of the aspects of developing reflective skills in future teachers of the English language and literature as the basic component of lecturer's competence. The main purpose of the research was to find effective ways of forming reflective skills in the distance learning setting. Realization of the goal of the research was carried out through theoretical methods: analysis, synthesis, generalization; and methods of visualization of educational lecture material and introduction of feedback communication.

As a result of our research we have concluded that in the context of distance training it is difficult for the lecturer to keep students' attention, that influences the quality of learning lecture material. This, in turn, has a negative effect on the future specialists' educational level in general.

According to the results of the analysis of the pedagogical and psychological literature on the problem, we determined that due to the difficult circumstances that led to the inability of many institutions of higher education to switch to the usual mode of work, the question of the formation of reflective skills in the process of professional training of future teachers of English language and literature, specifically in the form of distance education.

To motivate future teachers to form reflective skills as an experiment, we have proposed to carry out a comparative analysis of different styles of teaching lecture material: the classical form, which provides an explanation and presentation of the reference material in the form of tables, and the author form, where the future teacher was offered to prepare in addition to the text a presentation with the elements of visualization.

Realization of such approach allowed to get feedback and to find out that, on the one hand, the prepared preliminary presentation, which contains elements of visualization, promotes better mastery of the subject by the lecturer, allows to expand her/his outlook, prompts to search for additional information, to master new technologies and increase the level of IT competence, on the other hand, it helps the students to better learn theoretical material in the conditions of distance learning.

Key words: reflexivity, competence of the teacher, distance learning, quality of education, lecture

UDK 378:37.011.3-051+37.091.33
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.7>

Бременко Т.Є.,

канд. філол. наук, професор,
завідувач кафедри германської
філології та методики викладання
іноземних мов

Державного закладу

«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені
К.Д. Ушинського»

Валентюк Н.О.,

канд. тех. наук,
студент II курсу магістратури
факультету іноземних мов

Державного закладу

«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені
К.Д. Ушинського»

Колмогорова І.В.,

канд. екон. наук, доцент,
викладач

Чорноморського морського фахового
коледжу Одеського національного
морського університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Останнім часом суспільство все частіше стикається з новими викликами, пов'язаними із значними змінами, що відбуваються в усіх сферах життя. Ці зміни в свою чергу вимагають переосмислення і оновлення вимог і підходів до багатьох напрямків діяльності людини, і система освіти стала однією з перших сфер життя, що потребувала миттєвої трансформації. Варто зазначити, що стратегічні перетворення, які відбулися

в системі вищої освіти, відіграли в даному процесі одну з найважливіших ролей. Одним із значних викликів для освітян став перехід до дистанційної форми навчання, що потребував від працівників освіти не тільки швидкого опанування різних інформаційних технологій і платформ для здійснення своєї діяльності, а ще й вимагав змін підходів до викладання. Особливого значення це питання набуло у закладах вищої освіти, оскільки традиційне читання лекцій вже не може належною

мірою забезпечити засвоєння матеріалу здобувачами освіти. Це пов'язано передусім з різницею сприйняття інформації в аудиторії, де викладач має зоровий контакт зі здобувачами освіти, може контролювати і впливати на їх увагу, і потоком інформації, яка надходить у кращому разі з монітору комп'ютера, а в багатьох випадках за допомогою смартфона. В останньому випадку здобувачам освіти дуже важко тривалий час (подекуди це буває 4-5 пар на день тривалістю 1,5 години кожна) концентрувати увагу на екрані, особливо, якщо лекція не супроводжується ілюстративним матеріалом. Ця ситуація посилюється ще й неможливістю забезпечити стабільний інтернет-з'язок. Все це, ще не враховуючи психолого-емоційний стан всіх учасників навчального процесу, не може не відбиватись на якості надання освітніх послуг.

Для розв'язання такої складної ситуації, яка потребує значних зусиль як з боку викладача, так і з боку здобувачів освіти, в нагоді стане систематичне проведення рефлексії всіма учасниками навчального процесу.

Діяльність, що спрямована на забезпечення сталого підвищення показників рівня якості освіти передбачає передусім впровадження останніх досягнень педагогічної науки, залучення інноваційних технологій, методів і засобів вже на початку підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої освіти, особливо це стосується викладання іноземної мови. Все це дозволить стати одним із найпотужніших мотивуючих стимулів, спрямованих на надання педагогічній діяльності рефлексивного вектору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На основі аналізу сучасної наукової літератури можна зробити висновок про досить активний інтерес як вітчизняних, так і іноземних дослідників до проблеми професійної рефлексії саме педагогів. Зважаючи на те, що рефлексія як явище виступає предметом дослідження представників різних наук (філософії, психології, педагогіки та ін.), така мультидисциплінарність дозволяє виявити, систематизувати та описати найбільш важливі її характеристики, механізми, етапи та особливості [1, с. 7-8].

Роль рефлексії як педагогічної категорії досліджували провідні вітчизняні і зарубіжні вчені. Так, у працях І. Беха, А. Богуш та ін. зазначається, що конструктивна рефлексія – це, передусім, процес усвідомлення педагогом своїх особистісних якостей крізь призму особливостей професії, оцінювання своїх можливостей на всіх етапах професійного шляху, набуття власного педагогічного досвіду, спроможності подолання труднощів у роботі і сприйняття себе як суб'єкта педагогічної діяльності в цілому [2, 3].

Деякі дослідники підходять до визначення професійної рефлексії як форми теоретичної діяльності людини, яка спрямовується нею на усвідомлення власних переконань і позицій у сфері професійної діяльності, що стає підґрунтям особистісно-професійного розвитку [1, с. 9-16].

Wallace M. вважає, що існує принципова неможливість створення універсального довідника або посібника, який буде містити весь перелік готових порад або рекомендацій на всі випадки життя. І саме з цього постулату об'єктивно виникає потреба у розвитку рефлексивного компоненту педагогічної діяльності. Освітній процес є настільки динамічним і має дуже мінливий характер, що робить неможливим водночас освоїти всі нюанси педагогічної діяльності. Саме тому, на його думку, викладацька діяльність за своєю сутністю має бути творчою, подекуди навіть креативною, а самому педагогові належить бути рефлексуючим професіоналом, який спроможний безперервно проводити аналіз своєї роботи [4].

Впровадження рефлексивного підходу, який передбачає здатність до педагогічної рефлексії, у процесі підготовки майбутніх вчителів, є одним з найефективніших для формування професійної педагогічної компетентності. Саме такий підхід набув останнім часом досить широкого поширення в системі професійної освіти багатьох країн. Особливо цінним вважається його застосування для педагогів-практиків, оскільки це розкриває широкі можливості для безперервної освіти, набуття нового досвіду для вдосконалення професійної педагогічної майстерності. Крім того, саме рефлексивний підхід, на думку багатьох дослідників, дозволяє підвищити рівень власної ерудиції, розширити світогляд, сприяє подальшому розвитку критичного мислення та можливості адекватної оцінки власної професійно-педагогічної діяльності та формує вміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях [1, с. 18-27; 5; 6, с. 22-32; 7].

Проводячи ґрунтовний аналіз особливостей професійної діяльності вчителя, Мирошник О.Г. дійшла висновку, що «...вона може продуктивно існувати лише в режимі опосередкування власних професійних дій діями учнів ... поза межами яких вона втрачає свій зміст» [8]. Ми погоджуємося з автором стосовно того, що професійну рефлексію вчителя доцільно буде розглядати саме як цілісну, системну професійну властивість, що може сформуватись лише «...на основі рефлексивних процесів, що дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати в свідомості вчителя ментальні репрезентації предметної основи професійної діяльності...». Також авторка в своїх дослідженнях зазначає, що соціально-діяльнісний підхід визначає професійну рефлексію вчителя як цілісну системну

професійну властивість, яка спрямована на «... забезпечення функціонування регуляційних основ його професійної діяльності в режимі гуманістичної взаємодії з навчально-пізнавальною діяльністю учня» [9].

У своїх дослідженнях Лісниченко А.П. та Дерун В.Г. зазначають, що ефективність педагогічної рефлексії залежить від багатьох факторів, головними серед яких є рефлексія кожного учасника навчального процесу, здатність вчителя до аналізу власної педагогічної діяльності, розглядаючи її як єдність діяльностей учителя та учнів, спрямована на досягнення спільних цілей навчання. До ефективних шляхів, що сприятимуть формуванню рефлексивних умінь і розвитку професійної свідомості майбутніх учителів іноземної мови, автори відносять такі складові:

- внесення в навчальний процес елементів смислотворчості майбутніх учителів/викладачів іноземних мов;

- впровадження на практичних заняттях проведення рефлексії здобувачами вищої освіти педагогічної діяльності викладачів;

- аналіз і розв'язання проблемних ситуацій у власній професійній діяльності [10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість досліджень стосовно різних підходів до вивчення рефлексії, її методів, у науковій літературі майже не висвітлюється питання ефективних механізмів формування рефлексивних умінь у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів англійської мови і літератури саме за дистанційного навчання, що останнім часом набуває все більшої актуальності у зв'язку із неможливістю багатьох закладів вищої освіти перейти до звичного режиму роботи.

Мета статті: пошук ефективних шляхів формування рефлексивних умінь майбутніх викладачів англійської мови та літератури в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання стало значущим викликом як для освітян так і для здобувачів освіти на всіх її рівнях і спонукало всіх учасників освітнього процесу до оволодіння різноманітними інформаційними технологіями, які дозволяють організувати навчальний процес із залученням спеціального програмного забезпечення. Але застосування інноваційних технологій вимагає не тільки умінь користуватися програмним забезпеченням, а ще й творчих здібностей викладача та креативного підходу до підготовки занять, особливо це необхідно врахувати в проведенні лекційних занять. Як зазначалося вище, важко утримувати увагу здобувачів на новому матеріалі в дистанційному форматі, оскільки в даному випадку велика кількість

факторів впливає на сприйняття інформації.

На разі існує велика кількість доступних платформ і різних програмних засобів для проведення навчальних занять, які дозволяють викладачу урізноманітнити подачу матеріалу, подекуди впроваджуючи ігрові формати.

Для того, щоб оцінити наскільки аудиторія відгукується на нову форму подачі матеріалу, викладачу на допомогу прийде проведення рефлексії як серед здобувачів, так і саморефлексії. Існують різні методи рефлексії, які можна застосовувати в умовах дистанційного навчання: рефлексивна мішень, драбинка успіху, мозковий штурм, синквейн, телефон довіри, цілепокладання та ін. Всі вони дозволяють в тій чи іншій мірі виявити сильні і слабкі сторони підготовленого матеріалу і роботи лектора в цілому, а також сформулювати напрямки для самоудосконалення і саморозвитку.

З метою ініціювання у здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня механізму рефлексії різних способів викладання, орієнтації на творчість та креативний підхід у професійній діяльності та виявлення найбільш ефективних методів викладання лекційного матеріалу у дистанційному форматі, нами було запропоновано майбутнім викладачам англійської мови і літератури провести в своїй групі лекцію в класичному її викладанні (класична форма – контроль), а в другому випадку із застосуванням елементів візуалізації текстової частини за допомогою анімаційних ефектів, вставлення уривків із популярних фільмів (авторська форма). Тема лекції в обох випадках була однаковою: «Types of Nonverbal Communication». Дослідження проведено у 2022 році серед здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (мова і література (англійська)) заочної форми навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Заняття проводились на платформі Microsoft Teams. Для аналізу викладання лекційного матеріалу нами було використано метод «Рефлексивна мішень», опитувальник для здобувачів освіти, створений за допомогою Google Forms, і анкету для самооцінки.

При класичному викладанні лекційного матеріалу лектором було використано лише таблиці і роз'яснення без застосування допоміжних інструментів, емоційне забарвлення всієї лекції носило нейтральний характер. Другий варіант відрізнявся наявністю підготовленої презентації з анімаційним вставленням, з уривками з відомих кінофільмів, що дозволяло на знайомих прикладах пояснити особливості міміки, жестів, погляду, тембру та ін. (рис. 1).

Наприкінці лекції здобувачам освіти було надано посилання на опитувальник в Google Forms, де їм було запропоновано провести



Рис. 1. Слайди лекційного матеріалу

оцінювання кожної з проведених лекцій в балах від 0 (повністю не задоволений/а) до 5 (повністю задоволений/а) за 11-ма позиціями (рис. 2). Також здобувачам було запропоновано скористатися рефлексивною мішенню для оцінювання кожної з лекцій за напрямками: оцінка змісту; оцінка форми, методів взаємодії; оцінка діяльності педагога; оцінка своєї діяльності.

В результаті обробки даних дослідження чітко прослідковується тенденція більшої задоволеності здобувачів вищої освіти наповненням, способами представлення лекційного матеріалу і бажанням до взаємодії і зворотного зв'язку у випадку, коли лекцію було викладено в авторській формі. Також

під час зворотного зв'язку здобувачі наголошували, що крім кращого засвоєння матеріалу, у них спостерігалася деяка зміна емоційного стану у бік покращення, що також є важливою складовою під час навчання.

Результати оцінювання лекцій за допомогою рефлексивної мішені (рис. 3) показали, що авторська форма викладання матеріалу має також вищі оцінки. З цього можна дійти висновку, що сприйняття і засвоєння текстового матеріалу лекцій в умовах дистанційного навчання можна покращити за допомогою підготовки презентацій, наповнюючи їх візуальними ілюстративними елементами і короткими фрагментами навчальних або художніх фільмів.

Аналіз результатів самооцінювання показав, що незважаючи на значно більші затрати часу на підготовку презентаційного матеріалу, пошук і обробку додаткової інформації, рівень задоволеності здобувачами результатом вищий, ніж при класичному стилі викладання.

Проведення самооцінювання дозволило виявити вузькі місця, яким необхідно в майбутньому приділяти більше уваги, що є важливою умовою для розвитку критичного мислення, адекватного сприйняття себе як майбутнього професіонала.

Варто зазначити, що крім добору ілюстративного, відеоматеріалу для презентації, необхідно приділяти увагу структурному оформленню слайдів і кольоровій гамі. Як свідчать дослідження в галузі психології кольору, колір має значний вплив на сприйняття інформації. При цьому психологи рекомендують уникати занадто яскравих кольорів при подачі того чи іншого матеріалу. Крім того слід брати до уваги ще й кількість елементів, які розташовуються на слайді, шрифт текстової частини та її місце.

Висновки. Підсумовуючи вище зазначене можна зробити висновок, що для забезпечення високої якості проведення як лекцій, так і інших форм навчальних занять, майбутньому викладачеві англійської і зарубіжної літератури варто систематично проводити аналіз власної діяльності. Для того, щоб лекція була дійсно цікава і викликала інтерес у здобувачів освіти не тільки до засвоєння наведеного теоретичного матеріалу в межах програми, а й спонукала їх до поглибленого самостійного навчання, пропонується застосувати різні способи візуалізації і проваджувати зворотний зв'язок з аудиторією за допомогою різних методів рефлексії. Реалізація на практиці таких заходів має на меті стимулювати майбутніх викладачів до самовдосконалення, пошуку і опанування нових інструментів викладання, підвищення ІТ компетенції, що дозволяє урізноманітнювати подачу як теоретичного матеріалу, так і зацікавлювати аудиторію у навчанні.

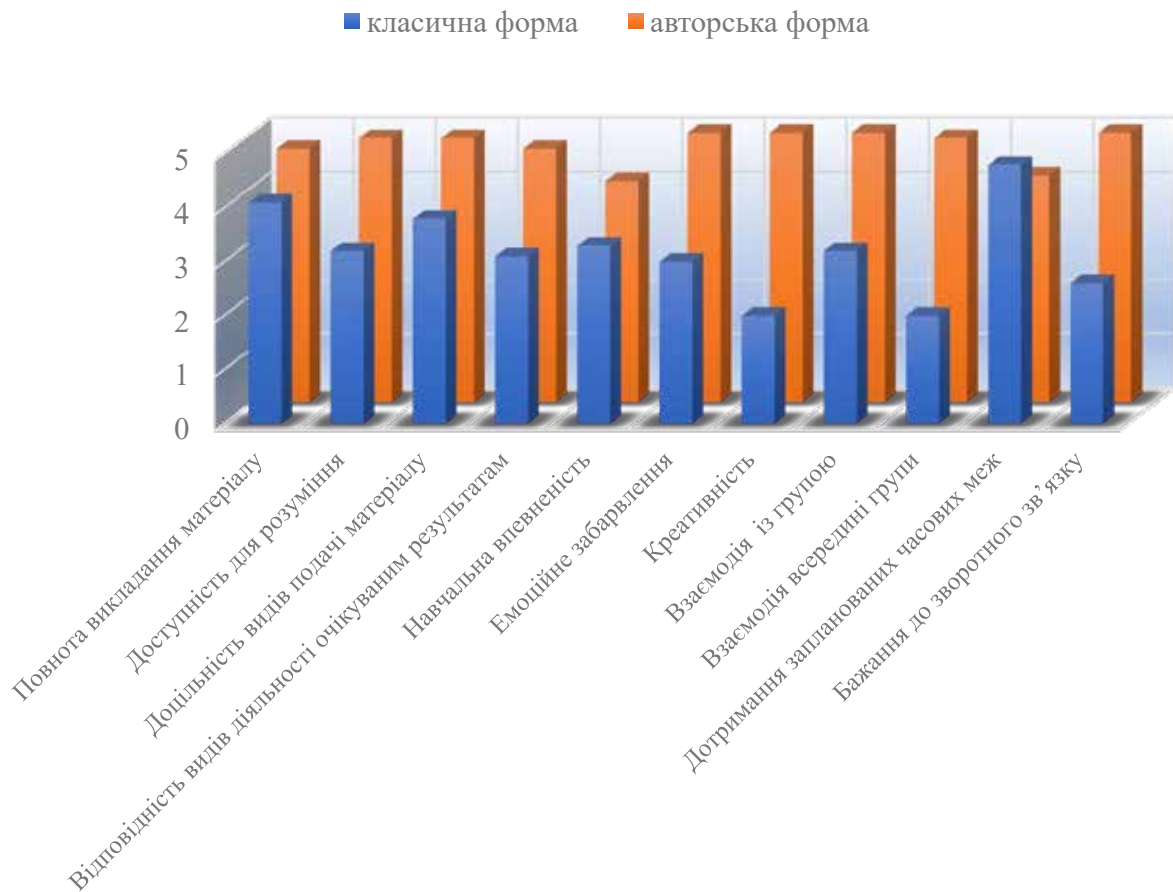


Рис. 2. Результати оцінювання здобувачами вищої світи проведених лекцій

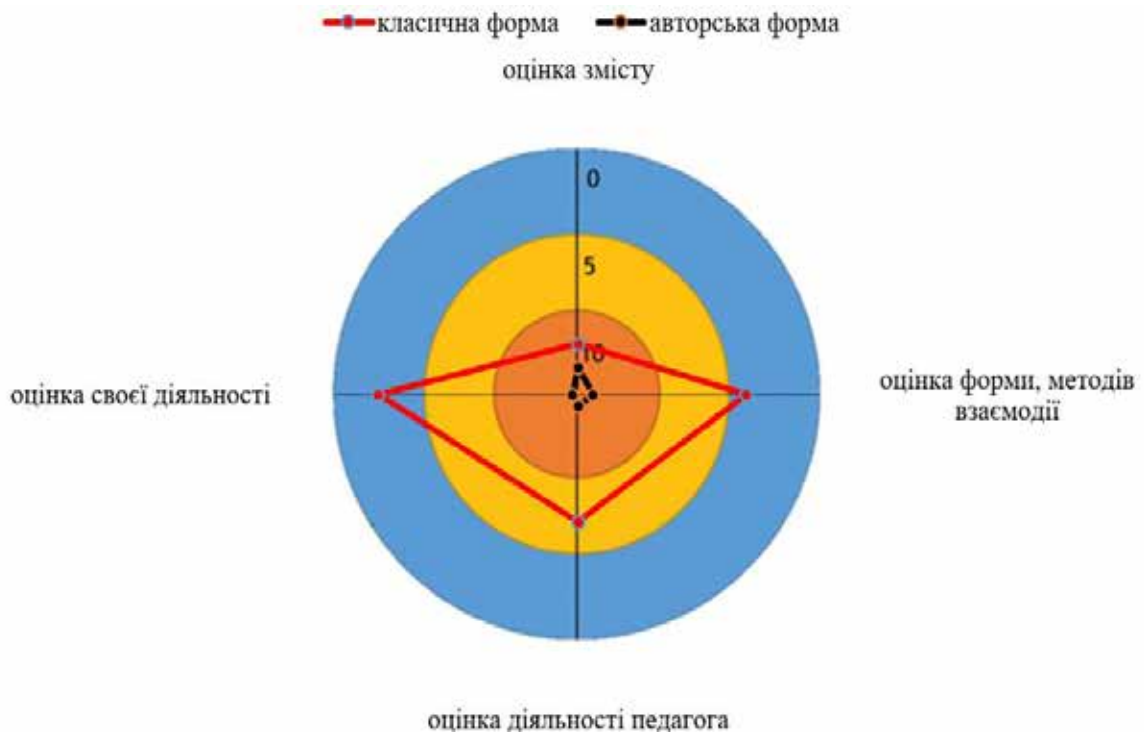


Рис. 3. Рефлексивна мішень

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Пономарьова Г.Ф. та ін. Основи професійної рефлексії у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів: навчально-методичний посібник. Харків: ТОВ "Файний формат", 2019. 88с. URL: http://repository.khpa.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/2136/1/Tolm_psb_4.pdf (дата звернення: 10.01.2022).
2. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. Т. 2, вип. 63. С. 27-31
3. Богуш А.М. Принципи модернізації освіти. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. Рівне, 2003. Вип. 4., Ч.1. С. 6-9.
4. Wallace M. Training foreign language teachers. Cambridge University Press, 1991. 192р.
5. Girija Navaneethan S. Reflective teaching pedagogy as innovative approach in teacher education through open and distance learning. *Journal of Media and Communication Studies* Vol. 3(12), pp. xx-xx, December 2011. URL: <http://www.academicjournals.org/jmcs> (дата звернення: 10.01.2022)
6. Green Paper on Teacher Education in Europe / Ed. by F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson. TNTEE : Umea, Sweden, 2000. 104 p.
7. Тур Р.Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. Харків, 2004. № 13. С. 22-24.
8. Мирошник О.Г. Професійно-педагогічна рефлексія у вимірах основних сфер професійної активності вчителя. *Психологія і особистість*. 2015. № 1. С. 162–175.
9. Мирошник О.Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). Ч.1. С. 189-199.
10. Лісниченко А.П., Дерун В.Г. Рефлексивна складова підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. Серія "Педагогічні науки". 2015. 4(2). С. 41-45.

ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

EFFECTIVE METHODS OF FORMING STUDENTS' DIALOGIC SKILLS IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN THE CONDITIONS OF COMPETENCY-BASED LEARNING

Стаття висвітлює актуальну проблему розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів в умовах компетентісного навчання, зокрема описано і проаналізовано ефективні методи формування у школярів діалогічних умінь на уроках української мови, з'ясовано їх суть, розглянуто взаємозв'язки і взаємодію між собою, умови ефективності їх застосування, вплив на розвиток комунікативного потенціалу мовця. Представлено чинники, які формують рівень сформованості діалогічної компетентності й особливості усного діалогічного мовлення учнів початкових класів. Визначено види діалогів, мета й обставини яких характеризують саму ситуацію спілкування. Обґрунтовано необхідність моделювання навчальних діалогічних ситуацій з урахуванням результативності в комунікації учнів всіх рівнів навченості. Охарактеризовано бесіду як навчальне спілкування, що передбачає зв'язок між учителем і учнями, її вплив на формування діалогічних умінь здобувачів освіти, визначено її структуру, види залежно від дидактичної мети, форми проведення та характеру діяльності учнів. Доведено особливий вплив на формування діалогічних умінь ситуаційних вправ, завдання яких повинні відповідати меті й змісту сучасної мовної освіти та комунікативно-діяльничому підходу до навчання, запропоновано структуру створення навчально-мовленнєвої ситуації. Схарактеризовано ефективність використання інтерактивних методів навчання як ігрові способи формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти. Виокремлено серед них: дидактичну гру як активний чинник, що підвищує рівень предметної компетентності учнів з української мови і забезпечує розвиток ключових компетентностей; навчальну дискусію, яка вчить аргументувати, доводити власну думку, критично ставитись до чужих і власних суджень; створення проблемних ситуацій з метою зацікавлення учнів процесом навчального спілкування. Обґрунтовано важливість впровадження у практику інтерактивних методів «Мікрофон», «Мозковий штурм», роботи в парах та малих групах, а також розглянуто фасилітацію як інноваційну педагогічну технологію формування діалогічних умінь молодших школярів, запропоновано педагогічні методи та прийомами фасилітації, серед яких можна виокремити фасилітовану дискусію, що є ефективною та актуальною на сьогодні інтерактивною формою колективного педагогічного спілкування між учителем та учнями, що має на меті разом наблизитися до очікуваного результату. Доведено, що діалогічні методи є ефективним засобом розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів на уроках української мови, оскільки передбачають максимально можливі варіанти комунікації з різними учасниками спілкування.

Ключові слова: комунікативна компетентність, формування діалогічних умінь, урок української мови, освітній процес, діалогічні методи навчання, комунікативна взаємодія.

The article has highlighted the actual problem of the development of dialogic speech of primary school students in the conditions of competence education, in particular, we have described and analyzed effective methods of forming dialogic skills among schoolchildren at Ukrainian language lessons, their essence has been clarified, their interrelationships and interactions, and the conditions for the effectiveness of their application, influence on the development of the speaker's communicative potential have been considered. The author of the article has presented factors that shape the level of formation of dialogic competence and the peculiarities of oral dialogic speech of elementary school students. We have defined the types of dialogues, the purpose and circumstances of which characterize the particular situation of communication. The necessity of modeling educational dialogic situations taking into account the effectiveness in students' communication of all educational levels has been substantiated. The conversation has been characterized as an educational communication that involves communication between the teacher and students, its influence on the formation of dialogic skills of the students of education, its structure and types have been determined depending on the didactic purpose, the form of conduct and the nature of the students' activities. We have proved the special influence on the formation of dialogical skills of situational exercises, the tasks of which must correspond to the purpose and content of modern language education and the communicative-activity approach to learning, and proposed the structure of creating an educational-speech situation. Also we have characterized the effectiveness of the usage of interactive teaching methods as gaming methods of forming the speech competence of graduates. The following are highlighted among them: didactic game as an active factor that increases the level of subject competence of students in the Ukrainian language and ensures the development of key competencies; an educational discussion that teaches to argue, to prove one's own opinion, to be critical to other people's and one's own judgments; creation of problematic situations in order to interest students in the process of educational communication. The importance of the introduction into practice of the interactive methods "Microphone", "Brainstorming", work in pairs and small groups has been substantiated, and facilitation as an innovative pedagogical technology for the formation of dialogic skills of younger schoolchildren has been considered, pedagogical methods and techniques of facilitation have been proposed, among which a facilitated discussion can be singled out, which is an effective and currently relevant interactive form of collective pedagogical communication between the teacher and students, which aims to get closer to the expected result together. It has been proven that dialogic methods are an effective means of developing the communicative competence of elementary school students at Ukrainian language classes, as they provide the maximum possible options for communication with different participants of communication.

Key words: communicative competence, formation of dialogic skills, Ukrainian language lesson, educational process, dialogic teaching methods, communicative interaction.

УДК 373.3.016:811.161.2'24(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.8>

Кампов Н.В.,

викладачка української мови, методики навчання мовно-літературної освітньої галузі

Відокремленого структурного підрозділу «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний процес розвитку національної освіти акцентує на потребі формування активної, всебічно розвиненої особистості як найвищої цінності суспільства, комунікативно компетентної, з високим рівнем володіння мовою як основним засобом міжособистісного спілкування, звертає увагу на «розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня» [4]. Аби досягти вище зазначеної мети, потрібно, насамперед, підібрати ефективні методи навчання, які б сповна реалізували окреслені освітні завдання в умовах глобальної інформатизації навчального процесу. Поряд із безперечними перевагами віртуальних освітніх платформ, спостерігається занепад комунікативного партнерства – діалогічного спілкування засобами живої мови. У Законі України «Про освіту» (ст. 55) зазначається, що педагогічні працівники мають право на вільний вибір методів, виявлення педагогічної ініціативи. Тож, питання вибору ефективних методів формування діалогічних умінь та їх практичної реалізації на уроках української мови в умовах компетентнісного навчання є одним із найбільш актуальних у практиці початкової школи.

На сьогодні за стрімкого реформування національної освіти, відповідно до Концепції НУШ та Державного стандарту початкової школи, оновлено зміст освіти, згідно з яким педагоги, методисти, вчителі-практики шукають такі методи навчання, які б сприяли активізації навчальної та пізнавальної діяльності здобувачів освіти, підвищували ефективність набуття ними, зокрема, комунікативних умінь і навичок.

Зважаючи на те що основною діяльністю учнів початкової школи є навчання, добір раціональних методів формування діалогічних умінь на уроках української мови та їх якісна реалізація в освітньому процесі сформують міцне підґрунтя для подальшого розвитку особистості. За висновками мовознавців, традиційне навчання було спрямоване на відтворення уже існуючої культури, досвіду та соціальної системи, натомість сучасне, компетентнісне – передбачає формування функціональної грамотності учнів, ключових та загальних компетентностей, уміння реалізовувати їх у взаємодії з іншими, розвиток здатності до навчання [11].

Аналіз наукових досліджень. Різномасштабна проблема добору ефективних методів навчання української мови завжди була актуальною для дослідження як серед мовознавців, так і вчителів-практиків. Аналіз педагогічних праць та методичної літератури показав, що застосування окремих

методів навчання пов'язана, зокрема, зі змістом освіти. За твердженням О. Савченко, «головне в методиці навчання – це можливості для організації пізнавальної діяльності учнів, спільної діяльності між учителем та учнями» [13]. Свої фундаментальні дослідження щодо важливості впровадження у навчальний процес ефективних методів розвитку комунікативних умінь представили такі мовознавці, як: В. Бадер, Ф. Бацевич, О. Біляєв, Н. Бондаренко, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, А. Зимульдінова, а також С. Караман, І. Кучеренко, О. Кучерук, В. Мельничайко, М. Пентлюк, О. Савченко та інші. Ефективно працюють у вирішенні цієї проблеми такі відомі науковці, як А. Канищенко, О. Мельничайко, Л. Наконечна, Е. Палихата, К. Пономарьова, Н. Ростікус та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Відповідно до положень концепції Нової української школи, один із ключових напрямів сучасної освіти – формування і розвиток комунікативної компетентності особистості. Метою початкової освіти, згідно з Державним стандартом, є «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості й допитливості». У зв'язку з цим пріоритетності набувають колективні форми роботи, які потребують комунікативної співпраці всіх учасників освітнього процесу, а отже, рівень мовленнєвого розвитку учнів повинен відповідати сучасним вимогам. Незважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічної та науково-методичної літератури щодо розвитку зв'язного мовлення учнів, не доопрацьованою залишилася проблема розвитку діалогічного мовлення учнів початкової школи в умовах переходу на новий зміст освіти. Тому можемо констатувати суттєві недоліки в організації дидактичного спілкування в сучасній початковій школі, зважаючи на підвищені вимоги до якості мовної освіти, а рівень комунікативної культури сучасних учнів несповна відповідає еволюційним тенденціям реформованого освітнього процесу.

Мета статті – проаналізувати та обґрунтувати особливості ефективних методів формування діалогічних умінь учнів початкових класів на уроках української мови в умовах компетентнісного навчання, їх вплив на розвиток комунікативного потенціалу мовця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна мовна освіта спрямована на реалізацію пріоритетного завдання – у процесі навчання сформувати у школярів комунікативну компетентність, зокрема: уміння спілкуватися, не тільки слухати, а й чути партнера, вільно висловлюватися, впевнено переконувати співрозмовника, поважати думку інших. Особливо актуальним є процес

формування комунікативної компетентності учнів початкових класів, зокрема на уроках української мови. Адже молодший шкільний вік – це сприятливий період для розвитку мовленнєвих умінь і навичок, формування мовленнєвого слуху та артикуляції, активного засвоєння нової лексики, оволодіння лінгвістичними конструкціями, набуття живого мовленнєвого досвіду.

Процес формування будь-яких умінь та навичок буде результативним за умови цілеспрямованої роботи з використанням ефективних методів і прийомів навчання відповідно до змісту освіти. Сучасному вчителю важливо переосмислити класичну систему методів навчання української мови з метою її удосконалення за рахунок інноваційних методик, що розроблені з урахуванням освітніх потреб нового покоління школярів, які здобувають освіту в добу надзвичайно динамічного інформаційного розвитку в суспільстві. Тож і мова для них повинна стати засобом правильного, змістовного, доцільного і вільного спілкування. Зважаючи на вищесказане, важливе місце у системі навчання початкової школи займають *діалогічні методи*, які доцільно використовувати на уроках української мови. Саме вони забезпечують зворотний зв'язок між учителем та учнем, дають змогу з'ясувати рівень засвоєння мовного матеріалу, сформованості необхідних умінь і навичок. Без цього педагогові складно навчати школярів, адже оновлена програма з української мови для початкових класів спрямована на якісний результат здобувачів освіти [6].

Отже, діалогічні методи навчання – це методи взаємодії між учителем та учнями або ж учнів між собою, під час якої комуніканти здобувають мовні знання і формують мовленнєві вміння. Для їх якісної реалізації потрібно створити відповідні сприятливі обставини, зокрема: забезпечити умови для активного навчання з використанням творчого потенціалу обох сторін, орієнтуватися на співпрацю, особистісний розвиток педагога та учня. Ефективність діалогічних методів безпосередньо пов'язана зі змістом і перебігом навчального процесу (мова йде про значущість, складність, компетентнісну спрямованість матеріалу), особистістю учня (наявність мотивації, правильний розвиток психічних процесів, наявність здатності вчитися упродовж життя), особистістю вчителя (мотивація, освіченість, професійна майстерність, характер, творчий підхід та креативність), а також психологічним мікрокліматом на уроках (якщо урок проходить напружено, в очікуванні негативних реакцій, недоброзичливості, то й рівень засвоєння знань буде дуже низьким). Тож, для того щоб методи формування в учнів діалогічних умінь набули ефективності у процесі їх застосування, учитель має чітко визначати цілі комунікативного спілкування та враховувати їх в організації навчальної

взаємодії [6]. Так, до методів діалогічної взаємодії належать: *діалог, бесіда, метод вправ, інтерактивні методи (дидактична (пізнавальна) гра, навчальна дискусія, моделювання проблемних та мовленнєвих ситуацій, «Мікрофон», «Мозковий штурм», робота в парах і малих групах, методи фасилітації) тощо*. Розглянемо та охарактеризуємо кожен із них.

У практиці формування діалогічних умінь особливе місце відводиться *діалогу*, або ж *методу діалогової взаємодії*, який сприяє пізнавальній активності здобувачів освіти на уроках української мови у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком, поповненню активного словника учнів шляхом вивчення нових лексичних одиниць, з'ясуванню значення аналізованого слова у відповідному контексті, що передбачає дотримання учнями лінгвістичних норм у наближених до реальності ситуаціях. Загалом, діалог (від грец. *dialogos* – розмова, бесіда) – це форма міжособистісної комунікації, в якій два співрозмовники обмінюються власними висловлюваннями. А ще це звична форма спілкування, яка використовується у повсякденному житті та професійній діяльності кожної людини. Державний стандарт початкової загальноосвітньої школи акцентує на «розвитку умінь висловлюватися в усіх доступних для учнів формах, типах і стилях мовлення» [6], а чинна програма з української мови передбачає розвиток і вдосконалення навичок діалогічного мовлення школярів. Тож, «діалог у навчанні – це форма педагогічної взаємодії в умовах навчальної ситуації, в ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини» [5, с. 38]. Під час діалогу учні разом із педагогом мають можливість спостерігати, аналізувати, розпізнавати, порівнювати та узагальнювати мовні явища на основі вивчених правил та визначень.

Діалогічне мовлення тісно пов'язане з певною ситуацією, яка виникає у процесі спілкування, де співрозмовників об'єднує тематична спільність і мотиви комунікації. Окрім того, у процесі діалогової взаємодії учні засвоюють програмовий матеріал та вчать редагувати власні і чужі висловлення відповідно до мети спілкування. Діалогічна взаємодія характеризується яскравою спонукальною здатністю до комунікації та здійснення взаємопізнання, що надає, у свою чергу, педагогові можливість розкрити індивідуальність учнів, активізувати їхні пізнавальні здібності, спрямувати на емоційне сприйняття дійсності, натомість здобувачі проявляють мимохіть особистісні риси у межах емоційного простору, утвореного в процесі діалогу. Цінність згаданого вище методу як засобу досягнення мовленнєвої мети полягає в тому, що він надає можливість зрозуміти самого себе, власні мотиви і можливості у комунікативній сфері, обмінюватися думками, розвивати вміння,

відстоювати свої позиції та вдосконалювати міжособистісні зв'язки [12, с. 17].

Залежно від домінантної комунікативної функції на уроках української мови початкової школи використовують різні типи діалогів, серед яких: діалог – установа контакту, діалог-розпитування («питання-відповідь»), діалог – обмін інформацією, діалог-обговорення та діалог-дискусія. Охарактеризуємо кожен із них. *Діалог – установа контакту* – це початок діалогічного тексту, мета якого – встановити контакт між співрозмовниками, а основні репліки – вітання та знайомство. Цей тип діалогу може відбуватися віч-на-віч або по телефону, а входити в контакт можна безпосередньо й опосередковано. Безпосереднє входження відбувається між двома особами (без посередників), а опосередкований – через третю особу. *Діалог – «питання-відповідь»* – це почергова зміна питань і відповідей. До нього належать: діалоги-розпитування, діалоги-уточнення, діалоги-інтерв'ю. Запитання містять слова: «як», «де», «чому», «коли», «скільки», «хто», «що», «кому», «який», «хто це», «як це» та ін.. У відповідях може бути мінімум словесної інформації у вигляді слів «так» і «ні» або ж відповідно до змісту («згодний», «певна річ», «без сумніву», «це неможливо», «хтозна» тощо). *Діалог – обмін повідомленнями* ставить за мету продемонструвати свою поінформованість у питанні, яке обговорюється. Складнішим за побудовою є діалог – обмін враженнями (думками), метою якого є висвітлення власного бачення якоїсь події, явища, предмета чи особи за певних обставин. У процесі такого діалогу учні висловлюють власну думку, аргументують її, можуть погодитися з точкою зору партнера або спростувати її. При цьому ініціатива ведення бесіди – двостороння. Проте найбільш складними для оволодіння учнями є *діалог-обговорення* та *діалог-дискусія*, коли комуніканти мають на меті прийти до якогось спільного рішення, дійти певних висновків, переконати одне одного у чомусь. Спілкування у цих видах діалогу цілеспрямоване, єдина тема розвивається послідовно і сповна розкривається. Різниця між ними в тому, що бесіда виникає в умовах узгодженості поглядів і дій співрозмовників, а суперечка – в обстановці незгоди між ними. Для цих діалогів характерні монологічні репліки, адже кожен доводить власну точку зору, намагаючись переконати свого партнера в компетентності обговорюваного питання. Так, за результатами наших досліджень, лєвова частка учнівських діалогів – це бесіди (майже 23 %) та суперечки (майже 58 %).

У процесі розвитку педагогом діалогічного мовлення молодших школярів слід заохочувати їх до згаданих вище видів діалогу: створювати такі ситуації, у яких треба щось доводити чи пояснювати одне одному; навчати будувати доведення,

не піддаватися при цьому вольовим чи емоційним впливам, коригувати правильність побудови питань та відповідей у діалозі. Усі ці вимоги сприятимуть мовленнєвому розвитку школярів та підвищенню ефективності освітнього процесу. Як приклад, можна організувати діалог проблемного характеру на основі вивченого мовного матеріалу під час його закріплення: 1. Поясніть, чим відрізняються голосні звуки від приголосних, тверді від м'яких, дзвінки від глухих? Букви від звуків? 2. Визначте, де граматичні форми слова, а де – спільнокореневі слова. (*Ліс, лісок, лісочок, лісовий, лісовик, у лісі, лісом*). Назвіть ознаки форми слова і спільнокореневих слів. Наведіть приклади. 3. Доведіть, що утворена група слів належить до спільнокореневих. (*Ніс, носити, нести, носій, носильник; ніс, носик, носи, носатий, носова*). Чи можна на основі звукової схожості назвати ці слова спорідненими? Поясніть, чи належать до спільнокореневих такі слова (*Лисиця, лисячий, лисий; літати, політ, літак, літній*). 4. Розгляньте ситуацію. (*На прогулянку вийшли гусак, гуска і маленькі гусенятка. Вони підійшли до дерева, по корі якого повзла гусінь. Гуси зупинилися, привіталися і назвали себе. Потім запитали: – Ти хто? У відповідь почувли: – Я гусінь, ваша тітка*). – Чи правильно відповіла гусінь? Доведіть свою думку на прикладах. 5. Поміркуйте над значенням слів *ручка* (дитяча і кулькова), *їжак* (тварина і морський їжак); *ключ* (скрипковий та пташиний); *лисички* (дикі тварини і гриби), *вушко* (у котика, у голки, у горнятка) та ін.

Одним із найбільш важливих методів формування діалогічних умінь є *бесіда* як навчальне спілкування, що передбачає комунікацію між учителем і учнями. Теоретико-методологічні основи цього методу можна знайти у дослідженнях О. Біляєва, Н. Бондаренко, Н. Голуб, Н. Остапенко, М. Пентлюк, О. Савченко та інших. Так, *бесіда* – це організована педагогом тематична розмова з учнями, яка складається із запитань і відповідей і застосовується з метою уточнення і систематизації знань дітей, а також для розвитку їх мовленнєвих здібностей. У процесі бесіди здобувач освіти повинен пригадувати, аналізувати, порівнювати, аргументувати, робити висновки, а це означає – мислити. Поруч із мисленням розвивається і зв'язне мовлення, уміння не тільки чути, а й розуміти співрозмовника, змістовно відповідати на поставлені запитання, послідовно висловлювати власні думки. *Бесіда*, зокрема, є важливим засобом колективного спілкування, де учні відчувають себе єдиним цілим із педагогом, який повинен зацікавити їх, захопити до творчої співпраці й розвинути спільну навчальну діяльність. Цього можна досягти, якщо збільшувати кількість запитань, проблемних і дослідницьких завдань, спонукаючи здобувачів освіти до діалогу [6, с. 8]. Зміст бесіди

має бути педагогічно обґрунтованим, відповідати психологічним та віковим особливостям дитини, сприяти розв'язанню поставлених цілей. Структура бесіди проста і містить такі взаємопов'язані елементи: *початок бесіди, основна та заключна частини*.

Початок бесіди повинен бути емоційним, виразним, здатним до відновлення в учнів образів тих предметів, подій та явищ, які їм доводилося бачити, зосередити їх увагу і зацікавити до подальшої роботи, наприклад: пригадування, коротка розповідь, розгляд малюнка, предмета, загадування загадки, декламування вірша відповідно до теми тощо. *Основна частина* бесіди розкриває її конкретний зміст. Спільний аналіз окремого поняття простежується у послідовно поставлених питаннях, які активізують мислення та мовленнєву діяльність учнів. Спочатку питання прості, конкретні й лаконічні, з короткими відповідями. Проте важливими залишаються запитання пошукового характеру, які вимагають від здобувачів логічних узагальнень, висновків, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розкриття змісту теми (*Чому? Навіщо? Для чого? Чим подібні? Чим відмінні?* тощо). Загалом, *питання* бесіди можна поділити на дві групи: *основні* – це основа бесіди. Вони логічні і послідовні, репродуктивні і пошукові, які вимагають встановлення зв'язків та висновків; *додаткові* (допоміжні, навідні) – у разі якщо учні не змогли впоратися з основним, ці питання надають додаткову можливість зрозуміти його смисл і, врешті, відшукати правильну відповідь, вони виконують функцію коригування відповіді, уточнення і доповнення. *Відповіді* також поділяються на короткі та розгорнуті (повні). Проте вимагати постійно розгорнутих відповідей немає потреби, особливо якщо зміст запитання не передбачає більшого, інакше бесіда стане нецікавою. Проте для розвитку комунікативних умінь доречно спонукати учнів до розгорнутих висловлювань. Під час колективної бесіди, в процесі якої проявляються індивідуальні особливості учнів та різна ступінь їх активності, доречно нагадувати про правила мовного етикету. *Заключна частина* має на меті узагальнити почуте, зробити певні висновки, отримати вказівки для подальшого спостереження, а також завдання, пов'язані з різними видами діяльності (щось намалювати, вивчити напам'ять тощо).

Залежно від дидактичної мети на уроках української мови можна виділити такі типи бесід: *вступна*, яка організовує на певний вид діяльності; *повідомлювальна*, яка супроводжує спостереження за наочними посібниками, записами на дошці, таблицями, малюнками тощо; *бесіда-повторення* (узагальнення) використовується для закріплення навчального матеріалу; *контрольна* – для перевірки засвоєння знань. За формою проведення з метою формування діалогічних умінь доречно

використовувати усі види бесід: *фронтальні* (питання звернені до всіх учнів класу), *індивідуальні* (питання адресовані одному учневі), *групові* (питання звернені до групи учнів). За характером діяльності учнів у процесі бесіди виділяють такі її основні види: *репродуктивна* (спрямована на відтворення раніше засвоєного матеріалу), *систематизуюча* (узагальнення і систематизація знань), *катехізісна* (спрямована на відтворення відповідей, які потребують тренування пам'яті, дає змогу проконтролювати розуміння учнями вже вивченого матеріалу), але особливу роль у процесі навчання відводимо *евристичній бесіді*. О. Біляєв наголошує: «Справжня евристична бесіда являє собою в ідеалі таку форму роботи, коли вчитель і учні взаємно ставлять запитання з виучуваної теми, обмінуються думками, завдяки чому роблять потрібні висновки, формулюючи правила» [1, с. 80].

Евристична бесіда (запитання-відповідь) – це форма навчання, за якої учитель не повідомляє учням готові знання, а вмילו поставленими запитаннями змушує їх самих на основі власних знань, уявлень, спостережень, життєвого досвіду розуміти нові поняття і правила [3, с. 108–109]. Іншими словами, це своєрідна пошукова бесіда, в результаті якої в учнів формуються мовні знання та мовленнєві уміння. Так, на уроках української мови в початкових класах такий вид бесіди потрібно активно використовувати. Перед учнями ставиться пізнавальне завдання, у процесі розв'язання якого вони, під керівництвом педагога, «відкривають» нові для себе знання. Відстежується певна поетапність у процесі пізнавальної діяльності учнів: спочатку відбувається актуалізація опорних знань школярів (повторення раніше вивченого матеріалу, що є опорним для усвідомлення нових знань), далі слід запропонувати пізнавальну задачу – учні повинні усвідомити необхідність її вирішення, на третьому етапі вчитель, використовуючи евристичну бесіду, спрямовує здобувачів на аналіз мовних фактів і формування власних висновків. На уроці української мови доречно поєднувати евристичну бесіду з розповіддю-поясненням нового матеріалу: спочатку запропонувати учням прослухати розповідь-пояснення вчителя, а потім залучити їх до евристичної бесіди, мета якої – сформулювати поняття про мовну одиницю; розвивати вміння свідомо вживати її в усному та писемному мовленні; виробляти навички правопису в певних граматичних формах.

Серед ефективних методів навчання особливий вплив на формування діалогічних умінь має *метод вправ*. Ознайомившись із різними класифікаціями вправ, хочемо зупинитися на аналізі ситуаційних, які, зокрема, забезпечують комунікативну діяльність.

Ситуаційні вправи – це вправи, які штучно змодельовані в умовах шкільного навчання

відповідно до певних (бажано актуальних і максимально наближених до природних) ситуацій спілкування, що спонукають учнів до створення висловлень діалогічного або монологічного характеру. Основна їх мета – розвиток мовлення учнів, практичне закріплення мовного матеріалу, перенесення уваги учнів із конкретної граматичної категорії чи конструкції на смисл висловлювання [5, с. 38]. Серед ефективних методичних засобів формування мовленнєвих умінь на уроках української мови в початкових класах важливе місце займають ситуативні завдання, які цілком відповідають меті і змісту сучасної мовної освіти та комунікативно-діяльнісному підходу до навчання. В їх основі – навчально-мовленнєва ситуація, яка передбачає стимулювання учнів до побудови конкретних висловлювань, близьких до тих, що існують насправді. Чудовим варіантом зміни традиційних поглядів на навчання дітей складати розповіді за сюжетними малюнками є методика, побудована за принципами розвитку творчої уяви. Тож, саме в основі ситуативних завдань лежить створена вчителем навчально-мовленнєва ситуація (природна або штучна), яка допомагає надати мовному завданню або вправі комунікативної спрямованості, об'єднати мовну, мовленнєву та соціокультурну змістові лінії, зробити процес навчання української мови цілеспрямованим, умотиваним і максимально наближеним до життя. Поняття «мовленнєва ситуація» містить декілька чинників, які визначають мовленнєву поведінку учасників спілкування. Пропонуємо таку структуру створення навчально-мовленнєвої ситуації – опис умов, за яких відбувається мовленнєве спілкування: подія; вказівка на учасників комунікації та їхні взаємини; вказівка на мету мовленнєвого висловлювання; вказівка на місце події (опис умов спілкування); мовленнєвий стимул, який програмує мовленнєву реакцію учнів [5]. Під час використання таких вправ обов'язково слід ознайомити учнів зі складовими мовленнєвої ситуації, можна для цього також використати пам'ятку. Сама методика застосування мовленнєво-ситуативних завдань є варіативною, тобто учитель на власний розсуд може коригувати склад ситуації спілкування, спосіб подання її учням.

Використання на уроках розвитку мовлення ситуаційних вправ надасть змогу: розвивати соціально важливі характеристики учня; формувати правильний стиль взаємодії з оточуючими; залучати учнів до цікавої природної діяльності, що відповідає їх особистим прагненням; забезпечувати позитивну мотивацію учіння, оскільки ситуації містять найрізноманітнішу пізнавальну інформацію; розвивати діалогічне мовлення; спонукати учнів вести непідготовлену розмову; запобігати негативним моделям поведінки; здійснювати учнівський самоконтроль результатів навчальної праці,

усвідомлювати практичну цінність здобутих знань, набутих умінь і навичок; організувати навчальний процес так, щоб характер діяльності учнів не обмежував їх ініціативи й самостійності, а навпаки, надавав би широкий простір для творчої активності, розвитку здібностей і нахилів.

У навчальному процесі, а особливо на уроках початкової школи, повинні переважати особливі методи, в основі яких лежить ігрова діяльність. У сучасній системі педагоги широко застосовують *інтерактивні методи*, впровадження та ефективність яких активно досліджувалися вітчизняними дидактами і методистами (Н. Бондаренко, Н. Голуб, М. Пентиліук, П. Пироженко, О. Пометун та інші). «Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Таке навчання ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії» [10], тому використання цих методів необхідне для формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти.

Інтерактивне навчання – це така організація освітнього процесу, у процесі якої кожен учень має конкретне завдання, за виконання якого він повинен публічно відзвітуватися, або ж від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання. Спілкуватися з учнем чи ученицею як із партнерами, не опускається, а піднятися до рівня дитини – мета інтерактивних технологій навчання. *Інтерактивні методи* – це педагогічна взаємодія між учителем та учнями, «інструментами і ознаками якої є полілог, діалог, мисленнєва діяльність, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія тощо» [10].

Дидактична гра як активний метод інтерактивного навчання займає особливе місце в методиці, оскільки залучає всіх учнів у класі до навчального спілкування, збагачує активний словниковий запас. Доцільність, доречність, періодична автоматичність вживання різних за структурою мовних одиниць у мовленнєвих ситуаціях у процесі педагогічних ігор підвищують рівень предметної компетентності учнів з української мови і забезпечують розвиток ключових компетентностей. Рольову, інтелектуальну, комунікативну гру досліджували у своїх працях О. Горошкіна, С. Караман, О. Пометун, О. Семенов та інші вчені. Результати їх досліджень можна використати для розв'язання дидактичних завдань як у засвоєнні теоретичного матеріалу, так і в набутті практичних умінь та навичок. Адже під час дидактичної гри учні заглиблюються в комунікативну ситуацію, виконуючи імпровізовану роль (наприклад, дослідника,

редактора, експерта тощо), що сприяє активному спілкуванню, ініціює елементи творчості, контролює власну поведінку та поведінку комунікантів. Доречним прикладом навчальної гри може бути «Загадкова торбинка», яка сприяє активізації та розвитку розумових і мовленнєвих здібностей учнів, мислення, пам'яті, виробленню уваги, спостережливості. Учасники команд по черзі витягають з торбинки номери запитань, на які мають дати відповідь. Якщо команда не знає відповіді, на допомогу приходять суперники і заробляють собі додатковий бал.

Ще одним із ефективних інтерактивних діалогічних методів, які варто використовувати на уроках української мови в початкових класах, є *навчальна дискусія*. Вважаємо, що вона належить до ігрових засобів навчання, потребує співпраці учителя з учнями, адже участь у комунікації беруть усі учасники, задіяні у спільній діяльності. Для того щоб навчальна дискусія забезпечила очікувані результати, необхідне створення відповідних умов, а саме: чітке спрямування на з'ясування проблеми; підготовленість усіх учасників комунікації; доступна постановка завдань; аргументовані зауваження. Навчальна дискусія створює оптимальні умови для збагачення учнів необхідною інформацією, запобігає можливим помилковим тлумаченням, учить аргументувати, доводити власну думку, критично ставитись до чужих і власних суджень, сприяє створенню атмосфери доброзичливості, поваги до думок інших [10].

Щоб зацікавити учнів процесом навчального спілкування на уроках української мови та з метою формування діалогічних умінь вважаємо особливо значущим цілеспрямоване використання *комунікативних (проблемних) ситуацій*, які допоможуть їм у роботі, адже в них з'явиться власна думка, бажання її сформулювати чи пояснити у своїй інтерпретації. Тому можна визначити типи ситуацій спілкування, розраховані на появу в учнів потреби поділитися своїми спостереженнями, враженнями і роздумами: *педагогічні* (з метою донести наукові та практичні знання); *пошукові* (пов'язані з необхідністю поінформувати когось), а також ті, що породжують у дітей бажання висловити своє бачення щодо певної проблеми. Так, з метою розвитку діалогічних умінь пропонуємо залучити учнів до розв'язання низки ситуацій: з позиції різних учасників комунікації (продавець – покупець – людина з черги; учень – батько – вчитель, мовець – друг – незнайомиць тощо); ситуації з узагальнення, пояснення, конкретизації роздумів, нескладні дослідницькі завдання із запропонованими умовами їх вирішення та ін.

Хочемо зауважити, що одним із важливих чинників формування діалогічних умінь є впровадження у практику інтерактивного методу «*Мікрофон*», що є різновидом групового обговорення

навчального питання. У дослідженнях О. Горшкіної, Т. Окуневич, М. Пентиліук, Л. Пироженко, О. Пометун та інших доведено ефективність використання цього методу, зокрема на уроках української мови початкових класів з метою перевірки навчального матеріалу, актуалізації опорних знань, умінь і навичок, а також для виконання завдань комунікативного спрямування. Це один із видів колективного навчання, під час якого учні мають можливість по черзі висловити своє бачення проблемного завдання та аргументувати його. Натомість педагог аналізує рівень засвоєння навчального матеріалу. Для ефективної організації навчання потрібно: окреслити чітко сформульоване запитання чи проблему; запропонувати групі предмет, що виконуватиме роль уявного мікрофона, який учні передаватимуть один одному; запропонувати учням говорити лаконічно й швидко, не більше 1-2 хвилин; говорити має тільки особа, у якої «символічний» мікрофон, відповіді не коментуються й не оцінюються, коли хтось висловлюється [9 с. 142]. Для ефективної реалізації цього методу слід запропонувати учням відкриті (незакінчені) речення: «Мені б хотілося...», «Я дібрав таке слово...», «Мені було цікаво...», «Я хочу дізнатися...», «Це рішення було прийняте тому, що...», «Я зробив висновок...» тощо.

Ще один інтерактивний метод розвитку діалогічних умінь, який активно реалізується на різних етапах уроку і, головне, забезпечує швидкий і якісний результат перевірки рівня засвоєння знань учнями, – «*Мозковий штурм*». Він може проводитися індивідуально, у парах, малих групах або цілим класом. Цей метод доречно застосовувати для розв'язання конкретної мовної проблеми. Такі мовознавці, як Т. Окуневич, М. Пентиліук називають його «розумовим штурмом». Метод «мозкового штурму» спонукає учнів виявляти уяву та творчість, надає їм змогу вільно висловлювати власні думки. Мета «мозкового штурму», чи «мозкової атаки», в тому, щоб зібрати якомога більше ідей з проблеми від усіх учнів упродовж обмеженого часу [10].

Слід зосередити увагу на використанні у навчальному процесі, зокрема й на уроках української мови, «*методу проєктів*», завдяки якому учні здобувають знання, розвивають діалогічне мовлення у процесі планування і виконання практичних та творчих завдань. Окрім того, для розвитку усного діалогічного мовлення доцільно застосовувати *роботу в парах та малих групах*, що надає можливість залучити до комунікації більшість учнів класу. При цьому важливо прищеплювати школярам культуру спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й в умінні уважно слухати співрозмовника, погоджувати свої репліки з тим, що сказав співрозмовник, висловити критичне

зауваження і, при цьому, нікого не образити. Як приклад роботи в малих групах може бути «Єдинопочаток». Для цього потрібно об'єднати учнів у групи і кожній запропонувати конкретне завдання, а саме: скласти текст, у якому всі слова починалися б з однакової літери тощо. Для роботи в парах пропонуємо завдання «Пограємось у слова»: один учень записує іменник, а другі добирають до нього прикметник тощо. Можна розширити кількість учасників групи, що передбачатиме добір або інших прикметників, або слів інших частин мови. Під час виконання завдання «Запитання в подарунок» учні формулюють щонайбільшу кількість запитань за темою уроку, потім обмінюються ними і готують на них відповіді.

Вважаємо доречним виокремити *фасилітацію* як інноваційну педагогічну технологію формування діалогічних умінь молодших школярів. Так, фасилітація спрямована на саморозвиток і самовдосконалення в процесі групової комунікації за опосередкованою участю педагога – *фасилітатора*. Опанування педагогічними методами та прийомами фасилітації, які належать до особистісно-орієнтованих, здійснюється ефективно під час виконання спеціально розроблених учителем завдань і вправ [10].

Фасилітована дискусія – це ефективна та актуальна на сьогодні інтерактивна форма колективного педагогічного спілкування між учителем та учнями, що має на меті колегіально наблизитися до результату (віднайти рішення, продукувати ідеї, досягти консенсусу в певній проблемі тощо) за допомогою чітко розроблених стратегій, спрямовуючих запитань і спеціальних прийомів. Діяльність фасилітатора зосереджена на розробці спеціальних запитань, які стосуються певної проблеми та які він спрямовує на колективне обговорення; стимулюванні включення в активний пізнавальний пошук усіх учасників дискусії, а ще педагог виступає посередником у комунікації, перефразовує та пов'язує відповіді, обов'язково позитивно оцінює всі версії, не наголошуючи при цьому, чи правильні вони, чи ні. Натомість здобувачі освіти розмірковують і висловлюють власні судження, аргументують свої думки, формулюють гіпотези, переконують, рефлексують, а також сприймають думки інших, погоджуються з ними або заперечують, доповнюють чи уточнюють.

Запитання фасилітатора, залежно від структурної мети обговорення, можна поділити на три типи: для стимулювання обговорення – на початку дискусії запитання повинні бути «відкритого типу», а не вузько спрямовані, адже тоді вони розширюють простір можливих відповідей, бо побудовані так, щоб використати попередньо засвоєні знання, досвід (*Що відбувається (на картині, на малюнку чи плакаті)? Хто хоче доповнити? Хто може щось додати? Можливо, хтось розповість*

про те, про що ми ще не говорили?); на аргументацію – надають змогу не відхилитися від теми, проте вільно «фантазувати» (*Що тут є такого, що дозволяє тобі так думати? Що наштовхнуло тебе на цю думку?*); на конкретизацію – для активізації дискусії (*Коли це відбувається? Де це відбувається? За яких умов це відбувається?*). Загалом, ефективність і результативність обговорення проблеми цілком залежить від характеру запитань фасилітатора, від правильності побудови самого процесу фасилітації. Основне правило фасилітатора: інформація не транслюється педагогом, а «вичерпується» з досвіду учасників дискусії.

Висновки. Зважаючи на вищесказане, одне із ключових завдань вчителя на уроках української мови початкової школи – навчити молодших школярів вільно володіти мовленням, постійно дбати про мовленнєву досконалість. Це одна з першочергових і актуальних проблем у системі мовної шкільної освіти. Вважаємо, що загадані вище методи формування діалогічних умінь ефективно сприятимуть підвищенню рівня розвитку діалогічного мовлення, вдосконаленню інтонаційних умінь і навичок, розвитку зв'язного мовлення не тільки на уроках, а й у спілкуванні з рідними, друзями; вироблятимуть культуру мовлення школярів. Крім того, запровадження описаних методів навчання з метою розвитку в здобувачів освіти комунікативної компетентності на уроках української мови надасть можливість посилити мотивацію навчальної діяльності, інтерес до оволодіння новими знаннями і вміннями практично їх використовувати; сприятиме розвитку усного мовлення; формуватиме вміння формулювати, обґрунтовувати й висловлювати власну точку зору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови: навчально-методичний посібник. Київ : Генеза, 2005. 180 с.
2. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посіб. Київ : Освіта, 2006. 268 с.
3. Власенко О.В. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів *Управління школою*. 2005. № 22-24, серпень. С. 21-22.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf> (дата звернення: 28.09.2022).
5. Зимульдінова А., Філь Г. Діалог як форма усного мовлення учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2014. № 3. С. 37-39.
6. Зимульдінова А. Діалогічні методи навчання – важлива передумова ефективності роботи вчителя-майстра на уроках рідної мови в початкових класах. *Педагогічна майстерність – важливе джерело підвищення якості освіти в умовах входження України в європейський освітній простір*: наукові записки. Дрогобич, 2006. Вип. 3. С. 6-10.

7. Карпюк І. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів засобами діалогічного мовлення. *Студентський науковий вісник Тернопільського державного педагогічного університету*. 2020. № 45. С. 159-161.

8. Палихата Е.Я. Формування діалогічного мовлення учнів початкових класів. Сучасна початкова школа: проблеми, пошуки, знахідки : матеріали міжнар.наук.-практ.конф. Тернопіль, 1996. С. 49-50.

9. Палихата Е.Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи. Тернопіль : ТДПУ ім. Володимира Гнатюка, 2002. 272 с.

10. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

11. Пономарьова К.І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: посіб. Київ, 2019. 131 с.

12. Ростикус Н.П. Як навчати діалоги складати? Методика формування діалогічного мовлення молодших школярів. *Учитель початкової школи*. 2018. № 1. С. 16-19.

13. Савченко О.Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. Початкова освіта : метод. рекомендації. Київ : УОВЦ «Оріон», 2018. С. 4-8.

14. Шевчук Т.О., Пелешок Е.Х. Шляхи вдосконалення культури розмовного діалогу молодших школярів на уроках української мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2011. С. 81-84. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/8296/> (дата звернення: 07.10.2022)

УПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ТА ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

IMPLEMENTATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE IT TEACHERS AND VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS

У статті висвітлено результати теоретичного аналізу досвіду впровадження цифрових технологій в освіті. Проаналізовано можливості запровадження цифрових технологій у практику закладу вищої освіти та загальноосвітнього навчального закладу як засобу формування цифрової компетентності студентів. З'ясовано, що стрімкий розвиток штучного інтелекту в усіх сферах життєдіяльності людини обумовлює використання цифрових технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти. На підставі аналізу літературних джерел та освітньої практики окреслено методичні особливості застосування стратегій модернізації професійної та загальної середньої освіти: синхронне та асинхронне навчання, мобільне навчання, «хмарне» навчання та змішане навчання в освітньому процесі, зокрема під час фронтального опитування викладачів та студентів. Цифрові технології змінюючи формат навчання та викладання роблять інформацію сполучною ланкою між викладачем та студентом в освітньому процесі. Робота з цифровими технологіями вимагає рефлексивного та критичного, і водночас допитливого, відкритого та перспективного ставлення до їх розвитку. Визначені нами технології стимулюють інтерес до освітньої діяльності, сприяють формуванню логічного та творчого мислення, загалом формують у студентів цифрову компетентність. Представлені цифрові технології у повній мірі реалізують завдання, що сприяють формуванню фахівців конкурентоспроможних на ринку праці. За результатами проведеного анкетування викладачів, студентів та вчителів інформатики виявлено основні недоліки запровадження цифрових технологій в освітній процес. Зокрема, підтверджено недостатню підготовку студентів до використання цифрових технологій в самостійному навчанні. З'ясовано, що низький рівень запровадження цифрових технологій зумовлений недостатнім методичним забезпеченням і неналежним описом способів використання таких технологій у конкретних дидактичних ситуаціях. Підкреслюється, що стрімкий розвиток цифрових технологій та широке їх використання останнім часом в освітній діяльності дають підстави для оптимістичних прогнозів щодо якнайшвидшого запровадження цифрових технологій у закладах вищої освіти.

Ключові слова: цифрові технології; цифрова компетентність; четверта промислова революція; професійна освіта; модернізація професійної освіти, заклад вищої освіти, заклад професійної (професійно-тех-

нічної) освіти, загальноосвітній навчальний заклад.

The article highlights the results of a theoretical analysis of the experience of implementing digital technologies in education. The possibilities of introducing digital technologies into the practice of a higher education institution and a general educational institution as a means of forming students' digital competence have been analyzed. It was found that the rapid development of artificial intelligence in all spheres of human life determines the use of digital technologies in the educational process of higher education institutions. On the basis of the analysis of literary sources and educational practice, methodological features of the application of strategies for the modernization of vocational and general secondary education are outlined: synchronous and asynchronous learning, mobile learning, "cloud" learning and mixed learning in the educational process, in particular during the frontal survey of teachers and students. Digital technologies, changing the format of learning and teaching, make information a connecting link between a teacher and a student in the educational process. Working with digital technologies requires a reflexive and critical, and at the same time inquisitive, open and forward-looking attitude towards their development. The technologies identified by us stimulate interest in educational activities, contribute to the formation of logical and creative thinking, and generally form students' digital competence. The presented digital technologies fully realize the tasks that contribute to the formation of specialists who are competitive in the labor market. According to the results of the survey of teachers, students and informatics teachers, the main shortcomings of the introduction of digital technologies into the educational process were revealed. In particular, insufficient preparation of students for the use of digital technologies in independent learning was confirmed. It was found that the low level of introduction of digital technologies is caused by insufficient methodical support and inadequate description of the ways of using such technologies in specific didactic situations. It is emphasized that the rapid development of digital technologies and their recent widespread use in educational activities give grounds for optimistic forecasts regarding the speedy introduction of digital technologies in higher education institutions.

Key words: digital technologies; digital competence; the fourth industrial revolution; professional education; modernization of professional education, institution of higher education, institution of professional (vocational and technical) education, general educational institution.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.9>

Маринченко І.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри професійної освіти
та комп'ютерних технологій
Глухівського національного
педагогічного університету імені
Олександра Довженка

Циганок Н.М.,

вчитель інформатики
Початкової школи Софіївсько-
Борщагівського ліцею «Софія»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В реаліях сьогодення інформаційні системи увійшли у всі сфери життя, зокрема в освіту. Четверта промислова революція вимагає від системи освіти суттєвого реформування через інтеграцію

технологій, потребу у нових компетентностях фахівців, впровадження нових інформаційних технологій [4].

Використання цифрових технологій у підготовці педагогів професійного навчання та вчителів

інформатики забезпечить розвиток фахівця конкурентоспроможного, мобільного, здатного до пошуку креативних ідей та критичного мислення. На теренах сьогодення як професійна так і загальна середня освіта знаходиться на шляху входження у європейський освітній простір [1].

Специфіка професії педагога визначається змістом професійної діяльності фахівця, що взаємодіє з внутрішнім світом іншої людини у процесі вирішення практичних професійних задач. Необхідно щоб педагог мав такі особисті характеристики, які б дозволили йому створити максимально сприятливі умови для розвитку самосвідомості та здійснення особистісних змін у людині, яка їх потребує.

Проблеми підготовки висококваліфікованого робітника завжди були предметом дослідження провідних вчених як в Україні так і серед країн ближнього та дальнього зарубіжжя [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Важливу роль у науковій думці посідає саме впровадження цифрових технологій у освітній процес. Питання пов'язані з використанням та формуванням стратегій навчання досліджувалися і широко висвітлені у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, таких як Т. Висоцька, О. Горячук, С. Данилюк, А. Дергоусова, О. Кравченко, В. Ковальчук, С. Литвинова, О. Любашенко, О. Муравйова, І. Семенишин, Ю. Слезко, В. Шуляр, Л. Ягеніч, J. Dunlosky, P. Ertmer, J. Flavell. Зокрема індивідуальні стратегії навчання знайшли відображення у роботах Л. Бондар, А. Гвоздевої, В. Ковальчука, Т. Строкової, Дж. Річардс, Дж. Рубін.

Методи (методологія) виконання дослідження. Під час дослідження нами використано такі методи: анкетування, тестування, бесіда, діалог, спостереження, опитування.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Упродовж останнього десятиліття розвиток цифрових технологій забезпечує значні можливості щодо створення та застосування інформаційних ресурсів під час підготовки майбутніх педагогів професійного навчання та вчителів інформатики. Тому актуальною є потреба сучасного суспільства в підготовці висококваліфікованих та компетентних педагогів. Застосування сучасних технологій в освіті має відігравати важливу роль у створенні необхідних умов для саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання та вчителів інформатики, активізації когнітивних і творчих здібностей, формування необхідних компетентностей [4].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Завдання дослідження полягає у дослідженні результатів впровадження цифрових технологій у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання та вчителів інформатики як сучасної стратегії модернізації професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

В останні роки сформовано загальні тенденції розвитку технологій і техніки, якими передбачено перебудову всіх сфер людської діяльності. Ці тенденції отримали назву – четверта промислова революція. Таку назву отримала нинішня епоха інновацій, коли передові технології радикально змінюють цілі галузі економіки приголомшливо швидкими темпами [2]. В недалекому майбутньому виникне зовсім новий тип промислового виробництва, який буде ґрунтуватися на так званих великих даних і їх аналізі, повній автоматизації виробництва, технологіях доповненої реальності та інтернеті речей.

Із точки зору історії, після винаходу машин одним із постійних напрямків людської діяльності стало розроблення машин-автоматів, а в подальшому – і робототехнічних комплексів. Усе це зумовило появу на технічній арені нової «революційної ситуації» [5].

Сьогодні виникло ряд освітніх концепцій пов'язаних з інформаційними технологіями. Видання Educational Technology and Mobile Learning подає 14 стратегій як і є актуальними сьогодні і будуть пріоритетними в найближчі роки: адаптивне навчання, віртуальний клас, МООС, синхронне та асинхронне навчання, змішане навчання, «перевернутий» клас (перевернуте навчання), самостійно спрямоване навчання, система управління навчальним процесом, «хмарне» навчання», мобільне навчання, система управління курсом (CMS), e-Learning, технологія 1:1, гейміфікація. Серед представленої переліку технологій, які реалізують стратегію модернізації професійної освіти ми обрали наступні: синхронне та асинхронне навчання, мобільне навчання, «хмарне» навчання» та змішане навчання [5].

Для того щоб простежити у якому напрямі слід здійснювати «рух» щодо впровадження цифрових технологій у освітній процес закладів вищої освіти нами проведено анкетування. У опитуванні взяли участь дві групи респондентів. Перша – це викладачі та вчителі інформатики із педагогічним стажем не менше 5 років, 80% з них мають науковий ступінь, середній вік 44 роки. До другої групи ми віднесли студентів спеціалізації 015.17 Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості) денної та заочної форми навчання та вчителів інформатики початкової школи Софіївсько-Борщагівський ліцей «Софія». Експериментальна база для проведення анкетування: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка та початкова школа Софіївсько-Борщагівський ліцей «Софія» Предмет анкетування – особливості формування цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання та вчителів інформатики у процесі професійної підготовки.

У розробці анкети ми скористались досвідом українських дослідників [1] щодо розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у галузі економіки. Для анкетування нами було розроблено анкети для визначення цифрової компетентності викладачів, які готують майбутніх педагогів професійного навчання та студентів, та вчителів інформатики, яким була запропонована анонімна анкета.

Здійснюючи аналіз анкети для викладачів на питання «Чи знайоме Вам поняття «цифрові технології» та чи використовуєте їх на заняттях» більшість опитаних дали відповідь: «так» (75%), інші сказали «ні» (25%). Отже, більшість опитаних використовує цифрові технології на своїх заняттях. На питання: «Які з перелічених технологій Вам відомі: адаптивне навчання, віртуальний клас, MOOC, синхронне та асинхронне навчання, змішане навчання, перевернутий» клас (перевернуте навчання), самостійно спрямоване навчання, система управління навчальним процесом, «Хмарне» навчання», мобільне навчання, система управління курсом (CMS), e-Learning, технологія 1:1, гейміфікація?» ми отримали наступні відповіді адаптивне навчання (12%), віртуальний клас (9%), MOOC (4%), синхронне та асинхронне навчання (15%), змішане навчання (7%), перевернутий» клас (перевернуте навчання) (3%), самостійно спрямоване навчання (5%), система управління навчальним процесом (11%), «Хмарне» навчання» (16%), мобільне навчання (8%), система управління курсом (CMS) (2%), e-Learning (3%), технологія 1:1 (1%), гейміфікація (4%) (рис. 2).

Таким чином, можна говорити про те, що викладачі знають сучасні цифрові технології. Отже, цифрові технології загалом відомі викладачам, але не всі їх використовують у своїй професійній діяльності (рис. 1).

Провівши опитування серед студентів можемо зробити такі висновки. На запитання «Чи знайоме Вам поняття «цифрові технології?» 82% сказали «так» і 18% відповіли «ні». З'ясовано, що більшість студентів розуміють значення поняття «цифрові технології» і лише незначна частина з них не розуміє даного поняття. На питання: «Які з перелічених технологій Вам відомі: адаптивне навчання, віртуальний клас, MOOC, синхронне та асинхронне навчання, змішане навчання, перевернутий» клас (перевернуте навчання), самостійно спрямоване навчання, система управління навчальним процесом, «Хмарне» навчання», мобільне навчання, система управління курсом (CMS), e-Learning, технологія 1:1, гейміфікація?» респонденти відповіли наступним чином адаптивне навчання (10%), віртуальний клас (11%), MOOC (8%), синхронне та асинхронне навчання (14%), змішане навчання (10%), перевернутий» клас (перевернуте навчання) (2%), самостійно спрямоване навчання (5%), система управління навчальним процесом (8%), «Хмарне» навчання» (11%), мобільне навчання (9%), система управління курсом (CMS) (3%), e-Learning (4%), технологія 1:1 (3%), гейміфікація (2%) (рис. 3).

Отримані результати дослідження продемонстрували необхідність розвитку цифрової компетентності студентів у плані використання сучасних стратегій розвитку професійної освіти. Синхронне та асинхронне навчання, мобільне навчання, «хмарне» навчання та змішане навчання – є дуже зручним засобом для організації освітнього процесу. Важливу роль у вивченні дисциплін професійного циклу відіграє проектна діяльність, яка дає змогу розвинути комплекс умінь до використання цифрових технологій: пошук інформації, комунікація, синхронне та асинхронне спілкування, організація спільної діяльності, обмін інформацією

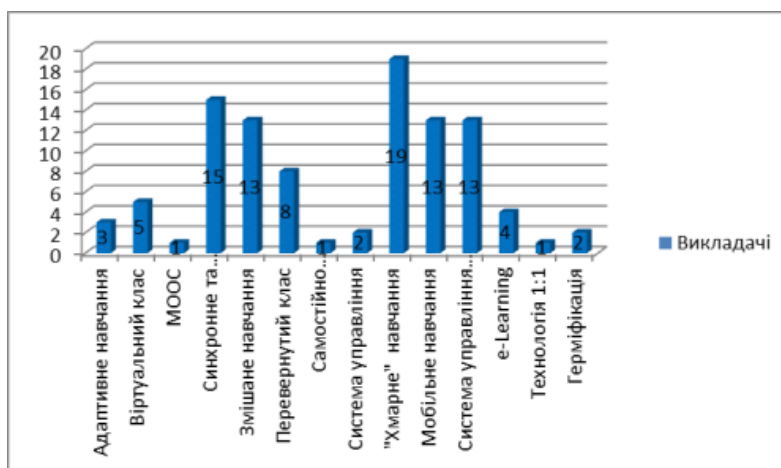


Рис. 1. Гістограма розподілу відповідей викладачів щодо використання цифрових технологій на заняттях

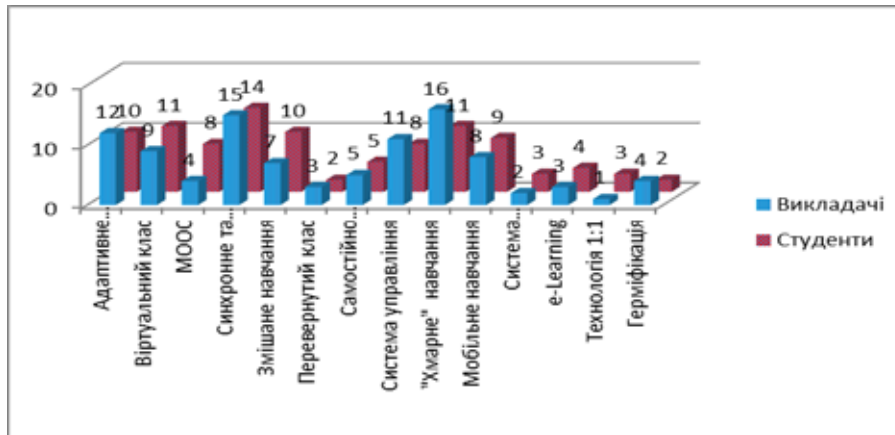


Рис. 2. Гістограма розподілу відповідей викладачів та студентів щодо знання цифрових технологій за результатами анкетування

та матеріалами, проведення онлайн опитування, створення веб-портфолію результатів проекту, мультимедійної презентації результатів проекту, створення електронного освітнього ресурсу як продукту проектної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отримані результати нашого дослідження дозволяють окреслити три кола проблем, що відносяться до можливостей використання цифрових технологій в освіті. Перше пов'язане з недостатньою розробленістю методик щодо використання цифрових технологій в конкретних освітніх галузях. Друге зачіпає проблеми використання цифрових технологій в позааудиторній роботі і дистанційній освіті. Третє пов'язане з досить стійкою серед викладачів думкою про негативні наслідки впливу цифрових технологій на здоров'я і культурний розвиток молоді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артюшина М. В. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в галузі економіки, Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Професійна педагогіка: зб. наук. праць. 2018. № 17. с. 77-84.

2. Карташова Л. А., Бахмат Н. А., Пліш І. В. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти, Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. т 68, № 6. с. 193-205.

3. Малихін О. В., Ковальчук В.І., Арістова Н. О., Попов Р. А., Гриценко І. С. Тенденції розвитку освіти в епоху інформаційного суспільства, Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія, Київ: НУБіП України. 2017. с. 7–134.

4. Шелудько І. В. Фахова підготовка педагогів професійного навчання в умовах інноваційних технологій як педагогічна проблема. Молодь і ринок. 2017. № 6 (149). с 124–130.

5. Vasyl Kovalchuk, Inna Marynchenko, Andii Sherudylo, Bohdan Vovk, Tatiana Samus, Valerii Soroka. Implementation of the learning model based on the results of future vocational teachers' professional training. *AD ALTA-Journal of Interdisciplinary Research*. 2021. Vol. 11. Issue 2, Special Issue XXI. Pp. 214–219.

6. Sheludko I. V. Achievements in Training of Future Technology Teachers: European Experience, *Comparative professional Pedagogy*. 2015. Vol. 5. Issue 2. pp. 92–96.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

СВОЄРІДНІСТЬ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

PECULIARITIES OF SOCIAL ADAPTATION FOR CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DISORDERS

У статті окреслена актуальність проблеми, яка полягає у існуванні значної кількості видів порушень психофізичного розвитку, потребі специфічного системного індивідуального підходу на кожному віковому етапі, відсутності достатньої кількості корекційних педагогів, низькому рівні психолого-педагогічної грамотності батьків цієї категорії дітей. У статті представлено проміжні результати дослідження своєрідності соціалізації дітей з психофізичними порушеннями. Подано стислий аналіз досліджень як класиків психології, корекційної педагогіки, так і сучасних вітчизняних науковців. Визначено суттєві проблеми роботи корекційного педагога з такою категорією дітей: важкість створення відповідних умов, недостатня кількість фахівців, низький рівень психолого-педагогічних знань батьків. Узагальнено основні гальма процесу соціалізації дітей з психофізичними порушеннями: ментальність народу, порушення європейської моделі соціалізації інвалідів, сприймання вади розвитку як суто медичної проблеми, недостатність, фрагментарність знань у вихователів, вчителів щодо роботи з дітьми-інвалідами, недостатній рівень інформованості суспільства, жорстокість та прагматичність оточення таких дітей, гіперопіка батьків, небажання оточуючих помічати таких людей, щоб не перевантажувати себе негативною інформацією тощо. Узагальнено основні проблеми соціального становлення дітей з порушеннями розвитку: психологічна несамостійність; соціально-психологічна обмеженість, яка є наслідком інвалідності; утруднення процесу соціалізації. Проаналізовано основні осередки та їх роль у процесі соціального становлення дитини: родина, дитячий освітній заклад, суспільство. Представлено види діяльності щодо соціального становлення дітей з розладами розумового розвитку та аутистичного спектра: відеопідтримка, поведінкова терапія, казко терапія, пластик-цюу. Окреслено подальші напрямки дослідження проблеми.

Ключові слова: соціальне становлення, соціалізація, дитина з психофізичними порушеннями, корекційна педагогіка, порушення розвитку.

The article outlines the relevance of the problem, which deals with the existence of a significant number of violations' types in psychophysical development, the need for a specific systemic individual approach at each age stage, the lack of a sufficient number of correctional practitioners, the low level of psychological and pedagogical literacy of parents of this category of children. In the article the intermediate results of the study about peculiarities of the socialization of children with psychophysical disorders are represented. A brief analysis of the classics of psychology, correctional pedagogy as well as modern domestic scientists is provided. Significant problems of the correctional teacher's work with this category of children have been identified: the difficulty in creating appropriate conditions, an insufficient number of specialists, low level of parents' psychological and pedagogical knowledge. The main barriers of the socialization process of children with psychophysical disorders are summarized: the folk's mentality, the violation of the European model of the disabled people's socialization, perception of the developmental disability as a purely medical problem, lack, fragmentation of educators and teachers' knowledge as for the work with disabled children, an insufficient level of the society's awareness, the cruelty and pragmatism of such children's environment, parents' hyper-vigilance, surrounding people's reluctance to notice such people in order not to overload themselves with negative information etc. The main problems of social formation of children with developmental disorders are summarized: psychological dependence; socio-psychological limitation, which is a consequence of disability; socialization process's complexity. The main branches and their role in the process of a child's social formation are analyzed: family, children's educational institution, society. Types of activities related to the social development of children with mental development and autistic spectrum's disorders are presented: video support, behavioral therapy, fairytale therapy, plastic show. Further directions of the problem's research are outlined.

Key words: social formation, socialization, child with psychophysical violations, corrective pedagogy, developmental disorders.

УДК 373.2-056.2/3
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.10>

Бойко С.П.,
асистент кафедри дошкільної освіти
Криворізького державного педагогічного
університету

Постановка проблеми у загальному виборі.

Останнім часом значно збільшилася кількість досліджень та публікацій щодо аналізу відхилень у психофізичному розвитку дитини, своєрідності та шляхів вирішення проблеми їх соціального становлення. Актуальність проблеми визначається тим, що існує значна кількість видів порушень розвитку на всіх вікових етапах, а кожне психофізичне

порушення (зокрема, у дитини дошкільного віку) потребує специфічного системного підходу, наявності достатньої кількості корекційних педагогів, а головне психологічно-педагогічної грамотності батьків. В Україні діти з порушеннями психофізичного розвитку представлені у таких категоріях:

– з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженням слуху);

- з порушенням зору (сліпі, осліплі, зі зниженням зору);
- з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, з затримкою психічного розвитку);
- з порушеннями функцій мовлення;
- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- зі складною структурою порушень (сліпоглухі, сліпоглухонімі);
- аутичні та проблемні у емоційно-вольовій сфері.

Психологи С. Морозов та Т. Морозова підкреслюють, що головне завдання корекційних педагогів – якщо не попередити розвиток вторинних утворень клініко-психологічної структури, то зробити їх прояви не такими вираженими, сформувати більш сприятливий базис для виховання та навчання дитини, соціального становлення, всього життєвого розвитку [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Започаткували дослідження (причини, своєрідність, аналіз, можливості корекції) психофізичних порушень класики психології та педагогіки Л. Виготський, Є. Ільїн, Р. Немов, С. Рубінштейн тощо. Зокрема, Л. Виготський зазначав, що у дітей з психофізичними порушеннями (наприклад, з розумовою відсталістю та афектом при розумовій відсталості, ускладненими порушеннями опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери, сенсорними, соматичними порушеннями, порушеннями аутистичного спектру) спотворюється пізнавальна діяльність, яка повинна сприяти соціалізації. Зв'язок з зовнішнім світом у них важкий, складно встановлюється контакт з оточуючими. У такої категорії дітей обмежено розуміння мови, невеликий словниковий запас, порушено граматичне оформлення виказування. Тому стають непродуктивними звичайні підходи, що вимагають формування абстрактно-логічного мислення та мовномислительних процесів [2].

Провідні науковці (О. Колишкін, С. Миронова, М. Матвєєва та інші) [3] досліджували успішну інтеграцію таких дітей до загальноприйнятих умов життєдіяльності. Нову стратегію розвитку корекційної психопедагогіки в Україні запропонував директор Інституту корекційної педагогіки та психології В. Синьов [4].

Наукові дослідження проблеми проводила С. Бойко, підкреслюючи: означена категорія дітей відчуває вплив психофізичних порушень на весь процес розвитку. Але особливо порушення перешкоджають соціальному становленню, засвоєнню соціокультурного досвіду. Своєрідністю соціального становлення дітей з обмеженими можливостями, на думку авторки, є:

- психологічна несамостійність;
- соціально-психологічна обмеженість, яка є наслідком інвалідності;
- утруднення процесу соціалізації [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Діти з психофізичними порушеннями у дошкільному дитинстві потребують стимулів для розвитку всіх існуючих порушень. Наприклад, інтелектуальної діяльності: сприймання, уваги, пам'яті, мови, мислення. Для їх реалізації потрібне відповідне соціокультурне середовище, у якому зосереджені різноманітні предмети, об'єкти, явища та дії дорослих. Але не кожен освітній заклад має змогу (особливо в умовах військового стану) створити сучасні умови.

Значну роль у роботі з дітьми з психофізичними порушеннями відіграє корекційний педагог та психолог. Їх діяльність спрямована на збереження психологічного здоров'я дітей з особливостями психофізичного розвитку, є підтримку такого стану організму, який характеризує його врівноваженість з оточуючим середовищем, відсутність больових змін. Корекційна робота повинна сприяти формуванню усвідомленої діяльності дитини з порушеннями, яка органічно вписувалася б систему його життєвих відношень. Але наразі існує проблема з підготовкою достатньої кількості таких фахівців (наприклад, вихователів спеціалізованих закладів, соціальних педагогів зі знаннями щодо специфіки роботи з такими категоріями).

Мета статті полягає у висвітленні особливостей соціалізації дітей з психофізичними порушеннями та проміжних результатів дослідження щодо створення авторської програми корекційної роботи з такими дітьми.

Виклад основного матеріалу. Основними проблемами (описаними у наукових дослідженнях Л. Буланової та інших науковців) [6], які гальмують процес соціалізації дітей з психофізіологічними вадами розвитку є:

1. Інтолерантне ставлення суспільства до такої категорії дітей. У основі – наступні причини:

- ментальність українського народу. Відомо, що у Європі, США люди (діти) з вадами розвитку є повноцінними членами суспільства, яких здавна називали дітьми з проблемами у навчанні. Для них ще у минулому столітті створювалися умови для комфортного життя (пандуси, ліфти, транспорт, санітарно-гігієнічні умови). У нашій країні ця діяльність активізувалася тільки нещодавно, на шляху входження до європейського простору;

- порушення європейської моделі соціалізації інвалідів, яка передбачає не лікування людини з вадами розвитку, формування жалості до неї, а побудову фізичної та інформаційної інфраструктури, яка б робила життя комфортним;

- некоректне використання термінології, яке гальмує позитивне ставлення до людей з інвалідністю («сліпий», «глухий», «каліка», «колясочник», «неповноцінний»). У 2017 році згідно чинного законодавства взагалі виключено з вжитку термін «інвалід» та замінено на «людина (дитина)

з інвалідністю». На думку І. Татьянчикової, новий, найбільш прийнятний і гуманний термін «особа з інвалідністю» (раніше – особа-інвалід) спрямовує увагу на особу, її потенційних можливостях і напрямках розвитку. При цьому інвалідність вважається вже другорядною характеристикою» [7]. Також при згадуванні такої категорії дітей слід використовувати «дитина з порушеннями зору, слуху, мовлення», «дитина – користувач колісного крісла», «дитина з особливими освітніми потребами»;

– наявність стереотипів у відношенні до людей (дітей) з інвалідністю як до неповноцінних членів суспільства, які крім допомоги держави нічого не потребують;

– сприймання вади розвитку як суто медичної проблеми, хоча бар'єри, які виникли на шляху соціалізації роблять її більш соціальною;

– небажання оточуючих помічати таких людей, щоб не переважувати себе негативною інформацією, особливо у часи епідемії, військового стану;

– недостатній рівень інформованості суспільства про проблеми (та можливості) людей з психофізіологічними порушеннями;

– жорстокість та прагматичність сучасної молоді, яка збільшується останнім часом;

– складність прийняття суспільством інклюзії, яка (на їх думку) може погіршувати якість навчання-виховання у закладах загальної освіти;

– прагнення батьків дітей з інвалідністю приховувати таких дітей від суспільства з метою запобігання співчуття та неприйняття такої дитини. Це заважає дитині включатися в активні соціальні взаємовідносини. Щоб уникнути такого ставлення, діти з особливими потребами здебільшого спілкуються лише з подібними до себе;

– гіперопіка дітей з порушеннями (батьками, оточенням), що гальмує розвиток вольової сфери та унеможлиблює процес повноцінної соціалізації;

– недостатня кількість фахівців, які можуть працювати з означеною категорією дітей;

– нерозвинений медійний фон, який би пропагував можливості людей з вадами розвитку (наприклад, параолімпійців);

– відсутність значного культурного контенту (книг, фільмів, вистав), який би знижував бар'єр між людьми, формуючи толерантне ставлення до людей з інвалідністю;

– небажання батьків здорових дітей формувати у них толерантність до людей-інвалідів з раннього віку, вважаючи інформацію про таких дітей травмуючою;

– недостатня кількість робочих місць для людей з психофізіологічними порушеннями, низький рівень матеріального забезпечення родин.

2. Відповідно, інтолерантне ставлення впливає на формування атмосфери з дитячому закладі,

де перебувають діти. Погіршується (чи взагалі відсутня) взаємодія звичайних дітей та дітей з вадами розвитку, тому виникає обмеженість у наслідуванні соціального досвіду. А військовий стан позбавив дітей взаємодіяти взагалі.

3. Недостатність, фрагментарність знань у вихователів, вчителів щодо роботи з дітьми-інвалідами. Це гальмує процес навчання-виховання. Кількість спеціально підготовлених фахівців незначна, їх вплив на процес роботи з незвичайними дітьми досить слабкий.

4. Дистанційна форма навчання приводить до поверхневості знань майбутніх вихователів, неможливості опрацювати їх на практиці, сформулювати компетентності.

5. Відсутність підмурку знань щодо системи психофізичних захворювань у батьків таких дітей, які зазвичай набувають досвіду взаємодії у соціальних мережах.

Як відомо (на твердження Л. Буланової) [6], існує декілька осередків соціалізації дітей з вадами розвитку, які забезпечують етапи перебігу процесу.

Перший – родина. Як вже зазначалося, відсутність спеціальних систематизованих знань про такі порушення у батьків, відчай, повільність (відсутність) процесу змін у розвитку дитини, роблять цей найголовніший етап соціалізації мало результативним. Дитина або оточується максимальною опікою, або забезпечується задоволенням тільки фізіологічних потреб. Зважаючи на тему нашого дослідження надзвичайно важливо формувати соціальні навички з раннього віку. Дитина має пластичні адаптаційні ресурси, які можна активізувати у випадку, якщо вік дитини – менший.

Другий – освітній заклад. У дошкільному періоді діти з психофізичними потребами соціалізуються найлегше. Але, як правило, батьки не готують спеціально дитину для переходу на наступний етап соціалізації – дитячий садочок, у якому починається розумове, фізичне, духовне становлення особистості. Неготовність дитини до нових некомфортних для неї умов, відсутність фахівців, здатних працювати з такою категорією дітей, егоїзм та відсутність емпатії у оточення дитини, можуть також не призвести до позитивних результатів розвитку. Дитина з вадами розвитку вразлива, непристосована, знедолена, тому потребує особливого підходу до її процесу виховання, навчання, людяності вихователів, оточення. Тому що у її соціальному становленні особливо сильно будуть проявлятися проблеми комунікації; прояви порушень емоційно-вольової сфери; нездатність розуміти соціальний контекст ситуації; надзвичайна соціальна наївність; незрозумілі для оточення поведінкові особливості. Проблема соціальної дезадаптації спостерігається практично у всіх дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Це гальмує, обмежує формування тих соціальних навичок,

які швидше інтегрують у суспільство. Відповідно всім учасникам освітнього процесу (вчителям та вихователям закладів освіти) потрібно мати орієнтири, як покращити стан соціальної адаптації. Такі орієнтири плануємо розробити у авторській програмі формування соціального становлення дитини. Там передбачено такі напрямки:

- у першу чергу, створення таких умов для дитини, куди б вона йшла з задоволенням (підготовка фахівців, освітнього простору, оточення дитини);
- зниження у дитини почуття страху, яке може формуватися як наслідок негативної самооцінки;
- започаткування ефективних засобів для формування мотивації досягнень успіху, а не запобігання невдач;
- підготовка оточення дитини (особливо в умовах інклюзивного середовища) до доброзичливої взаємодії з такою категорією незвичних дітей;
- виховання у дитини з психофізичними порушеннями соціальних навичок, придатних для спілкування з оточенням (у індивідуальній роботі, разом з батьками);
- формування у дитини з психофізичними порушеннями позитивного сприйняття життєвих перспектив;
- формування у дитини практичних навичок для подальшої самореалізації.

Третій етап – соціалізація у суспільстві, до якого потрібно готуватися на попередніх етапах, у попередніх осередках. Активну участь у соціалізації дитини на третьому етапі беруть психологи, соціальні робітники, корекційні педагоги. Саме вони повинні закріпити отримані результати, проаналізувати помилки та відкорегувати зроблене. Соціалізація у суспільстві – заключний етап роботи з дитиною, що має психофізіологічні вади. Саме соціальне становлення дитини, сформоване на попередніх етапах, значно полегшує життя як дитини, так і її оточення. Але своєрідність такого соціального становлення полягає у системності підходу, при якому неможливо оминути будь-які складні моменти, або не звертати увагу на невдачу. Процес становлення має бути безперервний, при активній участі усіх учасників освітнього процесу. Сам реабілітаційним процес повинен постійно удосконалюватися за рахунок підготовки фахівців, широкого висвітлення позитивного досвіду, розширення знань батьків щодо роботи з такою дитиною.

Також важливо працювати з оточенням дитини з психофізичними розладами. Це, зрозуміло, важко, тому що потребує активної роз'яснювальної роботи, до якої в першу чергу підключаються медіа, лідери суспільної думки, авторитетні та відомі особи, особи з психофізичними порушеннями, які завдяки власним вольовим зусиллям вдало соціалізувалися.

Згідно досліджень Г. Колеснікової [8], з поняттям соціалізації тісно пов'язане поняття ресоціалізації – засвоєння нових цінностей, норм та навичок замість тих, що раніше були засвоєні недостатньо або застаріли. Процесу ресоціалізації сприяє психолого-педагогічний вплив, який забезпечує компенсацію (поновлення або заміщення втрачених чи порушених функцій). Зрозуміло, що вивіреним психолого-педагогічний вплив повинен відбуватися як з боку фахівця, так і з боку батьків. Тому нами розробляється на основі аналітичного опрацювання теоретичних наукових джерел, передового педагогічного досвіду, навчальна програма психологічної, педагогічної, методичної освіти батьків дітей з психофізичними порушеннями для курсів підвищення кваліфікації Криворізького державного педагогічного університету. У цій програмі планується предметно розглянути можливості корегувального впливу медіа на соціалізацію дітей з психофізичними порушеннями. На основі проведеного експериментального дослідження буде доведено можливості формування соціальних навичок у процесі соціального становлення дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями; визначено напрями активізації соціального становлення дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями.

До практичної частини програми будуть входити такі напрацювання провідних науковців, які вже продемонстрували ефективність впливу (зокрема, на дітей з затримкою розумового розвитку, розладами аутистичного спектру).

Наприклад, відео підтримка (М. Коєна, П. Герхарда) [9]. Створюється база (реальні предмети та іграшки, картки, піктограми, гіф-анімація, відеоролики, календар подій дитини, жетонна система, візуальний розклад, система «ТАК-НІ», «СПОЧАТКУ-ПОТІМ», відеомоделінг, соціальні історії, мнемодоріжки. Використовуються прийоми мнемотехніки, які розробляються для покращення запам'ятовування. Коли людина у своїй уяві поєднує декілька зорових образів, мозок фіксує цей взаємозв'язок. Потім, пригадуючи, один з цих образів, дитина асоціативно досить легко пригадує інші. Спочатку демонструється картинка, де є пара слів, які потрібно зв'язати між собою, потім 3-4 картинки (або фотографії), за якими можна скласти прості речення. Можна попросити дитину підібрати картинку до фрази, віршика, знайти некоректне сполучення картинки та слова.

Метод Керол Грей [10] орієнтує нас на біхевіоральний підхід та поведінкову терапію. Моторна імітація дрібної та крупної моторики, імітація інших поведінок оточуючих людей, послідовності їх дій у соціальному контексті (поливання квітів, одягання) сприяє набуттю соціальних навичок дитиною. Також авторка пропонує метод соціальних

історій, відеомодельовання. Відеоролік, картинка, фотографія з невеликою закінченою соціальною історією, де акцентується увага на соціально придатні правила поведінки у суспільстві, демонструється дитині, потім повторюється нею.

Ефективними у використанні корекційної роботи також вважаємо пластік-шоу, казкотерапію, музикотерапію, ігри-драматизації, рухові імпровізації, психом'язове тренування, медитативні казки, вправи імітуючого, виконавчого характеру.

Висновки. Як вже зазначалося, значна кількість категорій дітей з психофізичними порушеннями має тільки одну загальну проблему – важкість соціального становлення. Кожна з цих категорій потребує індивідуальної програми розвитку соціальних навичок, соціалізації. Ми плануємо приділити основну увагу дітям з розумовими розладами та порушеннями аутистичного спектру (їх найбільше у Кривому Розі). Результати досліджень плануємо представити у наступних публікаціях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Морозов С., Морозова Т. Виховання та навчання дитини з аутизмом (дошкільний вік): *навчально-методичний посібник*. ООО «Книжне видавництво». 2017. 324 с.
2. Виготский Л.С. *Собрание сочинений* в 6-и томах. М.: Педагогика. 1984. Т.4. 433с.
3. Колишкін О.В. Корекційна освіта. Вступ до спеціальності: *навчальний посібник*. Київ: Університетська книга, 2022. 392 с.
4. Синьов В.М. Олігофренопедагогіка : *підручник*. Київ: НПУ імені В. Драгоманова. 2009. 421 с.
5. Бойко С.П. Соціальне становлення дитини з психофізичними порушеннями дошкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. *Матеріали конференції «Modern science: innovations and prospects»*. November 10-12. 2021. CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2021. 718 p. URL: <https://sci-conf.com.ua>
6. Буланова Л. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами у інклюзивному середовищі. Київ: Шкільний світ. 2011. № 7.
7. Татьянчикова І. Соціалізація дітей з психофізичними порушеннями в умовах спеціального навчального закладу. *Наукові записки УКУ. Педагогіка. Психологія*. 2017. Вип. 2. Ч. 9. С. 73-82.
8. Колесникова Г.И. Психокоррекция нарушений развития. Ростов/на Дону: ООО «Феникс». 2019. 345 с.
9. Коен М., Герхард П. Візуальна підтримка. Система дійових методів для розвитку навичок самостійності. <http://www.nbuv.gov.ua> (дата звернення 12.10.2022)
10. Грей Керол. Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетенции у детей с аутизмом. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. 432 с.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОСВІТНІХ ЗАПИТІВ ГЛУХИХ БІЖЕНЦІВ З УКРАЇНИ

CURRENT TRENDS OF EDUCATIONAL REQUESTS OF DEAF REFUGEES FROM UKRAINE

В статті представлено результати дослідження здійсненого шляхом онлайн опитування глухих біженців з України (n=55) з десяти країн світу для з'ясування запитів цієї групи біженців щодо систем освіти країн перебування.

Виявлено, що переважна більшість глухих біженців відчувають нагальну потребу в отриманні освітніх послуг переважно для вивчення мов країни перебування – як місцевої жестової, так і словесної мов. Водночас встановлено, що не кожна країна створює умови для задоволення цих запитів. В одних країнах є обмеження, пов'язані з законодавством, в інших відсутнє фінансування освітніх запитів за рахунок допомоги з боку держави чи місцевих громад, в деяких не визнано статус національних спільнот глухих та жестової мови, а відтак і їхніх особливих потреб.

Виявлено тенденцію щодо менш вираженої потреби глухих біженців в освітніх послугах в тих країнах, що використовують мови наближені за лексико-граматичною структурою до української словесної чи жестової мов. Актуальним є освітній запит глухих біженців на вивчення американської жестової та англійської словесної мов як таких, що мають широке розповсюдження в світі, що надає ширші можливості біженцям інклюзуватися в нові громади.

Встановлено низку тенденцій: пріоритет вивчення писемних форм мовлення місцевої словесної мови; потреба в спеціальному дизайні методик викладання мови, що враховує те, що основна мова спілкування глухих біженців є українська жестова мова; необхідність послідовного вивчення двох місцевих мов – спочатку жестової, потім словесної.

Виокремлено труднощі задоволення освітніх запитів глухих біженців у країнах їхнього перебування: культурна потреба в колективному навчанні глухих біженців з України разом; невелика тривалість мовних курсів, що для глухих біженців є недоцільною, оскільки вони мають опанувати не однією, а двома мовами; труднощі відпрацювання знань для формування комунікативної компетентності в обох мовах країни перебування через труднощі комунікації з місцевими, які часом не володіють місцевою жестовою мовою або не бажають спілкуватися в письмовій формі; велика кількість біженців з України зумовлює тривале очікування на отримання освітніх послуг; проведення мовних курсів лише у великих містах, що обмежує можливості глухих біженців у виборі місця перебування.

Ключові слова: біженці, глухі дорослі, інклюзування, країна перебування, освітні потреби.

The article presents the results of a study of the requests of deaf refugees from Ukraine to the education systems of the host countries.

Research method: online survey of adult deaf

refugees from Ukraine (n=55), who have been staying for more than three months in ten different countries of the world (Austria, Italy, Canada, Germany, Poland, Romania, Slovakia, Slovenia, France, Czech Republic).

Based on the results of the study, were revealed the similarities and differences in the educational requests of deaf refugees.

There are educational requests of deaf refugees what are common in different countries, such as the need for: organization of courses for learning two languages (local sign and spoken languages); sequential study of languages – first is the local sign language, then local spoken language; organization of special training, which involves a special design based on the use of Ukrainian sign language as the basic language of teaching; joint education of deaf refugees from Ukraine together with deaf refugees from Ukraine, which meets the cultural needs of this group of people; learning spoken language through mastering those forms of speech that are accessible to the deaf – writing and reading.

Also it was found the differences in educational requests of deaf refugees from Ukraine, which are specific to different host countries. These are determined by subjective and objective factors. Subjective factors that determine the uniqueness of educational requests include the following: the presence of a deaf refugee from Ukraine with previous experience of staying in a certain country; the proximity of the Ukrainian sign language to the local sign language; presence and activity of local deaf volunteers, as well as local deaf people who previously lived in Ukraine. The objective factors determining the uniqueness of educational requests include the following: requirements and restrictions of local legislation regarding the granting of refugee status and the right to study; presence or absence of funding by host countries or communities of educational courses for refugees; the number of refugees in a certain territory, which determines the length of waiting in line for courses; extensive representation and recognition of the status of national deaf communities in certain countries. According to the results of the study, were identified the difficulties to answer on the educational requests of deaf refugees in the host countries: the cultural need for collective education of deaf refugees from Ukraine together; the short duration of language courses, which is impractical for deaf refugees, since they have to master not one, but two languages; difficulties in practicing knowledge to form communicative competence in both languages of the host country due to difficulties in communicating with locals, who sometimes do not speak the local sign language or do not want to communicate in writing form; a large number of refugees from Ukraine leads to a long wait for receiving educational services; conducting language courses only in large cities, which limits the possibilities of deaf refugees in choosing a place of stay.

Key words: refugees, deaf adults, inclusion, host country, educational needs.

УДК 376-056.263
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.11>

Замша А.В.,

канд. психол. наук,
завідувач відділу навчання жестової мови

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

Адамюк Н.Б.,

канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник відділу навчання жестової мови

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

Дробот О.А.,

канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник відділу навчання жестової мови

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

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Повномасштабне військове вторгнення в Україну наприкінці лютого 2022 року зумовило інтенсивні процеси переміщення українців як в межах держави, так і за кордон. Для дорослих осіб, які мають обмеження життєдіяльності, які часто потребують залучення помічників для вирішення різноманітних труднощів і питань, така незапланована різка зміна місця перебування в умовах війни стала складним життєвим викликом. Особливо це стосується глухих, які через значне порушення слуху, потребують спеціальної підтримки процесів комунікації, ефективність якої є основою вирішення цілої низки життєвих проблем [11]. І якщо на території України комунікативна підтримка глухих може забезпечуватися зусиллями Українського товариства глухих, то за кордоном задовольнити комунікативні потреби глухих біженців щодо доступу до життєво важливої інформації надзвичайно складно [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика допомоги глухим біженцям є порівняно новою для сучасного етапу розвитку науки. Особливий інтерес вона викликає через необхідність розроблення універсальних програм для забезпечення легкої та швидкої інклюзії глухих біженців в нові громади (N. Adamiuk, O. Babiak, N. Byrko, A. Zamsha, O. Fedorenko, H. Tolchieva та ін.) [2].

Як зазначає N. Sivunen, глухі біженці є найбільш маргінальною категорією серед групи шукачів притулку [10]. K. McAuliff конкретизує причину маргіналізації цієї групи біженців у їхніх унікальних потребах – мовних, комунікативних та культурних, незабезпечення яких зумовлює ексклюзію з соціуму, в якому перебуває глухий біженець [5].

Зауважимо, що більша увага дослідників (S.K. Balachandra, J.K. Carroll, C.T. Fogarty, E.G. Finigan та ін.) була зосереджена на вивченні питань доступу глухих біженців до медичних послуг, особливо у випадках екстреного втручання при гострих станах та постійного медичного нагляду при хронічних захворюваннях [1]. M. Mirza, R. Luna, B. Mathews уточнюють, що основоположною проблемою для доступу глухих біженців до системи медичних послуг є забезпечення їхніх мовних і культурних потреб [6].

Окремим предметом наукових досліджень вчених були також проблеми надання психологічної та психотерапевтичної допомоги глухим біженцям (R.Q. Jr. Pollard, W.R. Betts, J.K. Carroll, J.A. Waxmonsky, S. Barnett, F.V. III deGruy, L.L. Pickler, Y. Kellar-Guenther та ін.) [9]. Зокрема E.T. Olsen особливу увагу присвятила вивченню способів подолання стресу у глухих біженців, важливим чинником чого вбачала – усунення комунікативних бар'єрів. Дослідниця особливо підкреслює унікальність комунікативних бар'єрів глухих

біженців, що полягає в необхідності залучення не одного, а щонайменше двох перекладачів, одного перекладача між двома словесними мовами і одного перекладача між жестовою та словесною мовами [8]. Така особливість суттєво вирізняє глухих біженців з-поміж інших груп біженців, для більшості яких достатньо залучення лише одного фахівця з комунікативного супроводу.

Також увага дослідників була спрямована на розроблення шляхів інклюзування глухих біженців в новий соціум. Зокрема K. McAuliff підкреслює значущу роль місцевих спільнот глухих і глухих волонтерів для інклюзування глухих біженців до суспільства, в якому вони перебувають [5]. Ефективність залучення місцевих глухих волонтерів зумовлена тим, що культура спільнот глухих різних країн мають низку схожих рис, а деякі жестові мови можуть належати до мов однієї мовної родини, що суттєво полегшує комунікацію між біженцями та місцевими, й відповідно – полегшує і пришвидшує соціальну адаптацію та інклюзію.

Водночас одним із основоположних чинників для інклюзування глухих біженців в суспільство та основоположним фактором автономізації й інтеграції в нову спільноту є навчання глухих біженців місцевій жестовій мові (K. McAuliff, E.T. Olsen та інші) [5, 7]. Також K. Csizér, E.H. Kontra та інші підкреслюють необхідність вивчення глухими біженцями не лише місцевої жестової, а й словесної мови, що поширена на території перебування глухих біженців [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Результати теоретичного аналізу питання інклюзії глухих біженців в нові спільноти слугує підґрунтям для того, щоб виокремити низку нерозв'язаних питань. По-перше, досі не проводилися компаративні дослідження окресленого питання з погляду різних країн перебування, адже кожна країна має власні особливості суспільного життя та політику взаємодії з біженцями. По-друге, переважна більшість досліджень зосереджувалися на вирішенні питання надання фахівців для підтримки процесів комунікації глухих біженців на початковому етапі прийому таких біженців, а не вивчення запитів глухих до систем освіти країн перебування для забезпечення можливості автономізації та інклюзування глухих біженців у нових громадах.

Мета статті полягає у визначенні тенденцій в освітніх запитах глухих біженців з України з урахуванням країни перебування.

Виклад основного матеріалу. Вивчення освітніх запитів глухих біженців з України нами було проведено шляхом емпіричного дослідження. Збір відомостей проводився через застосування структурованого он-лайн опитування 55 глухих біженців, які перебувають в різних країнах (Австрія, Італія, Канада, Німеччина, Польща, Румунія,

Словаччина, Словенія, Франція, Чехія) понад три місяці поспіль і які отримали або планують отримати статус біженця в країні перебування.

З огляду на те, що вирішення проблеми комунікації є одним із наріжних каменів забезпечення інклюзії глухих в громаду, ключовими питання опитування було визначено наступні:

– для вивчення актуальності потреби в доступі до освітніх послуг: «Чи є у Вас потреба в отриманні освітніх послуг?»;

– для вивчення актуальності потреби оволодіння мовою: «Чи є у Вас потреба у проходженні навчальних курсів для вивчення мови?»;

– для визначення переліку мов, які глухі біженці бажають вивчати: «Яку мову Ви хотіли б вивчити найближчим часом?».

Так, за результатами опитування констатуємо, що переважна більшість глухих біженців відчувають нагальну потребу в отриманні освітніх послуг (див. табл. 1).

Серед основних причин відсутності актуальної потреби в отриманні освітніх послуг у глухих біженців з України такі:

– планують повернутися до України, тому не вбачають необхідності навчатися в країні тимчасового перебування (Польща, Чехія);

– володіють жестовою мовою країни перебування (Німеччина, Словаччина).

Щодо особливостей надання освітніх послуг глухим біженцям з України, то між різними країнами перебування є низка відмінностей. Так, певні країни сприяють глухим біженцям в отриманні освітніх послуг. Зокрема для біженців, які перебувають у Франції та Австрії надаються можливості

для вивчення місцевої словесної мови із забезпеченням фінансування таких курсів на державному чи регіональному рівні. Водночас зважаючи на те, що такі освітні курси є безкоштовними та обов'язковими до вивчення, глухі біженці мають чекати у черзі на таке навчання кілька місяців. Інші країни, зокрема Канада, мають певні обмеження в доступі глухих біженців до освітніх послуг. Позаяк, при перетині кордону Канади людина має обрати одну з альтернатив для отримання дозволу на в'їзд – для роботи чи для навчання. Більшість дорослих біженців з України обирають саме перший варіант дозволу на в'їзд, і мають чекати достатньо великий проміжок часу до отримання статусу біженця, щоб мати можливість пройти безкоштовні освітні курси. Деякі країни взагалі не вбачають за необхідне організувати спеціальні освітні послуги для біженців загалом і зокрема глухих біженців з України. В таких умовах глухі біженці мають самостійно вирішувати питання пошуку операторів освітніх послуг і можливостей для навчання. Така ситуація зокрема поширена в Італії та Словаччині.

Відомості з таблиці 2 дають підстави констатувати, що глухі біженці з України відчувають нагальну потребу і розуміють необхідність вивчення мов країни перебування. Поряд з цим менш вираженою є потреба у вивченні мов у тих глухих, які перебувають в країнах, що мають тісні зв'язки з Україною та певну подібність місцевих мов до української жестової чи словесної мов (Польща, Словаччина, Чехія).

Цікавими є результати опитування респондентів щодо того, яку саме мову вони відчувають

Таблиця 1

Порівняльні результати відповіді респондентів (у %) на запитання «Чи є у Вас потреба в отриманні освітніх послуг?»

Варіанти відповіді	Країни									
	Австрія	Італія	Канада	Німеччина	Польща	Румунія	Словаччина	Словенія	Франція	Чехія
так	100,00	100,00	100,00	81,82	75,00	100,00	75,00	100,00	100,00	50,00
ні	0,00	0,00	0,00	9,09	25,00	0,00	25,00	0,00	0,00	50,00

Таблиця 2

Порівняльні результати відповіді респондентів (у %) на запитання «Чи є у Вас потреба у проходженні навчальних курсів для вивчення мови?»

Варіанти відповіді	Країни									
	Австрія	Італія	Канада	Німеччина	Польща	Румунія	Словаччина	Словенія	Франція	Чехія
так	100,00	100,00	100,00	81,82	75,00	100,00	75,00	100,00	100,00	50,00
ні	0,00	0,00	0,00	9,09	25,00	0,00	25,00	0,00	0,00	50,00

потребу вивчити найближчим часом (див. табл. 3).

На відміну від біженців, які не мають порушень слуху, глухі біженці мають потребу у вивченні не лише словесної, а й жестової мови, що використовуються на території, де вони перебувають і планують залишатися найближчим часом.

Крім цього глухі біженці прагнуть вивчити окрім місцевих мов також і американську жестову та англійську словесну мови. Респонденти аргументують такий вибір низкою чинників, зокрема тим, що: англійська словесна мова є мовою міжнародного спілкування, що найбільш поширена в різних країнах світу; американська жестова мова є мовою якою спілкуються глухі в країнах Північної Америки, а також близько 50% жестів міжнародної системи жестової комунікації запозичені саме з цієї мови. Зважаючи на це, володіння цими мовами суттєво розширює можливості для глухих біженців отримувати інформацію, реалізовувати себе, влаштуватися на новому місці життя, знайти роботу тощо.

Важлива вимога глухих біженців при вивченні словесних мов – це зосередження на опануванні писемними варіантами мовлення (читання та письмо). Тобто лише тих різновидів мовлення, які є безумовно доступними для глухих до використання. Дорослі глухі не бажають витратити час на так звану «корекційно-розвивальну роботу» для опанування вимовою і усним мовленням та розвитком сприймання усного мовлення, які практично не використовують в своєму реальному повсякденному житті.

Відповідно і курси з навчання глухих біженців мають ґрунтуватися на спеціальній методиці навчання словесної мови, кардинально іншій ніж та, що використовується для навчання біженців, які чуять. Це зумовлює потребу в створенні спеціальних груп для навчання глухих біженців мовами.

Окремо варто зауважити, що у випадку вивчення двох мов виникає питання про доцільну послідовність опанування цими мовами. Як

вказують глухі респонденти, для них найбільш нагальним є вивчення спочатку місцевої жестової мови, що надає їм можливість користуватися тими ж можливостями, які країна їх перебування пропонує для своїх жестомовних глухих. І лише після опанування базовим знанням місцевої жестової мови доречно вивчати місцеву словесну мову.

Цікавими є результати опитування респондентів, які перебувають у Франції та Словенії щодо їхнього бажання вивчати українську словесну мову. Бесіда з респондентами, які висловили таке бажання, засвідчує, що в означених країнах є сервіси, які опираються на переклад місцевої та української словесної мов. Втім бажання глухих дорослих вивчити українську словесну мову піднімає питання про якість їхнього шкільного навчання, оскільки більшість з них немає вищої освіти. Особливої гостроти це питання набуває з огляду на те, що уся практика шкільного навчання останні кілька десятиріч зосереджувалась саме на корекції та розвитку мовлення української словесної мови. Ці результати опитування обґрунтовують потребу в ревізії методики навчання українській словесній мові в умовах спеціальних закладів освіти для глухих та в пошуку й розробленні більш ефективних методик лінгводидактики словесних мов, що ґрунтуються на прагматичному та життєорієнтованому підході.

Важливим аспектом аналізу результатів опитування також було виявлення ролі національних спільнот глухих у допомозі глухим біженцям з України. Нині є підстави констатувати, що роль національних спільнот глухих в забезпеченні освітніх запитів глухих біженців з України, зумовлюється потужністю й розгалуженістю систем комунікації всередині самих національних спільнот у відповідних країнах. Так, в Австрії та Чехії місцеві спільноти глухих досить активно допомагають забезпечити освітні запити глухих біженців з України. Це реалізується у формі проведення

Таблиця 3

Порівняльні результати відповіді респондентів (у %) на запитання «Яку мову Ви хотіли б вивчити найближчим часом?»

Варіанти відповіді	Країни									
	Австрія	Італія	Канада	Німеччина	Польща	Румунія	Словаччина	Словенія	Франція	Чехія
мЖМ	100,00	100,00	100,00	90,91	75,00	66,67	75,00	100,00	90,91	50,00
мСМ	100,00	100,00	100,00	90,91	75,00	100,00	75,00	100,00	63,64	25,00
АЖМ	20,00	0,00	0,00	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	0,00	0,00
АСМ	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	33,33	0,00	50,00	9,09	0,00
УСМ	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00	9,09	0,00

* мЖМ – місцева жестова мова; мСМ – місцева словесна мова; АЖМ – американська жестова мова як іноземна; АСМ – англійська словесна мова як іноземна; УСМ – українська словесна мова.

курсів з вивчення місцевої жестової мови, надання інформації про можливості навчання, вирішення питань надання перекладачів для супроводу процесу опанування місцевою словесною мовою. На противагу національна спільнота глухих в Італії фактично не залучена до процесів інклюзії глухих біженців з України в нове для них суспільство. В цій країні глухим біженцям допомагають вивчити місцеву жестову мову ті глухі, які виїхали з України і проживають в Італії вже тривалий час.

Результати опитування дають підстави виокремити низку труднощів у реалізації освітніх запитів глухих біженців у країнах їхнього перебування.

По-перше, важливою культурною умовою респондентів для проходження освітніх курсів є спільне навчання з іншими глухими біженцями з України, оскільки специфічною рисою культури глухих українців є потреба тісному зв'язку та спілкуванню з представниками цієї спільноти.

По-друге, більшість мовних курсів, які пропонуються для біженців тривають від двох до трьох місяців. Водночас для глухих біженців, які мають вивчити не одну, а щонайменше дві мови і у певній послідовності, короткочасні мовні курси не дають такої результативності як для біженців, які чують. Це зумовлено тим, що біженці, які чують мають можливість постійно відпрацьовувати той мовний матеріал, який їм пропонують на курсах, в той час, коли глухі біженці мають суттєво менше можливостей для відпрацювання мовного матеріалу через обмеження пов'язані з порушеннями слуху.

По-третє, велика кількість біженців з України зумовлює велику тривалість очікування на навчання мовам, у цей час глухий біженець з України має дуже обмежені можливості до отримання інформації, реалізації можливості самостійно вирішувати ті чи інші життєві проблеми, зокрема здатність знайти роботу.

По-четверте, у переважній більшості країн мовні курси проводяться лише у великих містах, що обмежує можливості глухих біженців у виборі місця проживання.

Висновки. Результати опитування глухих біженців з України, які перебувають в різних країнах дають підстави дійти низки висновків. В різних країнах перебування освітні запити глухих біженців мають як спільні, так і відмінні риси.

Спільними є такі освітні запити глухих біженців як-от потреба в: організації курсів з опанування двома мовами – місцевими жестовою та словесною мовами; послідовному вивченні спочатку жестової, потім місцевої словесної мови; організації спеціального навчання, що передбачає спеціальний дизайн на основі використання української жестової мови як базової мови викладання; спільному навчанні глухих біженців з України разом з такими ж глухими біженцями з України; вивченні словесної мови через опанування тими формами

мовлення, що є доступними для глухих – письмо та читання.

Відмінність освітніх запитів глухих біженців з України, що є специфічними для різних країн перебування зумовлюються суб'єктивними та об'єктивними чинниками. До суб'єктивних чинників, що зумовлюють унікальність освітніх запитів, належать такі: наявність у глухого біженця з України попереднього досвіду перебування в певній країні; наближеність української жестової мови до місцевої жестової мови; присутність та активність місцевих глухих волонтерів, а також місцевих глухих, які раніше проживали в Україні. До об'єктивних чинників, що зумовлюють унікальність освітніх запитів, належать такі як: вимоги і обмеження місцевого законодавства щодо надання статусу біженця та права на навчання; наявність чи відсутність фінансування країнами чи громадами освітніх курсів для біженців; чисельність біженців на певній території, що визначає тривалість очікування в черзі на курси; розгалуженість представництва та визнання статусу національних спільнот глухих у певних країнах.

Поряд з означеним, досвід інклюзії глухих біженців з України в нові громади дає підстави припинити дискусію щодо доцільності чи недоцільності вивчення предмету «Іноземна мова» в спеціальних школах для глухих в якості обов'язкового, що триває з 2014 року. Нині ми маємо однозначно визнати обов'язковість та важливість вивчення такого предмету глухими здобувачами освіти. Водночас, враховуючи досвід набутий останніми місяцями, висновується, що підготовка глухих щодо оволодіння іноземними мовами має передбачати не лише вивчення іноземної словесної мови, а й іноземної жестової мови. Найбільш вдалою комбінацією при цьому є та, що є найбільш затребуваною серед глухих біженців – англійська словесна мова та американо-американська жестова мова.

Окремі уваги в рамках подальших наукових досліджень заслуговує питання володіння і відповідно навчання глухих української словесної мови у вітчизняних закладах освіти. Бажання глухих біженців з України опанувати українською словесною мовою, що висловили респонденти, засвідчує необхідність ревізії традиційних підходів й методик навчання глухих та пошук ефективніших і життєорієнтованіших практик.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Balachandra, S. K., Carroll, J. K., Fogarty, C. T., Finigan, E. G. Family-centered maternity care for deaf refugees: The patient-centered medical home in action. *Families, Systems & Health*. 2009. Vol. 27(4). P.362-367. doi.org/10.1037/a0018214
2. Byrko, N., Tolchieva, H., Babiak, O., Zamsha, A., Fedorenko, O., Adamiuk, N. Training of Teachers for the Implementation of Universal Design in Educational

Activities. *AD ALTA. Journal of Interdisciplinary Research*. 2022. Vol.12/02-XXVIII. P.117-125.

3. Csizér K., Kontra E.H. Foreign Language Learning Characteristics of Deaf and Severely Hard-of-Hearing Students. *The Modern Language Journal*. 2020. Vol. 104, Issue 1. P. 233-249. DOI: 10.1111/modl.126300026-7902/20/233-249.

4. Drobot O., Zamsha A. Algorithm for providing individual communicative needs of deaf educators. *KELM*. 2021. № 7(43), vol. 1. P. 23-30.

5. McAuliff K. *Deaf Refugees: A critical review of the current literature*. CENDEP Working Paper Series: 2021.

6. Mirza, M., Luna, R., Mathews, B. Barriers to Healthcare Access Among Refugees with Disabilities and Chronic Health Conditions Resettled in the US Midwest. *Journal of Immigrant Minority Health*. 2014. Vol. 16. P.733-742. doi.org/10.1007/s10903-013-9906-5

7. Olsen, E. T. Deaf and refugee – a different situation. *Border Crossing*. 2018. Vol. 8(1). P. 237-254. doi.org/10.33182/bc.v8i1.737.

8. Olsen, E.T. Cooperation as a Coping Mechanism When Interpreting between Deaf Refugees and Hearing Professionals. *International Journal of Interpreter Education*. 2019. Vol. 11: Issue 2, Article 4. Available at: <https://tigerprints.clemson.edu/ijie/vol11/iss2/4>

9. Pollard, R. Q, Jr., Betts, W. R., Carroll, J. K., Waxmonsky, J. A., Barnett, S., deGruy, F. V. III, Pickler, L. L., Kellar-Guenther, Y. Integrating primary care and behavioral health with four special populations: Children with special needs, people with serious mental illness, refugees, and deaf people. *American Psychologist*. 2014. Vol. 69(4), 377–387. doi.org/10.1037/a0036220

10. Sivunen, N. An Ethnographic Study of Deaf Refugees Seeking Asylum in Finland. *Societies*. 2019. vol. 9, no. 1: 2. doi.org/10.3390/soc9010002

11. Zhuravlova L., Leshchii N., Zamsha A., Babiak O., Lyndina Y., Voroshchuk O. Techniques for the correction of language disorders among children with psycho-physical development peculiarities. *AD ALTA. Journal of Interdisciplinary Research*. 2021. Vol. 11, Issue 2, Special Issue xxii. P.133-137. <http://www.magnanimitas.cz/11-02-xxii>

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Однією з актуальних проблем сучасної педагогіки – є проблема включення дітей з особливими потребами в соціальне середовище, їх соціально-психологічна адаптація в інклюзивному закладі освіти. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому закладі є нормативно та інституційно признаною формою навчання в Україні, але воно й досі лишається складною, дискусійною, недостатньо вивченою проблемою при його практичній реалізації. У педагогів, що працюють з такими дітьми виникають труднощі щодо адаптації дітей до навколишнього середовища та соціуму. Дітям з особливими освітніми потребами важко пристосовуватися до оточуючих та налагоджувати стосунки і взаємодію з однолітками, вступати в гру з іншими дітьми, – все це значно ускладнює процес їх соціально-психологічної адаптації, як в групі ЗДО, так і в подальшому житті. Педагоги, які працюють в умовах інклюзії, стикаються з тим, що їм не вистачає практичних рекомендацій, щодо покращення процесу соціально-психологічної адаптації дітей з особливостями розвитку. Формувальний експеримент проведеного дослідження базувався, головним чином, на використанні гри, як провідного виду діяльності в дошкільному віці. Підвищення рівня соціально-психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами здійснювалось через розвиток узгодженості їх дій з діями інших, розвиток контактності і комунікативних навичок, формування вміння вступати в діалог/контакт з однолітками та дорослими. В результаті контрольного дослідження виявлено, що рівень соціально-психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами помітно підвищився: діти стали легше вступати в контакт з дорослими та однолітками, з'явилася взаємоузгодженість дій з діями інших, діти почали висловлювати свої думки, значно знизився рівень конфліктності, агресивності та прагнення до усамітнення, зникла відгородженість цих дітей від інших. Вважаємо досягнуті результати такими, що свідчать не тільки про підвищення соціально-психологічної адаптації дітей в закладі дошкільної освіти, а й демонструють адаптивні можливості дитини з особливими освітніми потребами в цілому.

Ключові слова: інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, соціально-психологічна адаптація; інклюзивний заклад дошкільної освіти.

One of the relevant problems of modern pedagogy is the problem of inclusion of children with special needs in the social environment, their social and psychological adaptation in an inclusive educational institution. The education and upbringing of children with special educational needs in a general educational institution is a normatively and institutionally recognized form of education in Ukraine, but it still remains a complex, debatable, insufficiently studied problem in its practical implementation. Teachers who work with such children have difficulties with adaptation of children to the environment and society. For children with special needs is difficult to adapt to the people around and to establish relationships and interaction with peers, to play with other children. All this greatly complicates the process of their social and psychological adaptation, both in the PEI group and in later life. Educators who work in an inclusive environment are faced with the fact that they lack of practical recommendations to facilitate the process of social and psychological adaptation of children with developmental disabilities.

The formative experiment of the research mainly was based on the use of the game as a leading type of activity in a preschool age. Increasing the level of social and psychological adaptation of children with special educational needs was achieved through the development of consistency of their actions with the actions of others, the development of contact and communication skills, and the formation of the ability to engage in dialogue/contact with peers and adults. As a result of the control study, it was found that the level of socio-psychological adaptation of children with special educational needs has increased significantly: children have become easier to come into contact with adults and peers, mutual coordination of actions with the actions of others has appeared, children have begun to express their opinions, the level of conflict has significantly decreased, aggressiveness and desire for seclusion, the isolation of these children from others disappeared. We consider, that the achieved results as evidence not only of the improvement of the social and psychological adaptation of children in a preschool education institution, but also demonstrate the adaptive capabilities of a child with special educational needs in general.

Key words: inclusive education, children with special educational needs, social and psychological adaptation; inclusive preschool education institution.

УДК 378.147: 373.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.12>

Коргун Л.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Дудра О.В.,

вихователь
Закладу дошкільної освіти № 5
м. Южного

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з актуальних проблем сучасної педагогіки – є проблема включення дітей з особливими потребами в соціальне середовище, їх соціально-психологічна адаптація в інклюзивному закладі освіти.

Як свідчить практика розвинутих країн, більшість дітей з психофізичними вадами можуть навчатися і виховуватися в освітніх закладах загального типу за умови перебудови системи освіти і виховання. Теоретичні основи інклюзії як інноваційної

моделі освіти були закладені такими відомими західними дослідниками, як: В. Сайлор, Д. Джонсон, Д. Лупарт, Дж. Деппелер, Д. Харві, К. Форлін, Т. Лорман тощо. На цьому етапі були також розроблені деякі практичні орієнтири, які в майбутньому змогли стати основою для розбудови інклюзивного освітнього середовища у більшості країн Світу. В 2017 році і в Україні був законодавчо зафіксований обов'язок держави реалізувати інклюзивну освіту.

Отже, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому закладі є нормативно та інституційно признаною формою навчання, але воно й досі лишається складною, дискусійною, недостатньо вивченою проблемою при його практичній реалізації. У педагогів, що працюють з такими дітьми виникають труднощі щодо адаптації дітей до навколишнього середовища та соціуму. Дітям з особливими освітніми потребами важко пристосовуватися до оточуючих та налагоджувати стосунки з однолітками. Дуже часто дітям з особливими освітніми потребами разом з їх основною проблемою супроводжує порушення мовлення, що ускладнює формування комунікативних навичок. Таким дітям важче дається взаємодія з однолітками, вони можуть не вступати в гру з іншими дітьми, що ускладнює процес соціально-психологічної адаптації, як в групі ЗДО, так і в подальшому житті. Педагоги, які працюють в умовах інклюзії, стикаються з тим, що їм не вистачає практичних рекомендацій, щодо полегшення процесу соціально-психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема адаптації дітей із особливими потребами до різних видів соціально-значущої діяльності являється однією досить актуальних проблем в сучасних вітчизняних реаліях. Ґрунтуючись на теоретичних положеннях філософських концепцій розвитку особистості Е. Берна, К. Юнга, К. Янга та соціально-психологічних – Б. Ананьєва, Л. Виготського, І. Кона, О. Леонтьєва, В. Петровського, сучасні дослідники визначають завдання, механізми, чинники соціальної адаптації дітей з урахуванням середовища й тієї ситуації, у якій вони знаходяться. Соціальна педагогіка розглядає реальні можливості підвищення виховного потенціалу соціальних інститутів суспільства у соціальній ситуації розвитку дітей з особливими освітніми потребами у зв'язку із системою діючих соціальних чинників, серед яких першорядне значення мають сім'я, навчальний колектив, друзі.

Розуміючи соціальну адаптацію як специфічну форму соціальної активності, що пов'язана із входженням та приведенням об'єктивних і суб'єктивних особливостей особистості у відповідність до нових соціальних умов, автори Базового компонента дошкільної освіти розглядають

соціальну адаптацію як інтегральний показник здатності дитини виконувати належні біологічні, психологічні функції та соціальні ролі у колективі як основне призначення сім'ї та закладу дошкільної освіти. Навчально-виховна діяльність у закладах дошкільної освіти розглядається, як одна з ланок соціалізації, її перша сходинка. Такі відомі українські вчені, як: А. Богуш, Н. Ватутіна, Н. Гавриш, Т. Жаровцева, О. Кононко, Т. Поніманська, І. Печенко О. Рейпольська визнають перевагу закладу дошкільної освіти як інституту соціалізації, в якому створено умови для особистісного розвитку дитини, вправлення в соціальній поведінці, формування гнучкості, здатності пристосовуватися до навколишнього. На думку О.Л. Кононко, соціальна адаптація «є однією з перших фаз соціального становлення особистості дошкільника (адаптація, індивідуалізація, інтеграція) і передбачає засвоєння норм тієї соціальної спільноти, до якої він належить»[4, с. 28].

Також О.Л. Кононко виділяє ряд особливостей соціальної адаптації старшого дошкільника, серед яких: бажання бути включеним у нове оточення; орієнтація на суспільні функції людей, норми, сенс їхньої поведінки та діяльності; суб'єктивне ставлення до соціальних цінностей, розуміння своєї належності до дитячого колективу; прагнення до розширення соціальних контактів; прихильне ставлення до одних груп дітей та відмова від спілкування з іншими [4, с. 185-187].

Дослідженнями переважної більшості вітчизняних вчених підтверджується, що соціальна адаптація – це не тільки пристосувальний процес, а й активно розвивальний. Про адаптованість дитини свідчить, за думкою Н. Гавриш та О. Рейпольської, володіння соціально прийнятними способами поведінки, уміння безконфліктного спілкування; контроль своїх емоцій, позитивне відношення до себе та оточуючих у певних соціальних умовах [6, с. 36].

В вітчизняній спеціальній педагогіці та психології існує досить велика кількість досліджень окремих аспектів соціальної адаптації осіб з розумовою відсталістю. Це праці А. Воробця, Н. Максимової, М. Матвєєвої, К. Мілютіної, В. Піскуна, В. Синьова, В. Сорочинської, О. Хохліної, в яких з різним ступенем глибини проаналізовано можливості та шляхи створення в закладах спеціальної освіти психолого-педагогічних умов з метою здійснення корекційного впливу на розвиток дітей з порушеннями інтелекту та визначено, що їх соціальна адаптація є процесом і результатом досягнення особистістю або соціальною спільністю ідентичності із соціальним середовищем у поєднанні з усвідомленням себе як його органічної частини в основі якого лежать соціальні, психологічні та соціально-психологічні механізми.

Разом з тим, сучасні дослідження, здійснені як в Україні, так й за її межами, результати довготривалого всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», проведеного за ініціативи Інституту спеціальної педагогіки Академії педагогічних наук України та Всеукраїнського фонду "Крок за кроком" під керівництвом А.А. Колупаєвої переконливо довели, що при створенні належних умов, діти з порушеннями розвитку можуть навчатися в загальноосвітніх закладах, що буде сприяти їх соціальній інтеграції у суспільство[3].

Питання щодо створення моделі інклюзивної освіти в Україні та організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії розглянуті у дослідженнях таких українських вчених як: А. Колупаєва, В. Бондар, З. Ленів, В. Засенко, Л. Гречко, І.Б. Кузава, які переконливо показали, що спільне виховання дітей, незалежно від рівня їх розвитку, цілком можливе, і дійсно може стати основою їх інтеграції, соціалізації та соціальної адаптації [2, с. 35-37; 3, с. 187; 5, с. 156].

Відомий український дослідник у галузі спеціальної освіти В.В. Засенко, порівнюючи процес адаптації дитини з особливими освітніми потребами до початку розбудови інклюзивної освіти та зараз, пише, що раніше такі діти, приходячи до закладу дошкільної освіти, відчували значні труднощі у соціалізації в дитячому колективі; у них виникали труднощі з використанням засвоєних в родині комунікативних навичок, з поведінкою в новому для них соціумі, у взаємовідносинах з іншими дітьми. Тому педагоги зазвичай намагалися перевести їх до закладів спеціальної освіти, або лишали наодинці з їх проблемами, ігноруючи дитину, яка відповідала на таке поводження до себе підвищенням агресивності, тривожності, дратливістю, виникненням самостимулюючих рухів та іншими порушеннями поведінки, що сприяло ізоляції дітей з нетиповим розвитком від колективу звичайних дітей [2, с. 38].

Однак, незважаючи на проведені дослідження, однією з головних проблем сучасного інклюзивного навчання лишається об'єктивна важкість пристосування дітей з особливими освітніми потребами до умов загальноосвітнього закладу. При переході дитини з особливими освітніми потребами до організованого навчання і виховання в загальноосвітньому ЗДО її адаптація потребує докорінної перебудови її поведінки. Необхідність налагоджувати і підтримувати взаємостосунки з дорослими і дітьми-однорічними під час спільної діяльності вимагає розвинених комунікативних навичок, як самої дитини так і оточуючих. Діти, які мають невеликий досвід спілкування, з погано розвиненим

мовленням, несформованими пізнавальними мотивами і невмінням регулювати свою поведінку, погано адаптуються до умов закладу освіти. Разом з тим, ще Л.С. Виготський підкреслював, що розвиток складних психічних процесів, а також характеру, поведінки набагато більше залежить від навколишнього середовища (від умов виховання та навчання дитини, культурно-побутового оточення, від характеру спілкування, форм та способів діяльності та інше), ніж від біологічних чинників. Для розвитку дитини середовище виступає, не тільки як умова, але і як джерело її розвитку. Дитина з перших днів існування знаходиться під впливом соціального середовища, яке неначе веде її за собою. Недорозвиток, або неправильний розвиток характеру, волі та інших психічних функцій, на думку Л.С. Виготського, досить поширене, але не обов'язкове вторинне відхилення при тих, чи інших порушеннях розвитку. І тому, для того щоб по можливості уникнути цього ускладнення, потрібно здійснювати спеціальні заходи, вести спеціальну кропітку роботу [1, с. 254].

Своєрідність процесу пристосування до соціуму дошкільнят з особливими освітніми потребами висвітлені в монографії І.Б. Кузави, яка пояснює складнощі цього процесу специфічними стосунками таких дітей з оточуючими. Досить часто ці стосунки з'являються несприятливими, так як для формування особистості дитини, розвиток якої відрізняється від норми, однаково шкідливим є як її ігнорування, так і зайва опіка [5, с. 108].

Дослідження таких вчених як Н.Д. Ватутіна, Н.М. Захарова, О.Л. Кононко, С.П. Нечай свідчать про те, що адаптація до закладу дошкільної освіти відбувається набагато простіше і успішніше, якщо дитина задіяна в різних видах діяльності, таких як, спілкування, в музично-театралізована діяльність, предметно-практична, ігрова діяльність. Разом з тим, ще дослідженнями Л. Виготського, О. Леонтьєва та Д. Ельконіна встановлено, що саме гра є провідним засобом діяльності дошкільника, яка спонукає до розвитку взаємовідносин між дітьми, задовольняє потреби в самовираженні дитини, допомагає вийти із напруженої соціальної ситуації, налагоджує та підтримує соціальні зв'язки, сприяє соціальної адаптації дошкільнят, що може позитивно впливати на такі психічні стани, як тривожність, емоційна напруженість, депресія, психічна й соматична втомлюваність.

Отже, багаточисленними дослідженнями переконливо встановлено, що ігрова діяльність є одним із ефективних засобів соціальної адаптації дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Тому, звичайно, навчальний процес у закладі дошкільної освіти має бути тісно пов'язаний із ігровою діяльністю. Однією із переваг гри є те, що всі діти в ній рівні. Деякі ролі в грі можуть бути доступними також і дітям, розвиток

яких дещо відрізняється від норми. Більш того, така дитина може гарно проявити себе у грі, поводити себе більш розкуто, а відчувати себе комфортно. Це дає змогу їй повноцінно включитися в гру, а саме це добре впливає на результати навчання. Під час гри у дітей, зазвичай, переважають позитивні емоції, не принижується їх гідність. Гра у навчально-розвивальному процесі стає гарним мотиватором до пізнання світу, збуджує інтерес, підвищує рівень навчальної праці, розвиває комунікативні навички. Також у грі дитина дошкільного віку набуває соціального досвіду, що необхідний для встановлення контактів і розвитку взаємодії з навколишнім середовищем. Завдяки ігровій діяльності, під час якої відбувається наслідування і рольове перевтілення, дитина пізнає норми і моделі поведінки і взаємні стосунки між дітьми і дорослими, які виступають зразками для її власної поведінки [4; 6].

Таким чином, ми прийшли до висновку, що процес виховання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі охоплюючи всі сфери її життєдіяльності у навчальному закладі, повинен, для набуття соціального досвіду, широко використовувати гру, як найбільш ефективний педагогічний чинник соціальної адаптації.

Метою дослідження було визначення факторів, які сприяють соціально-психологічній адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти та пошук шляхів підвищення ефективності цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з цілей нашої роботи було підібрано комплекс методик, за допомогою яких були досліджені особливості соціально-психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного закладу освіти. Згідно з принципом доступності проведення було обрано такі методики: Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман); проективна візуально-вербальна методика Рене Жилія; методика Я.Л. Коломинського «В кого більше?». В дослідженні брали участь діти середнього дошкільного віку, що відвідують інклюзивну групу ЗДО. Всього в групі 20 дітей, троє з яких – з особливими освітніми потребами. В ході дослідження кожній дитині в групі надався свій номер. Діти з особливими освітніми потребами знаходилися під номерами 7, 8, 9 відповідно.

За результатом проведення методики «Рукавички» було встановлено, що всі діти з особливими освітніми потребами опинилися на низькому рівні: ці діти не йшли на контакт зі своїми однолітками, виконували завдання відсторонено не обговорюючи його з напарником, в їх парах не було взаємодії. При цьому спостереження за поведінкою дітей показало, що вони не тільки неохоче

вступали у взаємозв'язки з однолітками, а й іноді зовсім не звертали уваги на рукавичку напарника, не реагували на його звернення, ігнорували його пропозиції; при прикрашанні рукавички використовували лише один олівець. Один з хлопчиків не тільки не хотів працювати сам, а й не давав цього зробити напарнику: забирав всі прикраси та олівці. Дана методика показала нам, що діти з освітніми потребами не йдуть на контакт із однолітками, не вміють узгоджувати свої дії із діями інших, співпрацювати з іншою дитиною, домовлятися про порядок виконання роботи. Вони не вміють прислухуватися до думки товариша, розуміти, планувати і контролювати дії, чітко висловлювати свої думки, спокійно вести дискусію. Отже, саме це може вказувати на те що ці діти мають низький рівень соціально-психологічної адаптації та не пристосовані до навколишнього середовища.

Використання проекційної візуально-вербальної методики Рене Жилія, дозволило встановити, що з трьох дітей з особливими потребами лише одна дитина має схильність до усамітнення, що свідчить про те, що діти з колективу мало контактують з нею, а вона в свою чергу не вступає в контакт з ними. У двох із дітей з особливими освітніми потребами є схильність до спілкування, але спостерігаючи за вільною грою дітей ми звернули увагу на те, що не завжди всі діти з нормативним розвитком приймають дітей з ООП до себе в гру. Діти під номерами 7 і 9 багато часу грають між собою, і не завжди ініціюють взаємозв'язок з іншими дітьми. Згідно з результатами методики у дітей з особливими освітніми потребами більш виражена схильність до конфліктності та агресивності. Можливо саме це є причиною, що з ними не завжди готові взаємодіяти інші одногрупники. Але за показником відношення до друга або подруги діти з ООП показали досить непоганий результат (на рівні 10% та 15%). Такий показник був обумовлений тим, що діти під номерами 7 і 9 мають потяг до дружніх відносин, в процесі дослідження ми спостерігали, що вони велику кількість часу проводять разом та непогано взаємодіють, що може свідчити про дружні відносини між ними. А от дитина під номером 8 показала найнижчий показник за цим параметром.

Методика Я.Л. Коломинського «В кого більше?» є модифікованим варіантом відомої методики Д. Морено «Соціометрія». В процесі її проведення було виявлено, що дівчинка, яка має особливі освітні потреби отримала 4 вибори, а обидва хлопчики по 2, це означає, що колективом вони не відторгнені. Ізгоїв у колективі не зафіксовано. Це свідчить про те, що педагоги групи звертають велику увагу на взаємовідносини дітей з ООП та дітей з типовим розвитком, спонукають їх до взаємодії та намагаються працювати для того аби всі діти були прийняті в колективі. Але, звертаючи

увагу на досить невелику кількість виборів можна констатувати, що загалом дитячий колектив не дуже охоче спілкується з дітьми з нетиповим розвитком.

В свою ж чергу під час вільної гри діти під номером 7 та 9 (діти з особливими потребами) грають між собою, а іноді і намагаються примикати до хлопчачого колективу. А хлопчик під номером 8, який також має особливі потреби, віддає перевагу грі з одноклассниками, але вони не завжди відповідають йому взаємністю.

Досліджуючи коефіцієнт задоволеності взаєминами (КЗ), який визначається відсотковим співвідношенням числа дітей, що мають взаємні вибори, до всіх дітей групи, ми виявили, що він складає 50%. З результату випливає, що рівень задоволеності взаєминами в групі – високий.

Аналізуючи мотивацію соціометричних виборів, ми виявили, які мотиви лежать в основі пропозицій кожної дитини, в якій мірі діти усвідомлюють мотив свого вибіркового відношення до однолітків. Мотиви виборів відрізнялися різноманітністю. Так, обираючи ту чи іншу дитину, діти могли вказувати, що це їх друг, що їм цікаво гратися, що він хороший, веселий, знає багато ігор, подобається. Слід зауважити, що в цілому такі результати соціометрії свідчать про благополучний психологічний клімат в групі. Але при цьому ми бачимо, що найменшу кількість виборів отримали все ж таки діти з особливими потребами. (разом 4 вибори або по 2 вибори проти 6-5 виборів у інших дітей). Важливо відмітити, що дітей з особливими освітніми потребами колектив приймає, однак, має дещо упереджене ставлення до них.

Таким чином, можна зробити висновок, що незважаючи на те, що діти з ООП в цілому прийняті колективом, в них на початок дослідження спостерігався відносно низький рівень соціально-психологічної адаптованості. Діти не завжди адекватно вступали в контакт з однолітками та частково (в залежності від ситуації) з дорослими, не вміли узгоджувати свої дії з іншими, віддавали перевагу іграм на самоті, проявляли конфліктність та агресивність по відношенню до одноклассників, що відсторонювало їх від інших дітей та від взаємодії з ними. При цьому діти з ООП мали досить високий рівень прагнення до спілкування.

Саме тому перед нами постало завдання розробити та реалізувати на практиці систему ігрових завдань для всієї групи, які будуть сприяти підвищенню соціально-психологічної адаптації дітей з ООП. Всі ігри та вправи підбиралися таким чином, щоб стимулювати у дітей розвиток навичок соціальної взаємодії; вступ їх в контакт один з одним; сформуванню вміння слухати співрозмовника та поважати його думку, а також висловлювати свою; розвивати поважні взаємовідношення.

Обрані нами для підвищення соціально-психологічної адаптації дітей ігри можна умовно розподілити на три групи: ігри на згуртування дітей, ігри на розвиток вміння діяти спільно, ігри на розвиток комунікативних навичок, ігри на розвиток взаємодії в парах.

В процесі формувального експерименту ми зіткнулися з тим, що на початку діти з особливими освітніми потребами відмовлялися вступати в контакт з іншими дітьми, не задавали запитань. Але повторюючи гру в групі протягом декількох місяців, діти з ООП відслідкували модель гри, бачили як ведуть себе в грі їх однолітки та згодом також стали приймати участь. В випадку, коли в поведінці дитини з ООП все ще лишалися побоювання щодо інших дітей та дорослих, ініціативу на себе брав дорослий, який фізично знаходився на одному рівні з дитиною.

Також в формувальному експерименті використовувалися й словесні методи, за допомогою яких діти навчалися спілкуватися. Дітям з особливими освітніми потребами надавалась можливість оволодіти навичкою самостійно задавати питання, висказувати свою думку відносно якоїсь проблеми. Такі прийоми вчили дітей ввічливому відношенню один до одного, правильній взаємодії. Словесні методи спонукали дітей встановлювати довірливі відношення один до одного, вчили виходити із конфліктних ситуацій і покращували навички соціальної взаємодії в цілому.

Наприкінці кожного заняття проводився його підсумок. Діти з педагогом підкреслювали важливість дружби, та необхідність дружно взаємодіяти з однолітками.

Оцінка рівня соціально-психологічної адаптованості дітей з особливими освітніми потребами після проведення корекційних занять здійснювалась за тими же методиками, що й на констатувальному етапі дослідження.

За методикою «Рукавичка» нам вдалося отримати такі результати: на низькому рівні опинилося тільки одна пара дітей, в якій була дитина з особливими освітніми потребами, проти трьох дітей на констатувальному етапі. При цьому особливої уваги заслуговує той факт, що діти з типовим розвитком також значно покращили свої результати: ті діти, що на початок дослідження опинилися на низькому рівні, після проведення формувального етапу показали середній рівень взаємодії.

Дитина з особливими освітніми потребами за номером 8, яка лишалася на низькому рівні взаємодії, та, що раніше не хотіла ділитися матеріалами з напарником, під час контрольного дослідження взялася прикрашати і свою рукавичку, і рукавичку напарника, але коли за допомогою дорослого вдалося роботи розділити між дітьми, то хлопчик вільно та активно працював, а також намагався додати свої елементи до рукавички

сусіда. Це свідчить про те, що дитина зрозуміла, що рукавички мають бути однаковими, але вирішила, що зробить це самостійно, без допомоги напарника.

Діти під номерами 7 та 9 за результатами дослідження опинилися на середньому рівні. Хлопчик під номером 7 приступив до виконання завдання пізніше, ніж напарник, спочатку поспостерігавши за ним. Потім він намагався відтворити візерунки, що зробив сусід. Але на цьому він не зміг зупинитися, і додав трохи своїх елементів. Ми звернули увагу на те, що дитина зверталася до напарника з проханням про олівець, який йому необхідний, навіть попросила допомоги у свого сусіда. Хлопчику вдалося вступити в контакт з однолітком та він намагався узгоджувати свої дії з діями напарника на початку виконання завдання.

Дівчинка, що фігурувала в дослідженні під номером 9, дуже полюбляє малювати, тому вона, як і минулого разу, проявляла свою фантазію, але перед тим, як почати прикрашати рукавичку якимось певним візерунком, вона запитувала свого напарника: «А давай так?» і малювала. Потім чекала відповіді дитини. Але коли щось пропонувала сусідка, то вона не завжди брала це до уваги, і знову пропонувала щось своє. Дівчинка стала легше вступати в контакт із однолітками, впевнено висловлювати свої думки та ідеї. До речі напарник виконував пропозиції дівчинки, що свідчить про те, що він поважає та приймає її.

Таким чином, результати контрольного етапу дослідження дали нам зрозуміти, що після формульованого експерименту діти з особливими освітніми потребами значно підвищили свій рівень взаємоузгодження дій, комунікативних навичок, вони стали легше вступати в контакт з однолітками та дорослими, більш впевнено висловлюватися свої думки та ідеї.

З отриманих даних контрольного дослідження за методикою Рене Жилія бачимо, що з трьох дітей з особливими освітніми потребами дитина, яка мала схильність до усамітнення, зменшила ступінь його вираженості, що свідчить про те, що вона стала більш дружньою та прийнята однолітками. Також у дітей з особливими освітніми потребами значно зменшився рівень конфліктності та агресивності. Дуже гарний результат показала дівчинка під номером 9, особливо по показнику «прагнення до спілкування», що може бути оцінено як показник її соціальної адаптації до колективу однолітків. У інших двох дітей рівень соціально-психологічної адаптації також покращився, але робота в цьому напрямку повинна продовжуватися.

За методикою «В кого більше?» після формульованого експерименту було визначено, що коефіцієнт взаємності та коефіцієнт задоволеності взаєминами дітей досліджуваної групи на контрольному етапі значно підвищився. А індекс

ізолюваності становив 0%, оскільки жодної дитини не залишилося без єдиного вибору.

Спостерігаючи за вільною грою дітей в групі після проведеного формульованого експерименту, ми звернули увагу, що діти з особливостями розвитку стали легше прийматися іншими дітьми, всі діти вступали в контакт один з одним і приєднувалися до сюжетно-рольових ігор. Діти з особливими освітніми потребами під час організованої ігрової діяльності активно приймали участь в іграх з правилами. Також вони стали легше вступати у взаємозв'язок із дорослими, йти на контакт, могли підтримувати бесіду, або ділитися якоюсь історією із свого життя, особливо це відмічалось вранці, коли діти приходили з дому.

Висновки. В ході формульованого експерименту наша робота була спрямована на підвищення рівня соціально-психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, а саме: на розвиток узгодженості дій з діями інших, контактності, комунікативних навичок, вміння вступати в діалог/контакт з однолітками та дорослими. Оскільки провідним видом діяльності у дошкільному віці є гра, формульований експеримент базувався, головним чином на її використанні. В результаті контрольного дослідження виявлено, що рівень соціально-психологічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами покращився: діти стали легше вступати в контакт з дорослими та однолітками, з'явилася взаємоузгодженість дій з діями інших, діти почали висловлювати свої думки, значно знизився рівень конфліктності та агресивності та прагнення до усамітнення, відгородженість. Вважаємо досягнуті результати такими, що свідчать не тільки про підвищення соціально-психологічної адаптації дітей в закладі дошкільної освіти, а й демонструють адаптивні можливості дитини з особливими освітніми потребами в цілому.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой Собрание сочинений Т. 5. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
2. Засенко В.В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами Кроки до демократичної освіти: 2002. № 1. С. 34-43.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-книга», 2009. 272 с.
4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. Київ: Освіта, 1998. 256с.
5. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика: монографія. Луцьк, 2013. 292 с.
6. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ : монографія / Н. Гавриш, О. Рейпольська та ін.; за заг.ред. О. Рейпольської. Київ–Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 280 с.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯINNOVATIVE TECHNOLOGIES OF PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE TEACHERS FOR INTEGRATED EDUCATION

Актуальність проблеми обумовлена модифікацією змісту сучасної дошкільної освіти відповідно до положень нормативних документів України, які ставлять вимоги підготовки фахівців, здатних ефективно організувати інтегроване навчання дітей закладів дошкільної освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників закладу дошкільної освіти до інтегрованого навчання. Задля реалізації мети важливим є розкриття сутності понять «інноваційні технології підготовки педагогів до інтегрованого навчання» та обґрунтуванні інноваційних технологій підготовки майбутніх вихователів у процесі викладання освітнього компонента «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку».

Інноваційні технології визначаємо як сукупність нових методів та прийомів, педагогічних дій і засобів, які характеризуються новизною, оптимальністю та творчістю. А інноваційні технології підготовки педагогів до інтегрованого навчання розглядаємо як сукупність нових інтерактивних, активних способів та прийомів навчання, які цілеспрямовано використовуються в процесі професійної підготовки задля формування в студентів інтегральної та системи загальних та фахових компетентностей організації інтегрованого навчання з дітьми.

З метою формування компетентностей ефективно організувати інтегроване навчання дітей нами використовуються проєкtnі (ігрове проєктування), ігрові (ділові ігри, рефлексивно-ділові ігри) та інтерактивні (створення проблемних ситуацій, тренінг, зигзаг, асоціативний куц, дошка запитань, Діаграма Ейлера-Венна, мозковий штурм, портфоліо, проблемно-рефлексивний полілог та ін.) інноваційні технології.

За умови використання інноваційних технологій професійна підготовка педагогів буде відповідати запитам практики і разом з цим особистісно орієнтованою з урахуванням їхніх здібностей та здатностей.

Ключові слова: інноваційні технології, інтегроване навчання, майбутні вихователі, підготовка фахівців, інтерактивні технології.

The urgency of the problem is due to the modification of the content of modern preschool education in accordance with the provisions of normative documents of Ukraine, which set requirements for the training of specialists capable of effectively organizing the integrated education of children in preschool education institutions.

The purpose of the article is to substantiate the innovative technologies of professional training of future pedagogical workers of the preschool education institution for integrated learning. In order to realize the goal, it is important to reveal the essence of the concept of «Innovative technologies for training teachers for integrated learning» and to substantiate innovative technologies for training future educators in the process of teaching the educational component «Integrated learning of preschool children».

We define innovative technologies as a set of new methods and techniques, pedagogical actions and tools, which are characterized by novelty, optimality and creativity. And we consider innovative technologies for training teachers for integrated learning as a set of new interactive, active learning methods and techniques that are purposefully used in the process of professional training in order to form in students an integral and system of general and professional competencies for the organization of integrated learning with children.

In order to form competencies to effectively organize the integrated education of children, we use project (game design), game (business games, reflexive-business games) and interactive (creating problem situations, training, zigzag, discussions, associative bush, question board, Euler-Venn Diagram, brainstorming, portfolio portfolio, problem-reflective polylogue, etc.) innovative technologies.

Provided that innovative technologies are used, the professional training of teachers will meet the demands of practice and, at the same time, be personally oriented, taking into account their abilities and capabilities.

Key words: innovative technologies, integrated education, future educators, training of specialists, interactive technologies.

УДК 373.2.091.313:373.2:378
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.13>

Бартків О.С.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Дурманенко Є.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Дурманенко О.Л.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми. Модифікація сучасної освіти відповідно до положень Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р., Професійного стандарту підготовки вихователів закладів дошкільної освіти (далі ЗДО) та інших нормативних документів,

ставить перед закладами вищої освіти завдання підготовки фахівців, здатних ефективно реалізувати функції професійної діяльності на засадах компетентнісного, аксіологічного, особистісно-орієнтованого та інтегрованого підходів, здатних до удосконалення *soft skills*; педагогів з підвищеною мотивацією до постійного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти та самовираження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання підготовки майбутніх фахівців до інтегрованого навчання сьогодні досліджують Н. Гавриш, В. Жуков, Т. Засєкіна, О. Комар, О. Мариновська, О. Муращенко, В. Поберецька, Т. Тесленко та ін. Так, технологію підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів аналізує В. Жуков, розглядаючи її як цілісну динамічну педагогічну систему, що передбачає спеціально організовану, керовану з боку викладачів навчальну діяльність студентів, яка відображає специфіку педагогічної праці, професійних завдань, які необхідно вирішити випускнику педагогічного університету [5, с. 45]. У свою чергу, Т. Засєкіна аналізує сутність технологій інтегрованого навчання, виявляє особливості вивчення природничих предметів учнями різних профілів навчання (природничо-математичних, суспільно-гуманітарних, мистецьких) [6, с. 28]. О. Муращенко досліджує теорію і практику підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до реалізації інтегрованого навчання в початковій освіті в контексті вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду [8, с. 2]. Упровадження в педагогічних коледжах педагогічних умов підготовки вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів вивчає В. Поберецька [10, с. 192-193].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми Проведений аналіз поглядів учених засвідчує їх значну увагу до проблеми упровадження інтегрованого підходу в освітній процес, до системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення інтегрованого навчання. Менше уваги науковцями приділено розкриттю інноваційних технологій підготовки майбутніх педагогів до організації інтегрованого навчання здобувачів освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників закладу дошкільної освіти до інтегрованого навчання. Задля реалізації мети важливим є розкриття сутності поняття «інноваційні технології підготовки педагогів до інтегрованого навчання» та обґрунтуванні інноваційних технологій підготовки майбутніх вихователів у процесі викладання освітнього компонента «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку».

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «технологія» в перекладі із грецького «*techne*» – мистецтво, майстерність, уміння й сукупність методів обробки; сукупність прийомів, застосовуваних у будь-якій справі тощо[8]. Уже інноваційна педагогічна технологія – науково-обґрунтована система дій, операцій та процедур, які забезпечують цілеспрямоване й поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають позитивні зміни

в традиційному педагогічному процесі, модернізують і трансформують його [9, с. 130].

Щоб сформулювати авторське визначення інноваційної технології, звернемося до аналізу поняття «інновації в освіті», яке О. Красовська розглядає як цілеспрямований педагогічний процес розроблення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, технологій, які ведуть до якісних змін структурних компонентів освіти, до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання у нових умовах [7, с. 268]. Узавши за основу погляди О. Дубасенюк, інноваційними будемо називати технології, які відповідають критеріям педагогічних інновацій: новизни, що дає змогу діагностувати рівень нового (оновленого, модифікованого) змісту, досвіду – (розрізняють абсолютний, локально-абсолютний, умовний, суб'єктивний рівні новизни); оптимальності – досягненню високих результатів за найменших витрат часу сил, і забезпечує певну стійкість позитивних результатів у діяльності педагога; можливості творчого застосування інновацій у масовому досвіді, тобто придатність апробованого досвіду для широкого масового впровадження в освітній процес [5, с. 12].

Отже, інноваційні технології – це сукупність нових методів та прийомів, педагогічних дій і засобів, які характеризуються новизною, оптимальністю та творчістю. А інноваційні технології підготовки педагогів до інтегрованого навчання розглядаємо як сукупність нових інтерактивних, активних методів та прийомів навчання, які цілеспрямовано використовуються в процесі професійної підготовки задля формування в студентів інтегральної та системи загальних та фахових компетентностей організації інтегрованого навчання з дітьми.

Результатом професійної підготовки педагогів до інтегрованого навчання є їхня готовність як інтегральна якість особистості, що характеризується здатністю компетентно застосовувати різні види, способи інтеграції та форми організації інтегрованого навчання в освітньому процесі.

Використовуючи інноваційні технології в процесі підготовки студентів до інтегрованого навчання, враховуємо структурні компоненти готовності (табл. 1)

З метою формування компетентностей ефективно організувати інтегроване навчання дітей нами використовуються проєктні, ігрові та інтерактивні інноваційні технології.

Для мотивації студентів до оволодіння компетенціями організувати інтегроване навчання використовуємо технологію ігрового проєктування, як систему методів і способів створення проєктів у процесі гри у вигляді передбачення елементів організації освітнього процесу. За цієї

Компоненти готовності студентів до інтегрованого навчання

Компоненти готовності	Характеристика компонентів готовності
Мотиваційно-ціннісний	Позитивна мотивація, потреби, інтереси, що забезпечують усвідомлення й позитивне ставлення майбутнього вчителя до професійної діяльності і визнання ефективного оволодіння нею як особистісною цінністю
Теоретико-практичний	Опанування студентами системою предметно-методичних, психолого-педагогічних компетенцій про інтеграцію, педагогічну інтеграцію, сучасні інтеграційні тенденції в дошкільній, початковій та базовій школі; про види, способи та рівні інтеграції; форми організації навчання в закладах дошкільної освіти та вимоги до їх застосування.
Оцінно-рефлексивний	Аналіз та самооцінка власної професійної підготовленості, креативність, інноваційність та здатність до саморозвитку у процесі професійної підготовки.

технології з допомогою мови навчальної інформації моделюються зміст і динаміка освітнього процесу майбутньої професійної діяльності, взаємини між його суб'єктами тощо. Ігрове проектування нами використано при обговоренні теми «Засідання методичного об'єднання вихователів ЗДО на тему «Форми організації інтегрованого навчання в ЗДО» [1]. Результатом використання технології ігрового проектування є конкурс-захист групами студентів проєктів, які в подальшому аналізуються експертною радою, створеною з числа студентів та викладача, і оцінюються.

Формуючи теоретико-практичну готовність до інтегрованого навчання, ефективною є технологія рефлексивно-ділової гри. Роль ділових ігор на заняттях з освітнього компонента «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку» неocenенна, оскільки вони дозволяють студентам прожити певну професійну роль у спеціально-створеному освітньому середовищі закладу вищої освіти, а завдячуючи диогоамії – моделювати фрагменти реалізації інтегрованого навчання; програвати різні варіанти поведінки суб'єктів навчання, аналізуючи та корегуючи їх. За умови моделювання діадних взаємовідносин, у процесі ділової гри можливі наступні варіанти: вчитель-вихователь, керівник-підлеглий; вихователь-батьки тощо. Цей перелік можна продовжувати й далі, маючи на увазі, що кожна з діад стає підставою для розігрування певної ігрової ситуації.

У проведенні реалізації рефлексивно-ділової гри дотримуємося її алгоритму: об'єднання студентів у мікрогрупи (команди); оголошення спільної для всіх груп мети і завдань, правил проведення й оцінювання, регламентація часу на підготовку виступу; розв'язання завдання в мікрогрупах; підготовка його презентації у формі рольової гри.

На основі аналізу поглядів О. Дубасенюк [4], дотримуємося етапів ділової гри (Рис. 1.)

Вибір методу ділової гри залежить від змісту курсу «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку» (важливість, проблемність, практичне значення), рівня підготовки студентів (самостійність, ініціативність, інноваційна спрямованість,

творчість, інтерактивність), рівня підготовки викладача (керівництво грою).

Рефлексивно-ділова гра є ефективною для здійснення рефлексивно-корегувальних заходів і процедур вирішення завдань, оскільки характеризується «відкритістю», яка сприяє актуалізації набутого студентам досвіду щодо інтегрованого навчання дітей, його переосмисленню, розвитку здатності «бачити» й аналізувати проблеми, що виникають у процесі професійно-педагогічної діяльності, професійного саморозвитку.

З метою активної участі кожного студента у грі застосовуємо різноманітні стимулюючі засоби педагогічного впливу:

- проведення змагання між групами, що передбачає формулювання студентами кожної групи педагогічної ситуації для своїх опонентів, на розв'язання якої відводиться 3 хвилини. Приклад запропонованої студентами педагогічної ситуації: «Сашко (5 років), який не відвідував ЗДО протягом тижня з поважних причин, повернувся у садок, відразу потрапивши на інтегроване заняття з теми (тему заняття визначають самі студенти). Які форми й методи педагогічної підтримки доцільно застосувати в такому випадку?»;

- здійснення студентами аналізу командного вирішення ситуацій;

- підведення підсумків гри викладачем, формулювання висновку.

Конструктивною на заняттях з курсу «Інтегроване навчання дітей дошкільного віку» є стратегія розвитку критичного мислення «зигзаг», яка допомагає майбутнім вихователям детально осмислити тему та формувати навички колективного критичного аналізу. Робота студентів на парі командна і передбачає постановку та розв'язання певними командами завдання – спільно створити узагальнюючий текст за темою заняття «Інноваційні форми інтегрованого навчання в ЗДО» в певному стилі (стиль – есе, тези до конференції, стаття в профільний журнал, вірш тощо [8, с. 110].

Ефективними в процесі вивчення курсу є низка інтерактивних методів як складових інтерактивних технологій, визначальною ознакою яких

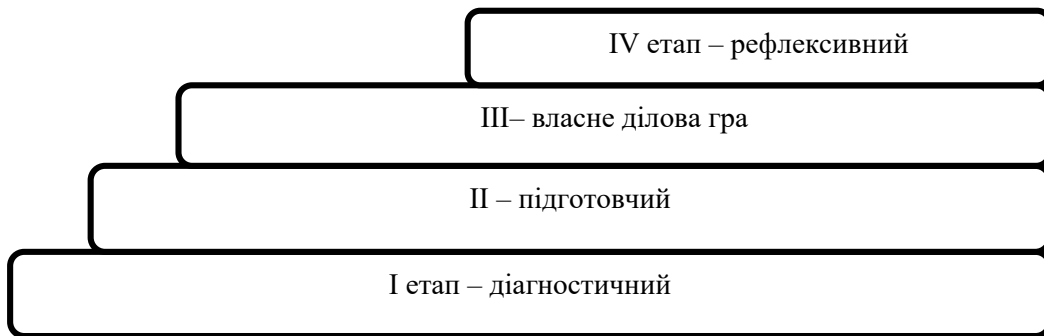


Рис. 1. Етапи проведення ділової гри

є взаємодія як безпосередня міжособистісна комунікація, особливістю якої є здатність людини інтерпретувати ситуацію, конструювати власні дії. У процесі підготовки до інтегрованого навчання дітей нами були дотримані основні атрибути педагогічної взаємодії: присутність учасників в єдиному часі і просторі, що створює можливість особистого контакту; наявність спільної мети, очікуваного результату діяльності, який відповідає інтересам усіх і сприяє реалізації потреб кожного; планування, контроль, корекція і координація дій; розподіл єдиного процесу співпраці, спільної діяльності між учасниками; виникнення міжособистісних відносин [11, с. 37–38].

У контексті вивчення освітнього компонента змістовним стало застосування інтерактивних методів «Асоціативний куц», «Дошка за питань», «Діаграма Ейлера-Венна» та ін. Так, наприклад, стратегія «Асоціативний куц» дала змогу з'ясувати ступінь розуміння майбутніми вихователями базового поняття теми «інтеграція». Організація практичної діяльності за цією стратегією передбачала таку етапність: запис викладачем ключового поняття теми «інтеграція» (центр «куца»); формулювання запитання студентам: «Які асоціації виникають у вас, коли ви чуєте поняття «інтеграція»?»; запис усіх слів-асоціацій, що спадають на думку студентам (використовується метод «Мозкового штурму»); встановлення зв'язків між словами «інтегроване навчання» і «інтегровані цикли»(гілками «куца»); з'ясування тих аспектів проблеми, де потрібна додаткова інформація; виокремлення слів-асоціацій, які викликали запитання; доповнення або зміна інформації в процесі роботи над проблемою (слова позначалися іншим кольором – «куц, який росте»).

Виробленню навичок практичного розв'язання ситуацій взаємин у сферах «викладач-студент», «студент-студент» сприяв метод case-study (поєднання умов, які забезпечують успіх; а сам успіх – результат подібної ситуації)[11]. Для розв'язання обиралися ситуації, які можуть виникати в процесі діяльності вихователя (ситуації-ілюстрації, ситуації вправи, ситуації-оцінки, ситуації-проблеми;

розв'язання ситуаційних задач – розбір інцидентів (явищ), розбір конфліктів та ін.) та ситуації, що дублюють реальні взаємини студентів в освітньому процесі.

З унікальними можливостями стимулювати, мотивувати, створювати ситуації успіху, забезпечувати особистісне та професійне зростання, формувати й розвивати необхідні якості, застосовувати інтерактивні методи й поєднувати форми колективної, групової та індивідуальної роботи, є тренінгові технології навчання. У процесі підготовки студентів до інтегрованого навчання доцільними є рефлексивні тренінги на теми: «Інтегроване навчання дітей старшого дошкільного віку як основа розвитку їхніх творчих здібностей», «Методично-інтегративна компетентність вихователя», «Поліхудожня компетентність вихователя», «Готовність вихователя до інтегрованого навчання як передумова ефективного його здійснення», «Діагностика та самодіагностика рівнів сформованості готовності студентів до інтегрованого навчання дітей» тощо [1].

Формуючи оцінно-рефлексивну готовність студентів нами адаптовано рефлексивний тренінг, запропонований В. Дейниченком «Моя готовність до інтегрованого навчання дошкільників» [3], з наступними його компонентами:

– підготовка студентами доповіді (до 5-7 хв.), яка передбачає розгляд одного з аспектів проблеми, що містить відповіді на запитання: Яке навчання можна назвати інтегрованим? У чому відмінність між поняттями «інтегрований підхід», «принцип інтеграції», «інтегроване навчання»? Які способи інтеграції змісту дошкільної освіти я можу визначити? та ін.;

– «рефлексивна дискусія» (майбутні вихователі висловлюють власні судження щодо окресленої проблеми з урахуванням вітагенного досвіду діяльності в ЗДО чи досвіду, набутого в ході практичних занять);

– «рефлексивний аналіз» студентами доповіді чи проведеної дискусії (визначення їх позитивних та негативних сторін з використанням формулювань на кшталт «На мою думку, краще дискусію

було б провести так...», «На мій погляд, у доповіді не вказано» та ін.) [3].

Для визначення рівнів сформованості компетентності організувати інтегроване навчання використовували технологію портфоліо, як метод який допомагає виявити здатності студентів ставити цілі, планувати й організувати самоосвітню діяльність, а також презентувати різні види робіт, що засвідчують здобутки в індивідуальному розвитку майбутніх вихователів, їх активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок, підвищення власної професійної майстерності.

З метою самооцінки студентами власної готовності до інтегрованого навчання цікавим та змістовним є метод проблемно-рефлексивного полілогу [3], що має на меті формування в молоді умінь самостійного осмислення проблем їхньої професійної підготовки в означеному напрямі, прийняття педагогічних рішень. У процесі дослідження дійшли згоди з висновками В. Дейниченка [3], що цінність проблемно-рефлексивного полілогу полягає в тому, що його проведення дає можливість для розвитку в кожного студента умінь індивідуального і групового рефлексивного аналізу, адже в ньому здатні брати участь не лише найбільш підготовлені і творчі студенти, а й менш обізнані майбутні фахівці.

Використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх педагогів до інтегрованого навчання (ігрових, проєктних, інтерактивних) передбачає формування в них інноваційної диспозиції, як індивідуальної прихильності до змін та нововведень. У цьому контексті підтримуємо погляди О. Шапран про те, що «готовність до змін у конкретній діяльності є вищою, якщо інноваційна диспозиція є внутрішньо узгодженою. Інноваційна диспозиція формує рух педагога шляхом самореалізації і створення умов для перспектив саморозвитку особистості і активного впливу як на особистісне, так і на суспільне життя» [9, с. 126]. Поряд з цим, використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх вихователів сприятиме формуванню в них інтегральної компетентності здатності розв'язувати комплексні спеціалізовані завдання із розвитку, навчання, виховання дітей дошкільного віку у закладах дошкільної освіти [2].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, використання в освітньому процесі закладів вищої освіти інноваційних технологій має на меті формування в студентів професійних компетентностей, навичок *soft skills*, набуття соціального досвіду, здатностей до конструктивної міжособистісної взаємодії для співробітництва в сфері педагогічної діяльності; розвитку

професійного, аналітичного, практичного мислення; формування творчої особистості майбутнього педагога. За умови використання інноваційних технологій професійна підготовка педагогів буде відповідати запитам практики і разом з цим особистісно орієнтованою, надаючи кожному студенту можливості для формування професійної компетентності та оволодіння основами педагогічної майстерності. Подальшого вивчення потребують питання ефективності використання інноваційних технологій у професійній підготовці вихователів ЗДО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бартків О.С. Інтегроване навчання дітей дошкільного віку : силабус виб.ОК підготовки студентів за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» : URL: https://volnu-my.sharepoint.com/personal/kafedra_pedagog_vnu_edu_ua/
2. Бартків О., Дурманенко Є. Інтегральна компетентність як базова у підготовці майбутніх вихователів. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, С. 18–24.
3. Дейниченко В. Г. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до навчання старшокласників проєктної навчально-пізнавальної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2016. 340 с.
4. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки: монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14-47.
5. Жуков В. П. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів основної школи : дис.... доктора філософії: 011. Харків, 2020. 374с.
6. Засєкіна Т. М. Технології інтегрованого навчання природничих предметів у закладах загальної середньої освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 3(78), 2020. С. 27-33.
7. Красовська О. О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій : дис. докт. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2017. 567с.
8. Муращенко О. В. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання молодших школярів : дис.канд. пед.наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2021. 329с.
9. Педагогічна інноватика: термінологічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я.М., 2019. 384 с.
10. Поберецька В. В. Упровадження в педагогічних коледжах педагогічних умов та моделі підготовки вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2021, № 4 (108). С. 190-200.
11. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К. Вид: А.С.К, 2004, 192 с.

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ

INTERACTIVE TRAINING AS A BASIS FOR EFFECTIVE TRAINING OF A MODERN MILITARY

Досвід відбиття російської агресії переконливо довів, що єдиним гарантом суверенітету та територіальної цілісності держави є могутні Збройні Сили. Дії українських воїнів на полі бою за вісім місяців боротьби з ворогом отримали високу оцінку українського народу та всієї демократичної світової спільноти. Перемогу ми здобуємо завдяки ефективним управлінським рішенням, вмільм діям військовослужбовців із застосування військової техніки та озброєння, патріотизму, високим морально-бойовим та психологічним якостям, прояву найкращих рис характеру захисника держави та мотивації воїнів.

Подальше зміцнення та розбудова Збройних Сил України вимагає від української держави концентрації зусиль на інтенсивній та, водночас, ефективній підготовці професійних військовослужбовців. Адже, практика проведення АТО, ООС та бойових дій в ході відбиття повномасштабного російського вторгнення є наочним прикладом для потреби нагального удосконалення напрямів підготовки та виховання сучасного воїна, якому буде під силу подолання труднощів, пов'язаних як із виконанням бойових завдань у ході війни, так і удосконалення його виховного ідеалу, в основі якого містяться найголовніші якості оборонця України – «Патріотизм», «Чесність», «Відвага». Тож, саме ці професійні і моральні вартості, поставлені реаліями сьогодення перед сучасним військовослужбовцем, окреслили чимало питань і проблем щодо удосконалення процесу військового навчання, виховання та освіти.

У статті обґрунтовано представлена необхідність застосування інтерактивних методів і форм навчання як основи ефективної дії військового педагога під час теоретично-практичної підготовки воїна Збройних Сил України, оснащення його новітніми знаннями для захисту суверенітету держави та ведення бою у сучасних умовах військових конфліктів. Приклади інтерактивності навчання та застосування їх у навчально-виховному процесі розглядаються у контексті їхньої навчально-дидактичної та виховної апробації, а тому несуть у собі вартісне практичне застосування. Пропонується ряд новітніх прикладів інтерактивного навчання та новаторських підходів до використання у підготовці військовослужбовців вже відомих прийомів інтерактивності, що сприяє подальшому розвитку та удосконаленню військової дидактики та виховання.

Ключові слова: інтерактивність, курсант, військовослужбовець, навчальний процес, сучасний воїн, метод, форма, гра, приклад, показ, демонстрація, наочність.

The experience of repelling russian aggression convincingly proved that the powerful Armed Forces is the only guarantor of the sovereignty and territorial integrity of the state. The actions of Ukrainian soldiers on the battlefield during eight months of fighting the enemy were highly appreciated by the Ukrainian people and the entire democratic world community. We win thanks to effective management decisions, skillful actions of military personnel in the use of military equipment and weapons, patriotism, high moral and combative and psychological qualities, manifestation of the best character traits of the defender of the state and soldiers' motivation.

Further strengthening and development of the Armed Forces of Ukraine requires the Ukrainian state to concentrate efforts on intensive and effective training of professional military personnel, at the same time. The practice of anti-terrorist operation, operation of the united forces and military operations while repelling a full-scale russian invasion is a clear example of the need for urgent improvement in the areas of training and education of a modern soldier. Such a soldier will be able to overcome the difficulties associated with both the execution of combat tasks during the war and the improvement of his educational ideal, which is based on the most important qualities of a defender of Ukraine - "Patriotism", "Honor", "Courage". Therefore, it is precisely these professional and moral values, set by today's realities before the modern military serviceman, which have outlined many questions and problems regarding the improvement of the process of military training, upbringing and education.

The article substantiates the need to use interactive methods and forms of training as a basis for effective military teacher' action during the theoretical and practical training of the Armed Forces of Ukraine soldier', equipping him with the latest knowledge to protect state sovereignty and fight in modern military conflicts. Examples of interactivity of teaching and their application in the educational process are considered in the context of their educational and didactic testing, and therefore have a valuable practical usage. A number of the latest examples of interactive training and innovative approaches to the use of already known interactivity techniques in the servicemen' training are offered, which contributes to the further development and improvement of military didactics and education.

Key words: interactivity, cadet, serviceman, educational process, modern warrior, method, form, game, example, demonstration, demonstration, clarity.

УДК 37.012

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.14>

Берега Р.П.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ

Національної академії
сухопутних військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Герус О.П.,

ст. викладач кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ

Національної академії
сухопутних військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Годованський О.О.,

ст. викладач кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ

Національної академії
сухопутних військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Постановка проблеми. Пошук та впровадження у педагогічну практику нових сучасних форм, методів та принципів навчання сьогодні важко уявити без застосування інтерактивних підходів у підготовці та вихованні майбутнього

фахівця. Нехтування або ж не достатнє застосування інтерактивності в процесі вивчення військових дисциплін призводить до суттєвого зниження ефективності навчання, виховання та освіти сучасного військовослужбовця Збройних Сил України.

Запропоновані нами до розгляду різновиди інтерактивного навчання є лише частиною із переліку тих, які можуть бути впроваджені у процес вивчення деяких військових дисциплін у закладах вищої освіти Міністерства оборони України. Багаторічний досвід роботи у цих закладах переконливо показує, що запровадження інтерактивності у навчальний процес, у значній мірі, а особливо, в епоху бурхливого розвитку та вдосконалення навчального програмування, а також науково-технічного прогресу, в цілому, все ширше входить у науково-педагогічний простір сьогодення. А тому, проблема застосування в удосконаленому вигляді інтерактивності навчання та впровадження у педагогічну практику її нових форм є реальною необхідною, що вимагає від сучасного військового педагога нових підходів, зокрема, у вихованні та дидактиці військової педагогіки.

Аналіз основних досліджень. За новітній період розвитку дидактики викладання, зокрема, військових дисциплін та виховання майбутніх офіцерів сучасними вченими, дослідниками та педагогами-практиками було запропоновано чимало праць, розробок та методичних рекомендацій, метою яких стало намагання якомога повніше описати різновиди застосування інтерактивності у педагогіці.

Так, розгляду, опису та вивченню широкого спектру інтерактивних методів та форм значну увагу приділяли О.М. Ковальова, Н.А. Сафаргаліна-Корнілова, Н.М. Герасимчук, О.А. Кочубей [2], О.І. Пометун, Л.В. Пироженко [8], та цілий ряд інших дослідників. Зокрема, інтерактивність у розвитку соціальних навичок людини стала предметом дослідження Т.В. Воронцової та В.С. Пономаренка [3]. Значну увагу інтерактивності як формату вирівнювання соціальних проблем приділяв відомий бразильський педагог Пауло Фрейре [9]. Ми ж пропонуємо розгляд цілого спектру засобів інтерактивного навчання, який є недостатньо описаним у теорії та методології, зокрема, військової педагогіки, а тому, вважаємо, що наше дослідження слугуватиме удосконаленню процесу вивчення військових дисциплін. Зазначимо, що ґрунтовно дослідженням інтерактивних технологій, зокрема, у процесі підготовки військовослужбовців, серед інших, займалися В.В. Ягупов [10], Е.П. Дуб [5], М.І. Нецадим [7], І.В. Біжан [1].

У цій статті нами запропоновано розгляд цілого спектру методів та форм інтерактивного навчання та виховання, які є недостатньо описаними у теорії та методології, зокрема, військової педагогіки, а тому, вважаємо, що наше дослідження слугуватиме удосконаленню процесу вивчення військових дисциплін.

Мета дослідження – активізувати увагу на застосуванні інтерактивних методів та форм, як одного із дієвих засобів у навчанні та вихованні

сучасного воїна Збройних Сил України. Роз'яснити практичну доцільність їхнього використання у роботі військового педагога з метою досягнення більш ефективного засвоєння знань, умінь та навичок курсантами під час навчання. Дослідження охоплює ряд прикладів навчально-виховної інтерактивності, які набули широкого застосування у викладанні військових дисциплін. В статті висвітлюються аспекти сприяння інтерактивності в удосконаленні військового професіоналізму курсантів та розвитку у них креативності, критичного мислення та аналітичного сприйняття.

Мета статті – розглянути різновиди форм, методів та прийомів практичного застосування інтерактивного навчання та виховання, як одного із найдієвіших способів підвищення мотивації у вивченні курсантами військових дисциплін та створення простору зацікавлення, пізнання та ефективного засвоєння ними навчально-виховного матеріалу. У дослідженні подано ряд різновидів навчально-виховної інтерактивності з описом змісту та методики їхнього застосування під час проведення навчальних занять. Запропоновано розгляд різновидів засобів, методів та форм інтерактивності, як критерію зацікавлення суб'єктів навчання предметом викладання навчальних дисциплін та формування у курсантів міцних знань, як однієї із передумов ефективною підготовки сучасного воїна.

Виклад основного матеріалу.

Інтерактивні методи навчання, хоч і отримали за останній час суттєвого і різностороннього дослідження, рівно ж, як і впровадження у педагогічну практику, зокрема, в цивільних навчальних закладах, проте, у військових навчальних дисциплінах, на практиці, знаходять не таке вже широке застосування. Як підтвердження цьому, зазначимо, що, скажімо, у відомому «Педагогічному словнику» С. У. Гончаренка визначення інтерактивних методів у педагогіці узагалі відсутні. І тільки в наукових працях та дослідженнях, починаючи із 2000 року, цим методам приділяється належна увага.

Думки, твердження та висновки, подані нами у цій статті, ґрунтуються, виключно, на педагогічній практиці, в якій саме методика інтерактивності здобула найпомітніше схвалення серед курсантів і становить вагомий якісний результат під час контрольних заходів у ході перевірки набутих ними знань.

У своїх поглядах на цю проблему ми є солідарними із твердженням сучасного бразильського педагога Пауло Фрейре, котрий вважає, що у педагогіці сьогодення слід відійти від норм і правил педагогічного процесу, який вже віддавна склався у класичній педагогіці і в якому учень асоціюється із банком, який слід наповнити знаннями, а педагог – із банкіром, який за усіляку ціну має наповнити цей банк знаннями [9]. До цього судження додамо, що, переслідуючи мету сучасного ефективного

навчання, зокрема, військовий педагог повинен заохотити курсанта перетворитися із пасивного слухача навчального матеріалу в активного його творця, інтерпретатора, винахідника і реалізатора-практика.

Відомо, що у навчальних методах, ще у недавньому минулому, домінували, так звані, «пасивні методи», під час застосування яких, головною постаттю у навчальній аудиторії був, виключно, педагог, а слухачка аудиторія при цьому, зазвичай, виступала в ролі слухняного об'єкта навчального процесу, до завдань якої входило безпомилкове нотування, запис і фіксація усього, про що веде мову саме цей головний фігурант навчання (педагог). Ніхто не заперечує застосування у педагогічній роботі цього методу і сьогодні. Адже, зокрема, у викладанні цілого ряду військових дисциплін даний метод і досі є, правдиво, незамінним. Втім, зізнаймося, що сьогодні, у час швидкого розвитку інформаційно-навчальних та інтернет-технологій частка пасивних методів навчання суттєво звузилася.

Тому, у протиположності «пасивним методам» навчання яскраво постали, так звані, «активні методи». І якщо перші («пасивні») в організації навчання виступають більш схильними до авторитаризму зі сторони викладача, то другі («активні»), є, швидше, ознакою демократичної взаємодії, що складається під час проведення занять між педагогом і слухачами. Адже саме застосування педагогом «активних методів» навчання, в буквальному розумінні цього поняття, стає запорукою дослівного «витагування» курсанта із пасивного середовища сприйняття навчального матеріалу та перетворення його на активного, поряд з педагогом, учасника навчального процесу.

І вже точно, «інтерактивні методи навчання» щораз переконливіше стають запорукою створення принципово новітнього простору в організації навчання, під час адаптації якого педагог та курсант нерідко опиняються в рівних помірках себе умовах. Їх спілкування під час занять трансформуються з монологу на діалог, а форми бесіди, дискусії, обговорення, полеміки тощо створюють в аудиторії мікроклімат справжнього плюралізму думок, відвертість висловлювань яких має на меті пошук істини, відповідей на найскладніші питання, слугує вирішенню виникаючих проблем, а тому, це спілкування розглядається крізь спектр толерантності, поваги і взаємоповаги до позиції і тверджень кожного із курсантів.

У цьому сенсі нам імпонує думка військового педагога О.С. Капінуса, котрий вважає активність курсанта під час занять «характерною рисою та умовою існування і розвитку особистості, що виражає сутність суб'єкта, джерелом якої є потреби, інтереси, переконання, почуття та настанови». [6, с. 219]. Адже на незаперечну педагогічну

аксіому перетворилися дослідження про те, що найнижча результативність у процесі навчання досягається педагогом саме під час застосування ним методів, скерованих на слухове, зорове або ж демонстраційне сприйняття його учнями навчального матеріалу (в загальній сукупності, приблизно – 30-35%). Дещо більше – 30% продуктивності у сприйнятті навчального матеріалу курсантами переймає на себе метод демонстрації. У порівнянні, інтерактивні методи, за нашими спостереженнями, сягають близько 50% ефективності у засвоєнні навчального матеріалу. Особливо це простежується, скажімо, під час застосування на практиці таких форм, як групова бесіда, диспут, дискусія або ж активне обговорення певної навчальної проблеми.

Ще більший відсоток у засвоєнні нового матеріалу переймають на себе практичні вправи воїнів (приблизно – 75%), у ході виконання яких курсанти перетворюються на своєрідних полівекторних виконавців, у слуховій, зоровій та м'язовій пам'яті котрих навчальні теми набувають змісту синтезованого сприйняття та засвоєння.

А, попри це, беззаперечним лідером серед усіх форм застосування інтерактивних методів навчання у нашій військовій педагогічній практиці набули методи, названі нами – «дзеркального навчання» та «активного відтворення набутих знань». Частка цих двох методів, порівняно з іншими, є найбільш вагомою і становить майже 90%.

Отже, застосовуючи метод «дзеркального навчання», після пояснень та роз'яснень певної навчальної теми ми надаємо можливість курсантові самому, на певний час, стати за викладацьку трибуну і перетворитися на справжнього військового педагога, завданням для якого є пояснення однокласникам щойно прослуханої з вуст викладача теми. При застосуванні цього методу ми, водночас, вирішуємо кілька надважливих завдань:

1. Пересвідчуємося у засвоєнні курсантом педагогом правильності основних понять та визначень щойно розглянутого матеріалу.
2. Застосовуючи прийом зміни дійових осіб навчального процесу, ми поживляємо інтерес аудиторії.
3. Побічно застосовуємо повторення щойно прослуханого курсантами матеріалу, яке, на цей раз, відбувається зусиллями самого суб'єкта навчання.
4. Маємо змогу проаналізувати ефективність засвоєння курсантами навчального матеріалу.
5. І це є, насправді, надважливим – виховуємо у курсантів педагогічні, ораторські, культурно-мовленнєві, поведінкові навички, які неодмінно стануть йому в пригоді у майбутній професійній діяльності.

Стосовно ж застосування другого наведеного нами вище методу – «активного відтворення

набутих знань», то у ньому ми передбачаємо, передусім, переконання у засвоєнні курсантами практичних навичок, позаяк, у нашій роботі цей метод найчастіше застосовується при проведенні військових тренувань, імітації військових дій, військових іграх тощо. Адже, застосовуючи даний метод, визначений курсант тимчасово перетворюється на тренера, командира, організатора, на якого покладається певний перелік завдань та обов'язків, пов'язаних із вирішенням певного тренувального завдання, приступивши до виконання якого, курсант перед своїми товаришами демонструє як особистісний рівень засвоєння ним теоретичних знань, так і вправність застосування набутих знань на практиці. Основний акцент у застосуванні даного методу повинен ставитися на його ключовому понятті – «активне відтворення», що спонукає курсанта-лідера у даному завданні діяти оперативно, рішуче та приймати правильні рішення, без жодних зволікань. Погодьмося, що усе це і є тими логічними вимогами, яким повинен слідувати сучасний воїн – потенційний учасник активних бойових дій.

Зрозуміло, що в основі реалізації на практиці навчання курсантів зазначених вище методів, повинні лежати домінуючі, якими керується педагог у своїй роботі. У даному дослідженні ми окреслимо саме ті принципи, які, на нашу думку, є найбільш дієвими і сприяють максимально ефективному засвоєнню навчального матеріалу курсантами.

Отож, до найбільш застосованих нами принципів відносимо:

1. Принцип особистісної та групової ініціативи. Завдяки дотриманню цього принципу досягається активна зацікавленість як кожного курсанта, зокрема, так і усієї групи, в цілому, у виборі формату проведення заняття, а відтак, підготовка навчальних тем надходить не одноосібно від викладача, а з ініціативи суб'єкт-об'єктної складової навчального процесу.

2. Принцип міжособистісної активності. Дотримання цього принципу забезпечує дієвий обмін, розвиток та швидкісне поширення основ, понять та визначень між усіма учасниками навчального процесу, а тому перетворює засвоєння навчального матеріалу на рівноправну, за своїм змістом, дію, під час якої кожен курсант набуває значимості важливого інформаційного суб'єкта, наділеного рівними з усіма іншими можливостями щодо відстоювання власних поглядів правом на пояснення та роз'яснення будь-якої частини нового навчального матеріалу.

3. Принцип проб і помилок. Його застосування ґрунтується на можливості курсантів висувати власні гіпотези, припущення та ідеї щодо вирішення найскладніших понять у вивченні нової теми. Відсутність страху перед помилкою, яка

у ході заняття врегульовується педагогом, відкриває перед курсантом широкі можливості до реалізації ним своєї позиції, поглядів, суджень тощо та утвердження переконаності у логіці та праведності у відстоюванні власних думок.

4. Принцип відкритості. Дотримання цього принципу забезпечить свободу висловлювання кожного із учасників навчального процесу. А, разом із цим, виховуватиме у курсантів толерантність у сприйнятті або ж у відторгненні певних думок, тверджень та поглядів, які пануватимуть в навчальній аудиторії і не співпадатимуть із власною позицією окремих учасників навчального процесу.

5. Принцип демократичного плюралізму. Застосування і дотримання педагогом цього принципу щоразу забезпечуватиме рівність усіх учасників навчання в праві висловитися і бути почутим, що знову ж таки сприятиме підвищенню активності та ефективності у вивченні та засвоєнні навчального матеріалу.

Тож, назвавши деякі з методів та принципів, завдяки яким навчання набуває суттєво ефективнішого змісту, перейдемо до опису окремих форм організації інтерактивного навчання, які у нашій педагогічній практиці набули якнайширшого розповсюдження і застосування.

Тут, відразу ж зазначимо, що нами не відкидаються класичні форми, які вже давно здобули широкого застосування у загальній педагогіці. Адже уявити сучасний процес інтерактивного навчання без таких форм, як «мозковий штурм», що часто використовується, як запорука активного мозкового «пробудження» усіх учасників навчального процесу чи формат «рольової гри», у якому відбувається жива персоніфікація учасників та трансформація їхніх дій у заданих викладачем обставинах або ж розбір, оцінювання, аналіз та обговорення конкретних подій, явищ, історій та ситуацій із військового повсякдення не видається можливим. Усе це, вже віддавна, стало правдивою «класикою жанру» у застосуванні інтерактивних методів навчання. До цього переліку сповна можемо додати також дискусії з актуальних питань військового життя, диспути із життєво важливих тем служби, побуту та дозвілля військовослужбовця. До різноманіття цих форм не забудьмо ще віднести й дебати, як форму інтерактивного навчання, під час якої кожен учасник дійства, окрім іншого, ще й отримує навички висловлювати і відстоювати свою власну думку, позицію та погляди, вступаючи у дискусійне поле обговорення актуальних тем та проблем.

Діапазон усіх цих форм в організації інтерактивного навчання ми хотіли б відчутно розширити, виходячи із нашого власного педагогічного досвіду, який у навчальній роботі із курсантами вже стабільно дає відчутний результат в ефективності опанування ними нових знань.

Виходячи з нашої практики, дані форми ми пропонуємо розділити на три великі групи.

1. Ігрові. До цієї групи ми відносимо форми, які, зазвичай, викликають чи не найбільший інтерес у курсантів. Адже, відомо, що саме гра, ще з дитинства є однією із найактивніших форм виховання та активізації людини. Нагадаймо, що відомий український педагог С.У. Гончаренко розглядав ігрову діяльність як «різновид активної діяльності», в процесі якої людина оволодіває різноманітними суспільними функціями. [4, с. 139]. Відомо, що гра організовується за певним сценарієм і повинна підпорядкуватися чітко визначеним правилам її проведення. Тож, саме тому, ігрові форми завжди викликають у курсантів підвищений інтерес та зацікавленість, під час яких розуміння, переосмислення та адаптація навіть найскладнішого навчального матеріалу, як правило, набуває відчутного полегшення в його засвоєнні. Тож, відтворюючи уявні сценки із щоденного життя курсантів, скажімо, під час вивчення тем з військового виховання або ж відтворення колізій, які трапляються під час організації дозвілля військовослужбовців, курсантам надається необмежений простір для розвитку їхньої уяви та фантазії. Рівно ж, як і під час вивчення, скажімо, тем з «військової культурології» чи «сценарної майстерності», курсанти вже на заняттях випробовують самі себе в ситуаціях, реально приближених до дійсності, яка чекатиме на них під час виконання ними, у майбутньому, своїх професійних військових обов'язків.

2. Аналітичні. До цієї групи форм інтерактивного навчання ми відносимо такі, що здатні в процесі обговорення навчити курсанта самостійно мислити, уміти формувати і відстоювати власну думку та позицію. Так, для прикладу, перегляд навчальних фільмів, хронікально-документальних відеороликів, тематичних програм тощо, які за своїм змістом покликані доповнювати і розвивати теми теоретичного курсу певної дисципліни, сприяють активізації суспільно-життєвої позиції курсанта, осмисленню його індивідуальної виразності та усвідомлення ним власної ролі у житті військового колективу, в якому він перебуває. Тож, зокрема, навчальні фільми з історії становлення і розвитку українського війська, тематичні відеосюжети із таких актуальних тем військового виховання, як, скажімо, «Гендерна рівність у Збройних Силах України» та інші розвивають в учасників аналітичних суджень здатність для самовиразу і власного самоутвердження.

3. Дискусійно-рольові форми. На перший погляд, ці форми інтерактивного навчання нагадують ігрові. Втім, у нашій практиці вони набули для себе відмінних рис, які доволі ефективно сприяють підвищенню активності курсантів і розвивають їхній творчий підхід у засвоєнні навчального матеріалу.

Так, скажімо, застосовуючи під час проведення практичних занять, що торкаються тем, зокрема, соціального статусу військовослужбовців, ефективною є дискусійно-рольова форма, під умовною назвою «Військовослужбовець – громадянин України». У ній є чітко розподілені ролі: представник Військової служби правопорядку, військовий юрист, командир підрозділу, військовий фінансист, офіцер структур морально-психологічного забезпечення й інших дійових осіб. Тому, конкретно поставивши перед учасниками тему, правила її проведення та застерігши їх щодо відступу від умов проведення даної форми, педагог, після цих настанов та вказівок, перетворюється в пасивного споглядача або ж, навпаки, разом з усіма іншими учасниками формату, стає активним учасником дійства, при цьому, віддаючи усю повноту проведення заходу в руки самих курсантів-виконавців. Відразу зазначимо, що ефективність застосування на практиці цієї форми полягає у синтетичному застосуванні курсантами одночасно таких різновидів інтерактивності, як риторика, полеміка, дискусія, акторська майстерність, монолог та діалог, імітація, пантоміма, перевірення й багатьох інших здібностей та умінь, що комплексно впливає на всебічний розвиток активності курсантів та їхню впевненість у виконанні тимчасово покладених на них обов'язків.

Зрозуміло, що лишень кілька наведених нами форм інтерактивного навчання аж ніяк не можуть бути вичерпними у розгляді даної проблеми. А тому, наступним вважаємо за необхідне означити основні функції, які незаперечно містять у собі ці форми.

1. Мотиваційно-спонукальна – здатна викликати інтерес у вивченні нового навчального матеріалу.

2. Комунікативна – покликана розвивати здатність курсантів до спілкування та взаєморозуміння.

3. Інтелектуально-розвиваюча – передбачає суттєве розширення розумових, світоглядних, професійних якостей у курсантів.

4. Розважальна. Адже будь-яка, зокрема, ігрова активність неодмінно несе у собі заряд розваги і діяльного задоволення для усіх учасників даної форми.

5. Креативна – та, що у своєму змісті спонукає учасника до творчого вирішення поставлених перед ним завдань.

6. Оціночна – дає змогу викладачеві проаналізувати рівень засвоєння набутих курсантами знань і вміння застосовувати їх на практиці.

7. Психічно-поведінкова або корелятивна – здатна в процесі проведення даного формату регулювати та впливати на можливі девіантні проблеми у психіці та поведінці курсанта.

Нами зауважено, що за умови дотримання і якісного застосування на практиці цих та інших

форм інтерактивного навчання, педагогом, окрім іншого, неодмінно досягається ще й розв'язання цілої низки інших питань і проблем, які стоять перед навчально-виховним процесом у підготовці сучасного військовослужбовця. Серед інших, це – безперервний і цілісний розвиток особистості майбутнього військовослужбовця, його гуманізація та наділення якостями різнобічно розвинутої особистості, беззаперечне підвищення професійної військової змістовності майбутнього воїна. Не менш важливим є і те, що у курсантів виховується усвідомлення необхідності щодо їхнього самовдосконалення та всебічного розвитку, як умови наближення до виховного ідеалу сучасного військовослужбовця Збройних Сил України.

Тож, як бачимо, активне використання у військовій педагогічній практиці сучасних інтерактивних методів та форм є запорукою підвищення ефективності навчання, виховання та освіти у підготовці військовослужбовця, який, за своїми професійними характеристиками, є здатним протистояти викликам військових дій, що стали реальністю вже на початку XXI століття, зокрема, у неоголошеній російсько-українській війні.

Висновки. Тож, проведене нами дослідження дозволяє трактувати застосування інтерактивних методів, засобів та форм у навчально-виховному процесі військових навчальних закладів, як:

1. Необхідну і розвиваючу функцію у справі підготовки сучасного воїна, без використання якої діяльність військового педагога в умовах швидкого розвитку інформаційного прогресу виглядатиме доволі збідненою.

2. Інтерактивність, при вдалому її застосуванні, неодмінно стане запорукою вияву жвавого інтересу у курсантів до найскладніших частин навчального матеріалу і сприятиме його більш якісному сприйняттю, розумінню та засвоєнню.

3. Застосування інтерактивних прийомів у навчально-педагогічній роботі є умовою розширення педагогічно-навчального та виховного арсеналу військового педагога.

4. Застосування у військовій дидактиці та військовому вихованні інтерактивних підходів, при умові поєднання їх із тематичним програмним забезпеченням, як правило, перетворюється на

джерело необмежених можливостей, використовуючи які, військовий педагог отримує можливість перетворити свої заняття на зразок сучасної методики викладання дисциплін.

5. Дидактично-виховна апробація усіх наведених прикладів, щодо застосування інтерактивності у процесі навчання та виховання сучасного воїна здобула чимало позитивних результатів у нашій педагогічній роботі і несе у собі ще більші вияви для подальшого їх вивчення, розвитку та застосування у практиці військового педагога.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біжан І. В. Організація навчально-виховного процесу, методичної і наукової роботи у вищій військовій школі: підручник. Харків: ХВУ, 2001. 410 с.
2. Ковальова О.М., Сафаргаліна-Корнілова Н.А., Герасимчук Н.М., Кочубей О.А. Використання інтерактивних методів навчання. Веб-сайт. URL: <https://ua-referat.com/uploaded/m-kochubej-o-a-vikoristannya-interaktivnih-metodiv-navchannya/index1.html> (дата звернення 04.10.2022).
3. Воронцова Т.В. Пономаренко В.С. Вчимося жити разом. Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (основна і старша школа). Веб-сайт. URL: <https://www.kremenetslyceum.com.ua/wp-content/uploads/2017-VZHR-Posibnik-Osnovna-vchitelya-Ukr.pdf> (дата звернення 04.10.2022).
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник: довідник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Дуб Е.П. Основи військової педагогіки: навч. метод. посіб. Харків: ХУПС, 2009. 354 с.
6. Капінус О.С. Методологія, теорія і методика формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України: монографія. Житомир, 2020. 600 с.
7. Нецадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: монографія. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2003. 852 с.
8. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. метод. посіб. Київ: АСК, 2004. 192 с.
9. Фрейре П. Педагогіка пригноблених: монографія. Київ: Либідь, 2003. 168 с.
10. Ягупов В.В. Не імітаційні активні методи навчання. *Вісник Дніпропетровського університету. Сер. Педагогіка і психологія*. 2000. Вип. 5. С. 78–85.

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL WORK UNDER THE CONDITIONS OF WAR

У статті аналізується надзвичайно важлива проблема сучасності – якісна підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи в умовах війни. Обґрунтовуються різноманітні філософсько-педагогічні методології у зв'язуванні їх позитивного впливу на систему підготовки названих фахівців. Для дослідження обрані такі методологічні засади: герменевтика, феноменалізм, синергетика. Герменевтика орієнтує суб'єкт-суб'єктні відносини на взаєморозуміння, взаємодопомогу. Педагогічний феноменалізм допомагає досліджувати і розглядати кожне окреме явище, як феномен у взаємозв'язку з іншими феноменами, що є правильним орієнтиром у формуванні субординаційних і координаційних відносин не лише під час освітнього процесу, а й у подальшій самостійній діяльності випускників закладу освіти. Синергетична методологія дозволяє проаналізувати, як саме відбувається перетворення неорганізованих і спонтанних устремлень студентів на творчу і практичну діяльність, утворення інновацій тощо. Наголошується, що у процесі підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери слід дотримуватися науково обґрунтованої моделі. Доводиться, що майбутній соціальний працівник є не лише професіоналом своєї справи, а й носієм високої духовності, культури, здатний до творчості, саморозвитку; він є суб'єктом самопізнання і самовиховання, що посилює потенційні можливості власної життєдіяльності, саморозвитку. Обґрунтовано, що якісна підготовка майбутнього соціального працівника з необхідністю вимагає тісного взаємозв'язку фундаментальності знань із культурними надбаннями нації та всього людства. Це сприяє формуванню у здобувача вищої освіти гуманістичного світогляду і передусім – почуття добра, милосердя, совісті, справедливості. Доведено, що у процесі підготовки майбутнього соціального працівника нагальною є реалізація вимоги щодо формування лідера в системі соціального захисту та визначено умови такого формування.

Ключові слова: методологія, соціальна робота, соціальний працівник, підготовка,

освіта, фундаменталізація знань, культура, модель.

The article analyzes an extremely important problem of nowadays, namely – high-quality training of future specialists in social work under the conditions of war. Various philosophical and pedagogical methods are substantiated in order to find out their positive influence on the system of such specialists' training. The following methodological basis were chosen for the research: hermeneutics, phenomenalism, and synergetics. Hermeneutics orients subject-subject relations to mutual understanding and mutual assistance. Pedagogical phenomenalism helps us investigate and consider each individual phenomenon in relationship with other phenomena, which is a correct reference point in the formation of subordinate and coordination relations not only during the educational process, but also in the further independent activities of the graduates of educational institutions. The synergetic methodology makes it possible to analyze exactly how the unorganized and spontaneous aspirations of students are transformed into creative and practical activities, the formation of innovations, etc. It is emphasized that while training a future specialist in the social sphere, a scientifically based model should be followed. A future social worker is proved to be not only a professional in their field, but also a bearer of high spirituality and culture, capable of creative self-development; a subject of self-knowledge and self-education, which strengthens the potential possibilities of their own life activity, and self-development. The high-quality training of a future social worker is substantiated to necessarily require a close relationship between the fundamentals of knowledge and the cultural heritage of the nation and the whole humanity. This contributes to the formation of a humanistic worldview and, above all, a sense of goodness, mercy, conscience, and justice in a student of higher institutions. It is proven that while training a future social worker, it is urgent to implement the requirement for the formation of a leader in the social protection system, and the conditions for such formation are determined. **Key words:** methodology, social work, social worker, training, education, fundamentals of knowledge, culture, model.

УДК 378:364

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.15>

Васянович Г.П.,
докт. пед. наук, професор, почесний академік Національної академії педагогічних наук України, професор кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук 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

Постановка проблеми. Український народ переживає велику трагедію з причини російської варварської агресії. Більше півроку у нас йде повномасштабна війна. Вже загинули і далі гинуть, отримують інвалідність тисячі абсолютно невинних людей, серед яких багато дітей. Знищено велику кількість об'єктів соціальної інфраструктури, закладів освіти, бібліотек, культурних центрів та ін. У зв'язку з цим варто звернути увагу на дві протилежні ідеології, концепції: перша – європейська, справді демократична, культурно-цивілізаційна, гуманна, і – відверто

агресивна, рашистська, анти-культурна й анти-людська. Перша ідеологія спрямована на культурно-освітній розвиток суспільства й особистості; друга – на тотальне знищення всього демократичного, розумного, культурного. З метою утвердження гуманістичних ідей в Україні, у 2019 році, на засадах першої ідеології науковці й освітяни організували і провели черговий VIII українсько-польський/польсько-український науковий форум «Освіта для миру» («Edukacja dla pokoju») [7]. На цьому форумі активно обговорювалися питання філософських засад та інтердисциплінарності

освіти для миру і розвитку, підготовки фахівців різного профілю, в тому числі і фахівців соціальної сфери. На жаль, реалізувати багато із нагальних освітніх проблем поки-що не вдалося із-за дії протилежної ідеології – ідеології так званого «руського мира» – синоніму війни. На основних аспектах проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи в сучасних екстремальних умовах, зупинимось більш конкретно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні теоретичні та практичні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розглядає значна кількість вчених. Серед останніх публікацій із зазначеної проблеми можна вказати на наукові пошуки Н. Волкової, Г. Вошколуп, В. Грицанюк, А. Капської, Е. Костишин, В. Корнят, Н. Краснової, Л. Кримчак, Г. Лещук, С. Михнюка, Н. Олексюк, М. Пірен, В. Поліщук, Ю. Руденко, І. Савельчук, Т. Семигіної, Л. Харченко, С. Чернети, Н. Шури, Я. Юрків та ін. Проте, поміж широкої проблематики досліджень стосовно фахової підготовки соціальних працівників на сучасному етапі, її філософсько-методологічним засадам не приділена належна увага.

Мета статті – обґрунтувати філософсько-методологічні засади та напрями підготовки фахівців соціальної роботи в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. По-перше, доречно наголосити на тому, що методологічні засади підготовки названих фахівців у закладах освіти України та інших демократичних країн, практично збігаються [3]. Сьогодні ми ефективно використовуємо в цьому процесі філософсько-педагогічні підходи герменевтики, феноменалізму, синергетики, ін. Якщо герменевтика орієнтує нас на дотримання принципу взаєморозуміння, взаємодії, то педагогічний феноменалізм допомагає розглядати кожне окреме явище, як феномен у його взаємозв'язку з іншими феноменами, що є правильним орієнтиром у формуванні субординаційних і координаційних відносин не лише під час освітнього процесу, а й у подальшій самостійній діяльності випускників вищих закладів освіти. Не можна не звернути увагу на той очевидний факт, що сьогодні цивілізація вражена «кризою нерозуміння». Людина, як і людство взагалі здатна багато чого знати, але багато чого не розуміти... Інтелектуальне розуміння досягається не просто поширенням наукових, суто професійних знань, а системно організованою, гуманно спрямованою, об'єктивною інформацією тощо. Синергетичний підхід дозволяє проаналізувати, як саме відбувається процес перетворення неорганізованих і спонтанних устремлінь здобувачів освіти на творчу пізнавальну і практичну діяльність, утворення інновацій. Отже, при такому підході суб'єкт учіння виокремлює себе як об'єкт самопізнання і самовиховання, він долає ефект самовідчуження,

посилює в собі спосіб власної життєдіяльності, самоствердження, саморозвитку.

По-друге, з огляду на визначені методологічні засади, ми орієнтуємо навчання і виховання здобувачів вищої освіти у царині соціальної роботи не лише на високий рівень знань, що саме по собі є надзвичайно важливим у підготовці компетентної особистості, а передусім на набуття нею здобутків культури, гуманності, духовності та дотримання моральних принципів і норм, що в названій сфері має особливо велике значення. До речі, цю думку не раз висловлювали видатні українські вчені-педагоги, філософи, психологи, соціологи, культурологи: академіки І. Бех, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Г. Філіпчук, М. Ярмаченко та ін. Вчені дотримуються слушної думки, згідно з якою надійними захисниками держави є не стільки силові структури, скільки високий рівень культури суспільства, кожної окремої особистості та справжня віра у силу Божої допомоги. Така постановка питання, на нашу думку, є вартісною ще й тому, що ми готуємо не просто «функціонала» соціального профілю, а представника еліти, людини широкого мислення й позитивно розвиненої чуттєвості, саморефлексії.

Сказане не означає, що ми нібито заперечуємо функціональну грамотність. Ні, в жодному разі! Функціональна грамотність фахівця допомагає йому реалізуватися, діяти за будь-яких надскладних, надзвичайних ситуацій. Функціональна грамотність – це ще й соціальна практика індивіда, вміння створювати відповідне культурне середовище. Високий рівень професійної грамотності майбутнього соціального працівника передбачає наявність розвинених загальнокультурних і професійних навичок, потреб самоудосконалення, усвідомлення ролі позитивної вчинкової діяльності, її мотивації. Отже, названі методологічні засади спрямовані не стільки на традиційні методики, як на інноваційні науково-педагогічні та психологічні технології, що дозволяє активно застосовувати в освітньому процесі принципи холізму, діалогізму, диференціації й інтеграції, тощо.

По-третє, у сучасному глобалізаційному світі одним із найважливіших факторів є фундаменталізація знань. Сьогодні якісна підготовка фахівця соціальної сфери має відповідати світовим стандартам, що відкриває нові перспективи не лише для суто професійного зростання особистості, а й формування її духовного потенціалу. Мабуть цілком не випадково академік В. Кремень так ґрунтовно розкрив проблеми взаємозв'язку сучасної освіти і культури «в добу смерті». Він наголосив на тому, що фундаменталізація знань, олюднення часу і простору має постійно сприяти формуванню у майбутнього фахівця його гуманного, культурно-освітнього, естетичного світосприйняття і світорозуміння. Мова йде про утвердження гуманістичних

європейських і вітчизняних цінностей та толерантних відносин.

Аналізуючи цивілізаційні та культурні виміри ролі фундаментальних знань в аспекті збереження життя на Землі, В. Кремень наголошує, що фундаменталізація знань, гуманізація освіти разом із освоєнням культурних здобутків та їх примноженням, дозволяє долати виклики та випробовування, які виникають в суспільному житті, вибирати найбільш ефективні варіанти пізнання головних світових проблем та їх розв'язання. У цьому руслі вчений пише: «... освіта в наші дні – це більш ніж соціальний інститут. Одне з її призначень полягає в тому, що їй належить залучити до вирішення актуальних проблем інші соціальні інститути. Тим самим будуть розкриті справжні традиційні та нові можливості освіти, спрямовані на формування моралі, солідарності, людяності, політики миру в умовах поглиблення невизначеності та глобалізації всіх сторін нашого життя» [5, с. 15]. Отже, на думку вченого, акценти освіти, особливо гуманітарної, мають зміщуватися в бік проектування культурного середовища, життєдіяльності особистості на принципах культуровідповідності, толерантності. Саме це і дозволить майбутньому соціальному працівнику мобільно, нестандартно, творчо в постійно мінливих соціальних реаліях, особливо в умовах війни, долати труднощі, життєві проблеми, допомогти клієнту не втратити духа, волі до знаходження сенсу життя.

Такої ж думки дотримуються й академіки І. Бех [1, с. 562-566], І. Зязюн [4, с. 304] та Г. Філіпчук, які переконливо застерігають, що без прогресу в освіті, науці, культурі унеможлиблюється цивілізаційний поступ. Адже важко навіть збагнути, що ХХ і ХХІ століття «подарували» людству понад 300 воєн, знищуючи життя, цивілізаційні надбання, віру в майбутнє. Життя ж потребує не жорстокості у ставленні до Людини, Природи, Культури, а формування для суспільства ціннісного підходу – «олюдненості» Людини [6, с. 588-590].

По-четверте, важливим аспектом підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери є розробка й реалізація певної моделі. Загальновідомо, що однією із головних вимог до створення моделі є вимога адекватності, тобто її відповідність реальній дійсності, а саме за основними, суттєвими властивостями, параметрами. Модель підготовки фахівця соціальної роботи відображає об'єктивні закономірності розвитку професійної галузі, його місце і роль в ній, професійні функції, до виконання яких здобувач вищої освіти готується у процесі навчання в системі професійної підготовки. Здійснюючи розробку моделі майбутнього соціального працівника, ми ретельно дотримуємося не лише вимог, запиту суспільства в його нагальній потребі, важливо доскіпливо обґрунтовувати мету такої підготовки, її сутність і зміст, форми,

методи, засоби та найбільш доцільні інноваційні технології, тощо. При цьому варто усвідомлювати, що в ситуації війни запити на якісну підготовку фахівця соціального захисту лише зростатимуть. І навіть після закінчення війни ці запити будуть необхідними й актуальними, адже руйнація російськими окупантами наших міст і сіл, їх критичної, соціальної інфраструктури продовжується, і вже набула катастрофічних наслідків.

У процесі розробки моделі підготовки майбутнього соціального працівника ми також повинні дотримуватися таких основних етапів: а) визначення діапазону профілю його діяльності (встановлення кола посад, які він може обіймати завдяки цілеспрямованій підготовці); б) виявлення узагальнених трудових функцій з урахуванням специфіки встановлених посад; в) аналіз структури праці (мета, предмет, мотивація, засоби праці, способи дій, особливості організації); г) аналіз типових і нетипових труднощів, помилок професіонала; е) аналіз розвитку обраної галузі (уміння прогнозування) тощо. Безумовно, що модель фахівця соціальної сфери має враховувати як стан сталого, так і перспективного розвитку означеної галузі, тенденції у змінах техніки, технологій та ін. Лише за цих умов модель його підготовки здатна виконувати свою евристичну роль, сприяти розв'язанню важливого освітнього завдання – випереджального підходу з урахуванням сучасних вимог і реальних ситуацій воєнного та післявоєнного часу.

По-п'яте, необхідно належним чином усвідомлювати, що за сучасних умов жорстокого воєнного протистояння, нагальною проблемою є підготовка лідера у системі соціальної роботи. Тут може постати доречне запитання - чи кожний випускник закладу вищої освіти здатний бути лідером? На основі проведеного аналізу, мусимо констатувати, що на жаль, ні – не кожний. Реальна можливість для певного фахівця стати лідером визначається сукупністю як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. Вони можуть як сприяти успішній реалізації цієї можливості, так і ускладнювати її, що вимагає системного аналізу вказаних чинників, серед яких, на наше переконання, все ж більшу вагу мають суб'єктивні чинники, оскільки від самої людини визначальною мірою залежить, чи хоче і чи може вона бути лідером. Тут надто важливим є те, наскільки рівень домагань особистості відповідає не лише рівню її професійної компетентності, а й рівню моральних, духовних людських якостей.

Аксіоматичним й однозначним є положення, згідно з яким: недостатня фахова компетентність, брак відповідних моральних, духовних якостей людини, яка репрезентує себе в якості лідера, наносить справі велику шкоду. Особливо помітним це є в системі управління, керівництва процесами, що відбуваються у сфері соціальної роботи за

умов екстремальної ситуації – ситуації воєнного стану. Саме тому варто діяти так, щоби ще в стінах закладу вищої освіти у майбутнього фахівця соціальної роботи була сформована критична оцінка власної компетентності, уміння управляти, володіти передусім собою, своїми вміннями, навичками, емоціями тощо. Цю думку ми ілюструємо такими поетичними рядками:

Так! Влада – вада,
А ще – з боротьбою.
Найбільша влада –
Влада над собою!

Може постати і таке слушне питання: чи потрібний попередній відбір кандидатів на підготовку лідера означеної галузі? Аналіз наукових праць засвідчує, що переважна більшість дослідників дають позитивну відповідь на поставлене запитання [2]. Вони дотримуються думки згідно з якою варто знаходити реальні шляхи, способи, засоби формування і розвитку якостей лідера ще під час його навчання. У цьому важливому питанні ми дотримуємося такої думки: важливим є те, щоби у процесі цільової підготовки лідерів зверталася увага не лише на формування необхідної сукупності знань та умінь, а й на розвиток у майбутніх лідерів здатності позитивно впливати на інших людей і надихати їх на саморозвиток, формування моральної культури, гуманності. Цю думку прекрасно сформулював наш геніальний мислитель і поет Іван Франко: «Гуманним будь, і хай твоя гуманність пливе з криниці чистої любові!» Справжнє лідерство служить не стільки її носію, як іншим людям. Йдеться не про піднесення себе, а піднесення інших.

По-шосте, у процесі підготовки майбутнього соціального працівника доцільно приділяти пильну увагу набуттю ним реального практичного досвіду. Ще давньогрецький філософ – Арістотель (за життя його називали «Князь філософії») наголошував: практика – критерій істини, а набутий досвід посилює потенційні можливості людини. Війна є межевою лінією надзвичайної ситуації для кожної дієвої особистості. Натомість професія фахівця соціальної сфери об'єктивно стоїть на одному з перших місць. Адже, хто як не він, в умовах порушеної життєдіяльності та високих ризиків для життя та здоров'я надає постраждалим кваліфіковану допомогу та сприяє відновленню здатності до соціального функціонування? Тому набуття практичного досвіду майбутнім соціальним працівником – це імператив часу. Звичайно, що усі ситуації, які можуть відбутися, прорахувати неможливо. Та все ж, під час практичних занять слід намагатися промоделювати різні небезпечні випадки, ситуації з тим, щоби прийняти правильне рішення з їх подолання, й водночас – убезпечити себе та оточуючих від негативних наслідків таких подій.

На основі викладеного можна зробити такі **ВИСНОВКИ**:

1. Стан війни, у якому опинилася Україна внаслідок агресії росії, вимагає суттєвих змін у системі освітніх парадигм, що безпосередньо стосується якості підготовки майбутнього соціального працівника.

2. Сутність і зміст названої підготовки вимагає творчого, дієвого застосування різноманітних філософсько-педагогічних методологій, а також застосування сучасних новітніх освітніх технологій. Кожна із методологій має ґрунтуватися на засадах гуманізму, людиноцентризму, з абсолютним запереченням анти-людськості, ідеології жорстокості і насилля.

3. Підготовка майбутнього соціального працівника має відбуватися у руслі динамічного розвитку суспільних потреб, а також потреб особистості. Іntenцією цього процесу має бути фундаментальність знань у тісним взаємозв'язку із здобутками національної і загальнолюдської культури.

До подальших напрямів дослідження відносимо: а) обґрунтування необхідності застосування методології екзистенціалізму у дослідженні умов підготовки фахівців соціальної роботи; б) висвітлення шляхів застосування інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні професійних якостей майбутніх соціальних працівників; в) аналіз реалізації традиційних і нетрадиційних освітніх технологій у формуванні духовно-душевних якостей майбутніх соціальних працівників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Т. 2. Чернівці: Букрек, 2015. 640 с.
- Бибик, Д. Д. Формування соціального лідерства у майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки : дис. ... докт. філос.: 231. Київ, 2021. 360 с.
- Васянович Г., Логвиненко В. Соціальна робота: методологічні аспекти дослідження. *Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток*: матер. IV Міжнар. наук.– практ. конф., 24-25 травня 2018 р. Львів: СПОЛОМ, 2018. С. 151–162.
- Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
- Кремень В.Г. Освіта як запорука миру: шлях до людини. Освіта для миру = Edukacja dla pokoju: зб. наук. пр.: у 2 т. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т. 1. С. 13-21.
- Філіпчук Г. Г. Гуманістична місія освіти: особистісний, національний і загальнолюдський виміри. Освіта для миру = Edukacja dla pokoju: зб. наук. пр.: у 2 т. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т. 1. С. 588-606
- VIII Україно-Польський/Польсько-Український науковий форум «Освіта для миру» / Університет Григорія Сковороди в Переяславі. URL: <https://uhsp.edu.ua/tag/viii-ukrayino-polskyj-polsko-ukrayinskyj-naukovyj-forum-osvita-dlya-muru/> (дата звернення: 11.10.2022).

ПРАКСІОЛОГІЧНИЙ ТА КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХОДИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

PRACTICAL AND COMPETENTIAL APPROACHES AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS

У статті виокремлені праксіологічний та компетентісний підходи як методологічна база професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Практико-логічний підхід автор розкриває з позиції практико-орієнтованої діяльності вчителя музичного мистецтва у роботі із шкільним хором колективом та ґрунтує його на ціннісному ставленні педагога-музиканта до хорової музики як високого мистецтва та процесу власної творчої діяльності. В свою чергу компетентісний підхід подано у ракурсі оновлення розуміння ролі вчителя музичного мистецтва у навчально-виховному процесі сучасної школи та оволодіння ним професійно-важливими якостями та уміннями. Автором розкрито специфіку формування професійних знань і умінь студентів в умовах вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін.

Автор підкреслює, що упродовж навчання у ВНЗ, студент повинен опанувати диригентсько-хорову діяльність у таких видах, як: власне диригування, спів, гра на музичному інструменті. Кінцевою метою навчання стає формування і розвиток фахових компетентностей як діяльнісних характеристик, тобто готовність і здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до практичного виявлення набутих фахових знань, умінь і навичок під час роботи із шкільним хором колективом. Така практична зорієнтованість фахового навчання дозволяють студенту-музиканту розв'язувати існуючі проблеми, а також проектувати свої професійні педагогічні дії.

Наголошено на важливості опанування студентами-музикантами здібностей до керування хором колективом, набуття фахової компетентності, як особистісно-ціннісної здібності. Підкреслена важливість розвитку особистісної внутрішньої мотивації та активної індивідуальної позиції здобувачів вищої освіти у цьому процесі. Описані протиріччя між потребою включення у зміст фахового навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва педагогічних технологій, спрямованих на розвиток їх адаптивних умінь, і відсутністю педагогічної підтримки здобувачів у процесі їх адаптації до диригентсько-хорової діяльності як складової педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва закладів загальної середньої освіти. Визначаються педагогічні завдання, які передбачають практичну спрямованість професійного навчання студентів мистецьких спеціальностей.

Ключові слова: праксіологічний компетентісний підхід, вчитель музичного мистецтва, адаптація, навчально-виховний процес.

The article highlights the practical and competence approaches as a methodological basis for the professional training of future music teachers. The author reveals the practical approach from the point of view of practice-oriented activity of a music teacher and bases it on the valuable attitude of a music teacher to music as art and the process of personal creative activity. In its turn, the competence approach is presented in the perspective of updating the understanding of the role of the music teacher in the educational process of a modern school and mastering of professionally important qualities and skills. The author reveals the specifics of the formation of professional knowledges and skills of students in the context of studying the cycle of conducting and choral disciplines. The author emphasizes that during the study at the university, the student must master conducting and choral activities in such forms as: his/her own conducting skills, singing, playing a musical instrument. The ultimate goal of the learning process is the formation and development of professional competencies as activity characteristics, that is, the readiness and ability of the future teacher of music to practically identify the acquired professional knowledge, skills and abilities while working with the school choir. Such practice-oriented professional training allows a musical student to solve existing problems, as well as to design their professional pedagogical actions.

The importance of mastering by music students the ability to manage a choir, acquiring professional competence as a personal and value ability was emphasized. The importance of developing personal internal motivation and active individual position of higher education students in this process is emphasized. The contradictions between the need to include pedagogical technologies aimed at developing their adaptive skills in the content of professional training of future music teachers, and the lack of pedagogical support for students in the process of their adaptation to conducting and choral activities as a component of pedagogical activity of a music teacher of general secondary education institutions. Defined are pedagogical tasks which provide for the practical orientation of professional training of students of artistic specialties.

Key words: praxeological competence approach, music teacher, adaptation, educational process.

УДК [378:37.011.3-051]:78
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.16>

Врубель Г.Ф.,
концертмейстер кафедри теорії
і методики музичної освіти
та хореографії
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
(м. Запоріжжя, Україна)

Постановка проблеми в загальному вигляді. Зміни в характері освіти, її спрямованості, цілях, змісті, характерні для початку XXI століття – все більш наочно орієнтують її на “вільний розвиток людини”, на творчу ініціативу, самостійність

здобувачів вищої освіти, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх фахівців. Зміни цілей освіти співвідносяться з глобальними завданнями забезпечення входження людини у соціальний світ, її продуктивної адаптації в цьому середовищі,

викликають необхідність постановки питання забезпечення освітою більш повного, особистісно і соціально інтегрованого результату. Фахове навчання майбутнього педагога-музиканта у ВНЗ традиційно передбачає досягнення цілей і завдань для кожного етапу навчання. Тому на кожному етапі застосовуються методики, які передбачають активне включення здобувачів вищої освіти у різноманітні види навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Праці видатних музикантів та науковців-практиків галузі музичної педагогіки, таких як: О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші присвячені проблемі фахової підготовки вчителя музичного мистецтва, в яких аналізуються методики фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів та розглядаються розвиваючі, активізуючі способи організації педагогічного процесу; вивчаються механізми міждисциплінарних зв'язків. Питання, пов'язані з умовами підвищення ефективності диригентсько-хорової підготовки студентів у педагогічних вищих навчальних закладах, дістали відображення у дослідженнях В. Живова, А. Козир, А. Кречковського, А. Лашенко, П. Ніколаєнко, Н. Сегеди, В. Соколова, Б. Тевліна та інших.

Суттєвий внесок у вивчення питань практичної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва зробили такі дослідники, як А. Арчажникова, І. Бончарчук, В. Бриліна, Л. Булата, С. Гладка, Ж. Дебела, О. Єременко, Л. Ісасва, Є. Карпова, Г. Кожевников, Л. Матвеева, Е. Печерська та ін. в їх дослідженнях розглядається необхідність набуття здобувачами фахових знань, умінь і навичок, аналізується процес фахової адаптації, творче самовиявлення вчителя музичного мистецтва під час роботи в загальноосвітній школі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Аналіз наукової літератури свідчить про детальну розробку окремих елементів фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта, однак проблему оптимізації цієї підготовки з позиції практичного та компетентного підходів не було розглянуто, що й зумовило вибір теми визначеної нами проблематики.

Мета статті – розкрити специфіку фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, як керівника учнівським хоровим колективом на основі практичного та компетентного підходів.

Виклад основного матеріалу.

У процесі фахової підготовки студентів-музикантів викладачі диригентсько-хорових дисциплін повинні враховувати той факт, що сьогодення характеризується активним розвитком сучасного дитячого хорового мистецтва, насичення його великою кількістю сучасної хорової літератури. Тут

важливо сформувати патріотичний смак до української хорової культури у майбутніх вчителів музичного мистецтва, за мотивувати їх до використання українського пісенного фольклору у практичній діяльності з шкільним хоровим колективом та уміння популяризувати творчість хорових українських композиторів на рівні із високими зразками світової хорової культури.

Разом з тим, під час проходження майбутніми вчителями музичного мистецтва педагогічної практики, спостерігаються ситуації, коли здобувачі вищої освіти в хоровій роботі зі школярами відчувають скутість. Поруч із психологічними причинами стоять нерозвинені фахові володіння музичним інструментом, недостатні уміння належної демонстрації шкільної пісні під власний супровід, показ зрозумілого диригентського жесту (ауфтакт) тощо. І справа не лише в тому, чи систематично відвідувались заняття здобувачем, адже це не завжди гарантує якісного набуття ним фахових знань і навичок. Тут важливості набуває винайдення методики, спрямованої на особисту зацікавленість студента, його вмотивоване прагнення практично застосувати у майбутньому набуті знання на практиці роботи з шкільним хоровим колективом, розуміння що це не відбувається без підвищення індивідуального фахового рівня здобувача вищої освіти та системного підходу до оволодіння ним необхідними для диригентської творчості компетентностями.

Нам цікава думка О. Романової, яка зазначає, що здатність приймати складні самостійні рішення у фаховій діяльності, уміння адаптуватися до умов навколишнього середовища з використанням інформаційних і комунікаційних технологій сьогодні постає основними вимогами до випускників вишів [4. с. 63]. Ми, звичайно, погоджуємося із поданою думкою, однак зауважимо, що існує вірогідність зміни формату викладання, відповідно до цивілізаційних викликів і технічного прогресу, коли молодому фахівцеві необхідно буде прилаштовуватися до обставин та умов роботи і шукати альтернативні і дієві шляхи викладання фахового предмету (наприклад в синхронному або асинхронному режимі онлайн-навчання).

В цьому контексті варто звернутися до думки Л. Кондрашової, яка зазначає: "Зміна функцій сучасного вчителя у зв'язку з соціалізацією шкільного життя і здійсненням особистісної спрямованості педагогічного процесу, створення освітнього середовища, який стимулює розвиток творчої особи, зумовлює пошук засобів, що позитивно впливають на подальше вдосконалення професійної позиції учителя і активної позиції учнів" [3. с. 3].

Водночас виникають протиріччя між потребою включення у зміст фахового навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва педагогічних технологій, спрямованих на розвиток їх адаптивних

умінь (в тому числі диригентсько-хорової майстерності), і відсутністю педагогічної підтримки здобувачів у процесі їх адаптації до диригентсько-хорової діяльності як складової педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи.

Зміст означеної нами проблеми, суть якої полягає у визначенні змісту практичного і компетентного підходу до фахової підготовки вчителя музичного мистецтва складають саме виокремлені вище протиріччя.

Так, А. Козир зазначає, що “особливістю музично-педагогічної діяльності є вирішення педагогічних завдань засобами музики, а художньо-творчі параметри стають головним складником діяльності педагога-музиканта” [2, с. 301].

С. Світайло, створюючи методiku роботи майбутнього хормейстера з дитячим співацьким колективом, вважає, що компетентнісна концепція професійної освіти має спрямовуватися на вдосконалення підготовки спеціалістів, шляхом формування у них фахової музичної компетентності як складової професіоналізму і охоплює особистісні характеристики, теоретичні музичні знання, практичні здатності у сфері професійної музичної діяльності [7].

Об’єктом навчання є диригентсько-хорова діяльність у таких видах: диригування, спів, гра на музичному інструменті. Кінцевою метою навчання стає формування і розвиток фахових компетентностей як діяльнісних характеристик, тобто готовність і здатність здобувача вищої освіти до практичного виявлення набутих фахових знань, умінь і навичок. Така практична зорієнтованість фахового навчання дозволяють студенту розв’язувати існуючі проблеми, а також проектувати свої дії.

Доцільним постає вирішення шляхів існуючих навчальних проблем, а також встановлення їх ієрархії, враховуючи те, що практична припускає рефлексію та передбачає звернення до суб’єктивного навчального досвіду. Педагог має здійснювати спостереження за здобувачем під час навчальної діяльності, так і в позааудиторний час. Навчальні ситуації, в яких здобувач виявив свою самостійність, уможлиблює переосмислення викладачем педагогічних дій з метою попередження небажаної навчальної ситуації. Необхідним стає спрямування здобувача вищої освіти до самопізнання, вироблення потреби врегулювати свою навчальну діяльність. Здобувач набуває фахові компетенції, які передбачають його певну активність, яка вирішується, насамперед, його особистою позицією, його вмінням використовувати свій життєвий та навчальний досвід у практичному самовираженні та професійній самореалізації [6].

Особистісну позицію здобувача розглядаємо як якість, що потребує розвитку, характеризує

ціннісні, ініціативне, відповідальне ставлення до навчальної діяльності, її змісту, завдань та результатів; виявляється в умінні виявляти музичні здібності в навчальній діяльності, бажанні здійснювати самоаналіз, створювати умови для саморозвитку, оцінювати свої навчальні досягнення; проявляються в різних видах навчальної діяльності; є передумовою фахової компетентності.

Однак реалії сьогодення не означають, що впровадження компетентного та практичного підходів у фаховому навчанні майбутніх вчителів музичного мистецтва мають нівелювати процеси розвитку у суспільстві. Навпаки, запланована проєкція щодо навчання з опорою на навчальний досвід значно збагачує та розширює творчі можливості здобувача вищої освіти, а його навчальна діяльність набуває нових рис. З цієї позиції, все більшого значення набувають мистецькі цінності, що містяться у взірцях світової та української музики і своєю довершеністю спонукають здобувача до самовдосконалення.

Для нашого дослідження вирішальним є те, що в контексті компетентного та практичного підходів увага концентрується на важливості накопичення майбутнім педагогом-музикантом навчального досвіду, потребі пошуку інформацій та її перетворення; формуванні нових понять відповідно специфіки диригентсько-хорового навчання. Процес навчальної роботи здобувача над різноманітними музичними творами передбачає творчий характер цієї діяльності.

У контексті компетентного та практичного підходів до фахового розвитку майбутніх вчителів музичного мистецтва визначені завдання щодо управління процесом адаптації. Ці завдання стають діагностичними в контексті індивідуального розвитку кожного здобувача, і на основі вивчення його психолого-фізіологічних особливостей дозволяють розробити прогностичну карту, тобто спостерігати за характером змін адаптивного процесу, динамікою просування його в фаховому розвитку, проектувати й організувати рівномірне включення всіх видів навчальної діяльності для гармонізації процесу адаптації, цілісно впливати на індивідуальний фаховий розвиток особистості здобувача вищої освіти, внаслідок чого він має змогу оволодіти низькою взаємопов’язаних фахових знань, а також переносити їх із однієї дисципліни до іншої; створювати атмосферу співтворчості, взаємоповаги, доброзичливості для ініціювання процесу самоствердження здобувача як творчої особистості; формувати через активізацію індивідуальних навчальних можливостей його фахової компетенції, необхідні для подальшої педагогічної діяльності.

Висновки. Застосування компетентного та практичного підходів у фаховому розвитку

майбутніх вчителів музичного мистецтва передбачає врахування таких положень:

- необхідність спиратися на навчальний досвід здобувача вищої освіти в процесі набуття ним фахових знань і розвиток умінь;

- установка на самовдосконалення через рефлексивний аналіз власних дій та усвідомлення мистецьких цінностей;

- спрямування до практичного застосування в навчальній діяльності набутих фахових знань;

- створення проєкції щодо індивідуального фахового розвитку здобувача вищої освіти.

Проведене дослідження виявило важливість на заняттях дисциплін диригентсько-хорового циклу використовувати компетентнісний та практико-логічний підходи до фахової підготовки мистецьких кадрів, однак це не вичерпує змісту проблеми, що вивчається. Надалі ми проєктуємо вивчення принципів адаптивної готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексеева О.Ф. Індивідуально-психологічний фактор адаптації суб'єкта учебної діяльності. Москва: Наука, 1995. 23 с.

2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 380 с.

3. Кондрашова Л. Емоційна домінанта підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Рідна школа*. 2010. № 7-8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2010_7-8_6 (дата звернення 27.10.2022).

4. Романова О.В. Модель формування професіональної компетентності учителя. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. Вип. 35. 413 с.

5. Падалка Г.М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти. Колективна монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. 360 с.

6. Сегеда Н.А. Педагогічні принципи як практико-логічна основа методики формування музично-педагогічного професіоналізму у процесі диригентсько-хорової підготовки вчителя музики. *Музично-педагогічний професіоналізм вчителя мистецтва: історія, методологія, освітня практика*. Мелітополь: Видавництво Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. 2016. С. 105-113.

7. Світайло С. Методика роботи з дитячим хором колективом. Київ: Унів. коледж Київського університету ім. Бориса Грінченка, 2016. 140 с.

МЕТОДИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

METHODS OF INDIVIDUAL APPROACH TO STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MILITARY LAW

Стаття присвячена актуальній проблемі вищої освіти в умовах воєнного стану – використанню методу індивідуального підходу викладачами до студентів у закладах освіти України. На основі аналізу літератури з даного питання, по-перше, виявлено підвищений інтерес фахівців України до даної теми протягом останніх років. По-друге, висвітлено необхідність оперування цим методом сьогодні, а також виокремлено основні переваги та недоліки використання цього методу. Зазначено, що традиційна індивідуалізація навчання має певні відмінності від її індивідуалізації у заданих умовах. Розкрито основні способи та шляхи застосування індивідуалізації засвоєння навчального матеріалу здобувачами вищої освіти. Зокрема, наголошено на необхідності надання більше свободи студентам, структуруванні знань поряд із розширенням кола використовуваних ресурсів, мереж, платформ. Особливе значення надано альтернативі за такого навчання, не тільки можливості, а саме необхідності її впровадження у будь-яку освітню програму. Наголошено на необхідності брати до уваги умови перебування кожного студента на рівні із особистими здібностями та якостями здобувачів. Більш детально розкрито поняття «індивідуальної освітньої категорії», до якого поступово наближується сучасне дистанційне навчання. Наголошено на окремих особливостях методу саме в умовах воєнного стану. Висвітлено додаткові можливості та поради викладачам для підвищення ефективності навчання. Зазначено необхідні спеціальні умови, зумовлені сучасним станом, на які викладач має звертати увагу, та які теж є складовою індивідуального підходу в даному випадку. Звернено увагу на доцільність пробувати нові ресурси, а також довіряти безпосередньо здобувачам вищої освіти у питання використання інформаційних та комп'ютерних технологій. Зроблено висновки щодо практичності використання цього методу в умовах воєнного стану та важливості наведених особливостей.

Ключові слова: індивідуалізація, здобувачі вищої освіти, метод індивідуального підходу, умови воєнного стану, індивідуальний підхід у вищій школі.

The article is devoted to the actual problem of higher education in the conditions of military law – the use of the method of individual approach by teachers to students in educational institutions of Ukraine. Based on the analysis of the literature on this issue, first of all, the increased interest of Ukrainian specialists in this topic in recent years has been revealed. Secondly, the necessity of using this method today is highlighted, as well as the main advantages and disadvantages of using this method are highlighted. It is noted that the traditional individualization of education has certain differences from its individualization in given conditions. The main methods and ways of applying the individualization of learning material by students of higher education are disclosed. In particular, it was emphasized the need to provide more freedom to students, structuring knowledge along with expanding the range of resources, networks, and platforms used. Special importance is given to the alternative for such training, not only the possibility, but the necessity of its implementation in any educational program. It is emphasized that it is necessary to take into account the conditions of each student's staying at the level with the personal abilities and qualities of the students. The concept of "individual educational category", which modern distance learning is gradually approaching, is revealed in more detail. Particular features of the method are emphasized in the conditions of military law. Additional opportunities and tips for teachers to increase the effectiveness of teaching are highlighted. The necessary special conditions determined by the current situation, which the teacher should pay attention to, and which are also a component of the individual approach in this case, are indicated. Attention was drawn to the expediency of trying new resources, as well as trusting higher education students directly in the matter of using information and computer technologies. Conclusions were made regarding the practicality of using this method in the conditions of military law and the importance of the given features.

Key words: individualization, students of higher education, method of individual approach, conditions of military law, individual approach in higher education.

УДК 37.018.43:616-036.21
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.17>

Давиденко О.Б.,
ст. викладач кафедри сучасних мов
Миколаївського національного
університету кораблебудування
ім. адмірала Макарова

Постановка проблеми у загальному вигляді. З початком впровадження інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ) в освітню сферу більшого значення почав набувати метод індивідуального підходу до кожного здобувача освіти – середньої чи вищої. Це зумовлено тим, що ІКТ значно розширюють можливості як викладача, так і здобувача, надають додаткові інструменти навчання тощо. Індивідуальний підхід – один із них.

Однак саме за останні декілька років ці методи використовуються особливо інтенсивно серед усіх

учасників освітнього процесу України, зокрема вищої школи. Це спричинено соціально-політичними кризами, але не лише в Україні, а й в усьому світі. Основною причиною загострення цих проблем є пандемія COVID-19, яка вагомо вплинула на видозміни та розвиток сфери здобування вищої освіти.

Сьогодні, на жаль, ми маємо справу ще з більш страшною та всеосяжною проблемою – воєнними подіями в нашій державі. Вони унеможливають традиційну форму навчання та створюють ще більше перешкод та утруднень, ніж раніше

пандемія тяжкого вірусу. Та необхідно брати до уваги той факт, що саме завдяки вже набутому досвіду за місяці навчання на дистанційній основі під час обмежень та локдаунів, сьогодні ми, як викладачі чи студенти, маємо певний рівень навичок та підготовки до даних умов навчання, адже вже була розроблена низка специфічних дійових методів викладання матеріалу та засвоєння його студентами, комунікації викладача зі студентами, перевірка рівня знань тощо.

Особливого значення за сформованих умов мають методи індивідуального навчання, без якого в будь-якому випадку неможливе навчання у форматі онлайн. В умовах воєнного стану, коли у багатьох людей, незалежно від посади чи рівня знань, можуть виникати непередбачені обставини або просто бути відсутніми умови для забезпечення повноцінного спілкування, можливості виконувати ті чи інші типи завдання та інше; індивідуальний підхід до студентів є основою ефективного засвоєння ними дисципліни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даного питання свідчить про те, що стрімке підвищення зацікавленості науково-педагогічних працівників у наведеному вище питанні спостерігається протягом останніх років.

Особливої уваги зазнають питання впливу використання індивідуального підходу під час підготовки майбутніх фахівців під час здобування ними вищої освіти на формування рівня їх компетентності та підвищення особистої їхньої зацікавленості у поставлених перед ними задачах у майбутній професійній діяльності. Це питання детально розглядає І. Колбова у своїй роботі «Реалізація індивідуального підходу до формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики» [1].

До уваги також були взяті роботи Сімасіної О.А., Надєєвої О.А., в яких вони розглядають особливості використання не лише індивідуального, але й диференційованого підходу при викладанні дисциплін у закладах вищої освіти [3].

Уважно були розглянуті та проаналізовані роботи Сергєєва С.М. та Рошупкіна А.О., де були зазначені важливість та особливості урахування індивідуальних якостей та здібностей здобувачів будь-якої освіти під час навчання [4]. До того ж розглядалися особливості використання методу індивідуалізації під час викладання у вищій школі, зазначені в роботах Тамаркіної О.Л [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогодні головною проблемою працівників закладів вищої освіти у впровадженні індивідуального підходу викладання матеріалу здобувачам вищої освіти є виділення основних особливостей такого підходу в умовах воєнних подій, зумовлених воєнним станом на території України, та пошук нових методик і шляхів

більш ефективного застосування індивідуалізації навчання.

Мета статті є розгляд індивідуального підходу в навчанні в умовах воєнного стану в країні, виокремлення дієвих способів його впровадження, видозмінення загальноприйнятих методик індивідуалізації для більш ефективного їх застосування.

Виклад основного матеріалу. Головною метою будь-кого викладача закладу вищої освіти є якісне надання учбового матеріалу студентам. Але термін «якісне надання матеріалу» включає в себе не лише його викладення, але і подальше ефективно та зручне засвоєння ними цього матеріалу. Саме індивідуальний підхід у процесі надання будь-якої інформації, а також завдань може реалізувати цю мету у повнішому обсязі.

Ми також розуміємо, що під час аудиторних занять, на жаль, буває доволі важко впроваджувати цей метод, тому зазвичай за очної форми навчання індивідуалізація залишається лише на надання матеріалу для самостійного опрацювання студентами, хоча сучасні технології, звісно, значно розширюють ці можливості.

Та в повній мірі використовувати методики індивідуального підходу до студентів можливо лише за дистанційної форми навчання, коли все ж таки більше 50% засвоєння здобувачами матеріалу залишається на самоопрацювання [5]. В умовах воєнного стану окрім того, що традиційні форми навчання обмежуються технічними умовами, вони ще й зазнають додаткового напруження та утиснень з боку звичайних життєвих умов як викладачів, так і студентів. Це пов'язано із проблемами зі зв'язком, із небезпечністю відвідування студентами онлайн-занять, із втратою ними комфортних умов, які б могли забезпечити навчання, та ще з багатьма факторами. Тому без індивідуального підходу взагалі не обійтись – викладач часто має окремо проконтактувати зі студентами для того, щоб з'ясувати особливості та складності ситуації окремих осіб або навіть більшості студентів деяких груп. З одного боку, здається, що це значно утруднює та затягує процес навчання, але насправді все не так однозначно, як здається на перший погляд. Часте та більш конкретне спілкування надає фахівцеві можливість покращити або навіть поглибити знання деяких студентів, а, можливо, навіть і груп, курсів.

Багато хто з нас в таких ситуаціях стикається з проблемою: які онлайн-платформи краще використовувати, в яких обсягах та в якому вигляді краще надавати інформацію, яку форму завдань для перевірки знань обирати. Ось саме на цьому етапі до нагоди приходить індивідуалізаційний метод навчання, який може реалізуватися багатьма різноманітними шляхами.

Зосередити увагу також варто на розділенні переваг та недоліків такого підходу загалом. До

основних переваг індивідуалізації навчання належить більш глибоке розуміння матеріалу та інформації з будь-якої теми кожним зі студентів, а не лише певної їх групи. Це пов'язано з тим, що постановка проблеми та форма викладення і засвоєння в загальних програмах зазвичай зорієнтована на більшість, що в сучасних умовах виявити важко у зв'язку із стрімким розвитком можливостей студентів та їх сильних і слабких сторін. На сьогоднішній день ми маємо набагато ширший спектр різноманітних здібностей, особливостей сприйняття інформації, концентраційних проблем та проблем уваги. Другою перевагою є те, що за такого підходу більша частина відповідальності за навчання все ж таки переходить на здобувача вищої освіти, у той час, як за традиційного навчання викладач часто відповідає за рівень засвоєння «підопічними» матеріалу. Ще однією перевагою є можливість не просто розгрузити як себе, так і студентів, а й зробити навчання більш ефективним та зручним для усіх учасників освітнього процесу.

Головним недоліком цього методу є недосконалість існуючих практик. Якщо ми маємо, наприклад, групу з 20 та більше осіб, то підібрати правильний підхід до кожного з них буває вкрай складно. Система навчання в Україні на даний момент, на жаль, не дає можливості швидко та безпомилково визначити схильності студентів, розподіляючи їх на певні категорії. Тобто все одно такий підхід є доволі суб'єктивним, залежить від сприйняття самого викладача. Ще одним недоліком є обмеженість самої програми. Тобто у разі, коли фахівець вирішує використати таку методику навчання, він має покладатися в більшій мірі лише на самого себе у пошуку необхідних ресурсів, джерел тощо. Адже сучасними програмами поки не передбачений великий перелік та сфера застосування кожного ресурсу з певної дисципліни. Рекомендованої літератури та платформ поки що недостатньо.

Перший з цих шляхів умовно можна назвати «Більше свободи студентам». Вже з назви можна зрозуміти, що він передбачає надання студентам права вибору щодо виконання окремих завдань та досягнення окремих цілей під час вивчення дисципліни. Особливо це стосується гуманітарних наук. Тут викладач може пропонувати своїм студентам обирати будь-яку тему для реферату чи доповіді із заданої тематики або давати їм можливість самостійно обирати форму надання матеріалу, форму захисту наданої ними інформації, проробленої роботи без будь-яких особливих обмежень (звісно, в межах розумного). Наприклад, під час вивчення специфічної фахової лексики з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» на спеціальності «Суднобудування» студентам може надаватися можливість демонструвати рівень засвоєння матеріалу через креативні відео,

пісні, вірші, плакати, постери тощо. Це дає змогу студентам творчо проявлятися, що в подальшому може додатково мотивувати та стимулювати інших, менш зацікавлених студентів.

Другий спосіб індивідуалізації навчання в умовах воєнного стану є альтернатива. За цього методу викладач має надавати декілька завдань на вибір або одне й те ж саме завдання у декількох формах на вибір. Таким чином студент може обрати не тільки найлегший для себе шлях засвоєння матеріалу, його обробки та аналізу, а й той спосіб, який він сам визначить для себе як найефективніший [5]. Адже ні для кого не секрет, що взагалі люди поділяються на різні категорії та групи за способом кращого сприйняття інформації. На спеціальності «Суднобудування» за вивчення фахової лексики під час дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» це може бути, наприклад, надання викладачем набору нових слів для вивчення не тільки у звичайному текстовому форматі, а й у графічному, аудіо- та відео-форматі. Таким чином, студент зможе одразу обрати найзручніший для себе спосіб вивчення, а й побачити, що це йому під силу, навіть якщо він погано сприймає інформацію просто у вигляді текстового набору даних.

Третім шляхом застосування індивідуального підходу є вже відома практика «індивідуальної освітньої траєкторії». Він передбачає створення одразу декількох «гілок» навчання в межах одного курсу для кожної окремої групи студентів. Варто розуміти, що цей метод передбачає широку кропітку працю. Що для цього потрібно? По-перше, необхідно визначити основні ідейні напрями здобувачів вищої освіти групи, тобто умовно розподілити їх на категорії. Далі за окремим принципом, який найбільше відповідає досягненню мети курсу, розподілити студентів за цими підгрупами. Наступний крок – розробка окремих невеликих освітніх програм для кожної підгрупи [4]. Наприклад, знову ж таки під час вивчення іноземної мови за фаховим спрямуванням на вже згадуваній спеціальності «Суднобудування» це може бути організація масштабного проекту, що включав би комплексну роботу студентів протягом декількох тижнів або навіть місяців в залежності від навчального плану. Як приклад, це може бути проект по написанню наукової статті з використанням певної лексики. Тоді студенти мають бути поділені відповідно до кола їх інтересів, щоб тема статті відповідала не лише навчальному завданню, а й тематичній орієнтованості здобувачів.

Ще одним дієвим способом впровадження індивідуальності у навчанні може бути надання безпосередньо викладачем одразу декількох ресурсів, на яких можна інтерактивно та швидко просуватися у вивченні тієї чи іншої теми. Так, педагогічні працівники дуже часто обмежують своїх студентів

наданням їх обмеженого кола рекомендованих до використання джерел та ресурсів. В сучасному світі вже давно необхідно відходити від такого підходу і давати можливість студентам самостійно обирати ресурси та інформаційні платформи.

Одним із важливих аспектів індивідуально підходу, яким частіше за все фахівці, на жаль, нехтують, є гнучкість графіку для студентів, що дуже актуально у сучасних умовах. Це означає, що в умовах, коли кожен українець так чи інакше може опинитися у небезпеці та в першу чергу має дбати про власну безпеку, викладачу варто з розумінням ставитись до порушення студентами часових обмежень на виконання завдання.

Також тут важливо звернути увагу на те, що необхідно іноді покладатися на більш глибокі знання здобувачів вищої освіти у деяких сферах. Адже часто засвоєння студентами матеріалу може бути утруднене саме через незручність для них використовуваних сайтів, платформ, ресурсів тощо. Особливо це актуально зараз, коли студенти можуть не мати достатньо часу, можливості чи насаги для того, щоб займатись на платформах, які затребувані викладачем.

Висновки. Отже, на основі проаналізованих даних та практично проведених спостережень, можна зробити висновок, що в умовах воєнного стану використання методу індивідуального підходу під час навчання здобувачів вищої освіти у навчальних закладах України є необхідним інструментом забезпечення ефективного засвоєння матеріалу та виконання поставлених задач будь-якого навчального курсу. Викладачі всіх дисциплін мають більше уваги приділяти особистості та індивідуальності кожного студента, а також

враховувати не лише якості кожного з них, а й звертати увагу на їх актуальні проблеми, з якими їм доводиться стикатися за навчання в таких умовах.

Перспективами подальшого розвитку цього питання є те, що різноманітні шляхи впровадження методу індивідуалізації забезпечать більш якісне та дієве викладання матеріалу педагогічними та науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Коробова І. Реалізація індивідуального підходу до формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики. Наукові записки. Сер. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2013. Вип. 4(І). С. 155-159.
2. Коростіянець Т.П. До постановки проблеми індивідуальних освітніх траєкторій. *Інноваційна педагогіка: зб. наукових праць Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, Одеса*. 2019. Вип 19. С. 9-13.
3. Надєєва О.А., Сімасіна О.А. Індивідуальний і диференційований підхід при викладанні дисципліни «Основи програмування та алгоритмічні мови». *Publishing house Education and Science s.r.o, Прага*. 2016. Вип. 1.
4. Сергєєв С.М., Роцупкін А.О. Урахування індивідуальних особливостей студентів у навчанні і вихованні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2015. Вип 12(14). С 183-187.
5. Тамаркіна О.Л. Індивідуальний підхід до навчання в сучасній вищій школі. «*Психологія і педагогіка : актуальні питання*»: зб. матеріалів доп. учасн. Міжнар. наук.-практ. конф. Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 13-15.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ХВОРОБИ ЦИВІЛІЗАЦІЇ»

FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF FUTURE BACHELOR OF NURSING IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE "DISEASES OF CIVILIZATION"

У статті підкреслено, що основне питання реформи сестринської справи, що почалася в нашій країні пізніше, ніж в інших розвинених країнах, стосується компетентності, рівня професіоналізму, а внаслідок цього – підвищення престижу, авторитету та соціального статусу вітчизняних медичних сестер, що відображено в «Етичному кодексі медичної сестри». З'ясовано, що спеціальність «сестринська справа» в умовах реформованої української системи охорони здоров'я набуває все більшої ваги. Вона суттєво змінює роль медичної сестри у взаєминах з колегами та пацієнтами. Головною формою діяльності у цій спеціальності є сестринський процес – метод організації та надання сестринської допомоги, який передбачає взаємодію пацієнта та медичної сестри. Підкреслено, що експертний аналіз професійно важливих якостей майбутніх бакалаврів сестринської справи, дозволив нам виділити найбільш значущі серед них. Це властивості уваги, уяви, мислення, вольові, емоційні якості, що доповнюються окремими комунікативними вміннями та ознаками працездатності. Названі професійно важливі якості зі значною часткою впевненості можна розглядати як інваріантне «ядро» індивідуально-психологічних властивостей суб'єкта медичної праці, розвиток яких у процесі професіоналізації є одним із фундаментальних завдань його психологічного супроводу. Проведене дослідження дозволило також визначити сукупність професійно важливих якостей, диференційованих за основними видами спеціалізацій. Для майбутніх бакалаврів сестринської справи це спостережливість та комунікативні навички. Здійснено припущення, що перераховані професійно важливі якості майбутніх бакалаврів сестринської справи можливо сформувати засобами різних навчальних дисциплін, зокрема «Хвороби цивілізації». Позначені етапи професійної діяльності (сестринського процесу) можна також співвіднести з етапами розв'язання практичних завдань, у процесі якого розвиватимуться відповідні кожному етапу професійно важливі якості майбутньої медичної сестри. Усвідомлення ролі знань з дисципліни «Хвороби цивілізації» у становленні професійних якостей залежить від системи мотивів студентів. Це зумовлено тим, що у процесі навчання майбутні бакалаври сестринської справи є не лише об'єктом управління, а й суб'єктом навчальної діяльності, до аналізу якої необхідно підходити багатогранно, враховуючи мотивацію.

Ключові слова: майбутні бакалаври сестринської справи, студенти, професійна

підготовка, професійна компетентність, професійно значущі якості.

The article emphasizes that the main issue of nursing reform, which began in our country later than in other developed countries, concerns competence, the level of professionalism, and as a result, the increase in prestige, authority and social status of domestic nurses, which is reflected in the "Ethical nursing code". It was found that the specialty "nursing" in the conditions of the reformed Ukrainian health care system is gaining more and more importance. It significantly changes the role of a nurse in relations with colleagues and patients. The main form of activity in this specialty is the nursing process – a method of organizing and providing nursing care, which involves the interaction of a patient and a nurse. It is emphasized that expert analysis of professionally important qualities of future nursing bachelors allowed us to highlight the most significant among them. These are the properties of attention, imagination, thinking, volitional, emotional qualities, which are supplemented by individual communication skills and signs of work capacity. The named professionally important qualities can be considered with a significant degree of confidence as an invariant "core" of individual psychological properties of the subject of medical work, the development of which in the process of professionalization is one of the fundamental tasks of his psychological support. The conducted research also made it possible to determine a set of professionally important qualities, differentiated by the main types of specializations. For future nursing bachelors, these are observational and communication skills. It is assumed that the listed professionally important qualities of future bachelors of nursing can be formed by means of various educational disciplines, in particular "Diseases of Civilization". The indicated stages of professional activity (nursing process) can also be correlated with the stages of solving practical tasks, during which the professionally important qualities of the future nurse corresponding to each stage will be developed. Awareness of the role of knowledge from the discipline "Diseases of Civilization" in the formation of professional qualities depends on the system of students' motives. This is due to the fact that in the process of learning, future bachelors of nursing are not only an object of management, but also a subject of educational activity, the analysis of which must be approached multifacetedly, taking into account motivation.

Key words: future bachelors of nursing, students, professional training, professional competence, professionally significant qualities.

УДК 378.147.78/765
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.18>

Демянчук М.Р.,
докт. пед. наук,
професор кафедри
медико-профілактичних дисциплін
та лабораторної діагностики
Комунального закладу вищої освіти
«Рівненська медична академія»
Рівненської облради

Постановка проблеми у загальному вигляді. У Концепції модернізації української освіти зазначається, що у процесі навчання

необхідно формувати цілісну систему універсальних знань, умінь, навичок, а також досвід самостійної діяльності та особистої відповідальності, тобто

ключові компетентності як основний засіб досягнення сучасної якості освіти. Це положення також відображено в стратегії модернізації освіти, в якій одним із шляхів оновлення змісту професійної освіти є впровадження компетентнісного підходу. Реалізація компетентнісного підходу передбачає розробку технології формування професійної компетентності майбутнього фахівця, в тому числі майбутніх бакалаврів сестринської справи.

Основне питання реформи сестринської справи, що почалася в нашій країні пізніше, ніж в інших розвинених країнах, стосується компетентності, рівня професіоналізму, а внаслідок цього – підвищення престижу, авторитету та соціального статусу вітчизняних медичних сестер, що відображено в «Етичному кодексі медичної сестри». Вирішення проблеми формування професійної компетентності медичного працівника передбачає аналіз складної та різноманітної діяльності бакалаврів сестринської справи. Поза як, за словами Н. Самборської, бакалаври сестринської справи забезпечують певний психологічний вплив на свідомість пацієнтів [11, с. 4], тому нерозвиненість професійно значущих якостей медсестри здатна порушити діагностичний та лікувальний процес та призвести до небажаних результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що сучасні науковці виявляють значний інтерес до формування професійно значущих якостей майбутніх бакалаврів сестринської справи. Так, вивчення практики формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців медицини відображено в напрацюваннях М. Демянчука [5]; проблематика визначення концептуальних засад формування професіоналізму особистості майбутньої медичної сестри шляхом реалізації компетентнісного підходу задля розвитку здатності студентів до комунікативної взаємодії з пацієнтами знайшла відбиток в науковому доробку Т. Закусилової [6]; модель формування комунікативної компетентності у студентів медичних коледжів на основі інформаційно-комунікаційних технологій знаходимо в дослідженні М. Кіржи [8]; питання розвитку фахових професійно значущих якостей медичної сестри ґрунтовно вивчено в рамках формування компетентності медичних сестер у наукових здобутках А. Литвинової [9]. У напрацюваннях Н. Самборської [11] бачимо пояснення методичних особливостей формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Проблематика формування особистісних ресурсів адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності досліджена А. Галяном [2]. Крім того, науковці наполягають на необхідності формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сестринської

справи в процесі фахової підготовки (І. Кахно [7]). Звертаючись до важливості забезпечення особистісного становлення майбутнього медичного працівника в умовах медичної академії (А. Мельник [10]) в рамках реалізації деонтологічного підходу у професійній підготовці майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи (О. Біда [1]) апелюючи до доцільності інтеграція системи вищої освіти України в європейський освітній простір (С. Гаркуша [3]).

Однак питання формування професійно значущих якостей майбутніх бакалаврів сестринської справи як складника професійної компетентності у процесі вивчення дисципліни «Хвороби цивілізації» не знайшло належного відображення в сучасній науковій літературі.

Тому метою статті є вивчення можливостей формування професійно значущих якостей майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення дисципліни «Хвороби цивілізації».

Виклад основного матеріалу. Сучасна концепція розвитку охорони здоров'я населення України визначила нові вимоги до розвитку системи професійної підготовки медичних кадрів, зокрема майбутніх бакалаврів сестринської справи. Сестринська справа є важливою складовою кадрового ресурсу медичних працівників. Ефективний розвиток системи охорони здоров'я значною мірою залежить від стану професійної підготовки медичних сестер як найбільшій складовій кадрового ресурсу охорони здоров'я. Основними системоутворюючими поняттями підготовки медичних сестер у безперервній професійній освіті є «професійна компетентність», «професійна мобільність медичної сестри», «професійно значущі якості медичної сестри».

Спеціальність «сестринська справа» в умовах реформованої української системи охорони здоров'я набуває все більшої ваги. Вона суттєво змінює роль медичної сестри у взаєминах з колегами та пацієнтами. Головною формою діяльності у цій спеціальності є сестринський процес – метод організації та надання сестринської допомоги, який передбачає взаємодію пацієнта та медичної сестри. Поняття сестринського процесу значно розширює можливості участі сестри у наданні допомоги та подальшому лікуванні хворого.

Медична сестра може самостійно здійснювати спостереження, лікування (вести сестринські історії хвороби) певних груп хворих, а лікаря викликати лише консультації [1]. Так, А. Мельник у рамках сестринського процесу виділяє етапи професійної сестринської діяльності [10]. Кожен з яких можна співвіднести з певним етапом структури навчальної діяльності, запропонованої Т. Закусиловою.

Одним із структурних компонентів діяльності виступають професійно важливі якості особистості, до яких Т. Закусилова відносить

індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність та успішність її освоєння, а також здібності [6, с. 68]. Отже, професійно важливі якості – це психологічні якості особистості, що визначають продуктивність (ефективність, якість, результативність та ін.) діяльності. Вони багатофункціональні, і водночас кожній професії відповідає свій ансамбль цих якостей.

Розглядаючи професійне становлення особистості медичного працівника середньої ланки, А. Галян виділяє кілька підструктур професійно важливих якостей, знань, умінь та навичок майбутніх бакалаврів сестринської справи. Перша підструктура – професійні мотиви, інтереси, переконання – виражають ставлення особистості студента до майбутньої професійної діяльності. Друга підструктура – визначає індивідуальні властивості особистості майбутніх бакалаврів сестринської справи, в основі яких лежать психологічні властивості особистості (темперамент, характер, здібності), що визначають поведінку фахівців в різних життєвих і професійних ситуаціях. У підструктурі професійно важливих якостей автор виділяє як загальні, базисні (працьовитість, дисциплінованість, ініціативність, організованість та ін.), так і спеціальні якості, що визначаються особливостями конкретної професії.

Для нашого дослідження важливим є показник професійного становлення майбутніх бакалаврів сестринської справи – психологічна готовність до професійної діяльності. Психологічну готовність А. Мельник визначає як стійку характеристику особистості, суттєву передумову цілеспрямованої діяльності, яка дозволяє особистості виконувати свої професійні обов'язки, використовуючи при цьому наявний досвід, знання, особисті якості, а також перебудовувати свою діяльність у непередбачених професійних ситуаціях [10].

Сучасні нормативно-правові документи, які регулюють процес здобуття вищої медичної освіти визначили основне завдання професійної освіти майбутніх бакалаврів сестринської справи – підготовку кваліфікованого, компетентного фахівця сестринської справи, який володіє суміжними медичними спеціальностями, з високим ступенем адаптивності, готовністю до професійного зростання, здатного до самоосвіти та самовдосконалення.

У статті 2 «Етичного кодексу медичної сестри» наголошується, що основна умова сестринської діяльності – її професійна компетентність. Медична сестра повинна завжди дотримуватись та підтримувати професійні стандарти діяльності, що визначаються Міністерством охорони здоров'я України. Безперервне вдосконалення спеціальних знань та умінь, підвищення свого культурного рівня – найперший професійний обов'язок медичної сестри. Медична сестра має

бути компетентною щодо моральних та юридичних прав пацієнта.

Так, М. Данюк на основі теоретико-методологічного аналізу конкретизував зміст поняття «професійна компетентність бакалаврів сестринської справи», як інтегральної професійно-особистісної якості, що включає сукупність професійних знань, умінь і навичок, професійну рефлексію, яка визначає підготовленість студента до здійснення професійної діяльності медичної сестри. Дослідником визначено та обґрунтовано значення сформованої професійної компетентності майбутніх медичних сестер для їхньої подальшої професійної діяльності.

Свою чергою А. Галян у своїй роботі визначає професійну компетентність майбутніх медичних сестер як сукупність інваріантних ознак:

- володіння ґрунтовними знаннями у галузі майбутньої професійної діяльності, деяким досвідом, індивідуальними здібностями;
- вихованість усвідомленого прагнення до самоосвіти;
- здатність ефективно діяти у межах своєї професійної (медичної) компетенції;
- оволодіння сучасними медичними технологіями, що дозволяють успішно виконувати професійні (медичні) обов'язки;
- оволодіння достатньою мірою принципами гуманності, поваги людської гідності пацієнтів, їхньої моральної автономії, їх прав.

Вивченню спеціальних медичних здібностей присвячено велику кількість наукових досліджень. Експертний аналіз професійно важливих якостей майбутніх бакалаврів сестринської справи, дозволив нам виділити найбільш значущі серед них. Це властивості уваги, уяви, мислення, волевіль, емоційні якості, що доповнюються окремими комунікативними вміннями та ознаками працездатності. Названі професійно важливі якості зі значною часткою впевненості можна розглядати як інваріантне «ядро» індивідуально-психологічних властивостей суб'єкта медичної праці, розвиток яких у процесі професіоналізації є одним із фундаментальних завдань його психологічного супроводу.

Проведене дослідження дозволило також визначити сукупність професійно важливих якостей, диференційованих за основними видами спеціалізацій. Для майбутніх бакалаврів сестринської справи це спостережливість та комунікативні навички.

Зокрема Н. Кіржа виокремлює такі професійно важливі якості особистості медичної сестри:

- моральні: співчутливість; доброзичливість; працьовитість; оптимізм; рішучість;
- естетичні: акуратність; охайність; тяжіння до святковості;
- інтелектуальні: ерудованість, спостережливість, логічність [8].

Перераховані вище професійно важливі якості майбутніх бакалаврів сестринської справи видається можливим формувати засобами різних навчальних дисциплін, зокрема «Хвороби цивілізації». Позначені етапи професійної діяльності (сестринського процесу) можна також співвіднести з етапами розв'язання практичних завдань, у процесі якого розвиватимуться відповідні кожному етапу професійно важливі якості майбутньої медичної сестри.

Зміст курсу «Хвороби цивілізації» повинен мати прикладну спрямованість й інтегрований характер. Адже для студентів важливо вже з перших днів навчання в медичній академії бачити взаємозв'язок дисциплін, що вивчаються, з майбутньою професійною діяльністю.

Усвідомлення ролі знань з дисципліни «Хвороби цивілізації» у становленні професійних якостей залежить від системи мотивів студентів. Це зумовлено тим, що у процесі навчання майбутні бакалаври сестринської справи є не лише об'єктом управління, а й суб'єктом навчальної діяльності, до аналізу якої необхідно підходити багатогранно, враховуючи мотивацію. За даними наших спостережень, у більшості студентів медичної академії навчання пов'язане з прагненням здобути професійну освіту як необхідну передумову для професійної діяльності, а також задовольнити навчально-пізнавальні інтереси.

Висновки. Нині професійна освіта спрямована на реалізацію моделі випереджальної освіти, в основі якого лежить ідея розвитку особистості. Випереджаюча освіта на відміну традиційної орієнтується на формування готовності студентів до освоєння нових знань, придбання багатofункціональних умінь й навичок. Виходячи з аналізу наукової літератури та нашого практичного досвіду професійна компетентність майбутніх бакалаврів є інтегральною динамічною якістю фахівця, базується на готовності до професійної діяльності й визначає здатність до адаптації в нових умовах фахової діяльності, відповідальність у прийнятті рішень та здатність до саморозвитку. Відтак, очевидно, що компетентність бакалаврів сестринської справи, яка визначається не лише вузько-спеціалізованими знаннями для безпосереднього виходу на ринок праці, а й загальнотеоретичними, методологічно важливими, довготривалими, інваріантними знаннями, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини світу, розвитку інтелекту, творчій самореалізації. Тому підняття рівня професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи потребує розширення грамотності студентів з дисципліни «Хвороби цивілізації» в поєднанні з фаховою підготовкою, що

сприятиме забезпеченню професійної мобільності та конкурентоспроможності майбутніх бакалаврів сестринської справи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біда О. А., Саблук А. Г. Деонтологічний підхід у професійній підготовці майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. *Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2018. Вип. 291. С. 259–261.
2. Галян А. І. Особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук: 19.00.01 / Східноєвропейський нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2016. 20 с.
3. Гаркуша С. В. Інтеграція системи вищої освіти України в європейський освітній простір. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 41. Ч. 3. С. 191–196.
4. Данюк М. І. Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в процесі фахової підготовки : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Тернопіль, 2016. 309 с.
5. Демянчук М. Р. Практика формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців медицини. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2016. Вип. 51. С. 129–137
6. Закусилова Т. О. Концептуальні засади формування професіоналізму особистості майбутньої медичної сестри: компетентнісний підхід. V Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. Додатковий 3-й том наукових публікацій. Харків, 2016. С. 188–194.
7. Кахно І. В. Особистісне становлення майбутнього лікаря в умовах вищого медичного навчального закладу. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 30. С. 257–267.
8. Кіржа Н. В. Модель формування комунікативної компетентності у студентів медичних коледжів на основі інформаційно-комунікаційних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* 2019. Вип. 53. С. 103-108.
9. Литвинова А.Е. Формування компетентності медичних сестер. *Медсестринство*. 2017. № 4. С. 16–18.
10. Мельник А. Деякі питання професійної підготовки фахівців медичного профілю у контексті сучасних інтеграційних процесів. *Вісник Львівського університету. Сер. : Педвгогіка*. 2010. Вип. 26. С. 34–40.
11. Самборська Н.М. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... к. пед. н: 13.00.04. Житомир. 2018. 22 с.

WAYS OF ORGANIZING THE PROCESS OF FORMING THE INNOVATION-ORIENTED PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE

ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

The purpose of the article is to analyze the practice of pedagogical education and to determine possible ways of organizing the process of forming an innovation-oriented personality of the future physical culture teacher. Today, Ukraine is at the stage of reforming the education system. Educational standards are updated, new strategies for the development and improvement of the teaching profession are introduced. In this regard, the emphasis in the learning process changes, it becomes important not only to acquire knowledge and "hard" skills, but it is extremely important to develop personal qualities and to form relevant competencies in a student of higher education. To implement this task, it becomes necessary to train a specialist of a new era, with the ability to see and implement innovations in professional activity in general and with modern children in particular. Most of the works of scientists are focused on the formation of professional traits and personality qualities of a teacher, and in particular, a physical culture teacher in the process of professional training, but the issue of forming an innovation-oriented personality of a future physical culture teacher, ready to implement innovations in the process of professional activity, requires a separate, detailed study. A pedagogical fact is any objective phenomenon that occurs in the practice of the educational process. Pedagogical phenomenon – directly perceived quality of any element of the pedagogical process. The essence of the pedagogical phenomenon is the interaction in which the subjects of education enter in order to transfer the objective-social (socio-historical experience) to the individual-psychic (personality acquisition). The solution of pedagogical tasks as a system should be carried out on the basis of knowledge about the object as a multi-level phenomenon. Therefore, the most important aspect of the systematic analysis of a pedagogical object is its representation in the form of a multi-level structure and functioning in their subordinate connections and relationships. Pedagogical reality is presented in it systematically, in development and acts as the subject whose appeal is reflected from its subject. The named reality is presented to us in a condensed form as a system of knowledge that is brought to the educational process at levels adequate to the student's level of professionalism. This logic of system presentation in pedagogy allows to move from descriptive-empirical presentation of educational material to its abstract-theoretical structural modeling.

Key words: pedagogical education, physical education, personality, innovativeness, innovative direction, professional training.

Метою статті є аналіз практики педагогічної освіти і визначення можливих шляхів

організації процесу формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури. Сьогодні Україна перебуває на стадії реформування системи освіти. Оновлюються освітні стандарти, вводяться нові стратегії розвитку та вдосконалення професії вчителя. У зв'язку з цим змінюються акценти в процесі навчання, стає важливим не тільки оволодіння знаннями та «твердими» навичками, надзвичайно актуальним є розвиток особистісних якостей та сформувати актуальні компетентності у здобувача вищої освіти. Для реалізації цього завдання стає необхідним готувати фахівця нової епохи, із навичкою бачити та реалізовувати нововведення в професійній діяльності загалом та із сучасними дітьми зокрема. Більшість робіт науковців зосереджена на формуванні професійних рис, якостей особистості вчителя, а зокрема вчителя фізичної культури у процесі професійної підготовки, але питання формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури, готової до впровадження інновацій у процесі професійної діяльності, потребує окремого, детального вивчення. Педагогічний факт є будь-яке об'єктивне явище, що у практиці навчально-виховного процесу. Педагогічне явище – безпосередньо сприймається якість будь-якого елемента педагогічного процесу. Сутність педагогічного явища становить взаємодію, в яку вступають суб'єкти освіти з метою переведення об'єктивно-соціального (суспільно-історичний досвід) до індивідуально-психічного (набуття особистості). Рішення педагогічних завдань як системи має здійснюватися на основі знань про об'єкт як багаторівневе явище. Тому найважливішим аспектом системного аналізу педагогічного об'єкта виступає його уявлення у формі багаторівневої будови та функціонування у їх субординаційних зв'язках та відносинах. Педагогічна реальність представлена у ній системно, у розвитку і виступає тим предметом, звернення якого відбивається з його суб'єкті. Названа дійсність представляється нам у згорнутому вигляді як система знань, яка привноситься до навчального процесу на рівнях, адекватних рівню професіоналізму студента. Така логіка системного подання у педагогіці дозволяє перейти від описово-емпіричного викладу навчального матеріалу до його абстрактно-теоретичного структурного моделювання.

Ключові слова: педагогічна освіта, фізичне виховання, особистість, інноваційність, інноваціє спрямування, професійна підготовка.

UDC 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.19>

Dmitriieva N.S.,

PhD student at the Department of Education and Psychological and Pedagogical Sciences
Borys Grinchenko Kyiv University

Problem statement in general form and its relation to important scientific or practical tasks.

Today, Ukraine is at the stage of reforming the education system. Educational standards are updated, new strategies for the development and improvement of the teaching profession are introduced. In this regard, the emphasis in the learning process changes, it becomes important not only to acquire knowledge and "hard" skills, but it is extremely important to develop personal qualities and to form relevant competencies in a student of higher education. To implement this task, it becomes necessary to train a specialist of a new era, with the ability to see and implement innovations in professional activity in general and with modern children in particular [1-3].

An analysis of recent research and publications. Most of the works of scientists are focused on the formation of professional traits and personality qualities of a teacher, and in particular, a physical culture teacher in the process of professional training, but the issue of forming an innovation-oriented personality of a future physical culture teacher, ready to implement innovations in the process of professional activity, requires a separate, detailed study [4; 5].

Emphasizing previously unresolved parts of the common problem. Disclosure of the issue of formation of an innovation-oriented personality of the future teacher of physical culture requires an analysis of philosophical, psychological and pedagogical scientific literature.

Formulation of the article's goals. The purpose of the article is to analyze the practice of pedagogical education and to determine possible ways of organizing the process of forming an innovation-oriented personality of the future physical culture teacher.

Presentation of the basic research material. The general mechanism of activity development assumes that in the process of professional education, all students' actions are initially performed exclusively taking into account the external supports given to them by the teacher.

The readiness for pedagogical activity is formed in future teachers thanks to their own actions according to a certain program by the method of successive approximations. Having an external model of pedagogical activity, received from the teacher, and general readiness for activity, the student acts as he knows how. Having performed evaluative and reflective actions, he continues to reveal his desires, knowledge and skills, thereby self-improving his activities. Thus, he internalizes (translates into the internal plan) the external objective activity and programs himself for its perfect execution. The path to benchmark activity is accompanied by the performance of receptive-mnemonic (listens and remembers information), algorithmic (performs according to a given pattern)

and research actions (performs creative tasks not provided for by the instructions).

In this approach, the line of development of the student as a subject of creative pedagogical activity is clearly visible, which reflects the general point of view of many psychologists, according to which virtually any activity includes elements of imitation, and the latter with experience acquire features of individuality. In essence, imitation and creativity are opposites: imitation is the reproduction (mirroring) of existing models (examples), and creativity is the creation of new, moreover, original, socially significant models. But even with all the oppositeness and polarity in relation to each other, imitation and creativity are interconnected, penetrate each other. Based on the above thesis, it can be seen that it not only reveals the line of development of individual pedagogical activity, but also guesses the levels of its formation and manifestation: the level of imitation and copying – the level of creative imitation – the level of imitative creativity – the level of creative pedagogical activity. It is known that the constituent elements, that is, the esoteric aspect (needs and interests, goals and means, methods, results) of any activity, have the same structure for all types of activity. In other words, they carry an invariant structure of human activity, and therefore, the psychological mechanism of assimilation of educational and pedagogical activities can be identical. Externally, the performance of both types of activities occurs thanks to the use of methods and means common to them. Therefore, it can be assumed that the content of reference professional activity should be determined from the appropriate presentation of educational material in the content of pedagogical education.

The educational process in institutions of higher education provides the subject with samples, samples of professional activity, products of activity as a means of recording and transmitting this activity, symbolic and material means of activity. Therefore, it should represent the process of "cultivation" of professional activity, reproduction by its products and the symbolic and material means used in it. These educational tools, both created and translated from one state to another, as well as special forms of objective and symbolic expression of activity, must correspond to the processes of restoring the structure of the activity itself, which is mastered, i.e. its logic, stages, dynamics, substantive and procedural aspects, etc.

Another feature of the professional training of future teachers is that, unlike a student engineer, doctor, or economist, a future teacher is already immersed in the space of his future professional activity. He is a participant in the pedagogical process of the higher school. Education in higher education is education with all the attributes of the didactic process (goals, content, methods, means, evaluation, analysis), which are often updated by the

teacher of higher education in relation to the future teacher in a reference form. This type of education, like any other, is characterized by the basic didactic attitude between teaching and learning, typical for the positions of actors in the educational process.

Since the educational activity of a student and the professional activity of a teacher coincide in their nature and internal characteristics, it is logical to assume that the relationship between educational and pedagogical activities is not the relationship of two entities, but becomes the relationship of two interpenetrating stages of a single, developing activity, acting as a space for the formation of their common and a single subject. They are distinguished in the structure of the consequent base. In the development of pedagogical activity, one should start from the fact that it is possible to single out a genetically original link (attitude), which allows to derive the entire system of connections – some structural and functional unit, which in the educational process, initially appearing in a general form, should gradually receive more specific and complex forms of professional activity of the future teacher. Such the simplest structure of professional activity is sensuously objective, which is implemented as a chain of sequential actions: analysis – forecast – goal setting – planning – execution – evaluation – control. Types of activity represent different levels of the same activity as transitions from one form of its existence to another. This circumstance allowed scientists to identify an artificial pedagogical object containing information about the set of main, significant factors affecting the formation of a future teacher. The key problem for the organization of the cultivation of pedagogical activity within the educational framework is the creation of a system of communicative and educational and professional situations, the development of psychological and pedagogical tools and didactic complexes that corresponded as much as possible to the processes of restoring the structure of pedagogical activity.

This condition provides for the breakdown of the educational process into stages, each of which begins with the formation of an approximate basis for pedagogical activity of the corresponding level, continues with executive actions, and ends with the assessment and control of the acquisition of the corresponding skill. This means that each stage, in turn, is divided into stages, during which the desired integration of motivational, intellectual and behavioral components of the teacher's work must be achieved. In the pedagogical process, the mental and moral development of the student is a direct reflection of the level of these types of development in the teachers themselves. Therefore, the disclosure of the mechanisms and conditions of professional development of students is of fundamental importance.

The essence of the formation of the teacher's personality is revealed in the approach from the generalized, theoretical representation of pedagogical activity to the practical, independent implementation of the system of education and upbringing. The formation of a student-teacher goes through a number of stages: 1) analysis and assessment of external manifestations of pedagogical activity; 2) selection of internal and essential characteristics of successful pedagogical activity; 3) acquiring the ability to adequately assess the role and place of the teacher in the creation of the educational process.

The interaction of educational and pedagogical activities of students in the educational process plays an important role in the development of a specialist teacher. This problem involves the theoretical disclosure of the factors of the development of pedagogical professionalism through the mechanisms of the activity approach in teacher training. In revealing the peculiarities of the relationship between the educational and pedagogical activities of students, the most rational method is their comparative analysis. The systematic organization of pedagogical activity requires taking into account the unity of its two sides: external – objective and internal – subjective.

During professional and pedagogical training, the student moves from an abstract to a concrete teacher. At the same time, the role of the teacher of higher education has the form of accompanying conditions and an indicative basis for the pedagogical activity of the future teacher, who is being formed. The conflicting unity of the activity of the teacher and the student turns their interaction into a system, the functioning of which is subject to the laws of synergy. The interaction between a teacher and a student is a non-linear process that has virtual parameters. At the bifurcation points of this interaction, there is a bifurcation, but also a multiplication of possible ways of its systemic organization. Therefore, pedagogical activity becomes a zone of freedom, where it is constantly necessary to regulate the relationship between the poles of the teacher's functions and the student's role. In this process, the teacher and the student find themselves in a position of mutual development. Their existing pedagogical experience, which remains above the point of bifurcation, turns into their personal experience, which creates a basis for the development of their contradictory unity. The teacher sees his origins, his original beginning in the mirror of the "abstract teacher" – student. In turn, the student discovers possible concreteness, wealth of knowledge and methods of his future pedagogical activity in the activities of the teacher. This means that the teacher's pedagogical activity, acting as a reference in relation to educational and professional activity, should unfold in front of students all the time as a process of pedagogical activity that becomes more complicated.

At the same time, the content, forms and methods of the educational process should also correlate with the level of development of the student's professionalism. Modeling an environment similar to that encountered by a teacher in real professional practice is the most important factor in pedagogical activity and a criterion for the formation of professional activity. Pedagogical activity as an object of knowledge and mastery is a system whose internal connections determine the movement and development of both the whole and its elements. It is aimed at learning and transforming pedagogical phenomena for the purpose of education and training. Cognition is the process of continuous descent of the knowing subject, from the external to the internal, from the superficial, visible to the hidden, essential, from what is directly seen and felt by a person to the deeper, externally invisible. Since the pedagogical process is a complex and multifaceted phenomenon, its examination and scientific research is necessary and methodologically expedient to be carried out on the basis of systemic and synergistic approaches. At the same time, the future teacher as a researcher should proceed from the fact that the observed pedagogical phenomenon is not adequate both to the pedagogical fact and to the phenomenon of education.

A pedagogical fact is any objective phenomenon that occurs in the practice of the educational process. Pedagogical phenomenon – directly perceived quality of any element of the pedagogical process. The essence of the pedagogical phenomenon is the interaction in which the subjects of education enter in order to transfer the objective-social (socio-historical experience) to the individual-psychic (personality acquisition).

Conclusions. The solution of pedagogical tasks as a system should be carried out on the basis of knowledge about the object as a multi-level phenomenon. Therefore, the most important aspect of the systematic analysis of a pedagogical object is its representation in the form of a multi-level structure

and functioning in their subordinate connections and relationships. Pedagogical reality is presented in it systematically, in development and acts as the subject whose appeal is reflected from its subject. The named reality is presented to us in a condensed form as a system of knowledge that is brought to the educational process at levels adequate to the student's level of professionalism. This logic is adequate for the processes of forming an innovation-oriented personality of a physical culture teacher, but it requires the development of a specific model.

REFERENCES:

1. Денисенко Н. Г. Дуальна форма здобуття освіти як інструмент формування мобільних учителів фізичної культури для потреб Нової української школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. Київ, 2018. Вип. 3К (97)18. С. 174–178.
2. Карпюк Р. П. Концептуальні засади сучасної парадигми якості вищої фізкультурної освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наук. пр.* Київ, 2015. № 3 (2). С. 153–156.
3. Ляшенко К. І., Ляшенко В. В. *Розвиток духовних цінностей вчителя фізичної культури засобами інноваційної діяльності. Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* : зб. статей за матер. VII Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (Слов'янськ Краматорськ, Україна, 18-19 березня 2020 р.) ; гол. ред. В. М. Пристинський. Слов'янськ, 2020. С. 89–94.
4. Isozaki T. Science teacher education in Japan: past, present, and future. *Asia Pac. Sci. Educ.* 2018. 4. P. 10. <https://doi.org/10.1186/s41029-018-0027-2>
5. Han S. W., Borgonovi F., Guerriero S. What motivates high school students to want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective. *American Educational Research Journal*. 2018. 55(1). P. 3–39.

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ З ДОСВІДУ ШКІЛ УКРАЇНИ

THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING IN A WAR SITUATION BASED ON THE EXPERIENCE OF UKRAINIAN SCHOOLS

У статті проаналізовано особливості реалізації дистанційної форми навчання в умовах війни з досвіду шкіл України. Здійснено концептуалізацію понять дистанційного навчання як однієї з форм отримання середньої освіти, що ґрунтується переважно на самостійному опрацюванні навчального матеріалу. Інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання розглянуто як системно організовану сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, орієнтовану на задоволення освітніх потреб. Відмічено, що використання інформаційно-комунікаційних технологій завжди вимагало диференційованого та помірною використання, вмілого керівництва виконанням учнями дистанційних завдань. Реалії сучасної освіти ставлять дистанційну освіту на рівень із традиційним, вона вже не є допоміжним елементом. Нові засоби навчання мають такі якості, як інтерактивність, віддалена робота з усім колективом, але при цьому вони повинні забезпечувати якість та ефективність всього освітнього процесу: давати нові знання, виробляти практичну навичку застосування знань, проводити контроль навчальних досягнень. Підкреслено, що в умовах повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну саме дистанційне навчання стало основою продовження освіти дітей, які через відсутність бомбосховищ у навчальних закладах, перебування їх родин за кордоном чи в статусі внутрішньо переміщених осіб, позбавлені можливості відвідувати навчальні заклади. Така форма навчання має свої особливості та наслідки використання як для якості отриманої освіти, так і для психологічного стану учнів, що матиме значні наслідки в майбутньому, а тому саме ці аспекти даної теми потребують подальшого наукового переосмислення.

Ключові слова: дистанційне навчання, змішане навчання, середня освіта, освітнє середовище, навчальні технології.

The article analyzes the peculiarities of the implementation of distance learning in conditions of war by the experience of schools in Ukraine. The conceptualization of distance learning as one of the forms of receiving secondary education, which is based primarily on independent processing of educational material, is carried out. Information-educational distance learning environment is considered as a systematically organized set of data transmission means, information resources, interaction protocols, hardware and software, organizational and methodological support, oriented to the satisfaction of educational needs. It is noted that the use of information and communication technologies has always required differentiated and moderate use of skillful management of students to perform distant tasks. The realities of modern education put distance education on a level with traditional education, it is no longer an auxiliary element. New ways of education have such qualities as interactivity, remote work with the whole team, but at the same time they should ensure the quality and efficiency of the entire educational process: to give new knowledge, to produce practical skills of applying knowledge, to control educational achievements. It is emphasized that in the conditions of the full-scale invasion of Ukraine by the Russian Federation, distance learning itself became the basis for continuing education of children who, due to the lack of bomb shelters in educational institutions, the stay of their families abroad or the status of internally displaced persons, are deprived of the opportunity to attend educational institutions. This form of learning has its own characteristics and consequences of use both for the quality of education received and for the psychological state of students, which will have significant consequences in the future, so it is these aspects of this topic that require further scientific rethinking.

Key words: distance learning, blended learning, secondary education, educational environment, learning technologies.

УДК 377.018.43
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.20>

Довбенко С.Ю.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти

Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Постановка проблеми. Однією з характерних рис третього тисячоліття є глобальна інформатизація всіх сфер людської діяльності. Наслідком застосування інформаційних технологій в освіті та беззаперечною тенденцією сьогодення стали розробка та дедалі більше поширення системи дистанційного навчання, що є відносно новим, однак вже активно затребуваним соціальною практикою, напрямком розвитку педагогічної теорії та практики. Українські освітяни апробували технології дистанційного під час карантинних обмежень світової пандемії COVID-19. Наступним викликом для системи освіти стало повномасштабне вторгнення російської федерації, внаслідок якого

було зруйновано сотні навчальних закладів, зруйновано інфраструктуру, велика кількість педагогів та родини залишили свої домівки і були змушені шукати безпечніших місць перебування. Незважаючи на складні умови воєнного стану, українська шкільна освіта продемонструвала свою гнучкість та адаптивність в таких складних умовах в тому числі і завдяки напрацьованому досвіду використання дистанційних технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зважаючи на те, що Україна понад вісім років перебуває в стані війни з російською федерацією, українські вчені осмислюють особливості організації освітнього процесу через призму впливу воєнних

дій на психіку дітей, необхідні акценти в наповненості освіти сенсами, вибір оптимально форми навчання для забезпечення безпеки дітей. Освіту через призму виховання толерантності та патріотизму вивчав Г. Хоменко, а функціонування вищої освіти в умовах війни досліджували В. Верьовкін та Д. Дронов [1]. О. Хміль, Л. Каськова, Д. Хміль, С. Новікова, Н. Янко, досліджуючи напрями впровадження сучасних інноваційних технологій в умовах дистанційного навчання, дійшли висновку, вони активізують навчальну діяльність [3]. М. Криштанович сформулював основні принципи будови й функціонування дистанційного навчання, які полягають в забезпеченні технологічної спрямованості і структурної відповідності освітнього середовища завданням дистанційного навчання [4].

Виділення раніше невирішених частин проблеми. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія є достатньо дослідженим явищем, однак у наукових студіях переважають дослідження в умовах вищих навчальних закладів, а досліджень власне шкільної освіти бракує. Відтак потребує наукового переомислення поширена практика дистанційного навчання загальноосвітніх навчальних закладів, її методологічні, дидактичні, соціально-психологічні аспекти та соціальні наслідки в різних часових перспективах.

Формулювання мети дослідження. Метою даної статті є аналіз можливостей і викликів застосування особливостей дистанційного навчання в умовах війни на прикладі українських шкіл. Для досягнення мети нами було окреслено коло дослідницьких завдань, а саме: концептуалізувати поняття дистанційного навчання у понятійному полі середньої освіти; виокремити особливості використання дистанційного навчання в умовах воєнного стану; розглянути переваги і недоліки дистанційного навчання та способи оптимізації використання цієї форми навчання.

Виклад основного матеріалу. В українському законодавстві повна загальна середня освіта розглядається як «систематизована та передбачена відповідними державними стандартами сукупність результатів навчання і компетентностей, здобутих особою на рівнях початкової, базової середньої та профільної середньої освіти» [12]. Таким чином, формування компетентностей постає головною ціллю та результатом процесу навчання, при цьому сама компетентність розуміється як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [11]. В нашій країні передбачено чимало форм, за якими може бути отримана повна загальна середня освіта, зокрема очна (денна та вечірня), дистанційна, мережева, екстернатна, сімейна, форма педагогічного

патронажу, заочна на рівнях базової та профільної середньої освіти [12]. Реалізацію дистанційної форми навчання визначає спеціальне Положення про дистанційне навчання, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України 25.04.2013 № 466. В документі дистанційне навчання визначено як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [2]. Відтак, дистанційна форма навчання є системою освітніх послуг, які реалізуються з допомогою синхронного та асинхронного передавання даних, застосування різноманітних інформаційних ресурсів, алгоритмів взаємодії вчителів та учнів, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, покликаною максимально повно задовольнити освітні потреби користувачів. Завдання операторів дистанційного навчання, а саме закладів освіти та педагогів, полягає в тому, щоб організувати навчальний процес таким чином, щоб новітні форми навчання давали за рівнем якості такий же результат, як і традиційні форми педагогічної роботи. Застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій дозволяє здійснити взаємодію учасників дистанційного навчання незалежно від їх місцезнаходження за допомогою електронної пошти, діалогових форм взаємодії (чатів, форумів, вебінарів, відеоконференцій). Методичною особливістю дистанційного навчання є те, що засвоєння знань, умінь та навичок, передбачених навчальними програмами, здійснюється не в традиційні форми навчання (лекція, семінари тощо), а шляхом самостійної роботи учнів за допомогою різних технічних засобів та носіїв інформації. Інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання представляє собою системно організовану сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, орієнтовану на задоволення освітніх потреб користувачів. При цьому характерними рисами дистанційного навчання є гнучкість; модульність; економічна ефективність; специфічна роль викладача як наставника; спеціалізований контроль якості освіти.

М. Криштанович досліджуючи особливості навчання студентів-правників, стверджував, що організація має базуватись на доступ до мережевих технологій і широкосмугових комп'ютерних мереж, використанні сучасних інструментальних систем для організації дистанційного навчання, використанні новітніх форм і методів навчання, заснованих на активній самостійній роботі студентів, застосування інтерактивних, мультимедійних

електронних засобів навчального призначення, організації спеціальної підготовки викладачів [4]. Можемо узагальнити, що ці вимоги стосуються всіх рівнів освіти, а не лише студентів. Повномасштабне вторгнення російської федерації мало надзвичайний деструктивний вплив на всі сфери соціального життя, в тому числі і на освіту, спричинивши небачену до цього хвилю міграції жінок та дітей з України в пошуках безпечного місця для життя. За оцінками ЮНІСЕФ, загалом половина з 7,5 мільйонів українських дітей були змушені покинути звичне життя, а 2 мільйони залишили межі України, це найбільше переміщення неповнолітніх через військові дії з часів Другої світової війни. Нині за кордоном перебуває 492 077 українських дітей шкільного віку. Ще в березні їх кількість становила 670 тис., тобто в Україну повернулося понад 170 тис. школярів [5].

Війна вплинула на інфраструктуру освітнього процесу руйнування або повним знищенням навчальних закладів. 10 березня Міністерство освіти і науки України запустило інтерактивну карту навчальних закладів України, які були зруйновані або пошкоджені діями росії в Україні. За даними на 1 жовтня, пошкоджено 2 292 установи, повністю зруйновано 309. Найбільше постраждала Запорізька область: там повністю зруйновано 106 навчальних закладів. У Донецькій області пошкоджено 647 установ, зруйновано 65; у Харківській області пошкоджено 493 установи, зруйновано 35 [7]. Незважаючи на значні руйнування великої кількості приміщень та фактично непідготовленості до війни іншим керівництвом навчальних закладів, місцева та державна влада докладають необхідних зусиль для того, щоб діти мали змогу вчитись очно в безпечних умовах. У тисячах шкіл по всій країні досі облаштовують бомбосховища. Водночас у липні лише 11% шкіл мали бомбосховища та були сертифіковані як безпечні, у вересні їх кількість зросла до 64%. Відтак станом на 6 вересня в Україні змогли розпочати навчальний процес 12 906 шкіл, а понад 400 000 українських дітей навчаються за кордоном. Школи організували навчання у трьох форматах: 3 539 – офлайн; 5 497 – онлайн; 3 087 – у змішаному форматі (частково офлайн, частково онлайн) [5]. Батьки дітей, які перебувають за кордоном, можуть вибрати кілька варіантів навчання: онлайн, екстернат і навчання за кордоном. Якщо українська школа, де навчалася дитина, має онлайн-навчання, вона може продовжити навчання там. Якщо ні, вона або він може навчатися за кордоном. Екстернат – це форма навчання, яка передбачає самостійне вивчення загальноосвітніх програм загальної та середньої освіти з наступною проміжною та державною атестацією в загальноосвітньому навчальному закладі державного зразка. Окрім школярів, за кордоном опинись

і педагоги: 22 тисячі українських освітян перебувають за кордоном. Це приблизно 5% від загальної кількості вчителів України (близько 450 тис.) [6]. Важливо усвідомлювати, що інституційна спроможність навчальних закладів забезпечити належний рівень дистанційного навчання значно відрізняються, як і можливості батьків чи опікунів в забезпеченні умов учням шкіл. На це впливає чимало чинників, серед яких і тип місцевості, матеріальний рівень родин, локація перебування дітей. У сільській місцевості майже вдвічі менше дітей мають доступ до дистанційного навчання, ніж у містах: лише 31% вчителів у сільській місцевості та 56% у міській місцевості вказали, що всі учні початкової школи охоплені дистанційним навчанням. У основній і старшій школі показники майже однакові: 33% у селах і 60% у містах. Такими є результати дослідження якості організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти України, яке провела Державна служба якості освіти у співпраці з проектом «Підтримка державних реформ в Україні» (SURGe). Дослідження проводилось методом онлайн-опитування учнів старших класів, батьків учнів початкової та основної школи, вчителів початкової та основної/старшої школи, керівників закладів освіти. Протягом 18-24 лютого 2022 року опитування охопило 6581 респондент із 60 навчальних закладів (1112 учнів, 1540 батьків учнів початкової школи, 1984 батьків учнів основної та старшої школи, 595 вчителів початкової школи, 1298 вчителів основної та старшої школи, 52 керівники навчальних закладів). Наведене вище дослідження показало, що навчальний процес в умовах дистанційного навчання є недостатньо гнучким та обмеженим за видами діяльності. Серед причин, через які діти не можуть навчатися та/або вивчати навчальний матеріал самостійно, батьки найчастіше вказували хворобу, відсутність Інтернету та/або слабкий зв'язок. Не менше третини учнів у селах не мають засобів для онлайн-навчання. Учні початкової школи в селах рідше мають власне навчальне обладнання (смартфон чи ноутбук/комп'ютер), ніж учні початкової та старшої школи. Згідно з опитуванням батьків учнів, 39% молодших школярів і 29% старшокласників користуються гаджетами разом з батьками та/або братами/сестрами. Найпопулярнішим засобом дистанційного навчання для 93% старшокласників є смартфон, для 64% – комп'ютер/ноутбук [8]. Водночас важливою проблемою для педагогів є психоемоційний стан дітей під час війни. 75% батьків сказали, що їхні діти виявляли певні симптоми психічної травми; кожна п'ята дитина має порушення сну, кожна десята – знижене бажання спілкуватися, кошмарні сни і погіршення пам'яті. Половина респондентів зазначили, що стан психічного здоров'я погіршився з початком повномасштабної війни. Четверть

дітей потребували медичної допомоги після початку агресії. З них 40% не змогли отримати цю допомогу через відсутність потрібного лікаря чи лікарні поблизу. Українські батьки відчували брак психологічної підтримки. 3/4 дітей мали особливі симптоми після початку повномасштабної війни. Це результати опитування Gradus Research методом самостійного заповнення анкети в мобільному додатку. Онлайн-панель Gradus відображає структуру населення міст з населенням понад 50 тис. жителів 18-60 років за статтю, віком, розміром міста та області. Польовий період тривав 26-27 квітня 2022 р. та охопив 784 респондентів дорослого віку (батьки) та 1179 дітей [9]. Аналітики дослідницького центру «Цедем», досліджуючи реалізацію дистанційного навчання під час пандемії Covid-19, дійшли висновку, що через закриття шкіл і перехід на дистанційне навчання діти та підлітки більше часу проводили в ізоляції, не бачились з друзями, менше часу проводили на вулиці та відчували погіршення психологічного стану [10]. Дослідницька агенція «Active Minds» провела дослідження серед американських школярів та студентів, в результаті якого було з'ясовано, що 20% опитаних відчували погіршення свого психічного здоров'я, при цьому 55% з них не знали, до кого варто звернутись за допомогою [13]. Наразі подібного дослідження щодо наслідків дистанційного навчання не було проведено, адже в першу чергу вирішуються проблеми безпеки дітей та забезпечення їх нагальних потреб, однак зрозуміло, що описані наслідки значною мірою будуть збільшені умовами війни. Зважаючи на загрозливі наслідки для життя та здоров'я учнів, необхідно особливо ретельно підходити до планування навчального процесу. Організація навчання в умовах війни має свої особливості, які необхідно враховувати, зокрема: фактична неможливість впровадження сталого розвитку в умовах повітряних тривог; різний доступ до інформаційних ресурсів та технічних пристроїв для роботи в умовах родини; різний формат та якість висвітлення окремих тематичних блоків матеріалу. Відтак особливості вчителю та адміністрації школи слід змінювати підхід до календарного планування, яке в умовах війни стає орієнтиром, а не жорстким графіком. Так, важливо гнучко підходити до співвідношення годин для вивчення тем, які по-різному засвоюються учнями, збільшуючи витрати часу на складні теми, та скроюючи чи виносячи на самостійне опрацювання ті теми, які є значно простішими для сприйняття учнями. При цьому важливим методологічним та програмним стержнем дистанційного навчання школярів є наявність спеціальної програмної оболонки. Як правило, в умовах українських навчальних закладів використовуються платформи Google Classroom та Moodle, які надають освітньому процесу системності та відстежуваності. Вказані

програмні оболонки дають змогу будувати повноцінний курс дистанційного навчання, створювати та змінювати його структуру, оцінювати навчальний прогрес учнів, здійснювати оцінювання та давати зворотній зв'язок. Чимало українських шкіл адаптують соціальні мережі та популярні месенджери для виконання окремих навчальних активностей, однак, на наш погляд, такий підхід є фрагментарним. Окрім власне дистанційного навчання, вводиться система змішаного навчання, що передбачає поєднання традиційної форми викладання та технологій дистанційної освіти. Навчальний процес при змішаному навчанні є послідовністю фаз традиційного та електронного навчання, які чергуються в часі. Змішане навчання має переваги як для учнів, так і для вчителів, адже передбачає отримання досвіду командної праці в дітей віком, під наглядом вчителів; тимчасову гнучкість під час освітнього процесу; в учнів розвивається самостійність при здобутті освіти; засвоєння цифрових навичок під час навчання вчителями та учнями; навчання стає більш індивідуальним.

Змішане навчання реалізується в рамках чотирьох основних моделей: ротаційна, гнучка, самостійного змішування, поглиблена віртуальна модель. Ротаційна модель чергує онлайн та офлайн навчання за певним графіком або вказівками педагогів [14]. Така модель охоплює роботу у невеликих групах чи цілим класом; групові проекти; індивідуальну роботу із педагогами; письмові завдання. Однією з популярних модифікацій ротаційної моделі є система навчання «Перевернутий клас», яка поєднує навчання вдома, де школярі в онлайн-форматі опрацьовують новий теоретичний матеріал: дивляться відеолекції, читають статті тощо, та в школі, де закріплюють вивчене та актуалізують отримані знання. Гнучка модель змішаного навчання проводиться у великих приміщеннях (бібліотека, актовий зал тощо), де кожен учень має робоче місце. Крім того, у великому просторі розміщуються зони для роботи в малих групах, дискусії або для виконання лабораторних. Під час реалізації моделі учні мають гнучкий графік, що змінюється відповідно до необхідності розібратися у конкретній темі та курсі. Кількість вчителів у такому вигляді роботи варіюється в залежності від кількості групових та індивідуальних робіт у учнів. Модель самостійного змішування відрізняється від дистанційного онлайн-навчання тим, що онлайн вивчають лише один предмет, інші предмети учні проходять у школі. Іноді модель компенсує відсутність поглиблених курсів у школі чи дисциплін вільного вибору. Поглиблена віртуальна модель охоплює всі предмети, а не вибірково [14]. Крім того, учні самостійно розподіляють традиційні та онлайн навчання, при цьому онлайн частину можна прослуховувати як у навчальному закладі, так і поза ним.

Висновки і пропозиції. Донедавна дистанційна освіта сприймалася як додатковий фрагмент традиційної освіти у школі. Використання інформаційно-комунікаційних технологій завжди вимагало диференційованого та помірного використання, вмілого керівництва виконанням учнями дистанційних завдань. Реалії сучасної освіти ставлять дистанційну освіту на рівень із традиційним, вона вже не є допоміжним елементом. Нові засоби навчання мають такі якості, як інтерактивність, віддалена робота з усім колективом, але при цьому вони повинні забезпечувати якість та ефективність всього освітнього процесу: давати нові знання, виробляти практичну навичку застосування знань, проводити контроль навчальних досягнень. В умовах повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну саме дистанційне навчання стало основою продовження освіти дітей, які через відсутність бомбосховищ у навчальних закладах, перебування їх родин за кордоном чи в статусі внутрішньо переміщених осіб, позбавлені можливості відвідувати навчальні заклади. Така форма навчання має свої особливості та наслідки використання як для якості отриманої освіти, так і для психологічного стану учнів, що матиме значні наслідки в майбутньому, а тому саме ці аспекти даної теми потребують подальшого наукового переосмислення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Якісне дистанційне навчання в умовах війни: поради директору школи. URL: <https://sqe.gov.ua/yakisne-distanciynе-navchannya-v-umovakh>. (дата звернення: 22.10.2022)
2. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466 від 16.10.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>. (дата звернення: 22.10.2022)
3. Хміль О.В., Каськова Л.Ф., Хміль Д.О. Новікова С.Ч., Янко Н.В. Напрями впровадження сучасних інноваційних технологій в умовах дистанційного навчання. URL: http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/18698/1/Hmil_Napryami_vprovadzhennya.pdf. (дата звернення: 22.10.2022)
4. Криштанович М. Ф. Теоретико-методологічна основа забезпечення дистанційного навчання сту-

дентів-правників. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/68/part_2/11.pdf. (дата звернення: 22.10.2022)

5. Скільки шкіл в Україні працюють офлайн та яка кількість дітей перебувають за кордоном. URL: <https://nus.org.ua/news/skilky-shkil-v-ukrayini-pratsyuyut-oflajn-ta-yaka-kilkist-ditej-perebuvaют-za-kordonom>. (дата звернення: 22.10.2022)

6. За кордоном перебуває близько 5% українських освітян від загальної кількості вчителів. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3551788-za-kordonom-perebuvae-blizko-5-ukrainskih-osvitan-gorbacov.html>. (дата звернення: 22.10.2022)

7. Інтерактивна карта навчальних закладів України, які були зруйновані або пошкоджені діями росії в Україні. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://saveschools.in.ua>. (дата звернення: 22.10.2022)

8. У селах майже вдвічі менше учнів мають доступ до дистанційного навчання, ніж у містах <https://sqe.gov.ua/u-selakh-mayzhe-вdvichi-menshe-uchniv-mayut>

9. Як війна змінила життя українських дітей – опитування. URL: https://gradus.app/documents/211/Children_Report_Gradus_28042022.pdf (дата звернення: 22.10.2022)

10. Освіта в умовах пандемії у 2020/2021 році: аналіз проблем і наслідків. URL: <https://cedos.org.ua/researches/osvita-v-umovah-pandemiyi-analiz-problem-i-naslidkiv>. (дата звернення: 22.10.2022)

11. Про освіту: Закон України від 05.02.2017 № 2145-VIII. Дата оновлення: 24.09.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (дата звернення: 22.10.2022)

12. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Дата оновлення: 01.02.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>. (дата звернення: 22.10.2022)

13. The Impact of COVID-19 on Student Mental Health. URL: <https://www.activeminds.org/studentsurvey> (application date: 10.22.2022)

14. Sushma H.B. Blended Learning In 21st Century: Innovative Teaching Andlearning Technology. URL: https://www.academia.edu/29833008/BLENDED_LEARNING_IN_21_st_CENT (application date: 10.22.2022)

15. Ury_innovative_teaching_and_learning_technology. URL: https://www.academia.edu/29833008/BLENDED_LEARNING_IN_21_st_CENTURY_INNOVATIVE_TEACHING_AND_LEARNING_TECHNOLOGY. (application date: 10.22.2022)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE EDUCATION TO THE SPORTS AND MASS WORK ORGANIZATION IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING

У статті висвітлено питання підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації спортивно-масової роботи в умовах профільного навчання.

Зауважується, що освіта з фізичної культури – це засвоєння людиною в процесі навчання системи раціональних способів керування своїми рухами, необхідних у житті сукупності рухових умінь, навичок і пов'язаних із ними знань, що має вагоме значення для раціонального використання людиною своїх фізичних можливостей у життєдіяльності.

Розглянуто питання вдосконалення спортивно-масової роботи відповідно до прийнятих законодавчих документів, та проекту стратегії розвитку фізичного виховання та спорту серед учнівської молоді. Вказується на відсутність цілісної системи фізичного виховання, морального та духовного розвитку, соціалізації учнівської молоді; зменшення фізичної активності учнів, низьку мотивацію до занять фізичною культурою і спортом та пропонуються окремі зауваги щодо впровадження інноваційних процесів у систему фізичного виховання в умовах профільного навчання.

Закцентовано увагу на тому, що спортивно-масова робота з фізичної культури та спорту проводиться винятково для людей і з людьми. Вона містить такі напрямки діяльності, як пропаганда, виховання, матеріально-технічне забезпечення, організація фізкультурних і спортивних колективів, проведення різноманітних заходів.

Звернено увагу на професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури як неперервний процес набуття студентами необхідного рівня освіченості (одержання знань, напрацювання вмінь і навичок, розвиток професійно і соціально значущих якостей, формування ціннісних орієнтацій і первинного досвіду діяльності, що забезпечує готовність до виконання трудових функцій). Фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи поєднують у своєму змісті не тільки спортивні змагання з метою перевірки навичок і вмінь, набутих у процесі занять фізичними вправами, але й з метою організації активного оздоровчого відпочинку, релаксації та реабілітації. Це зумовлює до розширення та урізноманітнення програм, використання новітніх технологій, поповнення технічного та тактичного арсеналу, підвищує вимоги до особливостей підготовки й проведення масових фізкультурно-оздоровчих заходів

з населенням різних вікових та соціальних груп.

Ключові слова: професійна підготовка; спортивно-масова робота; фізичне виховання; учителі фізичної культури; профільна підготовка.

The article covers the issues of the future physical education teachers preparation for the organization of sports and mass work in the conditions of specialized training.

It is noted that education in physical culture – is the person's mastering of a system of rational ways to control their movements in the learning process, which is necessary in life and also a set of motor skills, abilities and related knowledge.

The issue of sports and mass work improving in accordance with the adopted legislative documents and the draft strategy for the development of physical education and sports among students is considered. The lack of an integral system of physical education, moral and spiritual development, socialization of student youth is indicated; reduction of physical activity of students, low motivation to engage in physical culture and sports are mentioned. The author offers some comments on the introduction of innovative processes in the system of physical education in the context of specialized training.

Emphasis is placed on the fact that sports and mass work on physical culture and sports is carried out exclusively for people and with people. It contains such areas of activity as propaganda, education, logistics, organization of sports and sports teams, holding events at various levels.

Attention is paid to the professional training of future physical education teachers as a continuous process of students acquiring the required level of education (acquisition of knowledge, skills, development of professionally and socially significant qualities, formation of values and initial experience that ensures readiness to perform job functions). Physical culture, health and sports events combine in their content not only sports competitions to test the skills and abilities acquired during exercise, but also to organize active recreation, relaxation and rehabilitation. This leads to the expansion and diversification of programs, the use of the latest technologies, replenishment of technical and tactical arsenal, increases the requirements for the peculiarities of preparation and conduct of mass physical culture and health activities with the population of different ages and social groups.

Key words: professional training; sports and mass work; Physical Education; physical education teachers; profile training.

УДК 378.379.796.1.

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.21>

Долінін Г.С.,

аспірант факультету фізичного виховання

Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття відзначаються стійкі тенденції щодо підвищення соціальної ролі фізичної культури і спорту, виробленням чіткого розуміння суспільно-історичної зумовленості та значення фізичної культури у становленні особистості. Розвиток фізичної культури

та спорту слугує важливим напрямом соціальної політики української держави. У сучасних нормативних документах зауважується, що підвищення фізичної підготовленості учнів, формування й активізація інтересу до здорового способу життя є першочерговим завданням. У Національній

доктрині розвитку фізичної культури і спорту зауважується, що освіта з фізичної культури – це засвоєння людиною системи раціональних способів керування своїми рухами, необхідних у житті сукупності рухових умінь, навичок і пов'язаних із ними знань, що має вагоме значення для раціонального використання людиною своїх фізичних можливостей у життєдіяльності. На думку П. Лесгафт, фізичне виховання як педагогічний процес має на меті не лише зміцнення фізичних сил людини, а й накопичення специфічних знань, формування вмій і навичок. Початок третього тисячоліття ознаменувався в професійній фізкультурній освіті тим, що визначилася тенденція переходу української вищої освіти на європейські стандарти багаторівневої системи підготовки фахівців у галузі ФКіС. Орієнтація вищої педагогічної освіти України на досягнення відповідності стандартам Європи вимагає оновлення змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів [6, с. 235].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати наукових досліджень Є. Приступи, Р. Карпюка, Ю. Ляного, О. Тимошенка, А. Цьося, О. Томенка, Б. Шияна та аналіз практики фізичного виховання у ЗЗСО свідчать, що серед визначальних напрямів розвитку галузі фізичної культури і спорту провідне місце посідають теоретичні та методичні засади розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у закладах вищої освіти, а також підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів. Питанням розвитку особистості фахівця цієї галузі присвячені дослідження Є. Ільїна, В. Платонова, Л. Сущенко, В. Чичикіна та ін. Удосконаленню професійної підготовки вчителів фізичного виховання присвячені дослідження Я. Бельського, М. Віленського, О. Петуніна, Ф. Собяніна, О. Шабаліної та інших [6, с. 236].

Мета статті – виокремити та охарактеризувати основні підходи щодо підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації спортивно-масової роботи в умовах профільного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні за роки незалежності створено правове поле у галузі освіти, прийнято закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», а також Державна національна програма «Освіта». Серед основних складових освіти вирізняють – навчання (дидактична підсистема), виховання (педагогічна підсистема освіти). Принципово важливим стає впровадження нововведень та здійснення інноваційних процесів у фізичному вихованні студентської молоді [4, с. 497].

Спортивно-масова робота з фізичної культури та спорту потребує особливої уваги, оскільки ґрунтується на принципах актуальності, законності, принципі виконання, оптимальності, конкретності. Будь-яка спортивно-масова робота проводиться

відповідно до норм державного права, принципів загальнолюдської моралі і не повинна суперечити нормативним актам. Принципу виконання у спортивно-масовій роботі вимагає об'єктивного обліку наявних ресурсів, реалістичного підходу до своїх виконавських можливостей, рівня підготовки кадрів, реальності термінів. Спортивно-масова робота з фізичної культури та спорту містить такі напрямки діяльності, як пропаганда, виховання, організація фізкультурних і спортивних колективів, проведення різноманітних заходів. Все це вимагає часу, певних технічних, фінансових, кадрових ресурсів та ін. [2, с. 29].

Фізкультурно-оздоровчі заходи впроваджуються організаторами фізкультурно-оздоровчих заходів з метою залучення населення до занять фізичною культурою.

Фізкультурно-оздоровча діяльність здійснюється суб'єктами сфери фізичної культури і спорту для розвитку фізичної культури [3].

Фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи поєднують у своєму змісті не тільки спортивні змагання з метою перевірки навичок і вмій, але й з метою організації активного оздоровчого відпочинку, релаксації та реабілітації. Це зумовлює використання новітніх технологій, поповнення технічного та тактичного арсеналу, спрямовує до урізноманітнення програм, підвищує вимоги до особливостей проведення масових фізкультурно-оздоровчих заходів з населенням різних груп [3].

Спортивно-масова й фізкультурно-оздоровча робота з населенням розглядається за такими формами: фізкультурно-оздоровча робота; спортивно-тренувальна робота; активний відпочинок; агітаційно-пропагандистська робота сфери ФВіС.

За місцем проживання з населенням можна проводити «заняття у спортивних секціях; самостійні заняття; спортивні і рухливі ігри; загартовування; заняття в платних групах із популярних видів спорту; заняття спецгруп для осіб з послабленим здоров'ям; усі види спортивних і спортивно-масових змагань; походи вихідного дня і турпоходи; заняття з оздоровчого бігу і спортивна ходьба; дні активного відпочинку тощо» [9].

Нині комітетом з фізичного виховання та спорту Міністерства освіти і науки України запропоновано до розгляду проєкт Стратегії розвитку фізичного виховання та спорту серед учнівської молоді до 2025 року, у якому серед проблем актуальними на сьогодні вирізняють такі: «відсутність цілісної системи фізичного виховання, морального та духовного розвитку, соціалізації учнівської молоді; зменшення фізичної активності учнів, низька мотивація до занять фізичною культурою і спортом, низький фаховий рівень вчителів та викладачів фізичної культури; недостатня реалізація диференційованого підходу на уроках фізичної культури у закладах загальної середньої та закладах

професійної освіти, що приводить до неадекватності фізичних навантажень на уроках; не завжди враховуються інтереси учнів при виборі фізичних вправ, які включені в програму з фізичної культури в школі та закладах професійної освіти; недосконалість системи оцінювання успішності фізичної підготовленості учнівської молоді; повільне впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій, несприйняття частиною педагогічних працівників нових реформ в освіті та неготовність до впровадження інноваційної діяльності в навчально-виховний процес з фізичного виховання та спорту в закладах освіти; недостатній рівень соціально-правового захисту учасників навчально-виховного процесу вчителів та викладачів фізичного виховання, відсутність системи стимулювання інноваційної діяльності в системі фізичного виховання та спорту; недостатній рівень фінансово-економічного, матеріально-технічного забезпечення спортивним інвентарем та обладнанням навчальних закладів; недостатня кількість гуртків, секцій спортивного спрямування у закладах освіти та відсутність відповідної спортивної інфраструктури для організацій секційної та гурткової роботи, проведення змагань та заходів; у переважній більшості навчальних закладів не забезпечено фінансування додаткових занять у спеціальних медичних групах (СМГ), бракує фахівців зі спеціальною освітою для проведення занять з учнями СМГ; у 5-9 класах закладів загальної середньої освіти, нормативно-правовими актами не передбачені гендерні особливості при викладанні предмету «фізична культура» [5].

Підвищення спортивної майстерності майбутніх фахівців у спортивній галузі сприяє розв'язанню оздоровчих завдань. Спортивно-масова робота вирізняється як складова у професійній підготовці в умовах професійної підготовки. Спорт поділяють на спорт вищих досягнень і спорт для всіх. Спорт вищих досягнень включає організацію тренувань, змагань, під час яких ставиться завдання досягнення максимально можливих спортивних результатів. Спорт для всіх включає заняття окремими видами спорту, переважно масовими або різноманітними фізичними вправами на основі багатоборства і розрядної класифікації з метою активного відпочинку, зміцнення здоров'я, усунення нервового емоційного напруження, підвищення працездатності і досягнення фізичної досконалості [2, с. 30]. Основу інноваційних процесів у фізичному вихованні становлять такі важливі моменти, як «створення на навчальних заняттях умов, що базуються на запровадженні освітніх інновацій і сприяють активізації діяльності студентів до рухової активності; формування особистості студента, яка здатна засвоювати і творчо втілювати у повсякденне життя засоби і методи фізичного

виховання для гармонійності та досконалості організму, оволодіння студентами технологією інноваційних методик, що базуються на етно-регіональних особливостях місця проживання, навчання [4, с. 497].

Одним з найважливіших вимог, що пред'являються до проведення спортивно-масових та фізкультурно-оздоровчих заходів, є досягнення максимального оздоровчого ефекту для учнів. Вибір і використання рухливих і народних ігор, спортивних змагань повинні відповідати особливостям учнів і проводитися при безумовному дотриманні правил безпеки занять з фізичної культури і спорту в закладах освіти.

Системність спортивно-масової роботи розглядається через масову фізкультурну діяльність людей у межах фізичного виховання для впровадження загального фізичного розвитку і оздоровлення, поліпшення постави, занять для розвитку фізичної рекреації [8, с. 119]. Учитель фізичної культури працює у специфічних умовах, так, у психології фізичного виховання їх виокремлюють у такі групи: умови психічної напруженості, умови фізичного навантаження і умови, пов'язані з зовнішніми факторами. До першої групи можна віднести такі умови: «робота в атмосфері підвищеного шуму (особливо на заняттях з молодшими школярами), викликає психічне стомлення у вчителя; необхідність швидко адаптуватись до вікової групи учнів; значне навантаження на мовний апарат (підвищена інтонація); висока відповідальність за життя і здоров'я учнів, скільки заняття фізичними вправами відрізняються високим ступенем ризику в отриманні травм». До другої групи відносять умови, пов'язані з фізичним навантаженням: «необхідність показувати фізичні вправи; здійснення фізичних дій спільно з учнями (особливо в походах); необхідність страхувати учнів, що виконують фізичні вправи». До третьої групи відносять умови, котрі пов'язані із «зовнішніми факторами впливу: погодні умови, їх вплив на заняття на відкритому повітрі; санітарно-гігієнічний стан спортивних залів» [6, с. 237].

Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту розглядається як навчальний процес у закладах вищої освіти, котрий спрямований на формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до майбутньої професійної діяльності.

До професійної діяльності фахівця з фізичної культури та спорту в сучасних умовах висуваються особливі вимоги, зокрема: теоретичні знання організації навчально-виховного процесу; аналіз педагогічних фактів та прогнозування результатів навчально-тренувальної діяльності; володіння комплексом умінь і навичок та врахування вікових і індивідуальних особливостей тих,

хто навчається; спрямованість на постійне самовдосконалення, підвищення професійної майстерності та загальнокультурного рівня; використання в навчально-тренувальному процесі ефективних засобів для досягнення максимально можливого спортивного результату [6, с. 237].

Професійну підготовку майбутніх учителів фізичного виховання М. Лянної розглядає як: неперервний процес набуття студентами необхідного рівня освіченості; створення науково-педагогічними працівниками й адміністрацією ЗВО відповідного освітнього середовища та належних умов для цілеспрямованого формування і розвитку в майбутніх фахівців сукупності компетентностей, що визначають здатність до професійної діяльності; результат освітнього процесу – професійну підготовленість випускників до фахової діяльності (професійну компетентність) [1, с. 280]. Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури розглядається як неперервний процес набуття студентами необхідного рівня освіченості. Необхідними рисами вчителя фізичної культури зокрема вважають: спостережливість, витримка, почуття гумору, доброта, оптимізм, самостійність, організованість, відповідальність, готовність до симпатії, товариськість, співчуття тощо.

Висновки. Таким чином, професійну підготовку майбутніх учителів фізичного виховання розглядають як постійний процес набуття студентами необхідного рівня освіченості. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту розглядається науковцями як такий навчальний процес у закладах вищої освіти, котрий спрямований на формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту

до самовдосконалення впродовж усього життя та майбутньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лянної М., Рибалко П., Ганчева В., Красілов А. Методика управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в сучасних закладах середньої освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. (2019). № 4 (88), С. 280–289.
2. Організація та методика спортивно-масової роботи : навч. посібник / уклад. : Цибульська В.В., Безверхня Г.В. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 220 с.
3. Методичні рекомендації щодо організації та проведення фізкультурно-оздоровчих та спортивно-масових заходів. URL : <https://volsport.com.ua/guidelines>.
4. Петренко І.Г., Гончар В.І. Аналіз напрямів модернізації фізичного виховання студентів ВНЗ. *Молодий вчений*. № 2 (17). Лютий, 2015 р. С. 497–500.
5. Проект Стратегії розвитку фізичного виховання та спорту серед учнівської молоді до 2025 року. URL : [sportmon.org > wp-content > uploads > 2018/08](http://sportmon.org/wp-content/uploads/2018/08)
6. Рибалко Петро. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до подальшої фахової діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019, № 9 (93) С. 235–244.
7. Рибалко П. Ф. Керівні підходи і принципи у підготовці вчителів фізичної культури до оздоровчо-спортивної діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. № 4 (96), С. 66–77.
8. Салівон О.В. Підготовка до організації спортивно-масової роботи майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2010. № 1 (6). С. 119–122.
9. Сутність фізкультурно-оздоровчої роботи за місцем проживання та в місцях відпочинку населення. URL : <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/24615>.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

ORGANISATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STUDYING GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES IN THE CONDITIONS OF COMPETENCE-BASED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Проаналізовано організаційно-педагогічні умови вивчення загальнотехнічних дисциплін засобами навчання компетентісно орієнтованого навчального середовища. Такі педагогічні умови передбачають інтеграцію навчального процесу в контексті очного навчання та компетентісно орієнтованого комп'ютерного середовища, забезпечення систематичної інтерактивної роботи та виконання рейтингових завдань у навчальному середовищі, орієнтованому на компетентність та систематичний контроль і контроль за процесом вивчення загальнотехнічних дисциплін здобувачами вищої освіти інженерних спеціальностей. Пропонується інтегрувати очне навчання загальнотехнічним дисциплінам та онлайн-навчання в умовах компетентісно-орієнтованого комп'ютерного середовища. В ході такої інтеграції пропонується використовувати різноманітні засоби навчання, до яких відносяться інтерактивні лекції, онлайнів навчальні тренажери, творчі роботи тощо. Моніторинг якості опанування загальнотехнічних дисциплін може бути як рейтинговий, так і моніторинг набуття компетентностей в умовах компетентісно-орієнтованого навчального середовища. З метою дослідження доцільності використання організаційно-педагогічних умов вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах компетентісно орієнтованого середовища проведено педагогічний експеримент, в ході якого порівняно рівні якості знань здобувачів вищої освіти у контрольній та експериментальній групі на початку та в кінці експерименту. Проведено розрахунок за статистичним критерієм Пірсона, результати якого свідчать про те, що застосування зазначених організаційно-педагогічних умов під час вивчення загальнотехнічних дисциплін є ефективним. Результатом реалізації організаційно-педагогічних умов вивчення загальнотехнічних дисциплін засобами навчання компетентісно орієнтованого навчального середовища є отримання знань із зазначених дисциплін та набуття компетентностей.

Ключові слова: загальнотехнічні дисципліни, організаційно-педагогічні умови, компетентісно-орієнтоване навчальне серед-

овище, здобувачі вищої освіти, інженерна підготовка.

The organizational and pedagogical conditions for studying general technical disciplines with the means of teaching in a competence-based educational environment are analyzed. Such pedagogical conditions provide for the integration of the educational process in the context of classroom learning and a competency-based computer environment, ensuring systematic interactive work and performance of rating tasks in a competency-based educational environment, and systematic monitoring and control of the process of studying general technical disciplines by higher education applicants of engineering specialties. It is proposed to integrate classroom training in general technical disciplines and online training in a competency-based computer environment. In the context of such integration, it is proposed to use a variety of learning tools, which include interactive lectures, online training simulators, creative works, etc. Monitoring the quality of mastering of general technical disciplines can be both rating and monitoring of the acquisition of competencies in the conditions of a competency-based educational environment. In order to investigate the expediency of using organizational and pedagogical conditions for the study of general technical disciplines in a competence-based environment, a pedagogical experiment was conducted, during which the levels of knowledge quality of higher education applicants in the control and experimental groups were compared at the beginning and at the end of the experiment. The calculation was carried out according to Pearson's statistical criterion, the results of which indicate that the application of the specified organizational and pedagogical conditions during the study of general technical disciplines is effective. The result of the implementation of the organizational and pedagogical conditions for the study of general technical disciplines by means of training in a competency-based educational environment is the acquisition of knowledge from the specified disciplines and the acquisition of competencies.

Key words: general technical disciplines, organizational and pedagogical conditions, competence-based educational environment, higher education applicants, engineering education.

УДК 378.147: 372.862:378.22 / 62:621.3
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.22>

Доценко Н.А.,

докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри загальнотехнічних
дисциплін
Миколаївського національного
аграрного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Динамічне зростання обсягу знань, які має отримати здобувач вищої освіти за роки навчання у закладах вищої освіти, підвищення вимог до його професійної та спеціальної підготовки зумовлює нагальну необхідність всебічного та глибокого вивчення системи, педагогічні методи, зовнішні та внутрішні фактори

формування фахівця, закономірності та особливості професійної підготовки та їх використання в навчальному процесі. Розуміння подій, фактів, явищ швидко змінюється, вимагає постійного моніторингу інформації, що унеможливорює занурення в конкретну проблему протягом лише навчального часу.

Для вирішення проблеми підвищення якості сприйняття навчального матеріалу у закладі вищої

освіти запроваджуються організаційно-педагогічні умови, які передбачають інтегрованість, регулярність та моніторинг навчальної діяльності і як результат – набуття компетентностей. Такі умови можуть сприяти формуванню важливих складових професійної компетентності, а також досягненню двох стратегічних цілей – підвищення ефективності всіх видів освітньої діяльності та підвищення якості підготовки здобувачів вищої освіти відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства. Актуальність дослідження проблеми визначається сукупністю факторів. По-перше, інтеграція навчального процесу в контексті очного навчання вищого навчального закладу та компетентнісно-орієнтованого комп'ютерного середовища. На етапі трансформаційних процесів у сучасному суспільстві процеси інтеграції в систему освіти набувають національного значення, стає необхідною умовою зростання професіоналізму фахівця. По-друге, проблема забезпечення систематичної інтерактивної роботи та продуктивності рейтингових завдань у компетентнісно орієнтованому навчальному середовищі зумовлена необхідністю вирішення соціально-педагогічних суперечностей між потребами педагогічної науки та необхідністю прогнозування тенденцій розвитку національної системи освіти, соціальних запитів суспільства на підготовку фахівців та реальної практики. По-третє, об'єктивна необхідність системного моніторингу та контролю за процесом навчання визначається потребами розробки та аналізу тенденції розвитку вищої освіти. Оптимально підібрані організаційно-педагогічні умови вивчення загальнотехнічних дисциплін засобами навчання компетентнісно орієнтованого навчального середовища сприяють формуванню вміння майбутнього інженера працювати в сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Використання електронних ресурсів у навчальному процесі вищої освіти може сприяти як розвитку професійних навичок, так і набуттю досвіду використання онлайн-середовища. Цій проблемі присвячені праці науковців М. Попель, М. Схоларчук, М. Шишкіної [1]. О. Соколюк розглядала особливості впливу на конфігурацію комп'ютерного середовища апаратно-програмних засобів ІКТ, декомпозицію прийомів їх використання у навчальному процесі навчальних закладів розглядаються [2]. Виявлено тенденції до опису результатів навчання на основі European Digital Competence Framework 2.0 [3] та Digital Competence Framework 2.1 [4]. Автори К. Власенко, І. Ловянова, Т. Армаш, І. Сітак, Д. Коваленко визначають, що навчання, засноване на компетенціях, стосується систем навчання, оцінювання, оцінювання та академічних звітів, які базуються на тому, що студенти демонструють, що вони засвоїли знання та навички, які вони, як очікується, освоюють у міру просування

в освіті, його загальна мета полягає в тому, щоб учні набули знань і навичок, які вважаються необхідними для успіху в школі, вищій освіті, кар'єрі та дорослому житті [5]. Питання педагогічних умов досліджували дослідники Є. Муравйова, С. Добровторська та Є. Алексєєва [6], Ю. Туманова [7]. Розробці компетентнісно-орієнтованих навчальних середовищ присвячували свою увагу дослідники І. Бацуровська [8], О. Самойленко [9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Автором досліджено окремі аспекти інженерної освіти, наприклад, представлено деякі аспекти Застосування відкритих освітніх ресурсів при вивченні загальнотехнічних дисциплін в системі інженерної підготовки [10] та використання цифрового середовища під час викладання загальнотехнічних дисциплін в закладах вищої освіти [11]. Існує дослідження щодо технології застосування компетентнісних навчальних тренажерів в інформаційно-освітньому середовищі навчання загальнотехнічних дисциплін [12], але організаційно-педагогічні умови вивчення загальнотехнічних дисциплін засобами навчання компетентнісно орієнтованого навчального середовища не були спеціальним предметом дослідження.

Мета статті є теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови вивчення загальнотехнічних дисциплін засобами навчання компетентнісно орієнтованого навчального середовища

Виклад основного матеріалу дослідження.

Процес формування педагогічних умов визначається необхідністю виявлення тих аспектів, які сприятимуть реалізації основних принципів професійної освіти як практичного засобу професійної діяльності. За останні роки у світі відбулися радикальні зміни, які поставили нові цілі для модернізації освітніх та електронних середовищ навчання на основі комп'ютерного середовища, яке орієнтоване на компетентності. Організаційно-педагогічні умови для вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах компетентнісно-орієнтованого навчального середовища включають:

1) інтеграцію навчального процесу в контексті очного навчання в умовах закладу вищої освіти та використання компетентнісно орієнтованого комп'ютерного середовища;

2) забезпечення систематичної інтерактивної роботи та продуктивності рейтингових завдань у комп'ютерному навчальному середовищі, яке орієнтовано на набуття компетентностей;

3) систематичний моніторинг і контроль за процесом підготовки здобувачів вищої освіти.

Інтеграція навчального процесу в умовах очного навчання закладу вищої освіти та компетентнісно-орієнтованому комп'ютерному середовищі є одним із найбільш перспективних інновацій,

які можуть вирішити численні проблеми сучасної системи освіти. Інтеграція вимагає використання різноманітних форм навчання, які мають вплив на ефективність сприйняття здобувачами вищої освіти навчального матеріалу із загальнотехнічних дисциплін. Розвиток ідеї інтеграції знань дає можливість формувати якісно нові знання здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей, що характеризуються вищим рівнем мислення, динамічним застосуванням у нових ситуаціях, підвищенням ефективності та системністю роботи.

Для вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах компетентнісно орієнтованого навчального середовища, потребують розвитку методичні та технологічні навички здобувачів вищої освіти та викладачів, які здійснюють їх підготовку. Методична майстерність вимагає знання загальнотехнічних дисциплін, що вивчаються в умовах компетентнісно-орієнтованого навчального середовища та потребує структурування навчального інформаційного контенту, який можна представити в актуальній формі інтерактивних засобів навчання, таких як інтерактивні лекції, онлайнівські тренажери, мультимедійні презентації, творчі роботи, індивідуальні завдання тощо. Технологічні навички передбачають вміння працювати з технікою, необхідно визначити раціональні межі вимог до персоналу, який буде працювати з цією технікою; координації та поетапного виконання дій та операцій, спрямованих на досягнення бажаного результату.

Навчальний процес потребує постійного контролю щоб скорегувати його розвиток у правильному напрямку вчасно. Для цього використовується моніторинг. Моніторинг – це система постійного контролю за розвитком та виконання цілісного процесу, який аналізується за спеціально підібраними параметрами та на основі прийнятих критеріїв. Систематичний моніторинг і контроль за процесом вивчення загальнотехнічних дисциплін здобувачами вищої освіти інженерних спеціальностей в компетентнісно-орієнтованому навчальному середовищі сприятиме інтенсивності їх навчання та набуття компетенцій за фахом.

Виконання першої умови було забезпечено через вивчення загальнотехнічних дисциплін в рамках очного навчання та онлайн-навчання в умовах компетентнісно-орієнтованого комп'ютерного середовища. Реалізація другої умови здійснювалися за допомогою онлайн-курсів

з різноманітними засобами навчання: інтерактивними лекціями, онлайн навчальними тренажерами, мультимедійними презентаціями, творчими роботами, індивідуальними завданнями тощо. До цих засобів навчання при формуванні завдань із загальнотехнічних дисциплін в умовах онлайн навчального середовища окрім балів за виконання прикріплювалися компетентності, яких здобуває слухач при виконанні того чи іншого завдання. Моніторинг повинен виконуватися по відношенню до виконаних завдань, здачі тестів, відвідування курсу, перегляду модулів, виконання контрольних завдань. Моніторинг якості опанування загальнотехнічних дисциплін може бути як рейтинговий, так і моніторинг набуття компетентностей в умовах компетентнісно-орієнтованого навчального середовища.

Перед впровадженням організаційно-педагогічних умов вивчення загальнотехнічних дисциплін засобами навчання компетентнісно-орієнтованого навчального середовища у навчальний процес було проведено експериментальний зріз знань. В експерименті взяли участь 240 осіб, з них 119 здобувачів вищої освіти контрольної групи, 121 – експериментальної. Після завершення експериментальної роботи також було досліджено рівень знань здобувачів вищої освіти за допомогою контрольного зрізу.

Результати експериментальної роботи подано у вигляді таблиць. Таким чином, рівні якості знань в контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах представлені в таблицях 1 і 2 у відсотковому співвідношенні та зазначено їх емпіричні значення (n_i для експериментальної та n_{i1} для контрольної групи).

Розраховано емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 до та після експерименту в контрольній та експериментальній групах [13]. На початку експерименту:

$$\chi^2 = \sum_{x=1}^3 \frac{(n_i - n_{i1})^2}{n_{i1}} = 0,58 \quad (1)$$

Наприкінці експерименту:

$$\chi^2 = \sum_{x=1}^3 \frac{(n_i - n_{i1})^2}{n_{i1}} = 54,97 \quad (2)$$

З урахуванням ступеня вільності $u = 2$ ($u = k - 1$, $k = 3$), критичне значення χ^2 для статистичних рівнів $p \leq 0,05$ і $p \leq 0,01$. Тому, $5,991 < \chi^2_{\text{крит.}} < 9,210$.

Таблиця 1

Рівні якості знань студентів на початку експерименту

Рівень	ЕГ, %	ЕГ, n_i	КГ, %	КГ, n_{i1}
Високий	7.14	8	6.42	7
Середній	37.50	42	41.28	45
Достатній	63.39	71	61.47	67
Всього	108.04	121	109.17	119

Рівні якості знань студентів в кінці експерименту

Рівень	ЕГ, %	ЕГ, n _i	КГ, %	КГ, n _п
Високий	27.68	31	12.84	14
Середній	63.39	71	44.95	49
Достатній	16.96	19	51.38	56
Всього	108.04	121	109.17	119

Отримані емпіричні значення критерію Пірсона χ^2 до експерименту менші за критичні. Тому, $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$, що означає, що вони належать до зони незначущості, і тому рівні якості знань здобувачів вищої освіти із загальнотехнічних дисциплін у контрольній та експериментальній групі на початку експерименту не мають істотних відмінностей.

Отримане емпіричне значення критерію χ^2 Пірсона в кінці експерименту більше критичного $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$, це означає, що вони належать до зони значущості, а отже, і рівні якості знань у здобувачів вищої освіти із загальнотехнічних дисциплін в контрольній та експериментальній групах наприкінці експерименту мають достовірні відмінності. Результатом реалізації запропонованих організаційно-педагогічних умов є опанування загальнотехнічних дисциплін, набуття якісних знань та компетентностей.

Висновки і подальші перспективи дослідження. Таким чином, організаційно-педагогічні умови вивчення загальнотехнічних дисциплін теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено засобами компетентнісно-орієнтованого середовища. До таких педагогічних умов відноситься інтеграція навчального процесу в контексті очного навчання та використання компетентнісно-орієнтованого комп'ютерного середовища, що забезпечує системну інтерактивну роботу та виконання рейтингових завдань в компетентнісно-орієнтованому середовищі, яке орієнтовано на систематичний моніторинг і контроль за процесом підготовки здобувачів вищої освіти. Реалізація організаційно-педагогічних умов, по суті, передбачає оптимізацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. В ході дослідження проведено педагогічний експеримент, в ході статистичної обробки даних якого визначено, що впровадження організаційно-педагогічних умов вивчення загальнотехнічних дисциплін засобами навчання компетентнісно-орієнтованого навчального середовища у навчальний процес є ефективним. Запропоновані організаційно-педагогічні умови вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах компетентнісно-орієнтованого середовища підвищують якість освітнього процесу. Зазначено, що реалізація організаційно-педагогічних умов, по суті, передбачає оптимізацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, а врахування певних умов призведе

до оновлення, продуктивності, наступності та цілісності набуття компетентностей. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням специфіки моніторингової діяльності в різних сферах професійної освіти, а також подальшого вдосконалення процесу управління навчанням у вищій школі у поєднанні очного та онлайн навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Popel M., Shokalyuk S., Shyshkina M. The learning technique of the SageMathCloud use for students collaboration support. CEUR Workshop Proceedings. 2017. P. 327–339.
2. Соколюк О.М. Особливості впливу на конфігурацію комп'ютерно орієнтованого середовища навчання апаратних і програмних засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Інформаційні технології та засоби навчання, 23. 2011. С. 1-9.
3. European e-Competence Framework, A common european framework for ict professionals in all sectors. 2016. URL: <https://www.ecompetences.eu/e-cf-3-0-download/>
4. European Commission, Council recommendation on key competences for lifelong learning. 2014. URL: <https://www.edglossary.org/competency-based-learning/>
5. Vlasenko K.V., Lovianova I.V., Armash T.S., Sitak I.V., Kovalenko D.A. A competency-based approach to the systematization of mathematical problems in a specialized school. Journal of Physics: Conference Series, Volume 1946, XIII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (IConMaSTEd 2021) 12-14 May 2021, Kryvyi Rih, Ukraine. P. 1-17.
6. Muravyova E., Dobrotvorskaya S., E. Alekseeva E. Pedagogical Conditions For The Formation Of Risk Thinking. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. P. 738–744.
7. Туманова Ю.В. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування інформаційної культури майбутніх молодших бакалаврів у процесі викладання технічних дисциплін. Інноваційна педагогіка, 45. 2022. С. 221-225.
8. Batsurovska I. Technological model of training of Masters in Electrical Engineering to electrical installation and commissioning. Journal of Physics: Conference Series, Volume 1946, XIII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (IConMaSTEd 2021) 12-14 May 2021, Kryvyi Rih, Ukraine. 2021. P. 1-11.
9. Самойленко О.М. Особливості використання мобільного навчання у підготовці бакалаврів математики. Вісник Житомирського державного універ-

ситету імені Івана Франка: Педагогічні науки. Випуск № 3 (81). С. 19-23.

10. Бацуровська І.В., Доценко Н.А., Горбенко О.А., Кім Н.І. Застосування відкритих освітніх ресурсів при вивченні загальнотехнічних дисциплін в системі підготовки фахівців електричної інженерії. Інноваційна педагогіка. Випуск 32, Том 1. 2021. С. 46-49.

11. Доценко Н.А. Використання цифрового середовища під час викладання загальнотехнічних дисциплін в закладах вищої освіти. Інноваційна педагогіка. Випуск 29. Т.1. 2020. С. 106-110.

12. Dotsenko N. Technology of application of competence-based educational simulators in the informational and educational environment for learning general technical disciplines. Journal of Physics: Conference Series, Volume 1946, XIII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (ICon-MaSTEd 2021) 12-14 May 2021, Kryvyi Rih, Ukraine. 2021. P. 1-10

13. Greenwood P.E., Nikulin M.S. A guide to chi-squared testing. John Wiley & Sons, 1996. P. 256.

ВИКЛИКИ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ПЕРВИННА РЕАКЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ

CHALLENGES REGARDING ENSURING THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW: THE INITIAL REACTION OF THE UKRAINIAN UNIVERSITY COMMUNITY

Військове вторгнення росії в Україну створило нову парадигму життя, яка, у свою чергу, мала величезний вплив на освіту. Значна кількість викладачів і студентів українських університетів були змушені залишити домівку, щоб вижити чи почуватися в більшій безпеці. Усім українським університетам довелося спочатку призупинити, а згодом відновити освітній процес, перейшовши від традиційного очного до онлайн-навчання, змінити підходи до викладання, інструменти оцінювання, способи спілкування викладачів і студентів. Мета статті полягає у висвітленні результатів опитування, проведеного учасниками проекту «Вища освіта в період постпандемії: трансформації, виклики та перспективи» щодо первинної реакції української університетської спільноти на виклики забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного стану. Методи. Дослідження проводилось методом опитування. Послідовність дій дослідників була такою: складання анкети, збір даних, аналіз даних та генерація знань (висновки). Основним інструментом дослідження було поєднання анкети закритого формату, що містила запитання з попередньо запропонованими відповідями (кілька варіантів відповіді) із відкритими запитаннями. Анкету поширювали серед викладачів українських вишів методом «снігового валу». Етап аналізу даних включав аналіз кількісних і якісних наборів даних. Інтерпретація проаналізованої інформації призвела до генерації знань (висновків). Результати. З'ясовано, що науково-педагогічні працівники у своїй переважній більшості були готові до швидкого відновлення освітнього процесу завдяки вмінням його забезпечення в дистанційному режимі та наявності необхідного для викладання комп'ютерного обладнання і оцифрованих методичних матеріалів. Психологічні (емоційні) чинники, пов'язані з почуттям занепокоєння за чужою долю, напруження, тривожності тощо 51,7 % респондентів визначили найбільш деструктивними у забезпеченні якісного освітнього процесу. Дискусія. Викладачі університетів продемонстрували «відданість» своїй справі, адже необхідні для дистанційного навчання гаджети та оцифровані методичні матеріали були визначені ними як обов'язкові при пакуванні «тривожних валіз». Технологічній і методичній готовності викладачів до здійснення освітнього процесу в умовах воєнного стану, на нашу думку, сприяв досвід дистанційного викладання, що був набутий ними під час пандемії COVID-19. Аналіз отриманих даних дозволив дійти висновку, що українська університетська спільнота у своїй переважній більшості продемонструвала готовність до забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного стану, незважаючи на пов'язані з ним виклики та труднощі.

Ключові слова: викладачі; виклики; воєнний стан; готовність; освітній процес; університет.

Russia's military invasion of Ukraine has created a new paradigm of life, which in its turn has had a massive impact on education. Great amount of Ukrainian teachers and students had to change their homes in order to survive or feel safer. All Ukrainian universities had first to postpone and later resume the educational process, shifting from conventional face-to-face instruction to online teaching and learning, modifying teaching approaches, tools of assessments, ways of teacher-student communication. The objective of the article is to outline the results of the survey that was conducted by the participants of the project "Higher education in the post-pandemic period: transformations, challenges and prospects" on the initial reaction of the Ukrainian university community regarding the challenges of ensuring the educational process under the conditions of martial law. Methods. The research was carried out using a survey. The order of the researchers' actions was as follows: questionnaire compilation, data collection, data analysis, and knowledge generation. In this study, a mixture of a closed-format questionnaire containing questions with pre-offered answers (multiple choices) and open questions was the main research instrument. The questionnaire was distributed to Ukrainian university teachers by snowball sampling. The data analysis phase involved analyzing the quantitative datasets. The interpretation of the analyzed information led to the generation of knowledge. Results. It was found out that the vast majority of respondents (92,1 %) were ready to resume the educational process as soon as it was possible due to their ability to provide it remotely and availability of necessary computer equipment and digitized teaching materials. Respondents identified psychological (emotional) barriers as those that had the most destructive impact on ensuring educational process (51,7 %). They noted feelings of concern for someone's fate, tension, anxiety, etc. Discussion. University teachers demonstrated "deduction" to their work, because gadgets and digitized materials necessary for remote teaching were identified by them as essential when packing "anxiety suitcases". The technological and methodical readiness of teachers to carry out the educational process under martial law, in our opinion, was also ensured by their previous experience of teaching remotely during the COVID-19 pandemic. Data analysis allowed us to conclude that Ukrainian university community notwithstanding challenges and difficulties was ready to ensure the educational process under the conditions of martial law.

Key words: challenges; educational process; martial law; readiness; teachers; university.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.23>

Ковтун О.В.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов
і перекладу

Національного авіаційного університету
Кокарева А.М.,

канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри педагогіки
та психології професійної освіти

Національного авіаційного університету
Ладугубець Н.В.,

канд. пед. наук, доцент,
декан факультету лінгвістики
та соціальних комунікацій
Національного авіаційного університету

Дослідження є результатом проєкту «Вища освіта в період постпандемії: трансформації, виклики та перспективи» (реєстраційний номер 0122U001803) Міністерства освіти і науки України, профінансованого за кошти державного бюджету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Україна проходить нині кризу випробування, які здатні пережити далеко не всі держави та нації. Війна, розпочата росією 24 лютого 2022 року, здійснює руйнівний вплив як життя кожного окремого громадянина України, так і країни загалом. Не будемо вдаватися до детального аналізу гуманітарних, економічних, технологічних, екологічних тощо втрат, яких зазнає наша держава, оскільки народ загалом і цілі галузі господарства поставлено на межу виживання. У межах започаткованої розвідки зупинимось на окремих аспектах функціонування системи вищої освіти в початковий період воєнних дій та реакції університетської спільноти на виклики, пов'язані із широкомасштабною воєнною агресією росії на нашій землі.

Проаналізуємо, які руйнівні зміни відбулися в системі освіти нашої держави. На сторінці освітнього омбудсмена України зазначено, що «частина учасників освітнього процесу внаслідок загрози життю, бойових дій та тимчасову окупацію окремих територій вимушено перемістилася в межах України або за кордон. Багато педагогів та здобувачів освіти все ще залишаються на тимчасово окупованих територіях та потребують особливої підтримки держави. Деякі заклади освіти були фізично зруйновані» [9]. Відновлення освітнього процесу в дистанційному форматі після його тимчасового призупинення, рекомендованого Міністерством освіти і науки України у зв'язку з небезпекою життю і здоров'ю учасників освітнього процесу (студентів і викладачів) [11], було викликом, оскільки передбачало готовність до нього університетської спільноти з психологічної, методичної, технологічної, інформаційно-комунікаційної тощо точок зору.

Державні освітні установи та вітчизняні науковці в період відновлення освітнього процесу здійснили низку опитувань з метою виявлення й аналізу різноаспектних труднощів та особливостей реалізації викладання і навчання в умовах воєнного стану. Зокрема, Міністерством освіти і науки України було проведено опитування щодо надавання освітніх послуг в умовах воєнного стану [8]. Його мета полягала у ближчому знайомстві з освітніми партнерами; усвідомленні того, хто та на яких умовах готовий відкрити доступ до своїх ресурсів для дітей (у воєнний та післявоєнний час); якісному плануванні співпраці для того, аби кожна дитина мала доступ до якісної освіти. Інститут обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук України задля вивчення думки щодо навчання у період воєнного стану

з 25 березня по 3 квітня 2022 р. провів опитування працівників сфери освіти, здобувачів освіти й батьків. Дослідження, на думку авторів, було не стільки спрямовано на вивчення всіх проблем освітньої спільноти, скільки на узагальнення та осмислення різноманіття досвіду, думок і переживань здобувачів шкільної освіти, батьків і педагогів в умовах воєнного стану [5]. Низка досліджень була проведена в Національному авіаційному університеті, зокрема на факультеті лінгвістики та соціальних комунікацій, з-поміж них: «Українська наука і студентство не мовчить! питальник щодо організації освітнього процесу в умовах російської агресії та післяпандемії» [6] та «Українська наукова спільнота: повернення до роботи в умовах війни» [7]. Укладачем питальників була керівник проєкту «Вища освіта в період постпандемії: трансформації, виклики та перспективи» Н. Мельник. Питальники було сформовано за такими блоками: загальний, методичний, психологічний і рекомендаційний. Загальний блок питань передбачав вивчення вибірки респондентів за віком, університетом, територією, статтю. Методичний блок репрезентував вибірку методичної та організаційної готовності студентів і викладачів до повернення в дистанційний режим навчання. Психологічний блок був представлений запитаннями, що мали на меті з'ясувати психологічні особливості та стан адаптованості науково-педагогічної та студентської спільноти щодо повернення до навчання й викладання. У рекомендаційному блоці респондентам було запропоновано висловити побажання щодо вдосконалення питальника, що дозволило автору отримати більш відкритий і тісний зв'язок з респондентами. Водночас поза увагою дослідників залишилося вивчення первинної реакції науково-педагогічної спільноти на воєнну агресію і її превентивної готовності забезпечувати освітній процес в умовах повної невизначеності. Питальником було передбачено з'ясувати головні труднощі в реалізації викладання в умовах воєнного стану та визначити напрями пошукової діяльності учасників проєкту для зниження і подолання викладачами цих труднощів. У розкритті процедури збору даних, їх аналізі і генеруванні висновків полягає мета започаткованої статті.

Методи та методики дослідження. У першій декаді квітня 2022 року учасниками проєкту «Вища освіта в період постпандемії: трансформації, виклики та перспективи» О. Ковтун, А. Кокаревою, Н. Ладогубець було розроблено питальник «Українська університетська спільнота: викладання в умовах війни» [3], посилення на який було поширено через соціальні мережі та розсилками на електронні адреси потенційних респондентів методом «снігового валу». Питальник було запропоновано заповнити анонімно у Google-формі, будь-які часові обмеження не передбачалися.

Важливо зауважити, що планування і проведення опитування було здійснено під час активних бойових дій на значній території України (зокрема, на Київщині, Чернігівщині, Сумщині, у східному і південному регіонах), зміни місця перебування значної частини населення країни, відразу після відновлення освітнього процесу, відтак дослідження має низку обмежень. Варто відзначити також і обмежене коло респондентів, що взяли участь у дослідженні. До опитування долучилися викладачі закладів вищої освіти, що на період його проведення були у відносній безпеці, мали життєвий ресурс і бажання долучитися до опитування й проаналізувати свій досвід, а також доступ до інтернету та гаджетів. У цьому зв'язку отримані нами дані не претендують на абсолютну статистичну достовірність, вони окреслюють загальні тенденції і допомагають зрозуміти картину в цілому.

Аналіз респондентів засвідчив, що вони були представниками закладів вищої освіти з усіх регіонів України, але кількісний розподіл був нерівномірним, зокрема центральний регіон (разом з Києвом) представляло 63,9 % респондентів, північний – 23,6 %, західний – 6,7 %, південний – 3,4 %, східний – 2,4 %. За віковими параметрами респонденти розподілилися в такий спосіб: до 30 років – 6,7 %; від 30 до 49 років – 62,5 %; від 50 до 65 років – 24,7 %; понад 65 років – 2,2 %. Одна з респонденток не зазначила власного віку, проте подала таке оцінне судження «за ці 45 днів стала на 100 років старшою».

Виклад основного матеріалу. Питальником було передбачено з'ясувати місце перебування респондентів на час участі в опитуванні. Отримані дані засвідчили, що 38,2% викладачів у перші тижні війни змінили звичне місце проживання: переїхали до іншого регіону України – 26,1% респондентів, виїхали за кордон – 12,1% респондентів. Відповідно, 61,8% викладачів вищої школи залишилася вдома, при цьому 4,5% з тих, хто долучився до опитування, перебували на окупованій території.

На запитання «Чи є у вас можливість здійснювати освітній процес?» 98,9 % респондентів зауважили, що загалом мали таку можливість, лише 1,1 % з опитаних, відзначили відсутність такої можливості.

Наступне запитання було покликане з'ясувати, чи мали викладачі необхідне обладнання / пристрої для реалізації дистанційного навчання. Відповіді респондентів засвідчили таке: переважна більшість викладачів – 92,1 % зазначили, що мали таку можливість. Цю групу склали науково-педагогічні працівники, що не переміщувалися (залишилися вдома) – 61,8 % респондентів, та 30,3 % викладачів, які тимчасово змінили звичне місце проживання. Остання група відзначала наявність у них ноутбуків. Водночас 7,9 % респондентів

засвідчили, що не мали в наявності достатнього обладнання, у них були лише смартфони або ж вони використовували «чуже» обладнання (господарів, у яких оселилися; закладу освіти в регіоні, у який вони переїхали тощо). З-поміж відповідей респондентів відзначимо такі: «обладнання явно недостатньо, умови роботи нестабільні, всі власні методичні матеріали залишилися в домашньому комп'ютері», «я не вдома, вдалося забрати лише телефон, це дещо ускладнює процес підготовки та викладання», «я не маю власного обладнання, використовую чуже» тощо.

Особливий інтерес викликали відповіді на запитання, що мали за мету з'ясувати «відданість» викладачів професії. Зокрема, на запитання «Чи було / було б обладнання для навчання одним з перших з того, що Ви поклали / поклали б до валізи, коли від'їжджали до більш безпечного місця?» лише 18% викладачів дали негативну відповідь. Відповіді на запитання «Які інші (окрім ноутбука) необхідні для забезпечення освітнього процесу речі Ви взяли із собою?» засвідчили таке: нічого – 22,5%; підручники – 19,1%; журнал обліку освітнього процесу – 13,5%; розклад – 2,2%; усе із зазначеного вище – 13,5%. З-поміж інших відповідей відзначимо такі: «усі необхідні матеріали на електронних носіях», «флешку з матеріалами», «підручники маю в електронному варіанті, журнали обліку ми ведемо в ЕС КАМПУС, розклад я також можу подивитися на сайті, але маю блокнот, де записала свій розклад», «підручники, розклад, навчальний план, додаткові матеріали», «усе необхідне, навіть принтер і сканер» тощо. Відповіді на запитання «Чи жалкуєте Ви за тим, що не змогли взяти із собою якісь конкретні речі, які необхідні Вам зараз для якісного забезпечення освітнього процесу?» засвідчили, що 68,5 % викладачів вважали, що мали із собою все необхідне; лише 31,5% відчували відсутність певних пристроїв, матеріалів тощо, необхідних для якісного забезпечення ними освітнього процесу.

Окреме запитання питальника мало за мету з'ясувати наявність доступу до мережі Інтернет. Отримані відповіді засвідчили таке: 57,3% респондентів зауважили, що мали постійний доступ до Інтернету; 34,8% – відзначили частковий перебої, 6,7% – мали доступ лише до мобільного Інтернету; 1,1% – практично не мали доступу до Інтернету.

На запитання «Які труднощі – організаційні чи психологічні – є для Вас більшою перешкодою у забезпеченні якісного освітнього процесу?» отримали такі відповіді. Найбільша частка респондентів – 51,7 % – відзначили психологічні труднощі як найбільш суттєві. 24,7 % викладачів зауважили, що відчували обидва типи труднощів, окремі респонденти з цієї групи (1,1 %) навіть звернули увагу на недоцільність їх відокремлення. 10,1 % опитаних вказали на організаційні труднощі як такі, що

були більшою перепорою у забезпеченні якісного освітнього процесу, пояснюючи це, наприклад, тим, що «важко працювати в умовах, коли поруч уся сім'я, яка потребує постійної уваги, особливо діти», «постійно змінюється розклад, повітряні тривоги та обстріли, нестійкий зв'язок і цілковита відсутність будь-якої підтримки з боку колег». Водночас, ми були дещо здивовані тим, що досить значна частина респондентів (13,5 %) в опції «Ваш варіант відповіді» вказала на відсутність труднощів у забезпеченні якісного освітнього процесу. Наведемо коментарі: «Де варіант «немає труднощів?»», «не маю труднощів», «намагаємося долати всі труднощі», «відсутні», «ніяких», «немає труднощів, якщо є бажання».

Наступне запитання мало за мету з'ясувати, як необхідність здійснення освітнього процесу впливала на психологічний стан викладачів. Було запропоновано обрати один з таких варіантів відповіді: «знижує тривожність», «підвищує тривожність», «не здійснює жодного впливу», або ж надати власну відповідь. Аналіз отриманих відповідей засвідчив таке: опцію «знижує тривожність» обрало 58,4 % респондентів; опцію «підвищує тривожність» обрало 19,1 % опитаних; 18 % респондентів зауважили, що необхідність здійснення освітнього процесу жодним чином не впливає на їхній психологічний стан. Власний варіант відповіді запропонували 4,5 % викладачів, які дали коментарі, що в той чи той спосіб підтримували один із запропонованих нами варіантів відповіді, як-от: «переживаю, що не буде світла чи зв'язку та не зможу вийти до Інтернету», «знижує тривожність, але підвищує навантаження і втому», «досвід працює не на тривожність, а творчий підхід – на бажання пошуку нового».

Питальником було передбачено з'ясувати готовність викладачів до оновлення змісту освітніх компонентів у психологічно, організаційно та технологічно складних умовах забезпечення освітнього процесу. У зв'язку з цим було запропоновано таке запитання: «Чи вносите ви зміни в навчальні матеріали, які наразі використовуєте в освітньому процесі?». Відповіді респондентів розподілилися в такий спосіб: «так, вношу окремі зміни» – 50,6 % респондентів; «так, оновлюю і осучаснюю значною мірою» – 32,6 % респондентів; «ні, мій матеріал цього не потребує» – 12,4 % респондентів; «ні, не маю психологічної готовності зробити це» – 1,1 % респондентів; «ні, оскільки не маю регулярного доступу до Інтернету» – 1,1 % респондентів. 2,2 % опитаних запропонували власні варіанти відповіді, з-поміж них такі: «матеріал корегується завжди, але зараз про це можна тільки мріяти в таких умовах. Проте, за можливості все коригується і адаптується», «постійно оновлюю, поглиблюю тощо».

Ми також поцікавилися думкою викладачів про те, чи повернення до занять позитивно

позначилося на психологічному стані студентів. Аналіз відповідей респондентів дозволив отримати такі дані: 53,9 % респондентів вважали, що вплив носив позитивний характер; 44,9 % респондентів не мали однозначної впевненості в цьому, оскільки обрали варіант «по-різному»; незначна частина опитаних (1,1 %) вважали, що оновлення освітнього процесу і повернення студентів до занять негативно позначається на їхньому психологічному стані. Відзначимо принагідно, що жодним з респондентів не було обрано такого варіанту відповіді, як «не помітив(ла) жодної різниці», також не було запропоновано власних варіантів відповіді на це запитання.

Наступне запитання «Чи надає Вам організаційну підтримку Ваш заклад освіти?» допомогло з'ясувати таке: 61,8 % респондентів уважали, що така допомога надавалася, оскільки надали стверджувальну відповідь; 27 % респондентів уважали, що підтримка носила частковий характер; 2,2 % респондентів вказали на відсутність підтримки. При цьому 9 % викладачів зазначили, що не потребували такої підтримки.

Питальником було передбачено з'ясувати, якої підтримки у період відновлення освітнього процесу після оголошення воєнного стану найбільше потребували викладачі. Продемонструємо найбільш типові відповіді учасників опитування: психологічної / моральної, організаційної, інформаційної, технічної, фінансової («розуміння стану і потреб викладача та відповідне їх забезпечення», «своєчасне інформування щодо навчального процесу і змін у ньому та стабільну виплату заробітної платні», «чітких менеджерських рішень», «спілкування, детальніші роз'яснення, нагадування», «потребу підтримки у перемовинах із місцевими ЗВО, деякі з яких є партнерами нашого ЗВО», «технічної, оскільки перебої зі світлом та Інтернетом, матеріальної, бо залишилася без засобів до існування, психологічної, бо маю трьох інвалідів», «фінансової (не зменшувати заробітну платню) та психологічної (не вимагати постійні звіти про результати, зокрема, наукової роботи за короткий період часу (наприклад, звіти про наукову роботу протягом місяця))», «повернення у свою квартиру» тощо). При цьому значна частина респондентів на момент проведення опитування не відчувала потреби в підтримці («загалом я маю таку підтримку», «не потребую», «наразі ніякої» тощо).

Дискусія. Якісне забезпечення освітнього процесу передбачає низку компонентів, у нашому випадку – готовностей і можливостей, які, як свідчать дані проведеного нами дослідження, були продемонстровані переважно більшістю респондентів – викладачами закладів вищої освіти. Готовність в аспекті започаткованого дослідження розглядаємо як виявлення сутності властивостей і стану особистості. Готовність – це не лише

властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності особистості, міра її професійної здібності. Психологічна готовність охоплює, з одного боку, запас професійних знань, умінь і навичок; з іншого, – риси особистості: переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. Оскільки у загальному розумінні поняття «готовність» має два значення: перше – це бажання, згода щось зробити, а друге – стан, наявність якого забезпечить виконання рішення [1], то отримані нами дані свідчать про наявність готовності викладачів до здійснення освітньої діяльності в умовах воєнного стану. Можливість розуміємо як «здійсненність, допустимість чогонебудь; наявність умов, сприятливих для чогонебудь, обставин, які допомагають чомусь» [10].

Насамперед відзначимо, що 98,9 % викладачів відзначили, що мали можливість здійснювати освітній процес відразу після його відновлення, незважаючи на те, що 38,2% з них у перші тижні війни були змушені змінити звичне місце проживання: переїхали до іншого регіону України або виїхали за кордон. 92,1 % респондентів засвідчили, що мали у своєму розпорядженні необхідне обладнання для забезпечення освітнього процесу, хоча, як уже зазначалося, 38,2% з них були внутрішньо переміщеними особами або виїхали за кордон. Відзначимо, що 82 % респондентів розглядали ноутбук як один з перших предметів, який повинен бути поміщений у «тривожну валізу». Лише 3,4 % респондентів зауважили, що мали із собою лише смартфон. Зазначене свідчить, що навіть у найскладніший момент життя, коли необхідно було швидко полишити домівку із мінімумом речей, понад 96 % викладачів закладів вищої освіти нашої країни взяли із собою необхідне для роботи обладнання, оскільки усвідомлювали приналежність до професії і неможливість бути в ній без засобів дистанційної комунікації. Іншим важливим чинником, що опосередковано вплинув як на загальну (методичну, психологічну) готовність викладачів до здійснення освітнього процесу в умовах воєнного стану (в особливих умовах, коли неможливе традиційне очне навчання), так і на матеріально-технічну підготовленість (наявність у розпорядженні засобів ІКТ) був досвід попередньої роботи в дистанційному режимі викладання і навчання під час соціального дистанціювання, спричиненого пандемією COVID-19.

На період проведення анкетування, тобто в перші дні (у деяких ЗВО – тижні) відновлення освітнього процесу, найбільші труднощі викладачів були пов'язані із їхнім нестабільним психологічним станом, страхом перед майбутнім, ситуацією невизначеності. Частина викладачів (10,1 %)

відзначила, що відчувала організаційні труднощі як найбільш суттєві, оскільки не мала чітких рекомендацій від адміністрації закладу вищої освіти, чіткого розкладу, були перевантажені, оскільки змушені були відпрацювати заняття, пропущені під час вимушеного припинення освітнього процесу, повинні були поєднувати здійснення освітнього процесу з організацією побуту членів родини в нових умовах проживання тощо. Водночас 13,5 % респондентів зауважили, що не відчували труднощів, що може свідчити про стійкість їхньої нервової системи, вміння контролювати власний психологічний стан, пристосованість до різних, навіть складних і непередбачуваних життєвих обставин. Усе зазначене свідчить, що викладачі закладів вищої освіти по-різному реагували на запровадження в державі воєнного стану і зміну звичного способу життя – від повної паніки до збереження психологічної рівноваги.

Цікавими, на наш погляд, виявилися результати відповідей викладачів щодо впливу відновлення освітнього процесу на рівень їхньої тривожності. Більшість респондентів (58,4 %) зауважили, що тривожність знизилася, оскільки вони почали займатися улюбленою справою, відчули себе необхідними, вбачали в поверненні до реалізації освітнього процесу ознаки стабілізації ситуації, відволікалися від тривожних думок тощо. Водночас майже кожен п'ятий з опитаних (19,1 %) відзначив підвищення рівня тривожності. Це, на наш погляд, пов'язано як з індивідуальними психологічними особливостями кожного викладача, так і певними технологічними труднощами забезпечення освітнього процесу, пов'язаними з проблемами у доступі до інтернету (наприклад, наявність лише мобільного інтернету), нестабільним інтернетом, перебоями в енергопостачанні, відсутності тихого і зручного для проведення занять місця у зв'язку з переміщенням в інші регіони України і закордон, повітряними тривогами тощо. Другу групу чинників, які носять зовнішній характер, змінити важко, але для зниження впливу першої групи чинників – психологічної тривожності – можна і потрібно запроваджувати низку організаційних заходів як на рівні держави, так і на більш локальних рівнях – закладу вищої освіти, факультету тощо.

Аналіз даних щодо оновлення викладачами навчальних матеріалів також засвідчив загалом позитивну тенденцію. Переважна більшість респондентів знаходила психологічний і технологічний ресурс для проведення означеної роботи. Частина викладачів пояснювала це звичною практикою щорічного перегляду, оновлення та осучаснення матеріалу. Водночас ми з'ясували, що частина викладачів пов'язувала потребу в оновленні саме з агресією з боку росії, відтак максимально хотіла уникнути посилань на російськомовні джерела інформації, праці російських учених тощо.

На наш погляд, ця тенденція буде посилюватися в наступних навчальних роках. Загалом уважаємо таку практику позитивною, оскільки викладачі почали частіше звертатися до англомовних джерел інформації, цим самим розширюючи власний науковий інформаційний простір, застосовуючи ширший діапазон навчальних ресурсів (аудіо і відео файли, презентації, стріми тощо) в освітньому процесі.

Не можна оминати увагою і питання потреби викладачів у різного роду підтримці. Як ми й передбачали, більшість респондентів зазначила у своїх відповідях, що потребувала психологічної / моральної та фінансової підтримки. Окремі респонденти навіть прямо заявляли, що потребували психологічних тренінгів. Важливою для респондентів була комунікація та інформаційна обізнаність. Водночас у деяких випадках респонденти вказували, що жодна підтримка не могла сприяти поліпшенню їхнього психологічного стану. Наведемо приклад однієї емоційної реакції на наше запитання: «хочу щоб скінчилася війна і ніяка підтримка тут не допоможе. Коли рідні військові, ти залишаєшся без свого дому з дитиною. Так, є де жити, є засоби існування. Але емоційний стан... чи ви дійсно думаєте що тут допоможе «емоційна підтримка»? Поки рідні не будуть у безпеці, і спокою не буде».

У процесі розробки питальника ми були свідомі того, що неможливо передбачити всі актуальні проблеми, тому респондентам було запропоновано подати ті запитання, які, на їхніх погляд, доцільно вивчити в подальших дослідженнях. Більшість респондентів зазначили, що на їхню думку питальник був повним і не запропонували власних запитань. Частина викладачів внесла пропозиції, які ми загалом об'єднали у чотири групи.

Перша група запитань, що пропонувалися для подальшого дослідження, була пов'язана з вивченням психологічних аспектів діяльності учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану: «Який спосіб подолання професійного вигорання викладача ЗВО у період війни є дієвим?», «Інформацію про конкретні інструменти психологічної підтримки», «Як Ви надалі плануєте своє життя?», «Що, на вашу думку, викладачі могли б зробити, щоб надати психологічну підтримку студентам, які цього потребують?» та ін.

Друга група запитань була пов'язана з різноманітними аспектами організації освітнього процесу в умовах воєнного стану. Зокрема, було запропоновано дослідити, як «підтримати якість освіти у воєнний час на належному рівні», «провести належне оцінювання знань студентів, які через складну воєнну ситуацію не можуть відвідувати пари», «активізувати пізнавальну діяльність студентів», вивчити «чи можливо об'єктивно оцінювати роботу студентів в умовах військового стану,

особливо коли у деяких є змога лише надсилати виконані завдання», «чи переходити на частковий оффлайн, хоча б з тими студентами, хто залишився в Києві» тощо.

Третя група запропонованих запитань була спрямована на вивчення матеріального та фінансового становища викладачів. Означені питання хвилювали респондентів, бо в умовах воєнного стану і повної невизначеності надзвичайно актуальною поставала проблема невпевненості у завтрашньому дні. Респонденти рекомендували додати до подальших питальників такі запитання: «Чи достатньо у Вас засобів для існування?», «Чи зберіг ваш заклад Вашу щомісячну заробітну платню?», «Чи компенсує виш, у якому ви забезпечуєте освітній процес, амортизацію вашої техніки, інтернету тощо?».

До четвертої групи ми включили запитання, що носили поодинокий характер, відображали індивідуальні запити чи інтереси респондентів. З-поміж таких запитань можемо відзначити: «Чи берете ви участь у волонтерській діяльності?», «Чи варто перекладати та включати актуальні новини з іноземних видань та ЗМІ?». Респонденти також рекомендували включити до питальника запитання про інші компоненти викладацької роботи – «наукова діяльність, виховна, громадська діяльність, публікації тощо».

Висновки. Як бачимо, в умовах воєнного стану університетська спільнота змогла мобілізуватися і відновити достатньо якісний освітній процес.

Переважає більшість викладачів навіть у момент найбільшої тривожності і невизначеності передбачила укладання до «тривожної валізи» комп'ютерних пристроїв і методичних матеріалів, необхідних для подальшого відновлення і забезпечення освітнього процесу. Окрім цього, викладачі здебільшого оселялися в місцях, у яких могли мати доступ до мережі Інтернет. Технологічна і методична готовність викладачів до здійснення освітнього процесу в екстремальних умовах була, на нашу думку, частково забезпечена досвідом викладання у дистанційному режимі у період пандемії COVID-19 [12].

Вивчення думки працівників сфери вищої освіти щодо навчання в період воєнного стану дало змогу з'ясувати низку питань, що потребують швидких системних рішень, зокрема:

– налагодження роботи психологічної служби для допомоги науково-педагогічним працівникам у подоланні впливу травматичних подій, а також впливу перебування в умовах тривожності і невизначеності на їхній психологічний стан. Означене передбачає підвищення кваліфікації практичних психологів закладів вищої освіти з цього напрямку, оновлення методик роботи тощо;

– своєчасне і відкрите інформування державними органами управління та адміністраціями

закладів вищої освіти учасників освітнього процесу про організаційні заходи, корегування, зміни щодо забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного стану;

– матеріальне та фінансове забезпечення науково-педагогічних працівників в умовах воєнного стану.

Перспективи подальшої роботи пов'язуємо з проведенням масштабних кількісних і якісних досліджень, спрямованих на вивчення досвіду й узагальнення потреб університетської спільноти, з урахуванням різного досвіду життя в умовах воєнного стану (зміна місця перебування, перебування у місцях активних бойових дій, у місцях відносної безпеки). Необхідним є вивчення проблем освіти щодо їх матеріально-технічного і фінансового забезпечення, наявності необхідного інструментарію, методичного, програмного забезпечення освітнього процесу. Актуальними для дослідження залигаються питання щодо забезпечення державою та закладами вищої освіти психологічного супроводу учасників освітнього процесу (викладачів і студентів).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Жванія, Т. (2015). Готовність до професійної діяльності в психології: теоретичний аналіз. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*, 50, 69-79.
2. Ковтун, О. (2021). Підготовка студентів гуманітарного профілю в умовах пандемії COVID-19: практики топ-університетів світу. *Інноваційна педагогіка*, 38, 148-155. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.29>
3. Ковтун, О., Кокарева, А., & Ладогубець, Н. (2022). Українська університетська спільнота: викладання в умовах війни: питальник. URL: https://docs.google.com/forms/d/19B2ellAswnhUvZ_

[KLyqKScKuCFxInAbIT3UNsMWEQc8/edit?ts=6252dbe8](https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4130)

4. Кокарева А.М. Розвиток вищої технічної освіти в контексті ідей гуманістичної освітньої парадигми Інноваційна педагогіка. 2019 № 16 (1). С. 72-79.

5. Мельник, М. (2022). Освіта в умовах воєнного стану: результати опитування. *Вісник НАПН України*, 4(1), С. 1-8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4130>

6. Мельник, Н. (2022a). Українська наука і студентство не мовчить!: питальник щодо організації освітнього процесу в умовах російської агресії та післяпандемії: питальник URL: https://docs.google.com/forms/d/1btfyT76_z3CMNZYSIW4Xs9XhVij5-Fy5UUnrMxe63Cw/edit

7. Мельник, Н. (2022b). Українська наукова спільнота: повернення до роботи в умовах війни: питальник. URL: <https://docs.google.com/forms/d/10NVCXUXZ5coqh1PihPOVV7eo8e2c-TIjPfZx4evYa90/edit#responses>

8. Опитування про надання освітніх послуг в умовах воєнного стану (2022). МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/opituvannya-pro-nadannya-osvitnih-poslug-v-umovah-voennogo-stanu>

9. Освіта в умовах воєнного стану (2022). Освітній омбудсмен України. URL: <https://eo.gov.ua/osvita-v-umovakh-voiennoho-stanu/2022/04/11/>

10. Словник (2022). URL: <https://slovyk.ua/index.php>

11. Шкарлет, С. (2022). Всім закладам освіти рекомендовано припинити освітній процес та оголосити канікули на два тижні. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-vsime-zakladam-osviterekomendovano-pripiniti-osvitnij-proces-ta-ogolositi-kanikuli-na-dva-tizhni>

12. Grynyuk, S., Kovtun, O., Sultanova, L., Zheludenko, M., Zasluzhena, A., & Zaytseva, I. (2022). Distance learning during the COVID-19 pandemic: the experience of Ukraine's higher education system. *The Electronic Journal of e-Learning*, 20(3), 242-256. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.3.2198>

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

PERSONALITY ORIENTED APPROACH TO THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES BY MEANS OF DISTANCE TECHNOLOGIES

В статті теоретично обґрунтовано ефективні організаційно-педагогічні умови здійснення особистісно орієнтованого підходу (ООП) при організації дистанційного навчання в закладах вищої освіти. Зокрема йдеться про створення ситуації успіху здобувача освіти у процесі навчально-пізнавальної діяльності шляхом адаптування навчального матеріалу, врахування особистих інтересів, запитів і можливостей майбутніх фахівців. Адаптація освітнього середовища належать до тих чинників, що допомагають закладам вищої освіти дотримуватися стандартів якості в ситуації сьогодення. У статті виокремлено завдання, що постають перед закладами вищої освіти в умовах постійних карантинних обмежень та війни. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю усвідомлення проблем впровадження та підвищення якості дистанційного навчання, коли воно стає майже єдиним, хоч і тимчасовим, варіантом отримання якісної освіти. Авторами проаналізована вітчизняна та зарубіжна наукова література, дано визначення поняття «дистанційне навчання»; описані особливості особистісно орієнтованого підходу, який на думку авторів повинен стати основоположним у підготовці здобувачів освіти, адже він пов'язаний із формуванням їх особистісних і професійних якостей.

У статті наведено результати експерименту щодо детального вивчення проблеми реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі дистанційного навчання здобувачів освіти ЗВО. В опитуванні взяли участь 78 майбутніх фахівців 1 та 4 курсів Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» та Ізмайльського державного гуманітарного університету.

Аналіз результатів опитування засвідчив, що викладачі, які застосовують ООП в своїй викладацькій діяльності, змогли підвищити цікавість здобувачів освіти до фаху. Але в ЗВО є необхідність оптимізації процесу реалізації особистісно орієнтованого підходу при підготовці майбутніх фахівців у процесі дистанційного навчання. Авторами були виокремлені основні шляхи оптимізації навчання та побудована логічна схема взаємозв'язку між різними компонентами ООП.

Ключові слова: дистанційне навчання; інтерактивні технології; хмарні технології; індивідуалізація, заклади вищої освіти.

The article theoretically substantiates the effective organizational and pedagogical conditions for the implementation of a personality-oriented approach (POA) in the organization of distance learning for students of higher education institutions. In particular, it is about creating a situation of success of the student in the process of educational and cognitive activity by adapting the educational material, taking into account personal interests, needs and capabilities of future specialists. Adaptation of the educational environment is one of the factors that help higher education institutions to comply with quality standards in the current situation. The article highlights the challenges faced by higher education institutions in the context of constant quarantine restrictions and war. The relevance of the study is due to the need to understand the problems of implementing and improving the quality of distance learning, when it becomes almost the only, albeit temporary, option for obtaining quality education. The authors analyze domestic and foreign scientific literature, define the concept of «distance learning»; describe the features of a personality-oriented approach, which, according to the authors, should become fundamental in the training of students, because it is associated with the formation of their personal and professional qualities.

The article presents the results of an experiment on a detailed study of the problem of implementing a personality-oriented approach in the process of distance learning for students of higher education institutions. The survey involved 78 future specialists of 1 and 4 courses of the Danube Institute of the National University «Odesa Maritime Academy» and Izmail State Humanitarian University.

The analysis of the survey results showed that the teachers who use the POA in their teaching activities were able to increase the interest of students in the specialty. But there is a need to optimize the process of implementing a personality-oriented approach in the training of future specialists in the process of distance learning. The authors have identified the main ways to optimize learning and built a logical scheme of the relationship between the different components of the POA.

Key words: distance learning; interactive technologies; cloud technologies; individualization, higher education institutions.

УДК 378.018.

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.24>

Кононенко А.Г.,
канд. пед. наук,
завідувач науково-організаційного
відділу

Інституту професійної освіти
Національної академії педагогічних
наук України

Житомирська Т.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри управління
в транспортній галузі
Дунайського інституту Національного
університету «Одеська морська
академія»

Смирнова І.М.,

докт. пед. наук, професор,
заступник директора
з науково-педагогічної роботи
Дунайського інституту Національного
університету «Одеська морська
академія»

Постановка проблеми. Розробка науково обґрунтованих підходів до організації індивідуалізованого, особистісно орієнтованого навчання здобувачів освіти в умовах сьогодення є актуальними. Важливо враховувати особисті інтереси, можливості, як фізичні, так і психологічні умови, коли кожному здобувачу освіти доводиться постійно працювати з навчальним матеріалом,

будуючи власну траєкторію навчання й керуючи нею. В умовах освітньо-інформаційного середовища майбутній фахівець розвивається як носій суб'єктного досвіду. Створюється сучасний тип відносин викладача і майбутнього фахівця в лекційно-практичній системі навчання за допомогою інформаційних систем, що характеризуються орієнтацією на індивідуальність. Дистанційна освіта

відкриває нові можливості для безперервного навчання студентів в умовах персоналізованого, адаптивного навчання.

Аналіз досліджень. Проблемі індивідуалізації навчально-виховного процесу відводили значне місце такі видатні педагоги як Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістерверг, К. Ушинський, П. Каптеров, Б. Грінченко. Активно досліджуються питання індивідуалізації, що знайшли своє відображення в працях Дж. Гроф, Кіншука, В. Кухаренка, Н. Морзе, І. Лиценко, Є. Смирнкової-Трибульської, С. Логачевської, Л. Славіної та ін. Дослідження ефективної реалізації особистісно орієнтованого підходу в системі дистанційної освіти можна знайти в працях таких українських вчених, як О. Охлопкової, В. Бикова, І. Гевко, Л. Макаренко, В. Слабко, В. Чимшир, А. Ісаєва, О. Спіріна, К. Осадчої, В. Кравцова, Е. Тихонової, Т. Фадєєва та ін.

Метою статті є виявлення та обґрунтування основних шляхів імплементації особистісно орієнтованого підходу у процесі підготовки майбутніх фахівців, що здійснюється посередництвом дистанційних освітніх технологій.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. недостатнє володіння викладачами цифровими технологіями та вміннями здійснювати індивідуальний підхід до навчання майбутніх фахівців, стають перешкодою у засвоєнні програмового матеріалу та, у подальшому, їх професійного розвитку. Тому авторами буде проведено опитування та побудована логічна схема особистісно орієнтованого підходу в процесі дистанційного навчання здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В епоху соціально-культурних трансформацій та модернізації системи освіти, спричинених світовою пандемією COVID-19 та війною, яку розв'язала Російська Федерація в лютому 2022 року проти України, заклади вищої освіти потребують оновлення не лише змісту професійно-педагогічного навчання, а й форми його подачі. Неочікувано швидкі темпи імплементації дистанційної освіти поставили під загрозу якість освітнього процесу, адже при всіх своїх перевагах і можливостях нерідко таке віртуальне навчання орієнтоване на «використання звичних методів, що передбачають односторонній вплив викладача, який є головним і єдиним організатором освітнього процесу, визначає цілі, ігноруючи особисті мотиви і життєві настанови здобувачів освіти, контролює і регламентує їх дії» [3, с. 183].

У педагогічній літературі України проблема особистісно орієнтованого навчання є предметом жвавого обговорення. Авторі погоджуються з узагальнюючою роботою С. Подмазіна [5], яка визначає, що «особистісно орієнтована освіта визначається через характер соціальних зв'язків між її

суб'єктами та створення умов для становлення особливого стану особистості, в якому вона виявляється й розвивається як особистість відкрита, вільна, креативна». Навчання здобувачів освіти спрямоване на опанування та застосування ними спеціальних алгоритмів, прийомів і методів спільного вирішення поставлених завдань, планування стратегії дій для розв'язку поставлених задач, будь то семінарські чи практичні заняття.

Особливого значення в організації особистісно орієнтованого підходу (ООП) засобами дистанційних технологій набуває полілог між викладачем і здобувачем освіти, а також здобувачів освіти між собою. Але цей процес ускладнюється не лише технічними проблемами (відсутній чи слабкий Інтернет-зв'язок, застаріла комп'ютерна техніка, знаходження в укриттях під час тривоги), а також й специфічними соціально-психологічними труднощами, які тісно пов'язані з забезпеченням взаємодії на особистісно значимому рівні. Ще можна відзначити, що багато предметів потребують спілкування між однолітками для ефективного навчання, створення дебатів та активної участі очного спілкування. Тобто відстань і фізичне розділення з одногрупниками і викладачами може «привести до зменшення почуття приналежності до студентської спільноти» [3, с. 185].

Автори погоджуються з визначенням, що дистанційне навчання – це сучасна форма освіти, в якій інтегровані елементи всіх видів навчання (очного, вечірнього, заочного) на основі використання новітніх комп'ютерних і телекомунікаційних технологій [6]. Слід зазначити, що дистанційне навчання формуються згідно із тими ж цілями і дидактичними принципами, що очне навчання. Відмінність дистанційного навчання полягає в принципах організації, обумовлених специфікою інформаційного середовища, в якій воно здійснюється. На відміну від заочної форми, дистанційне навчання передбачає постійний зворотний зв'язок викладачем, яка реалізується за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [1].

Особистісно орієнтований підхід до навчання повинен стати основоположним у підготовці здобувачів освіти, адже він пов'язаний із формуванням їх особистісних і професійних якостей, передбачає створення активного освітньо-виховного середовища для формування фахівця. Основою ООП в освіті є фундаментальні ідеї гуманізації, індивідуалізації, диференціації навчання, що перекликаються з ідеями особистісного розвитку (І. Бех, С. Максименко, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка та ін.)

Зазначимо, що особистісно-орієнтоване навчання – це двосторонній процес, оскільки він передбачає також розвиток професійних, фахових і особистісних якостей викладача, формування

його готовності до інноваційної педагогічної діяльності, в основі якої – використання особистісно-орієнтованих технологій навчання здобувачів освіти. Він повинен створити таку форму навчання, яка об'єднає два процеси – освітній процес та дослідницьку роботу.

При впровадженні дистанційних технологій в освітній процес важливим є використання хмарних технологій, оскільки вони є високоефективною та доступною альтернативою для надання якісних ресурсів та послуг усім учасникам. Використання хмарних сервісів вносять суттєві зміни та дають можливість створити індивідуалізований підхід у процесі навчання будь-якої дисципліни, забезпечуючи оптимальний збір, збереження, пошук, опрацювання та представлення даних, при цьому не потребуючи внесення змін до навчальних чи робочих планів закладів освіти.

Використання ІКТ та хмарних технологій в особистісно орієнтованому підході при організації освітньої діяльності студентів дозволяє:

- Сформулювати практичні уміння студентам, за допомогою розробки адаптивних та індивідуалізованих тестів і курсів на різних платформах, розробки методик використання цих систем в освітньому процесі.

- Максимально ефективно подати лекційні матеріали в вигляді відео форматів, аудіо книг, інтерактивних презентацій, інших додатків.

- Покращити якісні показники навчання за рахунок індивідуального підходу.

Цільовою аудиторією нашого експерименту стали 78 здобувачів освіти 1 та 4 курсів Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» та Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Авторами було створено опитування щодо аспектів впровадження особистісно орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців. Для цього створено онлайн опитувальник (за допомогою сервісу Google Forms). Питання були відкриті та закриті, де здобувачі освіти могли оцінити комфортність освітньої взаємодії під час віртуального навчання; психологічний клімат на дистанційних заняттях; зацікавленість обраним фахом за рахунок реалізації викладачами особистісно орієнтованого підходу у процесі онлайн спілкування.

З метою оцінки психологічного клімату, що присутній на дистанційних заняттях нами було адаптовано карту-схему О. Киричук за методикою А. Лутошкіна [3]. Результати виявились такі: 74 % респондентів зазначають про сприятливий психологічний клімат на дистанційних заняттях; 26% студентів зазначили, що не сприймають дистанційні заняття. Такі результати, на нашу думку, пов'язані з тим, що опитування проводилось для здобувачів освіти 1 та 4 курсу. І здобувачі освіти

4 курсів, які мали змогу навчатись традиційно або в змішаному форматі, можуть більш негативно відноситись до дистанційних занять, адже реальне спілкування в аудиторіях, на жаль, важко замінити онлайн спілкуванням без зорового контакту учасників процесу. Також в відкритих питаннях респонденти зазначили, що важливим фактором в дистанційних заняттях є мотивація. І мотивувати себе в умовах дистанційного навчання важче ніж в умовах традиційного.

Комфортність освітньої взаємодії під час віртуального навчання здобувачі освіти оцінили в 66%, ще 21% зазначили, що це залежить від викладача та способу подачі інформації, і 13% оцінили свій стан, як некомфортний.

Питання про зацікавленість обраним фахом за рахунок реалізації викладачами особистісно орієнтованого підходу у процесі онлайн навчання містило декілька блоків, які представлені в гугл формі (рис. 1).

Відповіді респондентів розподілились таким чином:

- Чи впливає особистісно орієнтований підхід в процесі дистанційного навчання: викладач змітував завдяки індивідуальному підходу (34%), проведення додаткових індивідуальних консультацій, вебінарів мені допомогло (53%), не впливає (9%), важко відповісти (4%).

- Чи підвищилась у вас зацікавленість обраним фахом за рахунок реалізації викладачами особистісно орієнтованого підходу у процесі: так (67%), ні (21%), не відчуваю індивідуального підходу (12%).

Отже, враховуючи все вищесказане, автори узагальнюють, що особистісно орієнтований підхід в процесі дистанційного навчання може будуватись за принципом на рис. 2

Аналіз результатів опитування засвідчив про необхідність оптимізації процесу реалізації особистісно орієнтованого підходу при підготовці майбутніх фахівців у процесі дистанційного навчання.

Авторами були виокремлені такі основні шляхи оптимізації особистісно орієнтованого підходу під час дистанційного навчання:

- дотримання етикету онлайн освіти (недопустимість жодного прояву зневаги до здобувачів освіти, виявлення терпимості до їх індивідуальновікових особливостей; персоналізація фахової підготовки).

- активізація фасилітаторської функції викладача (використання хмарних інструментів, таких як онлайн дошки для візуалізації ідей, інтерактивні кабінети, програми симулятори, різні інструменти для опитувань в режимі реального часу (Google Classroom, MOODLE, Zoom, Edmodo, Skype, Google Meet, Google Docs, Google Chats, Canva та ін.).

Безперечно дистанційна освіта не може повноцінно замінити традиційного навчання в контексті

Особистісно орієнтований підхід впливає на дистанційне навчання та мотивацію студента?

викладач змотивував завдяки індивідуальному підходу ×

проведення індивідуальних консультацій, вебінарів, консультацій мені допомогло ×

не впливає ×

важко відповісти ×

Чи підвищився у вас рівень зацікавленості обраним фахом за рахунок реалізації викладачами особистісно орієнтованого підходу

так ×

ні ×

не відчуваю особистісно орієнтованого підходу в процесі навчання ×

Рис. 1. Відповіді респондентів щодо зацікавленості обраним фахом за рахунок реалізації викладачами особистісно орієнтованого підходу у процесі онлайн

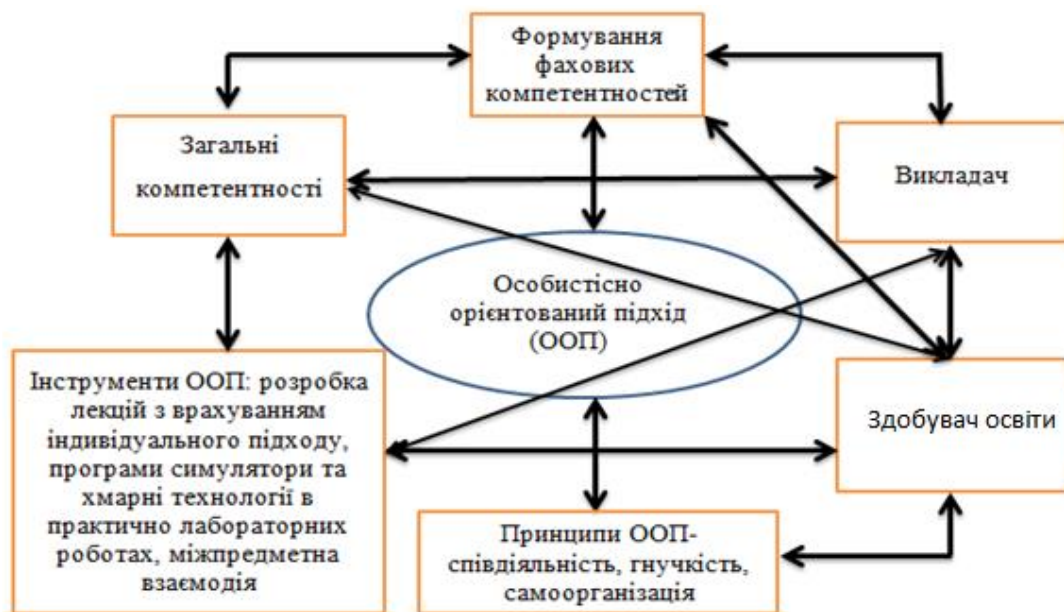


Рис. 2. Особистісно-орієнтовний підхід в дистанційному навчанні здобувачів освіти ЗВО

живого спілкування в освітньому середовищі, однак при правильній організації та особистісно орієнтованому підході, може бути досить ефективним засобом навчання здобувачів освіти в умовах сьогодення.

Висновки. Серед найважливіших завдань сьогодення, що постають перед закладами вищої освіти, необхідно виділити забезпечення доступу до освітнього процесу для всіх його учасників у формі дистанційного або змішаного навчання,

забезпечення його належної якості та ефективності відповідно до рекомендацій Європейського простору вищої освіти. Одним зі шляхів вирішення цих завдань є впровадження особистісно орієнтованого підходу з використанням хмарних сервісів в процесі дистанційного навчання. Адже перехід з навчальних аудиторій у віртуальні мережі посилив самостійну складову вищої освіти і визначив важливість побудови ефективної індивідуальної взаємодії викладача і здобувача освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Geng S., Law K. & Niu B. Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 16(1). 1-22. 2019
2. Makarenko L, Slabko V, Kononenko A, Musorina M, Smyrnova I. PEDAGOGICAL ASPECTS OF ENSURING THE EFFICIENCY OF EDUCATION OF APPLICANTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE PROCESS OF RESEARCH OF TECHNICAL DISCIPLINES. *Journal of Critical Reviews*, 7(13), pp. 116–118. 2020 DOI: 10.31838/jcr.07.12.154
3. Бровченко А. Можливості інтерактивної взаємодії студентів та викладачів у процесі дистанційного навчання з позиції особистісного підходу. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Т. 31 (70). С. 183-190. 2020. URL: http://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2020/30.pdf (дата звернення: 10.10.2022).
4. Мазайкіна І. Особистісно-орієнтований підхід до навчання у ВНЗ як запорука імplementації Закону «Про вищу освіту» URL: <https://dspace.vnmu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3276/%D0%9E%D1%81%D0%BE%BB.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 16.10.2022).
5. Подмазін С. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) [Текст]: автореф. дис. д-ра філософ. наук/С. І. Подмазін; Дніпропетр. нац. ун-т. 34 с. 2006.
6. Прибилова В. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України // *Проблеми сучасної освіти*. № 4. 2017.
7. Прищепя С. Особистісна активність підлітка: сутність, діагностика, проектування : монографія. Умань. 191 с. 2015.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IN GREAT BRITAIN

Стаття присвячена особливостям професійної підготовки майбутніх учителів математики у Великій Британії. Встановлено, що в основу британської педагогічної освіти закладено принципи професіоналізму учителів; забезпечення духовного, морального, інтелектуального та фізичного розвитку суспільства; сприяння формуванню здібностей і вмінь кожного окремого школяра; ставлення до учня як до особистості з особливими вміннями та потенціалами. З'ясовано, навчання математики у британських школах визначено серед основних компонентів розвитку дітей і має свої традиції, відрізняється власними вимогами і методиками.

Визначено, що отримати професію вчителя математики у Великій Британії можливо на педагогічних відділеннях університетів, коледжів із здобуттям ступеня "бакалавр", "магістр"; у системі післядипломного навчання фахівців із непедагогічною освітою через університетські курси для випускників, що мають ступінь бакалавра із різних непедагогічних спеціальностей, або пройшовши підготовку безпосередньо при школі (на робочому місці). Структура професійної підготовки майбутніх учителів математики включає три компоненти: 1) курс методик викладання математики; 2) курс професійних знань і школознавства; 3) педагогічна практика. Встановлено, що для отримання "статусу кваліфікованого вчителя" й безпосереднього здійснення педагогічної діяльності обов'язковим є річне стажування в школі. Дієвим інструментом професійного розвитку майбутніх учителів математики у Великій Британії є он-лайн курси STEM-освіти, Atomic-Learning.

Проведений аналіз британського досвіду може бути використаний у системі професійної підготовки майбутніх учителів математики в Україні. Зокрема, корисним буде введення ознайомчої педагогічної практики; посилення уваги до відбору здобувачів на педагогічні спеціальності; раціональне поєднання теоретичної і практичної підготовки; активізація співпраці університетів, коледжів зі школами, залучення вчителів до процесу фахової підготовки майбутніх спеціалістів; забезпечення можливості набуття кваліфікації вчителя на робочому місці.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі математики, Велика Британія.

The article is devoted to the peculiarities of the professional training of future teachers of mathematics in Great Britain. It was established that the principles of teacher professionalism are the basis of pedagogical education; ensuring the spiritual, moral, intellectual and physical development of society; promoting the formation of abilities and skills of individual student; treating to the student as an individual with special skills and potential. It has been found that the teaching of mathematics in British schools is identified among the main components of children's development and has its own traditions, differs in its own requirements and methods.

It has been determined that it is possible to acquire the teacher of mathematics profession in Great Britain at the pedagogical departments of universities and colleges with the acquisition of a "bachelor's" or "master's" degree; in the system of post-graduate training of specialists with non-pedagogical education through university courses for graduates with bachelor's degrees in various non-pedagogical specialties or having received training directly at school (on the workplace). The structure of the professional training of future teachers of mathematics includes three components: 1) course of teaching methods of mathematics; 2) course of professional knowledge and school studies; 3) pedagogical practice. It was established that in order to obtain the "status of a qualified teacher" and directly carry out pedagogical activities, a one-year internship at a school is mandatory. Online courses of STEM education, Atomic-Learning, are an effective tool for the professional development of future mathematics teachers in Great Britain.

The conducted analysis of the British experience of professional training can be used in the system of training future mathematics teachers in Ukraine. In particular, the introduction of introductory pedagogical practice will be useful; increased attention to the selection of applicants for pedagogical specialties; rational combination of theoretical and practical training; activation of cooperation between universities, colleges and schools, involvement of teachers in the process of professional training of future specialists; ensuring the possibility of acquiring a teacher's qualification at the workplace.

Key words: professional training, future teachers of mathematics, Great Britain.

УДК 378.:37.013.74:51(07)(410)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.25>

Корольок О.М.,
канд. пед. наук,
доцент
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У світлі глобалізаційних перетворень, в умовах приєднання України до Болонського процесу відбуваються кардинальні зрушення в національній системі освіти, оновлюється її зміст, будуються сучасні моделі навчання, розробляються інноваційні освітні технології. Інтеграцію у міжнародний освітній та науковий простори визначено Законом України "Про освіту" (2017) серед головних засад

державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності.

Суспільство нині потребує фахівців нової генерації, які відповідають світовим освітнім стандартам. З огляду на це, підвищується роль учителя в суспільстві, адже від його діяльності значною мірою залежить ефективність реформ. Використання новітніх технологій, забезпечення діяльності високотехнологічних підприємств, сучасні

тенденції в економіці підсилюють потреби в математичній освіті громадян. Тому вдосконалення професійної підготовки, розвиток мобільності, активності, самостійності майбутніх учителів, а зокрема учителів математики, є одним із провідних завдань модернізації освіти.

Здійснюючи пошук оптимальних шляхів реформування, українські науковці активно вивчають зміст освіти та узагальнюють досвід організації та впровадження інновацій в інших країнах, визначають необхідні для цього умови. У такому контексті особливий інтерес становить Велика Британія, насамперед через видатні традиції, власні надбання та безперечні педагогічні здобутки. Ця держава є однією з перших у числі країн, де загальноновизнано якість освіти є найвищою, а британські кваліфікації визнають у цілому світі.

Вивчення та впровадження прогресивних елементів зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів позитивно впливатиме на модернізацію вітчизняної системи педагогічної освіти та дозволить розширити сучасну джерельну базу наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналізу особливостей освітньої теорії та практики в країнах далекого і близького зарубіжжя присвячені праці О. Адаменко, Я. Бельмаз, О. Гайдук, О. Гривкової, Н. Долінської, Т. Козак, Т. Кристопчук, Т. Кучай, М. Наконечної, Є. Неліна, О. Огієнко, Л. Пуховської, О. Самойленко, А. Сбруєвої, С. Сисосевої, О. Шийки, О. Шумейко та ін. Окремі питання підготовки майбутніх учителів математики в системі освіти інших країн дослідили В. Ачкан, Т. Годованюк, М. Ковтанюк, Н. Кугай, Л. Михайленко, Л. Шевчук.

Різні аспекти британської педагогічної думки вивчали Н. Авшенюк, В. Белова, М. Бойченко, І. Будз, Н. Величко, М. Гаврилюк, О. Губіна, Т. Коляда, Т. Модестова, Н. Мукан, А. Парінов, Т. Пилаєва, Л. Погрібна, О. Тесцова, Н. Хайдарі, І. Холод, Ж. Чернякова, І. Чистякова та ін.

Провідні ідеї щодо підготовки вчителів у Великій Британії розглянули в своїх дисертаційних дослідженнях В. Іванова ("Теоретичні і методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії", 2021); О. Бігун ("Педагогічна підготовка майбутніх учителів середніх шкіл у коледжах Великої Британії", 2020); Т. Зорочкіна ("Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в університетах Великої Британії", 2020); Т. Гарбуза ("Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії", 2015); О. Хижняк ("Підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Великої Британії", 2013); Л. Поліщук ("Професійна підготовка

вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції", 2011); Т. Кучай ("Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів", 2010); А. Соколова ("Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії", 2008); Ю. Кіщенко ("Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу, 2000).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, незважаючи на значну кількість наукових розвідок, безпосередньо проблема підготовки майбутніх учителів математики у Великобританії в сучасних умовах практично не досліджувалася.

Мета статті – розглянути особливості професійної підготовки й набуття кваліфікації майбутніх учителів математики у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. Професія педагога у Великій Британії завжди вважалася важливою, необхідною і перспективною. В основу законодавства тут покладено наступні принципи: професіоналізм учителів; забезпечення духовного, морального, інтелектуального та фізичного розвитку суспільства; сприяння формуванню здібностей і вмінь кожного окремого школяра; ставлення до учня як до особистості з особливими уміннями та потенціалами [9]. Проте нині в країні відмічають нестачу вчителів окремих предметів, серед яких є і математика.

Навчання математики визначено серед основних компонентів розвитку дітей і посідає важливе місце у британській шкільній освіті. Вивчення математики тут має свої традиції, відрізняється власними вимогами і методиками. У країні функціонує Центр інновацій у навчанні математики, метою роботи якого є дослідження і розроблення методичних матеріалів для вчителів у початковій, середній і вищій освіті (навчальні програми, підручники, відео-уроки, презентації, матеріали прикладної спрямованості тощо), створення партнерських дослідницьких проектів зі школами та коледжами.

Уже з 4-х років (початкова школа) маленькі британці розпочинають вивчати математику. Перевага надається ігровим методам, наприклад, учні ділять піцу, складають елементи лего. У другому класі (6 років) діти мають уявлення про дроби, відсотки ("половина", $1/2$, 50%). Через практичні завдання математика на уроках тісно пов'язується з життям, часто, це задачі на конвертацію валют, грошові розрахунки, планування витрат, вимірювання на ділянках, у приміщеннях тощо. Цікавою особливістю є певна циклічність вивчення математики. Одні й ті самі теми повторюються від класу до класу, але кожного разу на більш високому рівні, що дозволяє уникнути багатьох прогалин у певних проблемних темах.

Вища професійна освіта Великої Британії під впливом вимог сьогодення, потреб сучасного ринку праці зазнала певних змін. Нині професійна підготовка майбутніх учителів є двоступеневою. Безпосередньо для набуття професії вчителя математики тут існує декілька шляхів. По-перше, підготовка майбутніх учителів відбувається на педагогічних відділеннях університетів, у технічних педагогічних коледжах або у педагогічних художніх коледжах. Після закінчення програми студент одержує ступінь "бакалавр", йому надається сертифікат (Postgraduate Certificate in Education, PGCE), а далі вже присвоюється "статус кваліфікованого вчителя" (Англія та Уельс), "викладацька кваліфікація" (Шотландія), "статус придатності до викладання" (Північна Ірландія) [5, с. 89]. Такий статус означає, що спеціаліст має право працювати вчителем у початковій або середній школі.

Структура професійної підготовки майбутніх учителів включає три основних компоненти: 1) курс методики навчання фахового предмета, започаткований для розвитку професійних знань та вмінь навчати певної дисципліни (практичні прийоми викладання обраного предмету, уміння планувати уроки, оцінювати, організовувати роботу учнів у мікрогрупах); 2) курс професійних знань і школознавства, спрямований на забезпечення глибокого розуміння студентами процесу формування педагогічної компетентності під час опрацювання тем загальноосвітнього характеру та практичного спрямування; 3) педагогічна практика [1, с. 116].

На вивчення дисципліни, яку студент обрав для спеціалізації, яку він хоче викладати в майбутньому (математика – один з можливих варіантів вибору), планується до 25% навчального часу. На опрацювання педагогіки, історії педагогіки, психології навчання, порівняльної педагогіки також виділяється чверть академічного часу. Щотижня студенти відвідують не менше трьох лекцій з психолого-педагогічних дисциплін [2].

Ретельний підбір навчальних курсів забезпечує можливість творчої реалізації у педагогічній діяльності теоретичних знань і практичних умінь, набутих на заняттях, оволодіння сучасними формами і методами організації освітнього процесу в школах, а також сформувати зацікавленість педагогічною професією, потребу систематично поповнювати власні знання, креативно застосовувати їх на практиці учнями [1].

У британських університетах діє значна кількість бакалаврських програм для підготовки вчителів математики для середньої школи (Mathematics with Secondary Education). Для прикладу, навчання за такою програмою пропонує Університет Кенту (University of Kent, www.kent.ac.uk), де здобувачі опановують на математику та статистику й одночасно готують себе до педагогічної діяльності

у середній школі. Протягом перших двох років вивчаються спеціальні математичні дисципліни (алгебраїчні методи, лінійна алгебра, прикладна математика, статистика, прикладне статистичне моделювання тощо). Уже під час другого року студенти проходять дві педагогічні практики: 1) у якості асистента вчителя (15 кредитів); 2) як учителі математики (15 кр.). Третій рік присвячується вивченню методики математики (40 кр.), активній педагогічній практиці, де майбутні вчителі викладають математику в школах та проводять педагогічні дослідження. Завершується курс роботою індивідуального проекту з математики. Під керівництвом досвідченого викладача студент виконує самостійну наукову роботу, захищає її.

Для отримання магістерського ступеня існують такі види програм: 1) магістр наук в освіті (Master of Sciences in Education, MSc) або магістр мистецтв в освіті (Masters of Arts in Education, MA) – потрібно закінчити річний курс навчання, що передбачає вивчення трьох основних і однієї додаткової дисципліни педагогічного змісту, а також однієї з основних шкільних дисциплін за вибором, зокрема це може бути математика; ступінь присвоюється за результатами складання іспитів та захисту дипломної роботи; 2) магістр-дослідник (Master of Philosophy, MPhil) – проведення самостійної науково-дослідницької роботи (1-2 роки) під керівництвом провідних науковців; частіше такі здобувачі продовжують наукові пошуки з метою отримати ступінь доктора філософії [4, с. 63].

Так, в основу магістерської програми "Математична освіта" (Mathematics Education) у Плімутському університеті (Plymouth Institute of Education, www.plymouth.ac.uk) покладено результати досліджень співробітників Центру інновацій у викладанні математики. Навчальні модулі (перший рік навчання) спрямовані на професійний розвиток учителів математики, вдосконалення їх професійної майстерності. Наступне півріччя відводиться на підготовку дисертації (науково-дослідницького проекту), яку студенти самостійно, але під керівництвом викладачів упроваджують в експериментальному освітньому середовищі. Позитивним результатом захисту є присвоєння ступеня магістра мистецтв у галузі освіти.

Для майбутніх учителів початкової школи також передбачена можливість опанувати додатково спеціальність "Математика", що розширює їхні перспективи для розвитку власної кар'єри. Зокрема, учитель із таким дипломом може працювати як наставник своїх колег, тьютор учителів-стажерів, демонструючи власне розуміння ефективної дидактики математики.

Як приклад, бакалаврську програму "Початкова освіта зі спеціалізацією математика" (Primary Education with Mathematics Specialism) пропонує Університет Редінгу (The University of Reading,

www.reading.ac.uk), що у Беркширі, Англія. Протягом трьох років студенти опановують спеціалізовані курси, як от, "Математика, діти та освіта" (Mathematics, Children and Education), де розглядаються теоретичні концепції у галузі математичного розвитку дітей, досліджуються особливості ефективного математичного навчального середовища, моделі викладання математики в різних країнах, вивчаються зв'язки математики з іншими галузями, а також певні методики навчання математики; "Математика у початковій школі" (Mathematics in the Primary School), увагу якого зосереджено на формуванні власне математичних знань, умінь та навичок їх практичного застосування; "Міжпредметні зв'язки математики та природничих наук" (Enabling Progress in Mathematics and Science), який розроблено для того, щоб розвинути в слухачів розуміння дидактики та практики викладання природничих наук, математики та інформаційно-комунікаційних технологій, формування цифрової грамотності. Особливий інтерес, на нашу думку, у такій програмі становлять освітні модулі: "Математика – Інклюзія, різноманітність та втручання" (Mathematics – Inclusion, diversity and intervention), який зосереджений на проблемах інклюзивного навчання, з якими стикається математична освіта, а також "Удосконалення методики англійської мови та математики" (Refining Pedagogy in English and Mathematics), що спрямований на покращення та закріплення знань і вмінь студентів з англійської мови та математики, що є основними предметами у навчальній програмі початкової школи, а особливий акцент тут робиться на розвитку логічного мислення та набутті навичок вільного математичного висловлення.

Питаннями відбору на педагогічні спеціальності в заклади вищої освіти опікується Інформаційне бюро Великої Британії. Головними умовами для претендентів є складання вступних іспитів, а також проходження співбесіди, за результатами якої оцінюється їх здатність до професії вчителя [3]. Особлива увага приділяється психічному і фізичному здоров'ю абітурієнтів (Циркуляр 4/99 Міністерства освіти і кваліфікацій "Фізична і розумова придатність до навчання вчителів і студентів базової підготовки вчителів"). Приймальними комісіями й адміністрацією освітніх установ перевіряється також чи були абітурієнти засуджені, звільнені від вчительської посади або від іншого виду роботи з дітьми [2, с. 15].

Аналіз нормативних актів, проведений А. Соколовою, дозволив їй узагальнити вимоги, які висувуються до вчителя середньої школи Великої Британії, у тому числі й до вчителя математики: 1) академічні знання предмета; 2) знання педагогіки; 3) ефективна суспільна поведінка; 4) ентузіазм і педагогічна майстерність; 5) розуміння соціальних відносин; 6) розуміння

навчального плану; 7) організаційна майстерність; 8) розуміння і знаходження шляхів для ефективного навчання учнів; 9) умінь керувати поведінкою класу; 10) умінь оцінювати результати навчання; 11) умінь спілкуватися грамотною англійською мовою [4, с. 52]

У багатьох освітніх закладах уже перед початком академічних занять відбувається перша педагогічна практика, майбутні вчителі математики отримують можливість спостерігати за організацією шкільного життя. Триває така практика декілька тижнів [3]. У розробці програм практики університети й коледжі тісно співпрацюють зі школами. Цікавим досвідом, на наш погляд, є відвідування студентами уроків у початковій школі, ознайомлення з вимогами до знань, умінь, навичок, які набувають учні цієї освітньої ланки. За навчальними планами шкільна практика поділяється на блоки й чергується з аудиторними заняттями, на яких практикується робота в групах (майстер-класи), відбувається рефлексія та аналіз педагогічної діяльності. Студенти мають можливість консультуватися з фахівцями та обговорювати проблеми зі своїми колегами-практикантами [10].

Для отримання "статусу кваліфікованого вчителя" і безпосереднього здійснення педагогічної діяльності майбутньому вчителю математики потрібно обов'язково впродовж року стажуватися в школі ("входження в професію", інтернатура). Деякі британські школи вже одразу надають можливість учителю-стажисту самостійно працювати з класом, а в інших організовується спільне викладання, де початківець співпрацює з викладачем-інструктором. Навчання побудовано так, що майбутній учитель здобуває не лише фахові компетентності, але й розвивається як особистість, яка спроможна абстрактно та системно мислити, експериментувати, моделювати, працювати команді тощо.

Існує й інший шлях набуття кваліфікації вчителя математики, – це одно-дворічні курси для одержання сертифікату PGCE для випускників, що мають ступені бакалавра із різних непедагогічних спеціальностей, які пропонують університети Великої Британії. Претенденти навчаються за програмами підготовки вчителя для початкової або середньої школи, вивчають шкільні дисципліни, як от математика, сучасні іноземні мови, природничі науки, дизайн, інформаційні технології тощо.

На державному сайті Великої Британії GOV. UK розміщено перелік наявних курсів, анонсовано їх короткий зміст, інформацію про організацію навчання, вимоги для претендентів. Зокрема, Королівський коледж Лондона пропонує навчання для отримання Сертифікату післядипломної освіти (математика). За цією програмою передбачено 60 кредитів ECTS теоретичних та практичних занять, які спрямовані на поглиблене вивчення

математики, методики її викладання. Королівський коледж Лондона має міцні зв'язки з авторитетними школами-партнерами, де пропонує слухачам працювати з викладачами, які активно займаються дослідженнями у галузі математики та педагогіки, вивчати різноманітні методики навчання математики дітей 11-16 років. Кредити, зараховані під час навчання, можуть бути використані для отримання ступеня магістра в обраній спеціальності [11].

Наступним варіантом післядипломного навчання фахівців із непедагогічною освітою є підготовка вчителів при школі (School-Centered Initial Teacher Training) або підготовка на робочому місці (In-service Employment-based Training). У такий спосіб люди з різних галузей можуть опанувати професію вчителя. На відміну від університетських курсів, таке навчання ґрунтується на тісній взаємодії з практикуючими вчителями, які мають досвід і високу кваліфікацію. Майбутні учителі прикріплюються до певної школи, яка обов'язково є акредитованою в Агенції з підготовки та розвитку. Програми ці гнучкі, розпочинаються у різні терміни аби задовольнити індивідуальні потреби претендентів. У такий спосіб за досить короткий час (від трьох місяців до двох років, залежно від наявності педагогічного досвіду) здобувачі можуть отримати кваліфікацію вчителя або ступінь магістра освіти [1, с. 85-86]. Суттєвою перевагою для кандидатів є можливість вже під час навчання отримувати заробітну плату.

Зокрема, Alton Schools Teaching Alliance, яка працює в партнерстві Вінчестерським університетом (University of Winchester) пропонує післядипломну підготовку на курсі "Початкова школа з математикою", що забезпечує професійну підготовку до викладання у початковій школі (4-11 років). Курс складається з шести модулів, у програмі поєднуються заняття в університеті з модулями, які передбачають безпосередню практику в школах або інших навчальних закладах під наставництвом досвідчених учителів, а також додаткові заняття із вчителем, який викладає математику [11].

Взагалі, у професійному становленні вчителя у Великобританії, за висновками Г. Кларка, можна виділити: 1) допрофесійний етап, коли випускник школи мотивовано обирає фах учителя; 2) професійний – етап навчання і безпосереднього формування в майбутніх учителів педагогічної мотивації, знань, умінь, професійних якостей і готовності до педагогічної праці; 3) етап після закінчення навчального закладу, який характеризується одержанням вищих ступенів, становлення особистості вчителя, формуванням професіоналізму і педагогічної майстерності [8].

Дієвим інструментом професійного розвитку майбутніх учителів математики та природничих наук у Великій Британії є он-лайн курси

STEM-освіти, головне призначення яких надавати підтримку освіти та кар'єри в галузі науки і техніки [6], Atomic-Learning, спрямований на вдосконалення вмінь та навичок використання ІКТ в освіті [7].

Висновки. Отже, на сучасному етапі розвитку традиційна система педагогічної освіти Великої Британії зазнає змін та доповнень. Нині в країні функціонує структура із закладів освіти різних типів, що здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів математики.

Британські освітні традиції та інновації в професійній підготовці, на наш погляд, можуть бути використані у системі фахової підготовки майбутніх учителів математики в Україні. Зокрема, заслуговує на увагу ознайомча педагогічна практика вже у перші тижні навчання у вищому закладі освіти; особливі вимоги до відбору здобувачів на педагогічні спеціальності (тестування, співбесіда на професійну придатність); раціональне поєднання теоретичної і практичної підготовки; активна співпраця університетів, коледжів зі школами, широке залучення висококваліфікованих учителів до процесу підготовки майбутніх спеціалістів; наявна гнучка система курсів післядипломного навчання, а також забезпечення можливості набуття кваліфікації вчителя математики на робочому місці, безпосередньо в школі.

Подальші наукові розвідки вбачаємо у вивченні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів математики в провідних європейських країнах, як от Німеччина та Франція.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бігун О. М. Педагогічна підготовка майбутніх учителів середніх шкіл у коледжах Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. ДВНЗ Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди, 2020. 231 с.
2. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М. та ін. Київ : Центр, 2017. 83 с.
3. Семенець-Орлова І. Нові вчителі для нового суспільства: Великобританія. *Управління освітою*. 2015. № 17. С. 4–15.
4. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. Південноукраїнський держ. пед. ун. ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. 200 с.
5. Хижняк О. В. Підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. Східноукраїнський нац. ун-т імені Володимира Даля. Луганськ, 2013. 245 с.
6. Bell Dawne, Morrison-Love David, Wooff David. STEM education in the twenty-first century: learning at work – an exploration of design and technology teacher perceptions and practices. *International journal of technology and design education*. 2018. Т. 28. V. 3. P. 721–737.

7. Hrytsenchuk O., Ivanyuk I., Kravchyna O. European experience of the teachers` digital competence development in the modern education reforms. *Information technologies and learning tools*. 2018. T. 65. V. 31. P. 316–336.

8. Kirk G. Moray house in Higer education. *Scottish Academic Press*. Edinburgh, 1995. P. 47

9. Smith M. EPLCW Working paper № 5. Multi level modeling of pupil outcomes. URL: www.eplc.info

10. Statistical Release Education and Training Statistics for the United Kingdom. URL: [https:// www.gov.uk/ browse/education](https://www.gov.uk/browse/education).

11. Universities and higher education / <https://www.gov.uk/find-postgraduate-teacher-training-courses>.

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ОЦІНЮВАННЯ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

SOME FEATURES OF THE PROBLEM OF DIFFERENTIATED ASSESSMENT IN THE DISTANCE LEARNING SYSTEM

Статтю присвячено дослідженню деяких особливостей проблеми диференційованого оцінювання в системі дистанційного навчання.

Звертається увага на те, що використання диференційованого підходу при дистанційному навчанні в цілому дозволяє об'єднувати студентів за певними групами, а значить вибудовувати процес навчання з урахуванням індивідуальних особливостей особистості студента, використовуючи різні методи та прийоми в залежності від мети та етапів навчання.

Для запровадження ефективної моделі дистанційного навчання необхідно підходити до планування всього процесу вивчення дисципліни як до сукупності взаємопов'язаних видів навчальної діяльності студентів.

Диференційований підхід в асинхронному та синхронному дистанційному форматах навчання може здійснюватися через мотиваційний, рекомендаційний, візуально-інформаційний, інтерактивний та оціночний модулі.

Вважаємо, що впровадження диференційованого оцінювання в навчальний процес сприяє його успішності та ефективності.

Звертається увага на те, що відмінними рисами всіх сучасних освітніх платформ є зручний інтерфейс, налаштування індивідуальних завдань, відстеження їхнього виконання. Можна створювати банк питань, завдань і тестів із вибором одного чи кількох варіантів відповіді, встановленням правильної відповіді тощо.

Отже, особлива увага має приділятися тестовим завданням різної складності, яка може визначатися за таксономією Б. Блума. Ці завдання об'єднуються у різноманітні тести для самоконтролю студента та контролю засвоєння окремих тем та курсу загалом.

Також акцентується увага на тому, що найважливішою вимогою оціночного тесту є валідність, надійність, диференціація. У процесі складання тестів особлива увага має приділятися однозначності завдань та відповідей, чіткій відповідності завдань до вивченого матеріалу, розбору типових помилок тестованих осіб.

Вважаємо, що реалізувати оцінювання в дистанційному навчанні у процесі професійної підготовки іноземних студентів базових факультетів слід з урахуванням диференційованого підходу, культурно-національних особливостей і рівня мовної підготовки іноземних студентів.

Ключові слова: дистанційне навчання, диференційований підхід, диференційоване

оцінювання, іноземні студенти, професійна підготовка.

The article is devoted to the study of some problems of differentiated assessment in the distance learning system.

Attention is drawn to the fact that the use of a differentiated approach in distance learning as a whole allows to unite students in certain groups, which means to build the learning process taking into account the individual characteristics of the student's personality, using different methods and techniques depending on the goal and stages of learning.

To introduce an effective model of distance learning, it is necessary to approach the planning of the entire process of studying the discipline as a set of interrelated types of educational activities of students.

A differentiated approach in asynchronous and synchronous distance learning formats can be implemented through motivational, recommendation, visual information, interactive and assessment modules.

We believe that the introduction of differentiated assessment into the educational process contributes to its success and efficiency.

Attention is drawn to the fact that the distinguishing features of all modern educational platforms are a convenient interface, setting individual tasks, tracking their completion. You can create a bank of questions, tasks and tests with the choice of one or more answer options, setting the correct answer, etc.

Therefore, special attention should be paid to test tasks of different complexity, which can be determined according to B. Bloom's taxonomy. These tasks are combined into various tests for self-monitoring of the student and control of learning of individual topics and the course in general.

Attention is also focused on the fact that the most important requirement of an assessment test is validity, reliability, and differentiation. In the process of taking the tests, special attention should be paid to the clarity of the tasks and answers, the clear correspondence of the tasks to the studied material, and the analysis of typical errors of the tested persons.

We believe that assessment in distance learning in the process of professional training of foreign students of basic faculties should be implemented taking into account a differentiated approach, cultural and national characteristics and the level of language training of foreign students.

Key words: distance learning, differentiated approach, differentiated assessment, foreign students, professional training.

УДК 378.147.88
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.26>

Левченко Я.С.,
докт. наук з галузі управління та адміністрування,
професор кафедри економіки і підприємництва
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
Семененко І.Є.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

Надання здобувачам освіти можливості отримання якісних знань за місцем їх знаходження за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій та відповідного програмного забезпечення є головною метою дистанційного

навчання, яке у нинішніх складних умовах може бути єдино можливим.

Для запровадження ефективної моделі дистанційного навчання необхідно підходити до планування всього процесу вивчення дисципліни як

до сукупності взаємопов'язаних видів навчальної діяльності студентів. Для цього потрібно мати:

- чітко сформульовані очікувані результати навчання з курсу та розуміння, як вони збігаються з цілями освітньої програми;
- розуміння, як ми на різних етапах можемо оцінити прогрес досягнення очікуваних результатів навчання;
- план тем і видів діяльності на весь курс, де кожен елемент має безпосередній зв'язок з очікуваними результатами навчання [3].

І тут у нагоді може стати використання диференційованого підходу при дистанційному навчанні на основі мети діяльності студента, який спрямований на прогнозування рівня освоєння компетенцій, мотивацію пошукової та дослідницької праці, презентацію власних результатів, що в цілому дозволяє об'єднувати студентів за певними групами, а значить вибудовувати процес навчання з урахуванням індивідуальних особливостей особистості студента, використовуючи різні методи та прийоми в залежності від мети та етапів навчання.

Мета статті: розглянути деякі аспекти проблеми диференційованого оцінювання в системі дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень. У дослідженнях останніх років увага вчених зосереджена на педагогічних аспектах підготовки іноземних громадян. Так, низка наукових праць свідчить про неухильне зростання інтересу науковців до проблем навчання іноземців в Україні, при цьому особливо активно досліджено дидактичні основи підготовки іноземних студентів у ЗВО (А. Бронська, А. Нікітін, О. Суригін); проблеми підготовки іноземних громадян до навчання у технічних університетах (П. Баришовець, Н. Булгакова, Е. Лузик); адаптаційні процеси як підґрунтя аккультуризації іноземного студента у навчальному середовищі українських ЗВО (М. Іванова, Н. Тіткова, І. Ширяєва). Інноваційними методами навчання займалися (С. Сакович, М. Черкасов, А. Шаяхметова, І. Гревцева, О. Николенко, Е. Худайберганава, Б. Гулиметова, В. Бимурзина, Н. Петрова) [7].

Питання дистанційної освіти лежали у площині досліджень як зарубіжних (D. Adelstein, L. Archambault, M. Barbour, J. Borup, C. Cavanaugh, T. Clark, C. Keeler, A. Molnar, E. Murphy, A. Picciano, M. Roblyer, J. Watson), так і вітчизняних науковців (В. Биков, О. Колесніков, В. Кухаренко, С. Сиротенко, С. Шаран). Використання системи Moodle щодо підвищення ефективності навчального процесу досліджували А. Al-Ajlan, С. Huang, G. Kakasevski, Н. Zedan, Н. Болюбаш, Т. Коваль, В. Логвіненко, А. Мищишен, Є. Смирнова-Трибульська, Ю. Триус, В. Франчук та ін. [3].

Питаннями диференційованого навчання займалися А. Степанова-Камиш, О. Панкратов, Т. Гришина; критеріями оцінювання отриманих

знань – А. Жуковська, В. Майорський, І. Булах, Н. Титова, Г. Васьківська, Н. Борбич, С. Кузіна, З. Боценко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, проблема диференційованого оцінювання знань студентів у системі дистанційного навчання, як чинника оптимізації процесу професійної підготовки є дуже актуальною в педагогічному аспекті. Водночас, вона є недостатньо дослідженою стосовно професійної підготовки іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання, що звісно дуже зручно, може здійснюватися у двох форматах: асинхронному та синхронному.

Асинхронне навчання передбачає самостійне вивчення дисципліни із затримкою у часі.

Синхронне навчання відповідно – навчання в режимі реального часу на певній освітній платформі. Диференційований підхід в асинхронному та синхронному дистанційному форматах навчання може здійснюватися через мотиваційний, рекомендаційний, візуально-інформаційний, інтерактивний та оціночний модулі.

Сенс мотиваційного модуля полягає, на наш погляд, у тому, щоб не просто передати студенту певний обсяг знань, а організувати його самостійну пізнавальну діяльність, навчити його самостійно здобувати знання та застосовувати їх на практиці. Рекомендаційний модуль – чіткі та прості рекомендації щодо виконання завдання на занятті, оскільки якість та успіх виконання завдання безпосередньо залежить від розуміння студентом того, що йому потрібно зробити.

Візуально-інформаційний модуль передбачає конкретне інформаційне наповнення з урахуванням основного каналу сприйняття – візуального. Під час підготовки матеріалів для вивчення особлива увага має приділятися його оформленню, тобто. навчально-практичний матеріал повинен бути доступним для розуміння, наочним та різноманітним, що допомагає кращому його засвоєнню.

Інтерактивний модуль може трактуватися як система інтерактивної взаємодії всіх учасників дистанційного навчання за допомогою форумів, відеоконференцій, а також консультацій з викладачем.

Оціночний модуль – оцінювання та контроль для моніторингу того, наскільки студент зрозумів матеріал. При дистанційному диференційованому навчанні слід враховувати, що засвоєння студентом нового матеріалу та його закріплення має відбуватися індивідуально, залежно від його підготовки. Тобто важливо передбачити різні варіанти контролю отриманих знань. Це і письмові опитування, і вирішення ситуаційних завдань, і контрольні та інші самостійні роботи різного рівня.

Перевага диференційованого підходу: є можливість вести постійний контроль за результатами роботи студентів, змінюючи характер завдань. Так, завдання слід зробити багаторівневими, тобто диференціюючи їх за ступенем складності для самостійного відпрацювання навичок при дистанційному навчанні студентів.

Це може бути завдання для поточного контролю, що забезпечує, як відомо, оцінювання модулів, тобто ходу освоєння дисциплін та проводиться у вигляді колоквиумів, комп'ютерного тестування, письмових контрольних робіт, оцінки участі студентів у диспутах, круглих столах, ділових іграх, вирішенні ситуаційних завдань тощо; завдання для підсумкового контролю з дисципліни, які мають на меті визначити рівень досягнення запланованих результатів навчання за певний період навчання (семестр) і проводиться зазвичай у формі іспитів, заліків, підбиття підсумків бально-рейтингової системи оцінювання. Може бути у вигляді індивідуальної усної співбесіди, наприклад колоквиум, кейс-завдання, опитування, співбесіда, круглий стіл, дискусія, полеміка, диспут, дебати; письмової роботи (контрольні роботи, есе, доповідь, повідомлення, реферат, проєкт).

При диференційованому навчанні оцінювання знань студентів здійснюється за допомогою матеріалів – оціночних засобів, у якості яких використовуються різноманітні завдання. Оціночні засоби за рівнем складності змінюються від рівня, що дозволяє оцінювати та діагностувати знання фактичного матеріалу та вміння правильно використовувати спеціальні терміни та поняття, впізнавати об'єкти вивчення в рамках певного модуля до вміння синтезувати, аналізувати, узагальнювати фактичний та теоретичний матеріал, формулювати обґрунтовані висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; інтегрувати знання різних галузей, аргументувати власну думку.

Можуть бути завдання для репродуктивного рівня; реконструктивного рівня; творчі завдання. До одного ж самого змісту пропонується кілька вимог різного рівня складності.

Диференційований підхід при дистанційному навчанні добре застосовувати, використовуючи такі платформи, як Microsoft Teams, Google Клас, Moodle.

Філософія «педагогіки соціального конструкціонізму», що лежить в основі модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), спрямована на підвищення ефективності процесу навчання. Основні принципи «соціального конструкціонізму», сформульовані Martin Douglamas, включають співпрацю, активне навчання, критичну рефлексію та орієнтовані на організацію взаємодії не тільки між викладачем та учнями, а й учнів один з одним [1, с. 5].

Moodle пропонує всеосяжний набір систем перевірки знань: різні тести, диференційовані завдання, семінари, форуми. У викладача є шкали відвідуваності та оцінки, електронні журнали. Викладач може також встановлювати кількість робіт та строки їхнього виконання, визначати форму, обсяги та особливості виконання завдань.

Відмінними рисами всіх сучасних освітніх платформ є зручний інтерфейс, налаштування індивідуальних завдань, відстеження їхнього виконання. Можна створювати банк питань, завдань і тестів із вибором одного чи кількох варіантів відповіді, встановленням правильної відповіді тощо.

Тобто, створюються завдання базової та підвищеної складності, з урахуванням індивідуальних особливостей студента, де можна встановити час проходження завдань та тестів, що є однією з основних складових диференційованого підходу. А студент, у свою чергу, налаштований на самоконтроль та створення особистої траєкторії професійного розвитку.

Тестові завдання можуть бути різної складності, яка визначається за таксономією Б. Блума. Ці завдання об'єднуються у різноманітні тести для самоконтролю студента та контролю засвоєння окремих тем та курсу загалом. У таких тестах викладач використовує дієслова та завдання, що скеровують мисленнєву діяльність тестуємих на різних рівнях:

Знання: Визначте, повторіть, складіть список, знайдіть, покажіть, перекажіть, назвіть

Розуміння: Поясніть, опишіть, розпізнайте, обери́ть, перекладіть, перекажіть своїми словами

Застосування: Застосуйте, поясніть, обчисліть, виберіть, завершіть, проілюструйте, розрахуйте

Аналіз: Визначте частини, встановіть послідовність, розділіть, розбийте, розберіть, структуруйте, порівняйте

Синтез: Згрупуйте, зберіть, скомбінуйте, складіть, створіть, розробіть, об'єднайте, запропонуйте, перегрупуйте, переписіть

Оцінка: Оцініть, доведіть, переконайте, обґрунтуйте, порекомендуйте, підтримайте, висловіть ставлення, встановіть рейтинг, підтримайте [6, с. 52].

У Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті на кафедрі мовної підготовки спільно з кафедрою «Економіки і підприємництва» створено дистанційний курс «Українська мова як іноземна (за професійним спрямуванням)» для іноземних студентів 1-2 курсу економічних спеціальностей, який містить наступні теми: Кваліфікація особи, предмета, явища. Характеристика предмета, явища, особи. Вираження дії в активному та пасивному зворотах мови; сутності процесу, явища; обумовленості процесу; використання процесу і його ролі; наявності, використання, обумовленості, зміни властивості. Ознаки предмету. Процесуальна ознака предмета.

Предмети та їх класифікація. Опис перебігу, зміни, етапів процесу. Опис діяльності людини.

Кожна тема містить два розділи: мовний матеріал та матеріал для розвитку навичок читання, говоріння та письма.

Мета розробленого курсу – виробити у студентів навички активного вживання лексико-граматичного матеріалу у навчально-професійній сфері спілкування; підготувати їх до сприйняття лекцій та читання текстів з економічних дисциплін; розвинути навички усного та писемного мовлення.

У курсі представлено функціональний опис української мови та реалізується принцип активної комунікативності.

Навчання проводиться на двох рівнях: на рівні речення та на рівні тексту. Тексти різноманітні у жанровому відношенні та взяті з навчальної літератури студентів, наукових та науково-популярних видань. Для посилення навчально-професійного навчання студентів-економістів у мовній частині курсу представлено кілька мікротекстів та окремих прикладів з навчальної літератури.

Мовний матеріал відпрацьовується у завданнях, спрямованих на закріплення навичок вживання лексико-граматичних конструкцій, властивих науковому стилю мовлення та загальнолітературній українській мові.

Зміст оціночного модуля поданого дистанційного курсу представлено тестовими матеріалами, які мають діагностичний характер:

вступний тест для визначення вихідного рівня володіння українською мовою, за результатами якого студент отримує рекомендації щодо додаткової роботи над деякими розділами та граматичними темами;

– проміжні тести з розділів курсу, спрямовані на перевірку мовленнєвих умінь, мовних навичок та знань у соціокультурній та країнознавчій сферах;

– підсумковий тест із завданнями на перевірку всіх видів мовленнєвої діяльності.

Найважливішою вимогою такого елемента контролю, як оціночний тест, є звісно валідність, надійність, диференціація. У процесі складання тестів особлива увага має приділятися однозначності завдань та відповідей, чіткій відповідності завдань до вивченого матеріалу, розбору типових помилок тестованих осіб.

Будь-який курс має містити три складові, які узгоджуються між собою. Цей підхід відомий як «конструктивне узгодження».

Джон Бі'з описує такі складові:

1. Очікувані результати навчання, які узгоджені з цілями освітньої програми та програмними результатами навчання.

2. Оцінювання, яке перевіряє визначені результати навчання.

3. Усі види діяльності впродовж курсу, які націлені на досягнення результатів навчання [11].

Висновки. Реалізувати оцінювання в дистанційному навчанні у процесі професійної підготовки іноземних студентів базових факультетів слід з урахуванням диференційованого підходу, культурно-національних особливостей і рівня мовної підготовки іноземних студентів. Використання різноманітних методів, форм і засобів навчання, спрямованих на розвиток мотивації, активності, самостійності, творчості студентів, самоорганізації; емоційно-вольової саморегуляції, готовність до прийняття рішень у ситуаціях альтернативного вибору, вміння адаптуватися у швидкозмінних політичних, соціальних і виробничих умовах дозволяє сформувати необхідні уміння та якості іноземних студентів, тому що їхня професійна діяльність оцінюється саме через такі показники.

Отже, перед фахівцями закладів вищої освіти постає завдання: дидактично грамотно організувати систему диференційованого оцінювання в умовах дистанційного навчання, як цілісної динамічної структури, що сприяє розвитку здібностей іноземних студентів вирішувати завдання професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle : учеб. пособие. Харьков : ХНАГХ, 2009. 292 с.

2. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі : методичний огляд / уклад. Л.А. Якимова. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. 32 с.

3. Бодик О.П. Особливості створення дистанційного курсу для студентів-філологів засобами платформи Moodle : Матеріали Дев'ятої міжнародної науково-практичної конференції «MoodleMoot Ukraine 2021. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle» <https://2021.moodle moot.in.ua/course/view.php?id=18> (дата звернення: 20.09.22)

4. Борщева О. В., Наволочная Ю.В. Организация работы студентов в системе Moodle при обучении иностранному языку в вузе. Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 92–97.

5. Пометун О. (2018) Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. № 3. С. 89–98.

6. Пометун О., Гупан Н. (2019) Таксономія Б. Блума і розвиток критичного мислення школярів на уроках історії. Український педагогічний журнал. № 3. С. 50-58.

7. Семененко І.Є. Використання деяких прийомів інноваційного навчання в процесі мовної підготовки іноземних студентів : Інноваційна педагогіка: науковий журнал. Одеса: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2021. – Вип. 32(т.1). С. 153-156.

8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.

9. Хома Т.В. Активні методи навчання в педагогіці вищої школи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук.

пр. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2020. Вип. № 69. С. 149 – 152.

10. Шандра Р. Організація дистанційного навчання в Moodle. *Освіта.ua*. URL: https://osvita.ua/vnz/high_school/72285/ (дата звернення: 19.09.2022).

11. Biggs J. Aligning Teaching for Constructive Learning. URL: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf (дата звернення: 19.09.2022).

ОСОБЛИВОСТІ ТА ВИМОГИ ДО СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИPECULIARITIES AND REQUIREMENTS FOR SOCIO-ECONOMIC TRAINING
OF SPECIALISTS OF THE STATE BORDER SERVICE OF UKRAINE

У статті здійснено спробу визначення особливостей та вимог до соціально-економічної підготовки курсантів та слухачів у процесі безперервної освіти в Національній академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ). Підсумовано, що система вищої військової освіти, як один із найважливіших соціокультурних регуляторів розвитку суспільства, повинна допомогти курсантам і слухачам усвідомити соціальні цінності в економічній сфері. Проблемі формування та розвитку соціально-економічної компетентності курсантів та слухачів у нових соціально-економічних умовах повинні вирішувати науково-педагогічні працівники НАДПСУ у тісній взаємодії із представниками органів охорони державного кордону.

У контексті окреслених завдань проаналізовано оптимальні методологічні підходи, використання яких сприятиме вдосконаленню соціально-економічної підготовки курсантів та слухачів у процесі безперервної освіти в НАДПСУ і спрямовуватиметься на формування структурних компонентів соціально-економічної компетентності.

Також у статті проаналізовано освітньо-професійні програми першого та другого рівнів вищої освіти у НАДПСУ на предмет якісного визначення соціально-економічної підготовки. Констатовано, що проблема формування соціально-економічної компетентності курсантів і слухачів не знайшла належного відображення в Державному освітньому стандарті військової професійної освіти, тоді як ефективність та оптимізація управління ДПСУ багато в чому залежать від рівня економічної грамотності, рівня розвитку економічного мислення фахівців прикордонного відомства.

Детальний аналіз наукової літератури дає змогу припустити, що ефективний вплив на процес соціально-економічної підготовки курсантів та слухачів у процесі безперервної освіти в НАДПСУ в цілому сприятимуть формуванню та розвитку професійної компетентності.

Також, здійснено аналіз освітньо-професійних програм. Було визначено, що сьогодні соціальне замовлення до фахівців прикордонного відомства висуває багато вимог, що пов'язані саме із соціально зорієнтованою економічною діяльністю.

Ключові слова: професійна підготовка, безперервна освіта, навчальні плани, соціально-

економічна компетентність, освітньо-професійна програма, слухачі, курсанти.

The article attempts to determine the features and requirements for the socio-economic training of cadets and trainees in the process of continuous education at the National Academy of the State Border Service of Ukraine (NASPSU). It is concluded that the system of higher military education, as one of the most important socio-cultural regulators of the development of society, should help cadets and trainees to understand social values in the economic sphere. The problem of formation and development of socio-economic competence of cadets and trainees in new socio-economic conditions should be solved by scientific and pedagogical workers of NADPSU in close cooperation with representatives of the state border protection authorities. In the context of the outlined tasks, the optimal methodological approaches were analyzed, the use of which will contribute to the improvement of the socio-economic training of cadets and trainees in the process of continuous education at NADPSU and will be aimed at the formation of structural components of socio-economic competence. The article also analyzes the educational and professional programs of the first and second levels of higher education at NADPSU for the qualitative definition of socio-economic training. It was established that the problem of forming the socio-economic competence of cadets and trainees was not properly reflected in the State Educational Standard of Military Vocational Education, while the efficiency and optimization of the management of the DPSU depend to a large extent on the level of economic literacy and the level of development of economic thinking of specialists of the border agency. A detailed analysis of the scientific literature allows us to assume that the effective influence on the process of socio-economic training of cadets and trainees in the process of continuous education at NADPSU as a whole will contribute to the formation and development of professional competence. Also, an analysis of educational and professional programs was carried out. It was determined that today the social order makes many demands on the specialists of the border agency, which are specifically related to socially oriented economic activity.

Key words: professional training, continuous education, curricula, socio-economic competence, educational-professional program, students, cadets.

УДК 378:356:005.336.2:001.5.(043)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.27>

Макогончук Н.В.,

канд. пед. наук, доцент,
ст. викладач кафедри психології,
педагогіки та соціально-економічних
дисциплін

Національної академії Державної
прикордонної служби України імені
Богдана Хмельницького

Дияк В.В.,

докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри психології, педагогіки
та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної
прикордонної служби України імені
Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах безперервного ускладнення військово-професійної діяльності суттєво підвищуються вимоги до рівня компетентності офіцерського складу, а отже, і до якості професійної підготовки курсантів та слухачів у військових навчальних закладах в умовах війни України з росією. Разом із тим, сучасні соціально-економічні проблеми, а також світова фінансова криза визначають

необхідність не лише вивчення різних аспектів економічного життя, особливостей функціонування та взаємодії основних суб'єктів соціально-економічних відносин. Вони постійно вимагають створення системи знань, що враховувало б усю гаму об'єктивних соціально-економічних законів, які зумовлюють складність, суперечливість, непередбачуваність і різноманіття економічної дійсності, що допоможе у вирішенні практичних завдань,

пов'язаних із функціонуванням ДПСУ. Стосовно професійної підготовки курсантів та слухачів НАДПСУ це означає всебічне освоєння здобувачами теоретичних і прикладних питань соціально-економічної сфери на всіх рівнях безперервної освіти. адже економіка перестала бути сферою інтересів лише вузького кола фахівців різних економічних спеціальностей і соціальних груп.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В умовах активних соціально-економічних перетворень комплексно досліджуються специфічні напрями професійної підготовки офіцерів тактичного та оперативного рівнів прикордонного відомства, зокрема: виховний, психологічний, правовий та ін. Для аналізу питань формування соціально-економічної компетентності офіцерів-прикордонників велике значення мають фундаментальні дослідження, М. Нещадима [6], В. Ягупова [12] та ін. Значний науковий інтерес у світлі нашої розвідки викликають напрацювання Ю. Балашової [1], котра теоретично обґрунтувала та експериментально перевірила педагогічні умови формування економічної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників, а також Тушко К.Ю. [3] і Левчук Н. В. [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак раніше не вирішеними частинами загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття, є проблема визначення особливостей та вимог до соціально-економічної підготовки, що не було предметом наукових досліджень.

Мета статті. Основною метою статті є визначення особливостей та вимог до соціально-економічної підготовки офіцерів тактичного та оперативного рівнів прикордонного відомства.

Виклад основного матеріалу. Сучасні соціальна та економічна дійсність висуває перед персоналом ДПСУ підвищені вимоги до соціально-економічної компетентності фахівців. З огляду на це сьогодні в НАДПСУ соціально-економічна підготовка курсантів та слухачів має певні особливості, що знайшли відображення в освітньо-професійних програмах:

першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: за спеціальністю 252 «Безпека державного кордону», галузь знань 25 «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону»; за спеціальністю 274 «Автомобільний транспорт», галузь знань 27 «Транспорт»; за спеціальністю 081 «Право», галузь знань 08 «Право»; за спеціальністю 035 «Філологія», галузь знань 03 «Гуманітарні науки»; за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність», галузь знань 26 «Цивільна безпека»; за спеціальністю 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»; за спеціальністю 053 «Телекомунікації та радіотехніка», галузь знань 17 «Електроніка та телекомунікації»;

другого (магістерського) рівня вищої освіти: за спеціальністю 256 «Національна безпека (сфера прикордонної діяльності)», галузь знань 25 «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону»; за спеціальністю 274 «Автомобільний транспорт», галузь знань 27 «Транспорт»; за спеціальністю 252 «Безпека державного кордону», галузь знань 25 «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону»; за спеціальністю 253 «Військове управління (за видами збройних сил)», галузь знань 25 «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону»; за спеціальністю 081 «Право», галузь знань 08 «Право»; за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність», галузь знань 26 «Цивільна безпека».

Після опанування курсантами першого рівня вищої освіти в НАДПСУ з отриманням професійної кваліфікації «офіцер тактичного рівня», а слухачами – другого рівня освіти з отриманням професійної кваліфікації «офіцер оперативного рівня» вважаємо за доцільне уніфікувати особливості соціально-економічної підготовки у дві групи: ті, що стосуються навчання курсантів, і такі, які відображають специфіку підготовки слухачів у магістратурі.

Результати аналізу керівних документів, зокрема освітньо-професійних програм, які встановлюють галузеві кваліфікаційні вимоги до оперативно-службової діяльності випускників НАДПСУ, засвідчують, що вони повинні опанувати широку палітру компетентностей соціально-економічного змісту. Зокрема курсанти (освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра) під час професійної підготовки в НАДПСУ опановують такі компетентності: використання знань про соціальні процеси в суспільстві для формування статутних взаємовідносин у підрозділах органів охорони державного кордону; здатність діяти соціально відповідально та свідомо на засадах патріотизму і державності, мати громадську позицію, що ґрунтується на демократичних переконаннях, гуманістичних та етичних цінностях; використання основ економічної науки для вирішення службових завдань; здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу та прогнозування; збір, опрацювання, оцінка й аналіз інформації з різних джерел, використання методів опрацювання інформації, профілювання ризиків, виконання комп'ютерних обчислень, що стосуються оцінки ситуації, прийняття рішення й оцінки ефективності застосування підрозділів; самостійне вдосконалення соціально-економічних знань для особистого професійного розвитку та підвищення професійного рівня; застосування методів економічного аналізу для визначення ефективності використання засобів, які призначені для оперативно-службової та повсякденної життєдіяльності підрозділів; організація роботи

колективу, правильне використання методів розподілу функцій; урахування чинників, які впливають на прийняття рішення, на підставі аналізу альтернатив самостійно приймати управлінські рішення, урахування ризику під час прийняття управлінських рішень; використання ефективних форм і методів управлінської діяльності; обґрунтування пріоритетних напрямів удосконалення оперативно-службових дій, організаційної структури управління; знання основ психологічних знань, технологій творчого психологічного мислення, психологічного інструментарію дослідження особистості та малих соціальних груп, теоретичних і методичних основ загальної та військової педагогіки, особливостей упровадження сучасних особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання персоналу підрозділів охорони державного кордону; аналіз проблем сучасного політичного й економічного життя України та світу; виявлення основних тенденцій розвитку політичної й економічної систем України, інших держав і міжнародних політичних та економічних відносин; аналіз причин змін у політичному житті України та світового співтовариства; прогнозування політичних подій на підставі інформації про політичні реалії в Україні й світі; застосування знань для аналізу складових проблем розбудови нового українського суспільства; використання економічних понять і категорій, виявлення зв'язків між економічними явищами, розуміння закономірностей їх розвитку; орієнтування у сучасній ситуації, що склалася в Європі у політичній, економічній, прикордонних сферах; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності) тощо.

Своєю чергою випускники за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра повинні вміти: приймати рішення і вибирати стратегію діяльності з урахуванням наукових та культурних досягнень, загальнолюдських цінностей і поважного ставлення до різних культур, релігій, прав та свобод народу і людини; забезпечувати дотримання основних прав та свобод особистості; набувати знань основ соціологічного аналізу соціальних процесів, урахувати його результати для підвищення ефективності соціально-правового захисту персоналу ДПСУ; обирати оптимальні рішення за умови конфліктів у країні та суміжних державах; виявляти здатність до управління ресурсним забезпеченням і фінансово-економічною діяльністю ДПСУ; розробляти й організувати опрацювання нормативних документів (щодо забезпечення недоторканості державного кордону та охорони суверенних прав України в її виключній (морській) економічній зоні), які належать до управлінських функцій центрального органу виконавчої влади та територіальних органів, що реалізують державну політику у сфері охорони державного кордону; визначати

економічні показники і забезпечувати якість виконання робіт під час комплексних дій і проектів з дотриманням умов праці, положень цивільного захисту й охорони навколишнього середовища; розуміти і враховувати соціальні, екологічні, етичні, економічні та комерційні міркування, що впливають на фахові рішення; мати здатність критично осмислювати професійні проблеми на межі із суміжними галузями, інженерними науками, фізикою, екологією, економікою.

Водночас детальний аналіз документів, що регламентують процес організації соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів у НАД-ПСУ, дав змогу встановити, що науково-методичне забезпечення цього процесу в академії базується на такій документальній основі: державних стандартах вищої освіти; навчальних планах підготовки фахівців за конкретними спеціальностями (252 «Безпека державного кордону», 274 «Автомобільний транспорт», 081 «Право», 035 «Філологія», 262 «Правоохоронна діяльність»); навчальних програмах навчальних дисциплін (циклів загальної та професійної підготовки); інструктивно-методичних матеріалах до проведення семінарських і практичних занять; індивідуальних завдань для самостійної роботи з навчальних дисциплін; контрольних завдань до семінарських і практичних занять, а також контрольних робіт для перевірки рівня засвоєння курсантами та слухачами навчального матеріалу; методичних матеріалах з питань самостійного опрацювання фахової літератури, написання рефератів та наукових досліджень.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що проблема формування соціально-економічної компетентності курсантів і слухачів не знайшла належного відображення в Державному освітньому стандарті військової професійної освіти, тоді як ефективність та оптимізація управління ДПСУ багато в чому залежать від рівня економічної грамотності, рівня розвитку економічного мислення фахівців прикордонного відомства.

Така розгалуженість навчально-методичного забезпечення соціально-економічної підготовки курсантів та слухачів у НАДПСУ засвідчує її ступеневість та тяжіє до безперервності.

Здійснений аналіз освітньо-професійних програм підтвердив, що сьогодні соціальне замовлення до фахівців прикордонного відомства висуває багато вимог, що пов'язані саме із соціально зорієнтованою економічною діяльністю. Це знайшло відображення і в навчальних планах. У НАД-ПСУ відповідна підготовка охоплює три блоки навчальних дисциплін, які формують сучасний економічний світогляд курсантів і слухачів й детермінують потребу в постійному оновленні соціально-економічних знань, умінь, навичок: цикл загальної підготовки (загальнонаукова компонента); цикл професійної підготовки (фахова компонента); блок

вибіркових дисциплін спеціальної підготовки за професійним спрямуванням. Дисципліни, що входять у зазначені блоки, передбачають комплексне, системне вивчення, опанування й усвідомлення курсантами та слухачами закономірностей соціально-економічної сфери суспільства в процесі безперервної освіти.

Підсумовуючи, необхідно констатувати, що в НАДПСУ на сьогодні помітна тенденція до зменшення кількості професійно-економічних дисциплін у різних спеціальностях, які розкривають фундаментальні питання економічної науки. Примітно, що найширший перелік дисциплін, які містять соціально-економічні знання, знаходимо у навчальному плані спеціальності 252 «Безпека державного кордону», тоді як найменша кількість таких курсів вивчається курсантами і слухачами напряму підготовки 081 «Право», 035 «Філологія», 274 «Автомобільний транспорт». Продовжуючи, зазначимо, що вивчення майбутніми офіцерами ДПСУ окреслених дисциплін у запропонованій послідовності зумовлено такими чинниками: варіативністю змісту соціально-економічної підготовки в НАДПСУ; віковими особливостями тих, хто навчається, на кожному етапі здійснення соціально-економічної підготовки; міждисциплінарними зв'язками з іншими навчальними дисциплінами. Разом із цим, зміст і структура соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів у НАДПСУ визначаються такими чинниками: дисциплінарними особливостями професійної соціально зорієнтованої економічної підготовки в НАДПСУ; специфікою майбутньої професійної діяльності.

Розглянемо детальніше виокремлені чинники.

Дисциплінарні особливості професійної соціально зорієнтованої економічної підготовки в НАДПСУ зумовлені спеціальним статусом здобувачів освіти: курсантів і слухачів. Професійна підготовка курсантів супроводжується особливостями, що пов'язані з широким колом службових, суспільних обов'язків і специфікою майбутньої професійної діяльності тощо. До особливостей К. Тушко [8] зараховує такі: кожний курсант на період навчання в НАДПСУ отримує від держави військову форму одягу; усі курсанти знаходяться на обліку продовольчої служби (безкоштовне харчування); після завершення навчання випускники бакалаврату отримують усі види офіцерської форми одягу; відповідно до показників успішності курсанти щомісяця отримують грошове забезпечення (стипендію); до четвертого курсу навчання курсанти всіх спеціальностей проживають на території НАДПСУ; знаходяться за межами НАДПСУ курсанти мають право лише у вихідні дні з дозволу ректора; курсанти регулярно заступають у наряди по академії (черговий курсу, помічник чергового факультету, черговий їдальні, помічник чергового по контрольно-пропускному пункту НАДПСУ,

помічник чергового по навчальному корпусу тощо) [8, с. 33–34].

Ми погоджуємося з думкою дослідниці, що така дисциплінарна організація освітнього процесу в НАДПСУ сприяє усвідомленню курсантами необхідності дотримання службових взаємин у новому для них соціальному середовищі, формуванню у них соціально-економічного мислення тощо.

Адже, як слушно підкреслює Н. Левчук [4], одним із напрямів формування економічного мислення курсантів і слухачів є трудове виховання. Як резюмує дослідниця, ще А. Макаренко підкреслював роль праці як підстави людського життя. Продовжуючи, Н. Левчук [3] зазначає, що без сумлінної праці не можливий розвиток економіки, а без трудової культури – культура економічна. Більше того, будь-яка економічна діяльність є різновидом праці. Додамо, що в таких умовах формується і специфічна культура спілкування [11, с. 34], й усвідомлення субординаційних відносин у військовому соціумі [10, с. 47], що в поєднанні з економічною культурою окреслює новий феномен – соціально-економічну культуру [2, с. 9].

Ведучи мову про наступну особливість, зазначимо, що визначення мети діяльності офіцера-прикордонника зумовлено спеціальною нормативно-правовою базою, яка ґрунтується на документах щодо гарантування безпеки особистості, суспільства і держави (безпека кордонів) та документах з оборони і захисту України, що, безумовно, визначає роль і місце органів ДПСУ в системі безпеки і збройного захисту.

Державна прикордонна служба України як державна організація забезпечує безпеку особистості, суспільства і держави на державному кордоні та прикордонних територіях, діючи постійно і безперервно, охороняючи державний кордон, внутрішні морські води, територіальне море, виключну економічну зону, континентальний шельф України та її природні ресурси, що власне і визначає особливості прикордонної служби та професійної діяльності офіцера-прикордонника. Крім специфічних умов функціонування ДПСУ до особливостей діяльності фахівців цього відомства слід зарахувати те, що: органи ДПСУ знаходяться постійній бойовій готовності; прикордонне відомство організовує діяльність, спрямовану на припинення незаконних дій із боку специфічного противника (агентури, агентурних груп, диверсійно-розвідувальних, бандитських, терористичних та інших ворожих формувань, порушників режиму державного кордону, порушників прикордонного режиму, які можуть діяти в різний час доби, року, у будь-яку погоду, на різних напрямках і ділянках); органи ДПСУ з метою непорушності державного кордону і територіальної цілісності держави застосовують різні специфічні види діяльності; зокрема оперативно-службову, оперативно-розшукову,

військово-технічну, адміністративно-правову, кримінально-процесуальну тощо; під час виконання визначених завдань фахівці ДПСУ застосовують такі форми дій, як охорона державного кордону, територіального моря, економічної зони, прикордонні, спеціальні прикордонні, інформаційно-психологічні операції, оперативні перегрупування військ і маневри, прикордонний пошук, бій (бойові дії); часто офіцери-прикордонники виконують професійні функції у регіонах з нестабільною військово-політичною, соціально-політичною та оперативною обстановкою; підрозділи органів ДПСУ самостійно ведуть адміністративно-господарську діяльність, мають запаси матеріально-технічних засобів, що забезпечують автономне виконання визначених завдань з охорони державного кордону на тривалий час.

Ці особливості офіцерів-прикордонників підкреслюють важливість урахування соціального й економічного аспектів професійної діяльності персоналу прикордонного відомства і, відтак, доцільність організації ефективної соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів у НАДПСУ.

Ще одним чинником, який вирізняє актуальність зосередження уваги на соціально-економічній підготовці курсантів і слухачів НАДПСУ, є те, що після завершення навчання випускники, як правило, займають посади заступників начальників прикордонних відділів або начальників відділень прикордонного відділу [5, с. 136]. Як підкреслює К. Тушко [8], прикордонний відділ є організацією середнього масштабу, в якій може бути кілька керівників середньої ланки. До такої середньої ланки і належать випускники НАДПСУ. Вони насамперед координують роботу молодших начальників. Відтак, фахівці ДПСУ повинні мати високий рівень соціально-економічної компетентності, щоб належним чином організувати оптимальну роботу відповідного прикордонного підрозділу.

Складність початкового етапу діяльності випускника НАДПСУ об'єктивно потребує сформованості в нього високого рівня соціально-економічної підготовленості до професійної діяльності, оскільки він не лише здійснює керівництво підлеглим персоналом, але й безпосередньо виконує професійну діяльність і приймає рішення щодо виконання службових завдань [9, с. 38], у тому числі соціально-економічних. Сучасний офіцер-прикордонник залучений до виконання цілого комплексу управлінських, соціально-економічних, навчально-бойових і виховних завдань. З огляду на це соціально-економічну підготовку здобувачів освіти різного рівня в НАДПСУ спрямовано на формування в курсантів і слухачів соціально-економічного мислення.

Соціально-економічне мислення керівника прикордонного відділу надасть можливість персоналу ДПСУ раціонально використовувати матеріальні,

людські, фінансові ресурси під час психологічного відбору та виховання, навчання і професійної підготовки, організації господарських робіт та ведення спеціальних операцій. Сьогодні в НАДПСУ соціально-економічне мислення курсантів і слухачів формується не лише епізодично під час викладання окремих соціально-економічних дисциплін, але й у системі всієї безперервної освіти. Така системність передбачає формування різних компонентів соціально-економічної компетентності спочатку в курсантів. Підвищення рівня СЕК фахівців ДПСУ після завершення навчання на бакалавраті НАДПСУ відбувається впродовж періоду професійної діяльності (на основі сформованих умінь і навичок організації самоосвітньої діяльності) шляхом розширення соціально-економічної грамотності й розвитку соціально-економічної культури. Прагнення до підвищення власного рівня професійної компетентності (та інших її аспектів, у тому числі й соціально-економічної) мотивує і спонукає офіцерів-прикордонників здобувати вищий рівень освіти в магістратурі. Відтак СЕК курсантів і слухачів НАДПСУ формується та розвивається на основі прагнення здобувачів використовувати результати соціально-економічної підготовки на практиці, перетворюючи набуті знання і вміння в переконання та стійкі навички ефективного соціально-економічного управління в ДПСУ.

Отже, високий рівень соціально-економічної підготовки не лише забезпечує здатність фахівця ефективно вирішувати суто професійні завдання, але й формує цілісне усвідомлення важливості соціально-економічної складової професійної діяльності, що є необхідною умовою раціональності поведінки офіцерів-прикордонників [7, с. 56].

У такому контексті особливого значення набуває проблема соціально-економічної підготовки фахівців ДПСУ в процесі безперервної освіти, що є умовою формування цілісної особистості офіцера-прикордонника. Складовими соціально-економічної ступеневої підготовки курсантів і слухачів у НАДПСУ є формування у здобувачів вищої військової освіти соціально-економічної грамотності, соціально-економічного мислення, соціально-економічної культури. З огляду на це, видається доречним припустити, що смислову структуру соціально-економічної підготовки курсантів і слухачів НАДПСУ доцільно репрезентувати низкою чинників, що будуть основою для конструювання номенклатури відповідних компетенцій соціально-економічної компетентності: усвідомлення і позиціонування себе як дійової особи соціально-економічного розвитку регіону, суспільства та держави загалом; уміння орієнтуватися у швидко мінливих умовах професійного середовища й адаптуватися до них; здатність знаходити нереалізовані можливості в професійній сфері, досягати мети; здатність перетворювати ідеї в продукт, затребуваний

у соціумі; уміння проектувати власну професійну діяльність з позиції її соціально-економічної й особистісної ефективності; здатність до усвідомленого вирішення постановки цілей (професійних, життєвих та їх взаємоузгодження); здатність керувати власною діяльністю та діяльністю інших для досягнення поставлених цілей; володіння спектром соціально-економічних ролей у секторі сфери ДПСУ; володіння стратегіями підвищення соціально-економічної ефективності власної професійної підготовки; прагнення до досягнення професійного і життєвого успіху.

Висновки. Отже, система вищої військової освіти, як один із найважливіших соціокультурних регуляторів розвитку суспільства, повинна допомогти курсантам і слухачам усвідомити соціальні цінності в економічній сфері. Проблему формування та розвитку соціально-економічної компетентності курсантів та слухачів у нових соціально-економічних умовах повинні вирішувати науково-педагогічні працівники НАДПСУ у тісній взаємодії із представниками органів охорони державного кордону.

У контексті окреслених завдань виникає необхідність проаналізувати оптимальні методологічні підходи, використання яких сприятиме вдосконаленню соціально-економічної підготовки курсантів та слухачів у процесі безперервної освіти в НАДПСУ і спрямовуватиметься на формування структурних компонентів соціально-економічної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балашова Ю. В. Педагогічні умови формування економічної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 20.02.02. Хмельницький, 2002. 20 с.
2. Кудінов Ю. В. Формування культури педагогічного спілкування у курсантів-прикордонників у процесі військово-професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02. Хмельницький, 1998. 18 с.
3. Левчук Н. П. Діагностика розвиненості економічної компетентності у майбутніх магістрів управління органів Державної прикордонної служби України. *Теорія і методика професійної освіти*. 2017. № 13. С. 222–233. URL: https://ivet-ua.science/images/Journals_IPTO/TMPO/TMPO_13_2017_3.pdf#page=1 (дата звернення: 16.01.2019).
4. Левчук Н. П., Хіміч В. В., Торічний О. В., Коцера О. В. Фінансово-економічна діяльність Державної прикордонної служби України : навчальний посібник. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2014. 272 с.
5. Мельников А., Волошин В. Сутність і зміст формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фізичної підготовки. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2016. № 4 (6). С. 133–139.
6. Нецадим М. І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2004. 56 с.
7. Торічний О. В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : монографія. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2012. 536 с.
8. Тушко К. Ю. Педагогічні умови формування економічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04/ Національна академія Державної прикордонної служби України. Хмельницький, 2009. 320 с.
9. Царенко В. І. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Науковий вісник Державної прикордонної служби України*. 2009. № 3. С. 37–40.
10. Царенко В. І. Професійна культура прикордонника : навч. посіб. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2006. 55 с.
11. Царенко В. І., Хома В. О., Мірошніченко В. І. Професійна культура прикордонника : навч. посіб. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2006. 55 с.
12. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання : [моногр.]. К. : Тандем, 2000. 380 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ЇХ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

RESEARCH OF THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF THEIR PHYSICAL DEVELOPMENT

У статті зосереджено увагу на якості освіти дітей раннього та дошкільного віку у процесі їх фізичного розвитку як збалансованій відповідності між освітнім процесом в закладі дошкільної освіти і реальними потребами дітей раннього та дошкільного віку, потребами дітей, заявленими в БҚДО (2021); цілями, які заявлені в чинних програмах розвитку дітей раннього та дошкільного віку та цілями, що ставлять перед собою і дітьми педагог під час різних видів діяльності (упродовж дня, тижня, місяця); умовами, які забезпечують освітній процес (освітній простір ЗДО, дітей, педагога; предметні засоби, сукупність та певне розташування яких утворює умови для організації освітнього процесу; освітній простір – розвивальний, виховний; між учасниками освітнього процесу) і віком дітей, їх психофізіологічними особливостями, руховим досвідом.

Авторські діагностичні методики «Лінійка», «Платформа» (автор С.А. Васильєва) розроблено з метою дослідження якості освітнього процесу в умовах ЗДО. Дані діагностичні методики дозволяють здійснити діагностику якості освітнього процесу в ЗДО як педагогам-практикам так і науковцям, які виконують науково-дослідну роботу в базових ЗДО; виявити вміння педагога-практика оперувати сукупністю взаємопов'язаних способів дії і прийомів, аналізувати, прогнозувати, уточнювати, порівнювати, виявляти, систематизувати, оцінювати власні рішення щодо забезпечення якісної освіти для дітей тієї чи іншої вікової групи в ЗДО, складати таблиці та наповнювати їх відповідним змістом; визначити ступені відповідності цілей освітнього процесу, умов організації освітнього процесу: цілям, заявленим у БҚДО, віку дітей, рівню розвитку їх основних рухів, фізичних якостей, сформованості поведінки, використавши 12 бальну систему самостійно.

Розглянуто практичне застосування даних діагностичних методик, які увійшли до діагностичного інструментарію, розробленого задля вивчення методичних засад забезпечення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку у процесі її фізичного розвитку. Уточнено, на прикладі (методика «Лінійка»), яким чином вихователі можуть скористатись змістовим механізмом формування рухової компетентності дітей від двох до 6 років включно, який розкриває переходи, в деякій мірі наступність, від компетенцій до компетентностей, прогнозовані педагогом-практиком. Також виявити прогалини у забезпеченні педагогами-практиками відповідностей, які характеризують якість освіти та процес формування рухової компетентності у дітей упродовж

дошкільного віку, передбачити критичні ситуації, які можуть виникнути у процесі управління даною відповідністю. Розробити програму дії (методика «Платформа») в якій проявити особисте свідоме «бачення» вихователя, яким він користується під час організації освітнього процесу на тиждень, місяць. Свідоме бачення «платформи» це вибір методологічного інструментарію, яким педагог-практик скористається упродовж тижня для організації освітнього процесу дітей, прогнозування і наповнення оточуючого середовища, розміщення і динаміки осередків задля здійснення рухової діяльності дітей, розвитку їх рухової активності, осмисленого здійснення рухів, вибір форм організації дій (у тому числі дистанційної), надання уваги виховним технологіям, які уведено до освітнього процесу дітей та їхнього режиму дня.

Ключові слова: авторська діагностична методика, діти раннього і дошкільного віку, педагог-практик, рухова компетентність, фізичний розвиток, якість освіти, якість освітнього процесу.

The article focuses on the quality of education of children of early and preschool age in the process of their physical development as a balanced correspondence between the educational process in a preschool education institution and the real needs of children of early and preschool age, the needs of children stated in the BCDO (2021); the goals stated in the current development programs for children of early and preschool age and the goals that the teacher sets for himself and the children during various types of activities (during the day, week, month); the conditions that ensure the educational process (the educational space of the educational center, children, the teacher; the subject means, the totality and certain location of which form the conditions for the organization of the educational process; the educational space – developmental, educational; between the participants of the educational process) and the age of the children, their psychophysiological characteristics, motor experience.

The author's diagnostic methods "Ruler", "Platform" (by S.A. Vasylyeva) were developed for the purpose of researching the quality of the educational process in the conditions of special education. These diagnostic methods allow both practicing teachers and scientists who perform research work in basic educational processes to diagnose the quality of the educational process in primary educational institutions; to reveal the ability of a practicing teacher to operate a set of interconnected methods of action and techniques, to analyze, forecast, specify, compare, identify, systematize, evaluate own decisions to ensure quality education for children of one or another age group in special education, to draw up tables and

УДК 373.2014.6.: [373.2016:796]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.28>

Васильєва С.А.,
канд. пед. наук,
головний науковий співробітник
лабораторії дошкільної освіти
і виховання
Центру раннього розвитку дитини
і дошкільної освіти Інституту проблем
виховання Національної академії
педагогічних наук України

fill them with the appropriate content; determine the degree of compliance with the goals of the educational process, the conditions of the organization of the educational process: the goals stated in the BKDO, the age of the children, the level of development of their basic movements, physical qualities, posture, using a 12-point system independently.

The practical application of these diagnostic methods, which were included in the diagnostic toolkit developed for the study of the methodological principles of ensuring the quality of education of early and preschool children in the process of their physical development, is considered. It is clarified, using the example ("Ruler" methodology), how educators can use the content mechanism of the formation of motor competence of children from two to 6 years inclusive, which reveals transitions, to some extent continuity, from competences to competences, predicted by a practicing teacher. Also, identify gaps in the provision by practicing teachers of correspondences that characterize the quality of education and the process of forming motor competence in children during

preschool age, predict critical situations that may arise in the process of managing this correspondence. Develop a program of actions ("Platform" methodology) in which to manifest the personal conscious "vision" of the educator, which he uses during the organization of the educational process for a week, a month. The conscious vision of the "platform" is the choice of methodological tools, which the practicing teacher will use during the week to organize the educational process of children, predict and fill the surrounding environment, placement and dynamics of centers for the implementation of children's motor activities, the development of their motor activity, the meaningful implementation of movements, the choice of forms organization of children (including remote), paying attention to educational technologies introduced into the educational process of children and their daily routine.

Key words: *the author's diagnostic method, children of early and preschool age, practical teacher, motor competence, physical development, quality of education, quality of the educational process.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сьогодні в Україні, в умовах воєнного стану, функціонують заклади дошкільної освіти (ЗДО) різних типів і форм власності головною метою яких є надання якісної освіти дітям раннього та дошкільного віку. Освіта дітей передбачає їх активну участь в освітньому процесі – системі науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості дитини шляхом формування і застосування її компетентностей. Якість освіти є збалансована відповідність між освітнім процесом в закладі дошкільної освіти і реальними потребами дітей раннього та дошкільного віку, потребами дітей, заявленими в БКДО (2021); цілями, які заявлені в чинних програмах розвитку дітей раннього та дошкільного віку та цілями, що ставить перед собою і дітьми педагог під час різних видів діяльності (упродовж дня, тижня, місяця); умовами, які забезпечують освітній процес (освітній простір ЗДО, дітей, педагога; предметні засоби, сукупність та певне розташування яких утворює умови для організації освітнього процесу; освітній простір – розвивальний, виховний; між учасниками освітнього процесу) і віком дітей, їх психофізіологічними особливостями, руховим досвідом.

Освітній процес, презентований педагогами в різних форматах спілкування з дітьми, потребує дотримання якості освіти, про що проголошено в державних документах України [1; 8; 9]. У Методичних рекомендаціях про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році зазначено, що за врахування дії правового режиму воєнного стану питання підвищення якості освітньої діяльності ЗДО залишаються пріоритетним; надано увагу до таких показників якості освітнього процесу в ЗДО, як от: створення

сучасного універсального дизайну (варіативні моделі освітнього процесу), дизайну оточуючого середовища; розгортання різних видів діяльності, дотримання індивідуальної зони творчого розвитку дитини, що потребують підтримки і розвитку у дитини творчих, самостійних, якісно нових характеристик [15].

Поряд із цим у ЗДО різних типів і форм власності впроваджено практику розробки внутрішньої системи якості освіти на основі міжнародної методики ECERS – 3, що дозволяє завідувачу та методисту здійснити дослідження якості освітнього процесу за шкалою, індикаторами якості щодо параметрів (ECERS – 3) або із залученням експертів, за використання інших методик, індикаторів, які знаходяться у межах віку дітей (раннього та дошкільного), адаптовані до чинних освітніх програм в Україні [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях (Л. Гаращенко, Н. Денисенко, Т. Дмитренко, Н. Левінець) приділено увагу проблемі якості освіти дітей раннього та дошкільного віку через розгляд питань планування та обліку роботи з фізичного виховання, створення умов для фізичного виховання, організації та керівництва системою фізичного виховання, методичного контролю та керівництва у фізичному вихованні в умовах ЗДО [4; 5; 6; 10]. Питання вивчення збалансованої відповідності: у задоволенні потреб фізичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку з потребами дітей, які заявлені у БКДО в Україні (2021), відповідності цілям стандарту дошкільної освіти в Україні цілей освітнього процесу, який спрямовано на фізичний розвиток дітей раннього та дошкільного віку, формування рухової компетентності (освітній напрям «Особистість дитини»), заявленої у БКДО (2021), не розглядалися [1]. І. Булах,

Л. Ващенко, О. Локшина, О. Ляшенко, Г. Маслай, В. Приходько розглядають якість освіти як рівень задоволення учасників освітнього процесу наданими освітніми послугами або міру досягнення поставлених цілей і завдань, зосереджують увагу на внутрішніх і зовнішніх чинниках якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат, вивчають ступінь відповідності стандартам і соціальним нормам і включають якість навчання, якість виховання, результативність освітньої діяльності закладу до якості освіти в рамках вікової категорії, яка не охоплює дітей раннього та дошкільного віку, не враховуючи специфіки освітнього процесу [2; 3; 11; 12; 13; 14]. Відповідно запропоновані авторами методики виявлення якості освітнього процесу не є адаптованими, універсальними, що не дозволяє їх використання в умовах ЗДО.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальним залишається питання орієнтації педагогів-практиків у процесі забезпечення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку, враховуючи підготовку та розгортання освітнього процесу, його динаміку за врахування кінцевого результату – набуття дітьми відповідних компетентностей, зазначених у БКДО (2021). Процес забезпечення передбачає виявлення та задоволення потреб у дітей, створення надійних умов і гарантій надання якісної освіти дітям раннього та дошкільного віку. До того ж педагог-практик має осмислено здійснювати процес забезпечення, розуміючи його механізми, спираючись на чинну освітню програму, за якою працює, орієнтуючись у найближчих і далеких цілях процесу забезпечення, процесах формування компетенцій та компетентностей у дітей. Також питання підготовки педагогів-практиків до процесу забезпечення, виявлення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку з метою формування у них рухової компетентності, залишається відкритим для дослідження.

Мета статті. Розкрити особливості використання авторських діагностичних методик «Лінійка», «Платформа» задля дослідження якості освітнього процесу в умовах ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи якість освітнього процесу, яку забезпечують педагоги-практики, ми звертаємо увагу на ступінь відповідності цілей освітнього процесу цілям БКДО, віку дітей у контексті їх фізичного розвитку. Методику «Лінійка» (автор С. Васильєва) розроблено на основі діяльнісного, компетентнісного підходів, принципу особистісної орієнтації, що є підґрунтям для визначення якісних характеристик рухової компетентності дітей раннього та дошкільного віку. Дана діагностична методика, маючи інструментарій – сукупність взаємопов'язаних способів дії і прийомів, власне таблицю, запрошує педагогів-практиків до дії аналізувати, прогнозувати, уточнювати, порівнювати, виявляти, систематизувати, оцінювати власні рішення щодо забезпечення якісної освіти для дітей тієї чи іншої вікової групи в ЗДО. До прикладу звернемо увагу на таблицю 1, яка організує зміст процесу відповідності, допомагає педагогу-практику, скориставшись чинною освітньою програмою, стандартом БКДО (2021), наповнити змістом власну освітню діяльність, освітній процес. Така таблиця є інструментом для виявлення відповідності між цілями освітнього процесу, які ставить перед собою і дітьми педагог-практик і цілями, які заявлені в БКДО, чинній освітній програмі. Практика запровадження даної таблиці у процес освітньої діяльності педагогів-практиків засвідчує її адекватність і затребуваність, бо перед нами з'являється змістовий механізм формування рухової компетентності дітей від двох до 6 років включно, який розкриває переходи, в деякій мірі наступність, від компетенцій до компетентностей, прогнозовані педагогом-практиком. У верхній частині даної таблиці розміщено лінійку, яка орієнтує нас у руховій компетенції і руховій компетентності відповідно віку дітей. Лінійка

Таблиця 1

**Рухова компетентність (освітні завдання, якісні характеристики рухової компетентності)
(рухова компетентність – рухова к-ть, рухова компетенція – рухова к-я)**

Вік дітей	2 роки	3-й рік життя	4-й рік життя	5 рік життя	6-й рік життя	7-й рік життя	Зміст БКДО (2021)
	Лінійка >						
	Руховий досвід дитини з яким вона прийшла в ЗДО	Рухова к-я/рухова к-ть	Рухова к-я/рухова к-ть	Рухова к-я/рухова к-ть	Рухова компетентність		
2 роки		А					
3 роки		Б	Б				
4 роки			В				
5 років							
6 років							

розглядається як обчислювальний вимірювальний інструмент, позначки на якій засвідчують вік дітей як основний показник вікової категорії з якою працює педагог-практик.

До прикладу розглянемо освітню програму «Дитина», розділ «Особистість дитини», перша молодша група «Крихітки», «Здоров'я та фізичний розвиток». Вихователь обирає освітні завдання для дітей третього року життя (див. у таблиці позначку А): сприяти оволодінню дітьми життєво необхідними рухами з метою природної адаптації до умов навколишнього середовища. Задовольняти потребу дитини в русі, формувати уявлення про рух, емоційну позитивну налаштованість до здійснення рухів, бажання артикулювати рухи, проявляти власне ставлення до руху; розширювати руховий досвід дитини у предметній та руховій діяльності. Це якісні характеристики рухової компетентності дітей третього року життя. Дитина у три роки (див. у таблиці позначку Б) має здатність рухатись у заданих напрямках самостійно, разом із дітьми, використовувати різні види кроків в просторі, імітаційні види ходьби, чергувати ходьбу і з бігом. Задовольняє потребу у русі, позитивно сприймає власні рухи, емоційно позитивно налаштована до рухової активності, розширює власний руховий досвід, артикулює рухи, використовує рухи в різних життєвих ситуаціях; обирає рухи, керує рухами іграшки – це якісні характеристики її рухової компетентності. Далі дитина приходить у другу молодшу групу, 4-й рік життя. Якісні характеристики рухової компетентності у її три роки обирають значення рухової компетентності для дитини 4-го року життя. Педагог уточнює освітні завдання (сприяти оволодінню дітьми життєво необхідними рухами з метою адаптації до умов навколишнього середовища; формувати фізичні якості, розвивати дрібну моторику). Працює над формуванням рухової компетентності упродовж року і т.п. Дитина у 4 роки (див. у таблиці позначку В) має здатність рухатись у заданих напрямках самостійно, разом із дітьми, використовувати різні види кроків в просторі, імітаційні види ходьби, чергувати ходьбу і з бігом; ходити в колоні, по колу, шеренгою, з різних сторін майданчика, зали, парами одне за одним, змієюю, врозтіч, із виконанням завдання, у різних напрямках, з присіданням, повертанням, звивистою доріжкою; реагувати та розпізнавати сигнали. Задовольняє потребу у русі, позитивно сприймає власні рухи, емоційно позитивно налаштована до рухової активності, розширює власний руховий досвід, артикулює рухи, використовує рухи в різних життєвих ситуаціях, спираючись на власний руховий досвід, обирає рухи, керує рухами іграшки – має сформовану рухову компетентність на свій вік.

Означені вихователем у таблиці якісні характеристики рухової компетентності для дітей раннього

і дошкільного віку розкривають не тільки змістовий механізм формування рухової компетентності дітей від двох до 6 років включно, а й дозволяють виявити прогалини у забезпеченні педагогами-практиками відповідностей, зазначених вище, які характеризують якість освіти та процес формування рухової компетентності у дітей упродовж дошкільного віку, передбачають критичні ситуації, які можуть виникнути у процесі управління даною відповідністю, що здійснює педагог-практик. Доцільним у наповненні даної таблиці та використанні методики «Лінійка» є почуття міри для педагога-практика, що має прояви у розумінні вікових меж, забезпеченні належного ступеня відповідності у ході освітнього процесу, у виявленні способів, які орієнтовані на індивідуальні особливості фізичного розвитку дітей. Дія очікування – вияву міри – основи для оцінки відповідності цілей освітнього процесу: цілям, заявленим у БКДО, віку дітей, рівню розвитку їх основних рухів, фізичних якостей, сформованості постави знаходиться під владою педагога-практика, який може визначити, оцінити таку відповідність, використавши 12 бальну систему, обравши ступені від першого до четвертого.

Досліджуючи якість освітнього процесу, яку забезпечують педагоги-практики, ми також звертаємо увагу на ступінь забезпечення умов задля організації освітнього процесу в ЗДО. До умов, які забезпечують освітній процес належить освітній простір (розвивальний, виховний, між учасниками освітнього процесу) ЗДО для дітей, для педагога, предметні засоби. До того ж організація освітнього процесу вимагає дотримання даної умови, що сприятиме забезпеченню відповідності цілей освітнього процесу: цілям, заявленим у БКДО, віку дітей, рівню розвитку їх основних рухів, фізичних якостей, сформованості постави. Діагностична методика «Платформа» (автор С. Васильєва), допомагає виявити або сформувати програму дій педагога-практика, спрямованих на забезпечення якості освітнього процесу для дітей раннього та дошкільного віку в умовах ЗДО. Під програмою дій маємо на увазі особисте свідоме «бачення» вихователя, яким він користується під час організації освітнього процесу на тиждень, місяць. Свідоме бачення «платформи» це вибір методологічного інструментарію, яким педагог-практик скористається упродовж тижня для організації освітнього процесу дітей, прогнозування і наповнення оточуючого середовища, розміщення і динаміки осередків задля здійснення рухової діяльності дітей, розвитку їх рухової активності, осмисленого здійснення рухів, вибір форм організації дітей (у тому числі дистанційної), надання уваги виховним технологіям, які уведено до освітнього процесу дітей та їхнього режиму дня.

До інструментарію даної методики належить план освітньої діяльності на тиждень, який

ґрунтується освітній програмі, БҚДО (2021), власне платформа, яка є програмою дій вихователя на тиждень, місяць. В основі програми дій вихователя є методологічний концепт до якого входять підходи, принципи, методи, прийоми якими керується педагог під час здійснення освітнього процесу та у виборі, організації освітнього середовища, його розгортанні. Оточуюче середовище ще на початку року сформовано на дану вікову групу дітей (ігрові та руховий осередки, їхнє предметно-іграшкове наповнення). Варіативність, динамічність конструкцій, передбачених програмою дій, уможливорює наповнення освітнього процесу сюжетами та образами, що стимулюють рухову діяльність дітей раннього та дошкільного віку, відповідно розширюють досвід здійснення рухів і не тільки.

На сьогодні педагог-практик вимушено наповнює програму дій на день, тиждень, місяць заходами безпеки у зв'язку із воєнними станом України, обирає дистанційні форми організації рухової діяльності, що пов'язані із цифровими освітніми контентами.

Перевагою діагностичної методики «Платформа» є її універсальність. У практиці використання програми дій відкривається можливість визначити ступінь забезпечення умов організації освітнього процесу в ЗДО педагогами, що впливає на якість освітнього процесу з одного боку, з іншого – педагогу-практику – контролювати власну «платформу», використовуючи способи дії і прийоми, як от: наповнення, порівняння, прогнозування, систематизація, оцінювання, звертаючи увагу на динаміку вибору наукових підходів і принципів, виважений відбір методів, прийомів, способів під час здійснення освітнього процесу з дітьми раннього та дошкільного віку. Дія очікування – вияву міри – основи для оцінки відповідності умов організації освітнього процесу: цілям, заявленим у БҚДО, віку дітей, рівню розвитку їх основних рухів, фізичних якостей, сформованості постави оцінюється за 12 бальною системою, що сприяє визначенню ступенів від першого до четвертого.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Розкрито особливості використання авторських діагностичних методик «Лінійка», «Платформа» з метою дослідження якості освітнього процесу в умовах ЗДО. Розглянуто практичне застосування даних діагностичних методик, які увійшли до діагностичного інструментарію, розробленого задля вивчення методичних засад забезпечення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку у процесі її фізичного розвитку. Перспективою даного дослідження є проведення контактального етапу експерименту в умовах ЗДО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 03.02.2022).
2. Булах І.Є. Поняття якості в освіті. Система моніторингу та якості освіти: наук.-мет. вид. Київ, 2002. С. 8.
3. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. Київ, 2005. С. 275–292.
4. Гаращенко Л.В. Забезпечення здоров'я-збережувального характеру фізичного виховання дітей дошкільного віку: пошук механізмів. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_3.2_20 (дата звернення 03.02.2022).
5. Денисенко Н. Оздоровчі технології в освітній процес. *Дошкільне виховання*. 2009. № 11. С. 7–12.
6. Дмитренко Т.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку. Київ, 1979. 179 с.
7. ECERS-3: Шкала оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/ecers-shkala-ocinyuvannya-seredovisha-rannogo-ditinstva> (дата звернення 03.03.2022).
8. Закон про освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 03.02.2022).
9. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/publications/concept> (дата звернення 03.02.2022р.).
10. Левінець Н.В. Моделювання здоров'я-зберігаючого середовища дошкільного навчального закладу: сучасні підходи. URL: <http://www.ird.pri.edu.ua/files/levines.pdf>. Pdf. (дата звернення 04.05.2022).
11. Локшина О.І. Якість освіти як національний пріоритет. Моніторинг якості освіти: управлінський аспект. *Управління освітою*. 2003. № 10 (58). С. 8.
12. Ляшенко О.І. Стратегія якості освіти як основа політики країн світу. *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О.І. Локшиної*. Київ: К.І.С., 2004. С. 9–14.
13. Маслай Г.С. Якість освіти як фактор соціального і творчого розвитку особистості. *Моніторингові дослідження як інформаційна база в системі управління якістю освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 2005 р. Луцьк: ВІППО, 2005. С. 2–6.
14. Приходько В. М. Система моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (методологічний аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ, 2014. 20 с.
15. Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році / Лист МОНУ № 1/8504-22 від 27.07.2022 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-okremi-pitannya-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-u-20222023-navchalnomu-roci> (дата звернення 01.08.2022 р.).

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ВИХОВАТЕЛІВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF MEDIA CULTURE OF FUTURE TEACHERS-EDUCATORS

Сучасні умови інформатизації системи освіти, особливо дошкільної освіти потребують компетентнісних педагогів-вихователів у галузі медіаосвіти для цілеспрямованої підготовки особистості дитини до включення в медіасередовище, безпечного користування ним, формування медіакультури.

Мета дослідження: описати педагогічні умови формування медіакультури майбутніх педагогів-вихователів.

Медіакультуру педагога-вихователя уявляємо, як складне структурне утворення, результат медіаосвіти, що передбачає ефективну взаємодію педагога з вихованцями та сприяє розвитку їх знань, умінь, навичок повноцінного сприймання та інтерпретації інформації за допомогою медіаресурсів.

Формування медіакультури розуміємо як процес і результат професійно-педагогічної підготовки, що включає, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний складові, та сприяють ефективній організації медіаосвіти у дітей старшого дошкільного віку.

Педагогічними умовами формування медіакультури майбутніх педагогів-вихователів уявляємо:

- усвідомлення майбутніми вихователями необхідності формування медіакультури;
- забезпечення міждисциплінарних зв'язків у формуванні медіакультури майбутніх педагогів-вихователів;

- наявність у майбутніх вихователів умінь організації медіаосвіти дітей дошкільного віку.

Визначені педагогічні умови тісно взаємопов'язані та доповнюють одна одну, і тільки комплексна їх реалізація сприятиме ефективному вирішенню завдання – формування медіакультури майбутніх педагогів-вихователів. Подальше дослідження буде спрямовано на вирішення проблеми наступності у формуванні медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку і молодших школярів; підготовка педагогів до наступності у визначеному процесі.

Ключові слова: медіаосвіта, медіакультура, медіаграмотність, медіапродукція, медіакультура педагога-вихователя, педа-

гогічні умови формування медіакультури майбутніх педагогів-вихователів.

Modern conditions of informatization of the education system, especially preschool education, require competent teachers-educators in the field of media education for purposeful preparation of the child's personality for inclusion in the media environment, safe use of it, formation of media culture.

The purpose of the study: to describe the pedagogical conditions for the formation of media culture of future teachers-educators.

We consider the media culture of the teacher-educator as the result of a complex structural education, media education, which ensures effective interaction of the teacher with pupils and promotion of their knowledge, skills, skills of full perception and interpretation of information with the help of media resources.

We understand the formation of media culture as the process and result of professional-pedagogical training, which includes motivational, cognitive, active, reflective components, and contributes to the effective organization of media education for children of older preschool age.

Pedagogical conditions for the formation of media culture of future teachers-educators we consider:

- awareness by future educators of the need to form a media culture;

- ensuring interdisciplinary connections in the formation of media culture of future teachers-educators;

- future educators have the skills to organize media education of preschool children.

The identified pedagogical conditions are closely interrelated and complement one, and only their comprehensive implementation will contribute to the effective solution of the task – the formation of the media culture of future teachers-educators. Further research will be aimed at solving the problem of continuity in the formation of media literacy of children of older preschool age and younger schoolchildren; preparation of teachers for succession in the specified process.

Key words: media education, media culture, media literacy, media production, media culture of a teacher-educator, pedagogical conditions for the formation of media culture of future teachers-educators.

УДК 37.014

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.29>

Ковшар О.В.,

докт. пед. наук,
професор кафедри дошкільної освіти
Криворізького державного педагогічного
університету

Вступ. Сучасне медіа потужно й суперечливо впливає на освіту молодого покоління, перетворюючись на провідний чинник соціалізації, стихійного соціального навчання, стають засобом дистанційної і джерелом неформальної освіти. Професійна підготовка педагогів спирається на передові досягнення інформаційно-комунікаційних технологій, формування медіакультури в процесі медіаосвіти.

Основні завдання медіаосвіти: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різноманітної інформації,

навчити людину пручатись наслідкам її впливу на психіку, оволодівати засобами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів [10, с. 34].

Актуальність дослідження формування медіакультури майбутніх педагогів-вихователів як необхідної компетентності зумовлена вимогами Національної стратегії розвитку освіти в Україні, Державним стандартом вищої освіти, Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні, Концепцією розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років,

Законами України («Про освіту», «Про вищу освіту») та іншими державними нормативними документами.

Аналіз дослідження.

В умовах прогресуючої інформатизації системи освіти, особливо дошкільної освіти зростає необхідність підготовки сучасних вихователів у галузі медіаосвіти: для цілеспрямованої підготовки особистості дитини до включення в медіасередовище, безпечного користування ним, формування медіакультури.

У вітчизняних і зарубіжних дослідженнях вивчалися різні аспекти проблеми формування медіакультури особистості: схарактеризовано роль засобів масової комунікації у вихованні молоді (С. Дорогий, В. Лизанчук, О. Невмержицька, Т. Свистельников та ін.), вивчено вітчизняний та світовий досвід медіаосвіти (А. Дилижан, О. Нечай, О. Самарцев, О. Шариков, Є. Черкашин та ін.); розкрито педагогічні умови підготовки студентів до реалізації медіаосвіти в закладах освіти (О. Кравчишина, Ю. Казаков, Н. Леготіна, О. Федоров та ін.); проблема розуміння медіа та шляхи їх упровадження в освітній процес (Б. Потятиник); зарубіжний досвід упровадження медіаосвіти в навчальні заклади (О. Баришполець); перспективи розвитку медіаосвіти в контексті Болонського процесу (Л. Найдьонова); медіаосвітні технології та питання медіапедагогіки (Г. Онкович).

Заслугує уваги вивчення специфіки інформаційно-комунікаційної підготовки майбутніх вихователів (В. Бикова, Р. Гуревич, С. Дяченко, І. Тимофєєва, О. Чекан та ін.), особливостей соціалізації дитини в медіасередовищі (Б. Ломов, Н. Максимова, Л. Найдьонова, Р. Пацлаф, О. Петрунько, Б. Потятиник, М. Фішер та ін.).

Питання медіаосвіти педагогів-вихователів відображені в дослідженнях українських учених, а саме: Н. Ашиток, Н. Гавриш, О. Качури, О. Кравчишиної, К. Крутій, О. Олійник, О. Полевикової, Ю. Семеняко, О. Соцької, Т. Чашки, О. Янкович тощо.

Поняття «медіакультура» сучасними науковцями визначається з різних позицій, залежно від цільових установок.

На думку Н. Кирилової, поняття «медіакультура», всі види медіа (аудіо, друковані, візуальні, аудіовізуальні) включають в себе культуру передачі інформації й культуру їх сприйняття; медіакультура може виступати і системою рівнів розвитку особистості, здатною «читати», аналізувати, оцінювати медіатекст, займатися медіаторчістю, засвоювати нові знання за допомогою медіа [2, с. 448].

Зазначимо, що Л. Масол розглядає медіакультуру як сукупність інформаційно-комунікативних засобів, матеріальних та інтелектуальних цінностей, що вироблені людством у процесі культурно-історичного розвитку [6, с. 1040].

У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні [5], зазначено, що «медіакультура – це сукупність

інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, елементів культури комунікації, пошуку, збору, виробництва і передачі інформації, а також культури її сприймання соціальними групами та соціумом у цілому [5].

На особистісному рівні медіакультура означає здатність людини ефективно взаємодіяти з масмедіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі [8, с. 116]. Процес розвитку медіакультури особистості динамічний та триває протягом усього життя людини.

Мета і завдання дослідження – описати педагогічні умови формування медіакультури майбутніх педагогів-вихователів.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання:

- уточнити поняття «медіаосвіта», «медіакультура», «медіапродукція», «медіаграмотність», «медіакультура педагога-вихователя»;
- обґрунтувати сутність феномену «медіакультура майбутніх вихователів» з відповідними критеріями та показниками;
- наявність у майбутніх вихователів умінь організації медіаосвіти дітей дошкільного віку.

Методи дослідження:

теоретичні – аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з теми дослідження для розкриття сутності процесу формування медіакультури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, обґрунтування педагогічних умов формування медіакультури майбутніх педагогів-вихователів закладів дошкільної освіти;

емпіричні – педагогічні спостереження; педагогічний експеримент для перевірки ефективності експериментальної методики формування медіакультури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

В дослідженні брали участь студенти, майбутні вихователі таких закладів вищої освіти: Криворізького державного педагогічного університету, КВНЗ «Нікопольський фаховий педагогічний коледж» ДОР, Дніпропетровського фахового педагогічного коледжу комунального закладу вищої освіти «Дніпропетровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради в загальній кількості 88 осіб.

Майбутній педагог-вихователю, який володіє медіакультурою, як однією з професійних компетентностей в організації освітнього процесу сучасного дошкільного закладу здатен активно включити дошкільника в медіапростір. Володіння медіаграмотністю є необхідною умовою розвитку та формування особистості дошкільника.

Медіаграмотність – сукупність знань, навичок та умінь, що дозволяють людям аналізувати, критично оцінювати і створювати різноманітні повідомлення для різних типів медіа. Окрім того, медіаграмотність передбачає вміння розуміти

й аналізувати, як медіа функціонують у суспільстві та який вплив вони мають [3, с. 54-55].

Бути медіаграмотним означає бути спроможним знайти те, що ми шукаємо, вибрати те, що нам потрібно, й визначити, наскільки надійною є ця інформація.

Бути медіаграмотним для сучасної людини – означає бути здатною оптимально використовувати відповідну інформацію, зберігаючи її розумно, й ділитися нею з іншими.

Аналіз досліджень та публікацій останніх років свідчить, що використання медіапродукції в роботі з дітьми стає центром уваги зарубіжних та вітчизняних представників педагогіки (О. Куніченко, О. Кравчишина, Н. Череповська, психології, Л. Найдьонова, Г. Онкович), медицини (Г. Апостолова, Д. Лемиш, Р. Пацлаф), культурології (М. Маклюен, М. Ямпольський, О. Якимович).

На думку науковців (Л. Артемова, Н. Гавриш, О. Запорожець) медіапродукція підвищує ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнює навчальну діяльність, вносить у неї елемент цікавості.

Медіапродукція – це сучасний і дієвий засіб навчання та виховання, що виконує освітню, розвивальну і виховну функції. Вона сприяє формуванню у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконаленню пізнавальних умінь і навичок [5].

Узагальнюючи викладене, можна констатувати, що медіакультура – це об'єктивна реальність, яка існує і розвивається за своїми законами, це атрибут сучасного життя, де суспільство й окрема особистість можуть виступати одночасно і споживачами, і творцями медіакультури. Присутність медіакультури виявляється практично у всіх аспектах сучасного життя людини. Вона змінює світ людських відносин, вносить специфічні риси в його свідомість. Медіакультура, насамперед, засобами масової інформації залучає людину до участі в суспільному житті, сприяє її самоствердженню, освоєнню різних соціальних ролей[9, с. 63].

Отже, поняття медіакультура педагога – це результат оволодіння компетентністю, яка включає в собі знання, щодо використання медіазасобів, практичні вміння та естетичні вподобання.

Сучасний вихователь сам має володіти професійними медіакомпетентностями.

Медіакультуру педагога-вихователя вважаємо, як складне структурне утворення, результат медіаосвіти, що передбачає ефективну взаємодію педагога з вихованцями та сприяє розвитку їх знань, умінь, навичок повноцінного сприймання та інтерпретації інформації за допомогою медіаресурсів.

Формування медіакультури майбутніх педагогів-вихователів розуміємо як процес і результат професійно-педагогічної підготовки, що включає, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний

складові, та сприяють ефективній організації медіаосвіти дітей старшого дошкільного віку.

Опишемо визначенні критерії формування медіакультури майбутніх вихователів:

– мотиваційний: інтерес до медіаосвіти, медіапродукції; ціннісне ставлення майбутніх вихователів до медіакультури;

– когнітивний: система теоретичних знань, базових понять щодо медіаосвіти, медіакомпетентності; методологічних засад формування медіакультури майбутніх педагогів-вихователів;

– діяльнісний: дослідницькі, проєктні та організаційні уміння майбутніх вихователів щодо включення дошкільників в процес медіаосвіти;

– рефлексивний: самооцінка, самоаналіз та аналіз діяльності інших, рефлексивна позиція майбутнього вихователя.

Зрозуміло, що включення особистості дитини в медіасередовище починається ще в дошкільні роки, тому організація медіаосвіти – є одним із завдань дошкільного закладу [6, с. 118].

Педагогічними умовами формування медіакультури майбутніх вихователів вважаємо:

– усвідомлення майбутніми вихователями необхідності володіння медіакультурою для організації освітнього процесу сучасного дошкільного закладу;

– забезпечення міждисциплінарних зв'язків у формуванні медіакультури майбутніх вихователів;

– наявність у майбутніх вихователів умінь організації медіаосвіти дітей дошкільного віку.

Розглянемо першу педагогічну умову – усвідомлення майбутніми вихователями необхідності володіння медіакультурою для організації освітнього процесу сучасного дошкільного закладу.

В закладах вищої освіти для підготовки компетентних педагогів-вихователів особливого значення набуває необхідність навчити їх отримувати та працювати з інформацією, починаючи з перших курсів, бо у них бракує життєвого досвіду та навичок оброблення інформації [4, с. 63-78].

Для реалізації визначеної умови був розроблений вибірковий освітній курс «Медіаосвіта», який створює умови для формування медіакультури у студентів, оволодіння широким колом інформації.

У процесі навчання студентам надають найперші уявлення про можливості різних видів медіа та основні можливості використання. Майбутні вихователі знайомляться з художньо-образними засобами екранних творів – колір, звук, музика, які створюють певний настрій, допомагають висвітлити авторську ідею. На практичних заняттях з медіаосвіти зі студентами аналізується, яке велике значення має інформація у житті людини, як уміти правильно до неї ставитися, а це значить – повноцінно її сприймати, адекватно оцінювати, розуміти, вміти розрізняти фейки та маніпуляційні прийоми.

Спеціальний курс з розвитку медіакультури готує майбутніх педагогів до вдумливого сприйняття сучасного інформаційного простору через вивчення теорії розвитку та особливостей функціонування засобів масової інформації, через розвиток комунікативних умінь та через закріплення в них навичок самостійного, творчого створення, передачі та спостереження медіаінформації, а також навичок захисту від можливої негативної інформації. Освітній курс дозволяє розвивати у студентів загальну культуру споживання інформації, знайомити їх з правилами етики спілкування в інформаційному просторі, вчить самостійно орієнтуватися у сучасному інформаційному потоці, знайомить із кращими зразками медіапродукції. Пріоритетне завдання кожного майбутнього педагога-вихователя – навчитися оцінювати якість і достовірність інформації, проявляти вибірковість при її споживанні, проводити відбір необхідної інформації, критично ставитися до будь-якої інформації. Усе вищезазначене є запорукою розвитку медіакультури сучасного освіченого педагога [1, с. 23].

Медіаосвіта – це безупинний навчальний процес, це пласт сучасної культури, з яким дитина зустрічається буквально від народження. Отже, завдання освітнього курсу – сформувати уміння у студентів працювати з інформацією, щоб у своїй педагогічній діяльності вони зуміли навчити аналізувати інформацію масмедіа дітей дошкільного віку не стихійно, а послідовно через використання різних ігрових форм (конкурси, вікторини, ігри-драматизації та ін.), щоб виховували емоційну сферу дитини, розвивали її інтелект [11, с. 319].

Освітній курс «Медіаосвіта» поєднував теоретичну та практичну підготовку майбутніх вихователів і сприяв набуттю, формуванню й закріпленню професійно-педагогічних знань, умінь і навичок щодо особливостей формування медіакультури у дітей дошкільного віку. Ефективними формами та методами реалізації виступили: нестандартні лекції із використанням навчального матеріалу інтегративного характеру, практичні та лабораторні заняття, самостійні роботи творчого характеру, дискусії-обговорення, ділові ігри, вправи, круглі столи, семінари-диспути тощо.

Дана педагогічна умова впливає на формування мотиваційного компонента, визначаючи внутрішню спрямованість особистості на підготовку до культурного використання медіапродукції й утворює основу для реалізації інших її складових.

Друга педагогічна умова – забезпечення міждисциплінарних зв'язків у підготовці майбутніх вихователів до формування медіакультури дітей старшого дошкільного віку. Для реалізації означеної умови основним уважали координоване використання міждисциплінарних зв'язків та інтеграцію змісту навчання, задля чого було розроблено й впроваджено змістові модулі в освітні курси : Педагогіка

дошкільна (Змістовний модуль « Сюжетно-рольові ігри в ознайомленні дітей з медіазасобами»), Дитяча психологія (Змістовний модуль «Вікові та психологічні особливості дошкільників у формуванні медіакультури), Педагогіка дітей раннього віку (Змістовний модуль « Розвиток дітей раннього віку засобами медіапродукції»), Теорія та методика розвитку рідної мови дітей (Змістовний модуль «Розвиток мовлення дошкільників засобом медіаосвіти»), Література для дітей дошкільного віку (Змістовний модуль «Медіапродукція як засіб формування медіакультури дітей старшого дошкільного віку»). Доповнення освітніх курсів сприяло отриманню нових знань, стимулювало студентів до креативного пошуку вирішення проблем, підвищенню їхнього творчого потенціалу.

Для реалізації означеної умови основним уважали такі ефективні форми та методи: нестандартні лекції, презентації, доповіді, дискусії-обговорення, ділові ігри. Обрані форми та методи розвивають критичне мислення студентів, сприяють формуванню медіакультури та допомагають критично оцінювати інтернет-простір та інші медіа.

Наступна педагогічна умова – наявність у майбутніх вихователів умінь організації медіаосвіти дітей дошкільного віку.

Її реалізація відбувалась через лекції, семінари, ділові ігри, диспути, що проводились в межах педагогічного гуртка « Теоретичні та методичні засади організації медіаосвіти дошкільника», створеного з метою набуття студентами досвіду організації медіаосвіти дітей старшого дошкільного віку.

На засіданні гуртка зі студентами обговорювались такі теми: «Роль медіаосвіти в сучасному інформатизованому суспільстві», «Основні засади формування медіакультури», «Значення медіаграмотності у формуванні та розвитку сучасного дошкільника», «Медіапродукція – засіб розвитку чи перешкода».

Для студентів цікавими виявились такі вправи: «Карусель», де майбутні вихователі вчилися визначати переваги та недоліки використання медіапродукції у роботі з дітьми; методичний прийом «Дерево ідей», де учасниками були сформульовані правила взаємодії вихованців з медіапродукцією; інтерактивна ділова гра «Мікрофон» дала можливість обговорити вимоги до відбору медіапродукції для дітей; інтерактивна ділова гра «Прес-конференція», рольова гра-батьківські збори з теми «Дитина в інформаційному суспільстві: вплив медіа на особистість дитини», що забезпечило розвиток рефлексивних здібностей студентів, спряло осмисленню важливості формування медіакультури дітей старшого дошкільного віку, виховувало вміння поважати думку інших.

Готуючись до педагогічної практики студенти створювали презентації про життєвий і творчий шлях письменників, аналізували тематичне

і жанрове розмаїття творів, створювали колажі, фотофільми, мультфільми, проводили зйомку і монтаж відео сюжетів, інтернет сайтів, що сприяло формуванню креативності, творчості та самовираження.

Педагогічна практика в закладах дошкільної освіти, під час якої студенти поєднували набутті знання та практичну роботу, сприяла і створювала можливості для закріплення та поглиблення професійних компетентностей з організації медіаосвіти дітей старшого дошкільного віку. Під час проходження педагогічної практики в закладах дошкільної освіти студенти проводили заняття (заняття з медіаосвіти дошкільників «Створюємо мультфільм», майстер-клас на тему «Діти – активні медіаспоживачі»), проводили серію тренінгових занять з вихователями, де вчилися переробляти складну інформацію та адаптувати її до рівня сприймання й засвоєння дитиною; складали рекомендації для батьків та вихователів, проводили ділові ігри «Медіапродукція в родині»; розробляли та проводили тематичні проєкти, випускали газети, спільні сімейні журнали, буклети, в яких відображені основні поради для батьків дітей передшкільного віку та приклади правил користування медіапродукції дітьми, які спрямовані на попередження її негативного впливу на розвиток; організовували з дітьми радіопередачі. Такі форми медіаосвіти передбачали формування у дітей інтересу до медіапродукції, прагнення усвідомлено використовувати її для задоволення різних інформаційних потреб, а також активізацію засвоєних дітьми правил культурного використання медіапродукції, сприяло формуванню медіаграмотності [7].

Зважаючи на викладене вище, необхідно наголосити, що визначені педагогічні умови тісно взаємопов'язані та доповнюють одна одну, і тільки комплексна їх реалізація сприятиме ефективному вирішенню завдання – підготовки вихователів до формування медіакультури дітей старшого дошкільного віку.

Висновки. У статті наданий теоретичний аналіз формування нового типу культури – медіакультури, як суспільного феномену.

Визначено медіакультуру педагога-вихователя, як складне структурне утворення, результат медіаосвіти, що передбачає ефективну взаємодію педагога з вихованцями та сприяє розвитку їх знань, умінь, навичок повноцінного сприймання та інтерпретації інформації за допомогою медіаресурсів.

Формування медіакультури розуміємо як процес і результат професійно-педагогічної підготовки, що включає, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний складові, та сприяють ефективній організації медіаосвіти у дітей старшого дошкільного віку.

Педагогічними умовами формування медіакультури майбутніх вихователів визначено:

усвідомлення майбутніми вихователями необхідності формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку; забезпечення міждисциплінарних зв'язків у формування медіакультури майбутніх вихователів; наявність у майбутніх вихователів умінь організації медіаосвіти дітей дошкільного віку.

Звичайно, запропонований аналіз не вичерпує актуальних питань дослідженої проблеми. Поза увагою залишилися актуальні на сьогодні проблема наступності у формуванні медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку і молодших школярів; підготовка педагогів до наступності у визначеному процесі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш А. М. Гавриш, Н. В. (2016). Формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. «Гуманність є людинолюбство, але розвинене свідомістю й освітою», Київ, 153 с.
2. Березенко В. В. (2017). Медіакультура в контексті міждисциплінарних досліджень. За загальною редакцією Сірінюк-Долгарьова К. Г., Запоріжжя: Кераміст, 309 с.
3. Вознесенська, О.Л. (2012). Спільне медіадозвілля родини. Психологічні перспективи. Спеціальний випуск «Психологія професійної діяльності працівників соціальної сфери», 110 с.
4. Крутий К. Л. Медіадидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. 2013. Вип. 3. С. 85–90.
5. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
6. Масол Л.М. (2008.) Медіакультура. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юніком Інтер, 1040 с.
7. Медіадошкільник : парціальна програма з медіаосвітньої діяльності для дітей старшого дошкільного віку (6-й рік життя)(2019) за заг. ред. О.В. Волошенко, Г.А. Дегтярьової, В.Ф. Іванова. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, с. 118.
8. Медіакультура в контексті міждисциплінарних досліджень : монографія / за загал. наук. ред. В. В. Березенко, М. А. Лепського, О. О. Семенець ; Запоріжжя : Кераміст, 2017. 309 с.
9. Найдьонова Л.А. (2013) Основні напрями і перші підсумки експериментального впровадження медіаосвіти на Всеукраїнському рівні. Збірник статей методологічного семінару «Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив», с. 63-79.
10. Найдьонова, Л. А. (2013). Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу: підручник. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 116 с.
11. Шейбе С., Рогоу Ф. (2017). Медіаграмотність: підручник для вчителів / пер. з англ. С. Дьома; за заг. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенко. Київ: Центр Вільної Преси, Академія Української Преси., 319 с.

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІОНЛАЙН-ПЛАТФОРМА УНІВЕРСИТЕТА ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У МЕДИЧНИХ ЗВО (НА ПРИКЛАДІ ПЛАТФОРМИ
LIKAR НМУ ІМЕНІ О.О. БОГОМОЛЬЦЯ)EDUCATIONAL E-PLATFORM OF THE UNIVERSITY AS A METHOD
OF OPTIMIZING EDUCATION IN MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS
(PROVED BY THE EXAMPLE OF THE LIKAR PLATFORM BY O. BOGOMOLETS
NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY)

В статті описано використання власної освітньої платформи LIKAR НМУ імені О.О. Богомольця при навчанні медиків. Зазначено новітність використання платформи саме для навчання медиків в Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця. Визначено основні принципи роботи з платформою: чітку структурованість матеріалу, різноманітність навчальних матеріалів, відповідність матеріалів платформи практичним ситуаціям, прозорість оцінювання знань. Підкреслено, що саме використання платформи, інтегрованої з програмою моніторингу руху та успішності студентського контингенту, дає можливість коригувати навчальний процес як викладачам, так і деканатам. Підкреслено, що власне платформа LIKAR дозволяє значно ширший діапазон навчальних дій, ніж інші аналогічні платформи, зокрема різні види діяльності, що імітують живу взаємодію: відеозавдання, живий чат, тощо. Визначено основні недоліки використання платформи: відсутність індивідуального підходу, упереджене ставлення як викладачів так і здобувачів освіти до навчання через платформу, залежність навчального процесу від технічних характеристик та мережі Інтернет. Також автором зазначено, що платформа на даному етапі не може повноцінно замінити взаємодію студентів з пацієнтами в палатах, незважаючи на широкий спектр запропонованих кейсових завдань. Автором проаналізовано власний досвід використання платформи при навчанні докторів філософії-медиків курсу академічної та медичної англійської мови із застосуванням платформи, зазначено, що 40% здобувачів достроково захистили дисертаційні дослідження, що вимагало від них підтвердження результатів дослідження англійською мовою, відтак, свідчило про позитивний ефект роботи з платформою. Також зазначено, що в результаті навчання із застосуванням платформи зник показник негативної академічної успішності, що, на думку автора, пояснюється доступністю та широким асортиментом навчальних матеріалів.

Ключові слова: інформаційна платформа LIKAR, дистанційне навчання, медици.

The article describes the use of a personal educational platform LIKAR by O. Bogomolets National medical university during training medical students. The author notes innovative character of the platform especially for training medical students in the O. Bogomolets National medical university. The author defines basic principles of the platform use in the medical students' training: definite study material structure, diversity of the study materials and tasks, correspondence of the platform materials to practical situations, transparency of control and student assessment, etc. The article emphasizes that the platform, integrated with the academic student contingent monitoring system, provides opportunities for correction of the educational process, both by the teachers and dean's offices. The author dwells on the positive opportunities of the LIKAR platform regarding expanding the educational and training scopes, better than the other study platforms, particularly, including activities which imitate live interaction: video-tasks, live chat, etc. The main disadvantages of the platform have been defined, including impossibility of individual approach to the learners, prejudiced attitude of both teachers and students to the platform studies for doctors, dependence of the process on technical characteristics and Internet connection. The author also states that the platform cannot completely substitute interaction of students with patients, notwithstanding the broad spectrum of the offered case tasks. The author has analyzed her personal experience of the platform use while teaching Doctors of Philosophy course "Academic and Medical English", using the platform. This resulted in 40% of the listeners defending their theses in early terms, which confirmed high level of their academic English, necessary for defending the thesis. Altogether, this evidences about positive effect of the platform. The author also mentions that training using the platform eventually resulted in decreased negative academic performance, which, up to the author's is explained by availability of information and broad range of study materials.

Key words: educational platform LIKAR, distance training, medical students.

УДК 378.147.001.76:004.739.5:378.661
(477-25)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.30>

Лимар Л.В.,

канд. псих. наук,
доцент Навчально-наукового центру
неперервної професійної освіти
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Постановка проблеми. Сучасні технології навчання медиків обумовлюють необхідність застосування новітніх технологій, спрощення

навчального процесу та доступності освіти онлайн. Починаючи з 2020р., після запровадження карантинних обмежень, в 2021 та після початку війни

з Україною Російською федерацією, навчання онлайн стало вимушеною необхідністю. Проте, аналіз світового досвіду показує, що дистанційна освіта набирає все більшої популярності у світі, через високу мобільність студентів, можливість доступу до різноманітних джерел знань, зручність та високу якість даного типу навчання. Суперечливим є дистанційне навчання медиків, через необхідність здобуття ними практичних вмінь та навичок, які, за відсутності симуляційного програмного забезпечення, важко засвоїти дистанційно. Врешті, навіть програмне тренувальне забезпечення для тренування практичних навичок не відповідає повністю живій взаємодії з пацієнтом, внаслідок того, що не враховує неочікувані моменти, які часто характерні для «живої практики». Проте, безперечною є висока ефективність використання навчальних дистанційних платформ, матеріали яких можуть використовуватись і при «живому» навчанні. Існує велика кількість навчальних платформ, з яких, на думку автора, найбільш успішною є платформа Google Classroom, так як дана платформа забезпечує можливість організації взаємодії викладача зі студентами, опитування, складання завдань, а також організацію живої взаємодії через суміжний додаток Google Meets. У випадку навчання медиків (студентів, аспірантів, слухачів курсів БПР) в Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця таке середовище представлено власною платформою університету LIKAR. Запровадженню даної платформи передувала робота з попередньою платформою, де і викладачі, і слухачі мали змогу ознайомитись з функціонуванням подібних середовищ. Впровадження платформи в освітню діяльність університету є інноваційним кроком в освітньому процесі ЗВО. Багато функцій платформи засвоювались та вдосконалювались на досвіді, шляхом співпраці розробників та користувачів-викладачів та слухачів університету. Практичний досвід використання платформи обумовив необхідність провести аналіз успішності використання платформи, а також визначити основні переваги та недоліки платформи, з метою її подальшого удосконалення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання використання освітніх платформ вивчено українськими педагогами недостатньо, хоча аналіз літературних джерел показує значний інтерес до даної теми.

Так, А. Шовак досліджував ефективність використання платформ Google [9], В. Шевченко – платформи MOODLE [8], І. Соколова – власне MOODLE cloud [5], Ф. Манаєв – платформу Nearpod [3]. Спільність цих публікацій у тому, що автори беззаперечно зазначають на новітність використання освітніх платформ в освітньому процесі. Також, всі автори зауважують щодо доступності навчальних матеріалів внаслідок використання

платформ, що є зручним у навчанні. У даному контексті, цікаві узагальнюючі статті щодо використання платформ, без деталізації, в яких проаналізовано основні переваги та недоліки навчання через платформу в українських ЗВО [2]. Навчання медиків вимушено здійснюється дистанційно, з використанням платформ, починаючи з 2020р., що обумовило необхідність дослідження цього процесу. Так, численні автори зазначають про новий, високий рівень викладацької майстерності та професійного розвитку викладачів при використанні освітніх платформ [5], а також ефективності використання платформ для впровадження проблемного навчання [1]. Безумовно, що навчання медиків практичних навичок та умінь потребує їх тренування на пацієнтах, проте навчальні платформи, при коректній організації портфоліо курсу можуть відображати базові категорії навчання умінь та навичок [4], при організації симуляційного навчання. Окрім цього, використання інтернет-платформи обумовлює можливість необмеженого доступу для медиків до навчальних теоретичних та практичних матеріалів [6]. Отже, питання використання інтернет-платформ у навчанні фахівців-медиків вивчалось деякими українськими науковцями, проте існують багато питань, які потребують подальшого вирішення: інформативність платформи та інформаційний обсяг платформи, типологія завдань на платформі, формування навичок з використанням платформи, а також зворотній зв'язок та способи вдосконалення освітньої платформи при навчанні медиків.

Цілі статті – спираючись на власний досвід автора роботи з платформою LIKAR, а також теоретичний аналіз, синтез та узагальнення досвіду, визначити основні переваги та недоліки використання освітньої платформи LIKAR при навчанні медиків, та визначити можливі інші напрями оптимізації навчальної діяльності в університеті.

Виклад основного матеріалу. Навчальна платформа НЕЙРОН у Національному медичному університеті була введена в дію у 2020р., що частково було обумовлено необхідністю якісної зміни освітнього процесу, частково- карантинними обмеженнями та онлайн-навчанням згідно епідемічної ситуації в країні. Проте, з січня 2021р. в університеті було запроваджено власну платформу, LIKAR, причому дана абревіатура розшифровувалась як Learning, Innovation, Knowledge, Assistance, Result. На даній платформі запропоновано 2437 курсів, з яких: в тематичному форматі – 2416, в тижневому форматі- 21(цикли та підготовка до ЄДКІ). В межах кожного курсу, платформа пропонує доступ до різноманітних навчальних матеріалів, бази даних, глосарію термінології, завдань, аудиторного тренінгу, відео-ресурсів, уроків, файлів та тек, форуму та комунікації з викладачем. Тобто, платформа включає доступ до всіх видів

інформації, яка використовується при навчанні медиків, а також при тренуванні практичних вмінь та навичок. Кожний модуль включає як теоретично-практичну частину, так і контрольну, представлену письмовими завданнями, виконанням тестів, відео-завданнями, відео-презентаціями практичних навичок. Відповідно до виконаних завдань, після їх перевірки викладачем чи електронною системою (у випадку тестових завдань), слухач отримує певний бал, причому прогрес слухача та його оцінка відображається в програмі, що унеможливорює корупційні ризики. Прозорість оцінювання із застосуванням платформи допомагає систематично моніторити стан успішності курсантів, а зв'язок освітньої платформи з навчально-обліковою програмою АСУ(програмою автоматичного обліку студентів та їх успішності) забезпечує єдність роботи кафедр та деканатів.

Також варто відзначити, що тестові завдання, запропоновані викладачами в межах курсів, зорієнтовані на формування у студентів практичних вмінь та навичок, ідентичних тим, які контролюються на випускних іспитах та Єдиному Державному Комплексному іспиті, що складаються після 3 та 6 курсів, а також після проходження інтернатури. Тобто, студенти та випускники отримують можливість виконувати симуляційні вправи з платформи, без особливого доступу до комп'ютерних кімнат, що вигідно щодо економії часу та зручності.

Основними принципами організації роботи інтернет-платформи є:

- Формування портфоліо з кожного предмету, перед початком викладання дисципліни, що включає підбірку теоретичних матеріалів, відеофрагментів, тестових завдань, симуляційних вправ, контрольних завдань, відео-завдань, тощо.

- Чітке структурування навчального та контрольного матеріалу.

- Регулярність роботи викладача з ресурсом, перевірки завдань, ведення чату зі студентами(окрім проведення занять та семінарів).

- Відповідність матеріалів, викладених на платформі, основним методичним вимогам, новітність матеріалу, тощо.

- Наявність критеріїв оцінювання та прозорість оцінювання.

- Відповідність матеріалів платформи вимогам до контролю сформованості знань, вмінь та навичок медиків(обсяг контролю теоретичного матеріалу, обсяг та вили контролю сформованості навичок та вмінь, розв'язання кейсів та симуляційних завдань, дистанційна робота з моделями пацієнтів онлайн та пацієнтами в палатах).

Зазначимо, що в контексті вивчення студентами-медиками теоретичних дисциплін, використання платформи з метою контролю сформованості знань та способів їх застосування більш легке, ніж в контексті опанування студентами практичних навичок при вивченні клінічних дисциплін. Проте, перевагами платформи LIKAR є багатогранність завдань, та можливість завантаження різноманітних видів діяльності на ресурс(на відміну, наприклад, від Google Classroom, де можливо прикріпити тільки текстовий файл, аудіо- чи відео-файл, посилання, і все).

Проаналізувавши досвід роботи автора з ресурсом, варто відзначити наступні переваги використання платформи(в тому числі у порівнянні з іншими платформами):

1. Платформа дає можливість викладачу завантажувати ВСІ види інформації, активності, завдань, які можуть використовуватись при навчанні медиків (див. рис. 1). Єдине, що на даний момент на платформі відсутні віртуальні хірургічні та практичні програми, які потребують іноземного ПО.

2. Оцінювання знань та вмінь через платформу є прозорим та унеможливорює корупційні ризики,

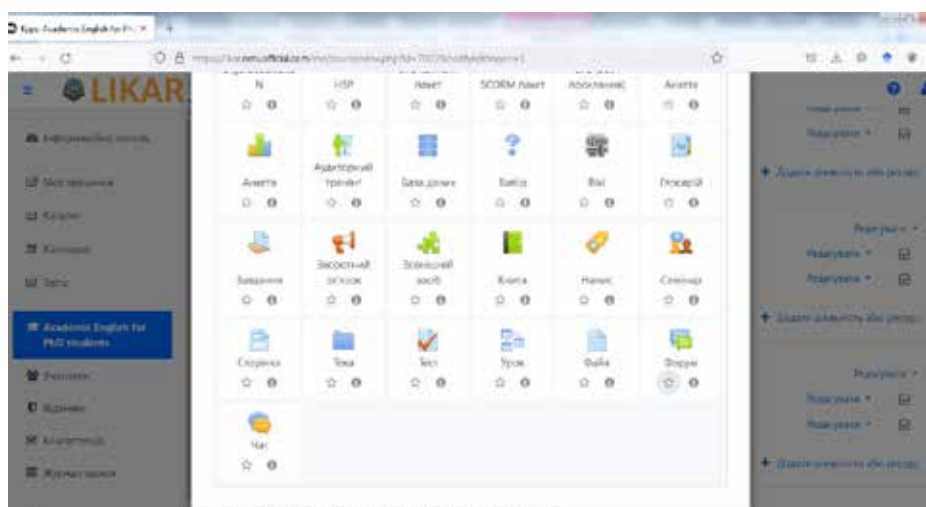


Рис. 1. Інформаційно-практичні можливості платформи LIKAR

а підключеність платформи до єдиної системи обліку успішності сприяє активному моніторингу успішності та прогресу слухачів.

3. Багатогранність даної платформи обумовлює її спрямованість на формування практичних вмінь та навичок, наприклад, при викладанні курсу «Академічна та медична англійська мова» слухачі отримують можливість до практичної взаємодії через відео-чат, запис відео-фрагментів, та роботу онлайн.

4. Можливість отримання постійного зворотного зв'язку викладачем та подальшої корекції навчального матеріалу. Відтак, при низьких показниках засвоєння певної теми нагальною стає необхідність корекції матеріалу, зміни методів та способів навчання. Також постійний зворотний зв'язок допомагає контролювати відповідність навчання через платформу практичним цілям формування медичних вмінь та навичок слухачами.

5. Використання платформи несе не тільки навчальну, але і корекційну функцію, як для слухачів платформи, так і для викладацького персоналу.

Водночас з цим, узагальнення практичного досвіду роботи з платформою сприяло виявленню недоліків використання даної(та інших) онлайн платформ:

1. Відсутність(або менша частка) живої взаємодії викладача зі слухачами, що особливо важливо при вивченні дисциплін, які включають живу взаємодію студентів-слухачів з пацієнтами.

2. Контроль із застосуванням тестів, які не відображають у повній мірі сформованість практичних навичок.

3. Програмованість навчального матеріалу, завдань, відсутність змінних факторів.

4. Відсутність індивідуального підходу, як при викладанні теми, так і при оцінюванні через платформу.

5. Неможливість опанування слухачами власне практичних маніпуляційних технік із застосуванням платформи.

6. Залежність слухачів та викладачів від функціонування техніки, комп'ютера, а також доступу до мережі Інтернет.

7. Неготовність деяких викладачів та слухачів працювати з платформою. Упереджене ставлення до навчання медиків через електронну платформу. Негативізм та заперечення такого навчання як виду медичної освіти.

За власним досвідом, автор використовує дану платформу для викладання курсу «Академічна та медична англійська мова» у групах майбутніх докторів філософії-медиків (денної, вечірньої та заочної форм навчання), з 2020 року(Див. рис. 2). В цілому, протягом 2020-2022 років із застосуванням платформи були організовані заняття для 320 майбутніх докторів філософії. Варто зазначити відсутність негативної академічної успішності протягом даних років, а також високу вмотивованість слухачів, що було підтверджено академічними показниками. Майже 70% слухачів склали практичні завдання у визначені терміни. Варто зазначити, що у групі майбутніх докторів філософії 2019-2020 року набору, які навчалися на платформі, 40% вже написали та захистили свої дисертаційні дослідження, що вимагало від здобувачів знання англійської мови(участь в конференціях, публікації у міжнародних виданнях на етапі до захисту роботи). Це свідчить про високу ефективність провадженого курсу на платформі. Водночас, питання формування практичних навичок та необхідність віртуальної реальності спілкування через платформу залишаються нерозв'язаними.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Використання освітньої платформи при навчанні медиків(зокрема, платформи LIKAR) сприяє підвищенню якості навчання, економії часу,

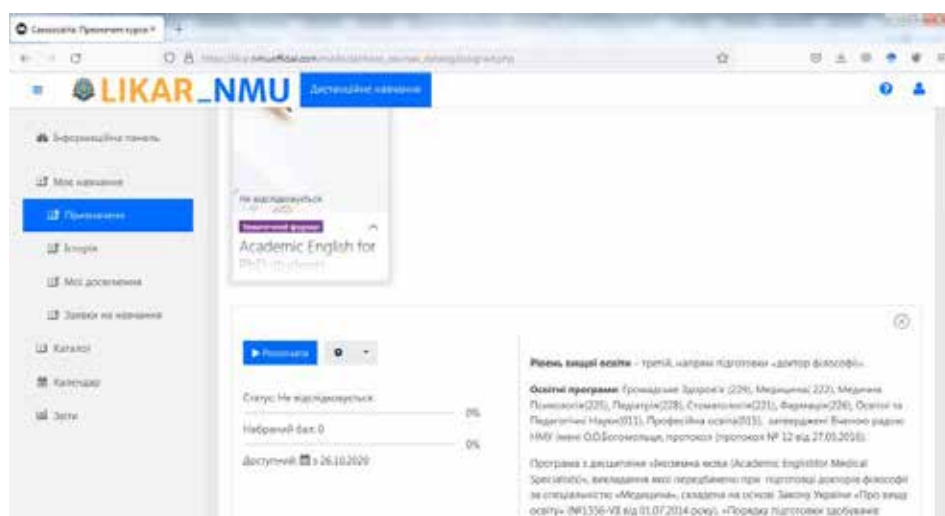


Рис. 2. Інтерфейс курсу «Академічна англійська мова» в LIKAR

є зручним, сприяє прозорості оцінювання, а також постійному вдосконаленню та корекції результатів діяльності як слухачів, так і викладачів. Водночас, щодо навчання саме медиків, освітня платформа потребує подальшого удосконалення, з метою формування через неї практичних навичок та навичок роботи з пацієнтами в палатах, що може бути здійснено шляхом установаження програмного забезпечення з віртуальною реальністю та застосуванням програм-симуляторів практичних навичок. Вважаємо перспективним проведення часового дослідження успішності навчання медиків із використанням платформи у порівнянні з класичним навчанням, у 5-річному відрізьку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Задирака Д.А., Рябоконт Ю.Ю., Рябоконт О.В., Романова К.Б. Впровадження проблемно-орієнтованого навчання з використанням віртуальних пацієнтів на післядипломному етапі освіти. *Актуальні питання дистанційної освіти та телемедицини 2020 : матеріали Всеукр. наук.-метод. відеоконференції з міжнар. участю, м. Запоріжжя, 19-20 лист. 2020 р.* Запоріжжя, 2020. С. 102-103.
2. Коваль Т.І. Використання сучасних електронних навчальних платформ у підготовці фахівців з вищою освітою. *Іноземні мови*, 2013(1), С. 43-44.
3. Майнаєв Ф.Я. Застосування навчальної платформи Nearpod на семінарських заняттях. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018, Випуск 62, С. 481-486.
4. Романова К.Б., Рябоконт Ю.Ю., Рябоконт О.В., Задирака Д.А. Досвід впровадження технологій симуляційного навчання на додипломному та післядипломному етапі у ЗДМУ. *Симуляційна медицина: погляд в майбутнє.*, наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Чернівці, 19.02.2021 року: тези доп. Чернівці: БДМУ, С. 174.
5. Соколова І. Професійний розвиток викладачів медичного університету: досвід використання навчальної платформи MoodleCloud. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 2019(3), С. 29-37.
6. Фурик О., Рябоконт О., Оніщенко Т., Савельєв В. Сучасні інформаційно-освітні технології при підготовці майбутніх лікарів. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. 2019(83), С. 396-403.
7. Цимбалюк Г. Ю. (2020). Управління новими знаннями в медичному закладі на основі використання технологій дистанційного навчання. *Публічне управління та адміністрування у процесах економічних реформ: збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції з дистанційною участю, Том I, 11 листопада 2020 р. Херсон: ДВНЗ «ХДАУ», 2020. С. 188-193.*
8. Шевченко В. Б. Використання електронної навчальної платформи MOODLE для англomовного тестування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2019(67), С. 200-203.
9. Шовак А. Використання сервісу GOOGLE форми. *InterConf*, 2020(34).вилучено з <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/5619>
10. Платформа НЕЙРОН. Електронний ресурс. Вилучено: <https://nmuofficial.com/distant-education/>
11. Платформа LIKAR. Електронний ресурс. Вилучено: https://nmuofficial.com/news/prezentatsiya-platformy-dystantsijnogo-navchannya-likar_nmu/

ЗАЛУЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗВО

INVOLVEMENT OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті розкрито досвід залучення здобувачів вищої освіти до проєктно-дослідницької діяльності у ЗВО під час роботи наукових гуртків «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві» і «IT & Robotics» шляхом виконання різних спільних міні-проєктів, які тісно пов'язані з освітніми компонентами їх вивчення «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві», «Світлове сільськогосподарське виробництво», «Основи тваринництва», «Ремонт машин», «Використання техніки і технічний сервіс», «Технічне конструювання і моделювання», «Проектування технологічних процесів у рослинництві», «Схемотехніка ЕОМ і мікропроцесорні системи», «Основи програмування та алгоритмічні мови», «Інформатика» та інші.

Подано короткий опис послідовності виконання міні-проєктів на тему: «Конструювання та виготовлення контрольного вулика» і «Вимірювальний програмно-апаратний комплекс на базі Arduino для контрольного вулика» та окреслено основні функціональні, конструктивні, техніко-технологічні, економічні, естетичні особливості авторських міні-проєктів.

Представлено рисунки на яких відображено основні складові частини контрольного вулика (креслення контрольного вулика, підставка контрольного вулика, електронні компоненти і модулі, терези з датчиком температури та вологи контрольного вулика, схема вимірювального програмно-апаратного комплексу на базі Arduino, загальний алгоритм роботи вимірювального програмно-апаратного комплексу на базі Arduino, модель контрольного вулика).

Підведено підсумки наукової роботи, щодо залучення здобувачів вищої освіти до проєктно-дослідницької діяльності у ЗВО, яка є найбільш продуктивною коли пронизує весь освітній процес, організовується як під час аудиторної, так і позааудиторної роботи, характеризується наступністю та підсумковою роботою, зокрема, у вигляді виконання міні-проєктів.

Ключові слова: проєкт, міні-проєкт, проєктно-дослідницька діяльність здобувачів вищої

освіти, контрольний вулик, Arduino, мікроконтролер, датчики.

The article describes the experience of involving students of higher education in project-research activities at the higher education institutions during the work of the scientific circles "Innovative Technologies in Agricultural Production" and "IT & Robotics" by performing various joint mini-projects that are closely related to the educational components of their studies: "Innovative technologies in agricultural production", "World agricultural production", "Basics of stockbreeding", "Machine repair", "Use of equipment and technical service", "Technical design and modeling", "Design of technological processes in crop production", "Computer schematics and microprocessor systems", "Basics of programming and algorithmic languages", "Informatics" and others.

A brief description of the sequence of execution of mini-projects on the topic: "Design and manufacture of a control hive" and "Measuring hardware and software complex based on Arduino for a control hive" is given, and the main functional, constructive, technical-technological, economic, aesthetic features of the author's mini-projects are outlined.

Pictures that show the main components of the control hive (drawings of the control hive, control hive stand, electronic components and modules, scales with a temperature and humidity sensor of the control hive, a diagram of the measuring hardware and software complex based on Arduino, the general algorithm of the measuring hardware and software complex based on Arduino, model of the control hive) are given.

The results of the scientific work on the involvement of students of higher education in project-research activities in higher education institutions are summarized, which is most productive when it permeates the entire educational process, is organized both during classroom and out-of-classroom work, is characterized by continuity and final work, in particular, in the form of implementation mini-projects.

Key words: project, mini-project, project-research activity of higher education students, control hive, Arduino, microcontroller, sensors.

УДК 378.011.3-051:001.8

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.31>

Маринченко Є.О.,

доктор філософії,
ст. викладач кафедри
професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного
педагогічного університету імені
Олександра Довженка

Толмачов В.С.,

канд. тех. наук,
ст. викладач кафедри технологічної
і професійної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету імені
Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти віддається перевага оновленню освітнього процесу, який має бути соціальним і особистісним одночасно. Тому особлива увага приділяється переосмисленню організації та змісту освітнього процесу закладів вищої освіти на засадах інноваційних технологій. Однією з ефективних умов досягнення мети сучасного розвитку конкурентоздатної, творчої особистості, спроможної до самовизначення, самореалізації та самовдосконалення є залучення здобувачів вищої освіти до проєктно-дослідницької діяльності. На відміну

від традиційних заходів, які спрямовані на передачу здобувачам вищої освіти готового соціального досвіду, проєктно-дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти дає змогу найбільш повно врахувати здібності, потреби та їх наміри. Саме окреслені проблеми спонукали нас до всебічного вивчення питання впровадження і поширення проєктно-дослідницької діяльності у освітньому процесі закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням теоретичного обґрунтування проєктно-дослідницької діяльності розкриваються у дослідженнях відомих науковців В. Гузеєва,

О. Коберника, Н. Матяш, О. Пехоти, В. Радіонова, В. Слободченкова, С. Сисоевої, І. Шендрік та ін. Основний зміст і значення проектно-дослідницької діяльності розглянуто у працях А. Вдовиченко, А. Касперського, О. Коберника, В. Сидоренка, А. Терещука та інших науковців.

Формулювання мети статті. Метою статті є розкриття особливостей здійснення здобувачами вищої освіти проектно-дослідницької діяльності у ЗВО шляхом виконання різних спільних міні-проектів на наукових гуртках.

Виклад основного матеріалу. Доробки сучасних учених вказують на те, що одним із механізмів розвитку особистості та підвищення якості сучасної професійної освіти є залучення здобувачів освіти до проектно-дослідницької діяльності. Вона передбачає досить специфічну інтелектуально-творчу діяльність, яка породжується в результаті дії механізмів пошукової активності, що виникає, коли здобувачі освіти залучаються до цього виду діяльності. Якщо ця діяльність спроектована на пошук раціональних шляхів використання на практиці отриманих результатів наукових досліджень фундаментального характеру в народному господарстві, то це прикладні наукові дослідження. Дослідницька діяльність пробуджує в студента ініціативу, відповідальність, творче мислення, творчий пошук.

Традиційно у ЗВО розрізняють дослідницьку діяльність здобувачів освіти, яка здійснюється у позанавчальний час та під час освітнього процесу.

Наразі досить поширеною формою залучення здобувачів освіти до дослідницької діяльності є виконання ними проектів.

Проект (лат. *projectus* – «кинутий уперед», «виступаючий», рос. проект, англ. *project, design*, нім. *Projekt*).

Проект – це:

– сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів тощо), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин, приладів і т. ін.;

– попередній текст якого-небудь документа, що виноситься на обговорення, затвердження;

– задуманий план дій; задум, намір [2].

Проект є результатом проектної діяльності у певній галузі, зокрема сільськогосподарському виробництві. Проекти мають бути неповторними й унікальними. Але рівень унікальності буває різним і залежить від особливостей проекту.

О. Коберник вказує, що для його успішної реалізації потрібні умови:

– наявність творчої, дослідницької проблеми;

– уміння педагога ставити поступово ключові запитання, спрямовані на бачення проблеми здобувачами освіти;

– проектування практичних результатів (публікація, наукова робота, тощо);

– самостійний характер роботи здобувачів освіти;

– структурування змісту пояснювальної записки проекту (етапи, розподіл ролей тощо);

– використання системи дослідницьких методів;

– застосування цифрових технологій;

– міжособистісне спілкування учасників проекту [4].

Є різні підходи до типології проектів, а саме одним із провідних теоретиків методу проектів є професор Є. Полат, яка у своїх роботах (у співавторстві з колегами) пропонує класифікацію проектів за такими типологічними ознаками:

1. Домінуюча в проекті діяльність (дослідницькі, пошукові, творчі, рольові, практико-орієнтовані, і т. д.). 2. Предметно-змістова сфера: монопроект (у рамках однієї галузі); міжпредметний проект. 3. Характер координації проекту. 4. Характер контактів. 5. Кількість учасників проекту. 6. Термін здійснення [7].

Професор А. Пехота пропонує таку класифікацію проектів:

– дослідницькі; інформаційні; творчі; практико-орієнтовані; ігрові [5].

Проблему звернення до проектно-дослідницької діяльності покладено в основу розвитку й удосконалення різних аспектів дослідницьких умінь студентів, висвітлено в працях Н. Анісімової [5], О. Микитюка [6], В. Шейко [3] та ін.

Ми погоджуємося з твердженням, що проектно-дослідницьку діяльність студентів варто спрямовувати на розвиток системи інтелектуальних творчих якостей особистості: «інтуїції (пряме бачення суті речей без обґрунтування); креативності мислення (здатність продукувати інноваційні технології розв'язання проблемних завдань); творчої уяви (самостійне створення нових образів, що реалізуються в оригінальних результатах діяльності); дивергентності мислення (здатність запропонувати декілька підходів до розв'язання одного завдання, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах); оригінальності мислення (своєрідність якостей розуму, способу розумової діяльності); асоціативності мислення (здатність використовувати асоціації, в т. ч. аналогії)» [1].

У змісті проектно-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти нами заплановано виконання міні-проекту під час роботи наукового гуртка: «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві», який за тематикою відображають інноваційні процеси у сільськогосподарському виробництві. Міні-проект виконується здобувачами вищої освіти на останньому році навчання під час здобуття ОС «Бакалавр» [3].

Є. Полат виділяє такі головні вимоги до застосування методу проектів: наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми, що

потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її розв'язання; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачених результатів; самостійна діяльність студентів; структурування змістової частини проєкту; застосування дослідницьких методів [7].

Зазначимо, що проєктно-дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти відбувається в умовах інформаційно-пошукового середовища [5; 7] – це спеціально організована сукупність цифрових технологій, широкий спектр яких використовуються для створення, передавання, поширення інформації та надання послуг, призначених для організації проєктно-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти.

У руслі нашого дослідження використання цифрових технологій з урахуванням змісту міні-проєктів пов'язано з використанням програм для автоматизованої побудови креслення КОМПАС-3D, програмного середовища Arduino IDE для написання програми за розробленим алгоритмом роботи мікроконтролера та програмного забезпечення для малювання електронних принципових схем (Fritzing, SPlan) [7].

Зауважимо, що виконання спільного проєкту мало груповий характер тобто до його реалізації було залучено студентів, які беруть участь у роботі різних наукових гуртків «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві» і «IT & Robotics». Студенти цих наукових гуртків виконують свої міні-проєкти, а потім результати роботи об'єднують у великий спільний проєкт. Це пов'язано з дисциплінами, які вони вивчають. Наприклад студенти наукового гуртка «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві» працюють в межах дисциплін із циклу професійної підготовки: «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві», «Світове сільськогосподарське виробництво», «Основи тваринництва», «Ремонт машин», «Використання техніки і технічний сервіс» «Технічне конструювання і моделювання», «Проектування технологічних процесів у рослинництві», а студенти наукового гуртка «IT & Robotics» працюють в межах дисциплін «Схемотехніка ЕОМ і мікропроцесорні системи», «Основи програмування та алгоритмічні мови», «Інформатика» та інші.

Ідея об'єднання між собою пов'язаних міні-проєктів різних за профілем наукових гуртків дозволить створити цікавий спільний проєкт і залучити до нього більше студентів, а також використати результати спільного проєкту у студентській науково-дослідній роботі.

Зупинимось на основних етапах виконання міні-проєктів:

1. Визначення проблеми, яка спонукає до виконання міні-проєкту.
2. Постановка мети і завдань міні-проєкту.

3. Основні вимоги до об'єкта виготовлення.
4. Підготовка історичної довідки про еволюцію об'єкта виготовлення.
5. Вироблення ідей та варіантів конструкції об'єкта виготовлення.
6. Вибір оптимального варіанта розв'язку проблеми, його обґрунтування та вдосконалення.
7. Вибір технологій.
8. Екологічне обґрунтування проєкту.

За цією схемою будуть працювати студенти під час виконання міні-проєктів на тему: «Конструювання та виготовлення контрольного вулика» і «Вимірювальний програмно-апаратний комплекс на базі Arduino для контрольного вулика». Дані міні-проєкти доповнюють один-одного об'єднуючи різні за профілем наукові гуртки.

Під час виконання зазначених міні-проєктів студентам треба спільно обговорювати кожний етап, де більше уваги треба приділити третьому етапу на якому визначаються основні вимоги до об'єкта виготовлення. Це пов'язано з тим, що від цього етапу залежать конструктивні і технічні особливості контрольного вулика і вимірювального пристрою.

На першому етапі, виходячи з призначення міні-проєкту, визначено, що контрольний вулик необхідний для контролю бджолиних сімей протягом річного циклу утримання і не залежно від їх загальної кількості. За допомогою контрольного вулика бджоляр матиме змогу скоротити робочий час за рахунок огляду тільки одного контрольного вулика з підключенням до нього розробленим вимірювальним програмно-апаратним комплексом на базі Arduino і різних за призначенням датчиків. Контрольний вулик повинен відповідати типу вуликів який використовується на пасіці в нашій місцевості, повинний мати прилади автоматизованого контролю (температура зовнішня та внутрішня, вологість, вага), мати естетичний вигляд, матеріали повинні бути доступні, екологічно чисті та нешкідливі як для бджіл так і для бджолярів, а електронна частина датчиків і самого вимірювального програмно-апаратного комплексу не повинна заважати бджолам і негативно впливати на них.

На другому етапі визначена мета спільного проєкту: на основі набутих професійних компетентностей під час фахової підготовки сконструювати та виготовити контрольний вулик для спостереження та догляду за бджолиними сім'ями та доповнити його розробленим вимірювальним програмно-апаратним комплексом на базі Arduino.

Відповідно до поставленої мети визначені завдання реалізації цих міні-проєктів:

1. Користуючись різноманітними інформаційними джерелами (журналами, науковою літературою, мережею Інтернет), скориставшись методом опитування, визначити вимоги, які необхідно врахувати під час створення контрольного вулика,

а також підготувати історико-технологічну довідку про об'єкт конструювання, визначити які параметри необхідно контролювати за допомогою вимірювального програмно-апаратного комплексу і як відображати отримані дані, підготувати довідку про використовувані датчики і способи їх підключення до платформи Arduino.

2. Підібрати моделі-аналоги вуликів і проаналізувати їх за встановленими критеріями відповідно функціонального призначення. Вибрати необхідні датчики, платформу Arduino та додаткові електронні компоненти, визначитися з дизайном корпусу.

3. Підібрати конструкційні матеріали, інструменти й обладнання, необхідні для виготовлення контрольного вулика і вимірювального програмно-апаратного комплексу та визначитися з його алгоритмом роботи.

4. Визначити технологічну послідовність та виготовити контрольний вулик і вимірювальний пристрій до нього. Розробити алгоритм і написати програму роботи вимірювального програмно-апаратного комплексу та запрограмувати мікроконтролер.

5. Дати виробу оцінку.

На третьому етапі визначені вимоги до об'єктів виготовлення: функціональні, конструктивні, техніко-технологічні, економічні і естетичні.

Функціональні вимоги до контрольного вулика:

– Контроль за станом та розміщенням бджолиного клубу під час зимівлі.

– Контроль за кормовим запасом під час зимівлі бджолиних сімей.

– Контроль за початком відкладання маткою личинок ранньою весною.

– Контроль за звуженням та розширенням бджолиних гнізд.

– Контроль за приносом нектару протягом медодаїв.

– Контроль медового запасу місцевості.

– Контроль виходу товарного меду за одне відкачування.

– Контроль слабких, хворих та середніх сімей.

Функціональні вимоги до вимірювального програмно-апаратного комплексу:

– Контроль вологості зовні та в середині вулика.

– Контроль температури зовні та в середині вулика.

– Контроль за вентиляцією в середині вуликів.

Конструктивні:

– Простота і компактність конструкції.

– Надійність конструкції.

Техніко-технологічні:

– Простота і зручність виготовлення.

Економічні:

– Забезпечення мінімальної собівартості кожного з міні-проектів.

– Збільшення продуктивності.

Естетичні:

– Привабливий зовнішній вигляд контрольного вулика і вимірювального програмно-апаратного комплексу.

Четвертий етап передбачає підготовку історичної довідки про еволюцію об'єктів виготовлення. На цьому етапі учасники міні-проектів, користуючись різними джерелами інформації готують невеличкий опис про розвиток бджільництва і еволюційні зміни конструкції вуликів, про засоби контролю за бджолами та вплив на них основних фізичних параметрів навколишнього середовища.

На п'ятому етапі відбувається вироблення ідей та варіантів конструкції об'єктів виготовлення. На цьому етапі здійснюється аналіз конструкційних аналогів вуликів і вимірювальних електронних приладів до них.

Шостий етап передбачає вибір оптимального варіанта розв'язку проблеми, його обґрунтування та вдосконалення.

Під час вибору оптимального варіанта конструкції учасники міні-проектів провели бесіди з бджолярами регіонів Сумщини та Чернігівщини, основними питаннями були:

– З якими типами та системами вуликів ви працюєте?

– З якого матеріалу виготовлені ваші вулики?

– Яким способом здійснюєте контроль за бджолиними сім'ями?

– Які основні параметри навколишнього середовища треба контролювати?

– Які електронні вимірювальні пристрої ви використовуєте?

З проведених бесід було визначено тип і матеріал з якого буде виготовлятися контрольний вулик. На основі практичних рекомендацій ко конструктивних особливостей вулика, за допомогою КОМПАС-3D, були побудовані креслення майбутнього контрольного вулику (рис. 1).

Для виготовлення підставки використовувався пруток діаметром 12 мм. З'єднання виконані шляхом дугового зварювання. Конструкція виконана трапецією, що додає зручності і збереження місця під час транспортування, підставку представлено на рисунку 2.

Під час виготовлення електронних терезів з датчиком температури і вологості використовували деревину для корпусу, електронні компоненти, плату Arduino Uno, датчики температури і вологості, освітленості, рідкокристалічний дисплей, кнопки керування, вмикач та дрiт, основні елементи показано на рисунку 3. Зовнішній вигляд корпусу показано на рисунку 4.

Схема вимірювального програмно-апаратного комплексу на базі Arduino було побудовано у редакторі схем Frizing (Рис. 5).

Загальний алгоритм роботи вимірювального програмно-апаратного комплексу на базі Arduino

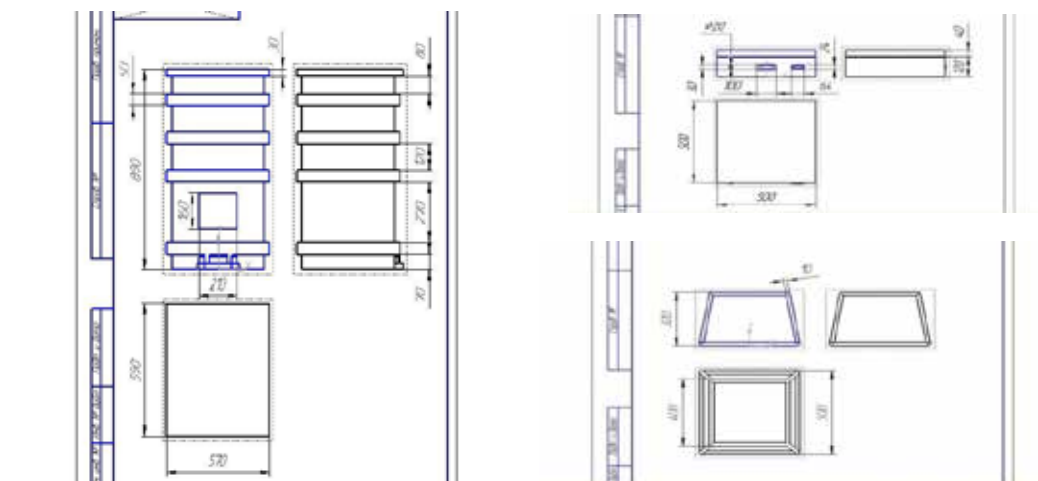


Рис. 1. Креслення контрольного вулика

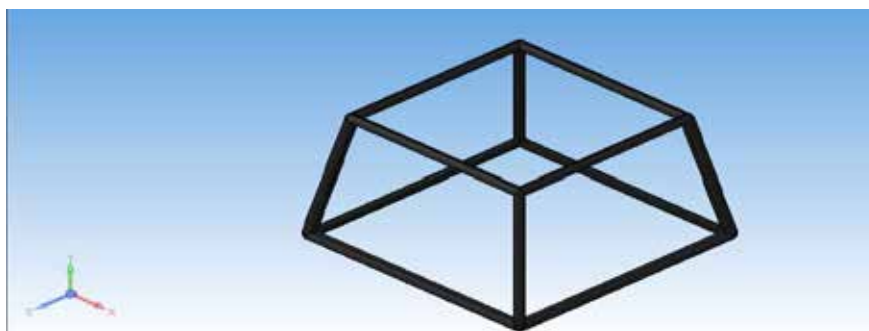


Рис. 2. Підставка контрольного вулика

показано на рисунку 6. На РК-дисплеї передбачено показ вимірювань зовнішньої і внутрішньої температури, вологості, освітленості. За допомогою меню можна вибирати режим показу або передачі інформації при підключенні ноутбука через USB порт, використовуючи спеціальний перехідник USB to TTL Serial Adapter.

Дно, гніздовий корпус, магазини та дах виготовлені з пінополістеролу товщиною 30 мм, які представлено на рисунок 7. Оглядові вікна виготовлені зі скла товщиною 3 мм.

Виготовлення контрольного вулика відбувалось за допомогою таких інструментів: станка для різання пінополістеролу, шурупверту, паяльника, електрозварювального апарату, ножівки, вимірювальних інструментів.

На технологічному етапі здійснюватимемо безпосереднє виготовлення конструкції контрольного вулика та вимірювального програмно-апаратного комплексу.

Екологічний аналіз є важливою частиною розробки міні-проектів в якому визначаються типи впливу на навколишнє середовище, оцінюються всі позитивні сторони і наслідки, які будуть понесені внаслідок цього впливу, та здійснюється розробка заходів, необхідних для пом'якшення або

запобігання шкоди навколишньому середовищу під час реалізації даних міні-проектів.

Елементи екологічного аналізу міні-проектів присутні на кожній стадії його життєвого циклу.

Пінополістирол – матеріал з якого ми виготовляли контрольний вулик (дно, гніздовий корпус, два магазини, дах). Він використовується для утеплення приміщень під час будівництва. На основі результатів наукового аналізу визначеного у всьому світі рейтингу екологічно безпечного будівництва BREEAM можемо стверджувати, що матеріалу пінополістирол присвоєний вищий клас екологічності A+. За результатом аналізу з впевненістю можна стверджувати, що використаний нами матеріал є екологічно чистим, і його можна сміливо використовувати для виготовлення подібних виробів.

Висновки: Проектно-дослідницька діяльність найбільш продуктивна, коли пронизує весь період здобуття фаху, організовується як під час аудиторної, так і позааудиторної роботи, характеризується наступністю та підсумковою роботою, зокрема, у вигляді виконання міні-проектів під час спільної роботи наукових гуртків «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві» і «IT & Robotics».

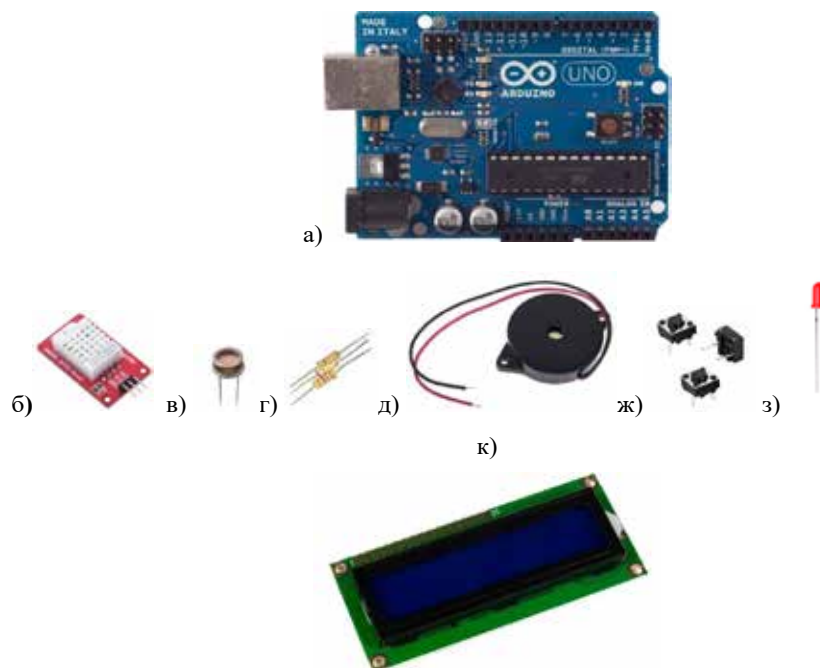


Рис. 3. Електронні компоненти і модулі

а) плата Arduino Uno, б) датчик температури і вологості DHT22, в) датчик освітленості (фоторезистор), г) резистори різних номіналів, потужністю 0,125Вт, ж) кнопки тактові, з) світлодіод, к) рідкокристалічний дисплей

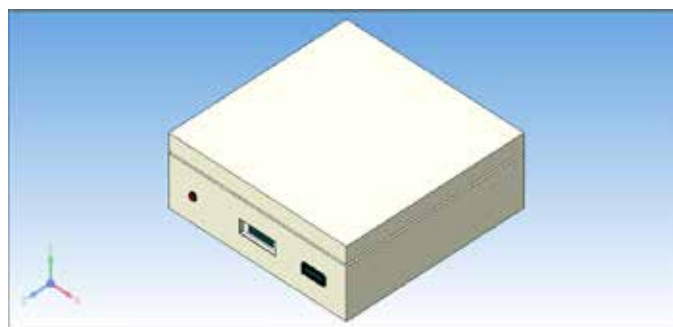


Рис. 4. Терези з датчиком температури та вологи контрольного вулика

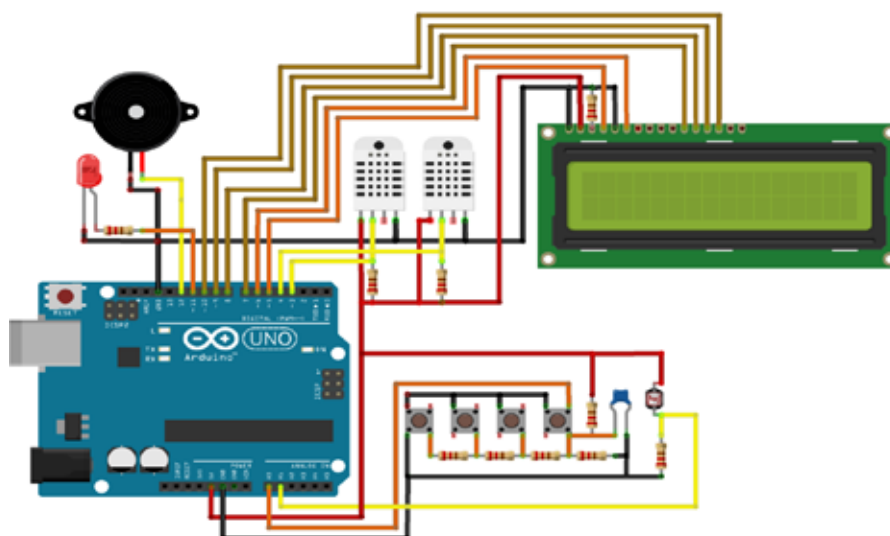


Рис. 5. Схема вимірювального програмно-апаратного комплексу на базі Arduino

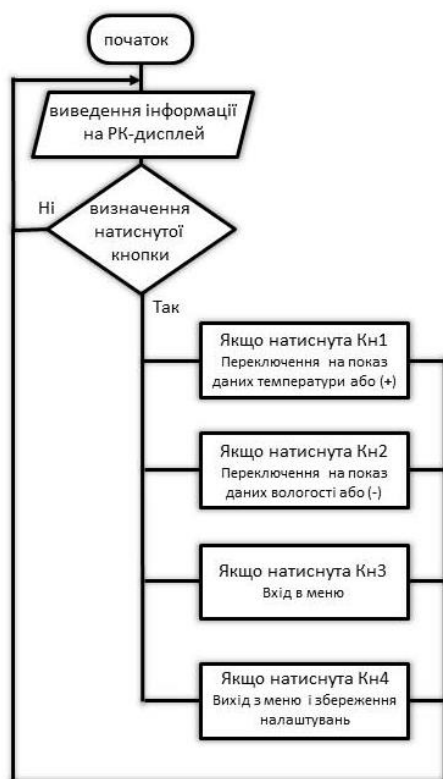


Рис. 6. Загальний алгоритм роботи вимірювального програмно-апаратного комплексу на базі Arduino

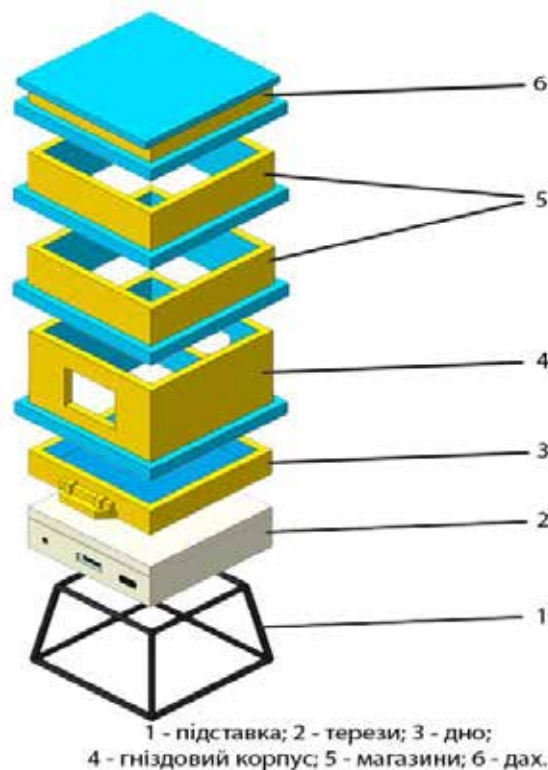


Рис. 7. Модель контрольного вулика

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ryabko, Andriy, and Volodymyr Tolmachov. «Автоматизація установок для лабораторного практикуму з молекулярної фізики з використанням апаратно-програмної платформи arduino.» Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету» 6 (2019): 70-80.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, 2001. 1440 с.

3. Ігнатенко Г. В., Маринченко Є. О. Інноваційні технології у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання сільськогосподарського профілю: навч.-метод. посіб. Суми: Видавець Вінніченко М. Д., 2021. 172 с.

4. Коберник О. Проектно-технологічна система трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2003. № 4. С. 8–12.

5. Маринченко Є. О., Росновський М. Г. Роль педагога професійного навчання у впровадженні сучасних інноваційних технологій у галузі сільськогосподарського виробництва. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. № 3. С. 57–64.

6. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект): монографія. Харків, 2001. 256 с.

7. Рябко, А.; Толмачов, В. Обчислення похибок саморобних фізичних приладів з цифровими і аналоговими датчиками. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2019, 7: 56-68.

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯDIGITAL TOOLS FOR IMPROVING THE EFFECTIVENESS
OF DISTANCE LEARNING IN TODAY'S CONDITIONS

Статтю присвячено питанням використання викладачами цифрових інструментів та платформ, в умовах дистанційного навчання, для підвищення ефективності своєї роботи. В умовах періодичних карантинів та війни в Україні, яку розпочала Російська Федерація в лютому 2022 року, дистанційне та змішане навчання стали провідними в світових тенденціях освіти. В контексті дистанційного навчання на сьогоднішній день важливо робити акцент на цифрові навички викладача, використання ними цифрових інструментів для опитування та проведення семінарів, лекцій, практичних та лабораторних занять. Якісна сучасна освіта, в умовах сьогодення, неможлива без застосування цифрових інструментів в умовах дистанційного навчання. Необхідними умовами для успішної взаємодії сторін навчального процесу в режимі дистанційного та змішаного навчання є такі, як наявність чіткої організаційної моделі навчального процесу, співпраця, студентська та викладацька автономія.

Авторами був проаналізований досвід українських та зарубіжних науковців щодо використання дистанційного навчання в закладах вищої освіти. Описані цифрові інструменти навчання, які найчастіше використовуються для оцінювання знань студентів та проведення лекційних занять. Було визначено, які платформи є найбільш ефективними та зручними як для студентів, так і для викладачів.

За допомогою Google forms авторами було проведено опитування серед викладачів щодо зручності використання окремих платформ в певних видах занять (практичні, лекції, семінари, лабораторні, та ін). В опитуванні взяли участь 35 викладачів та 58 студентів Української інженерно-педагогічної академії та Хмельницького національного університету, які повинні були оцінити роботу цифрових платформ.

В результаті опитувань, авторами було визначено, що переважна більшість викладачів вважає дистанційне навчання ефективним та таким, яке може забезпечити якісну та неперервну освіту. Обов'язковою умовою є активне використання викладачами своїх

цифрових компетентностей та застосування ними цифрових інструментів.

Ключові слова: цифрові інструменти, цифрові платформи, дистанційне навчання, заклади вищої освіти, ІКТ, цифровізація.

The article is devoted to the use of digital tools and platforms by teachers in distance learning to improve the efficiency of their work. In the context of periodic quarantines and the war in Ukraine, which was started by the Russian Federation in February 2022, distance and blended learning have become leading in global education trends. In the context of distance learning today, it is important to focus on the digital skills of the teacher, their use of digital tools for polling and conducting seminars, lectures, practical classes. High-quality modern education, in today's conditions, is impossible without the use of digital tools in distance learning. The necessary conditions for successful interaction of the parties of the educational process in the mode of distance and blended learning are such as the presence of a clear organizational model of the educational process, cooperation, student and teacher autonomy.

The authors analyzed the experience of Ukrainian and foreign scientists in the use of distance learning in higher education institutions. The digital learning tools that are most often used to assess students' knowledge and conduct lectures are described. It was determined which platforms are the most effective and convenient for both students and teachers.

Using Google forms, the authors conducted a survey among teachers on the usability of certain platforms in certain types of classes (practical, lectures, seminars, laboratory, etc.). The survey involved 35 teachers and 58 students of the Ukrainian Engineering Pedagogical Academy and Khmelnytsky National University, who had to evaluate the work of digital platforms.

As a result of the surveys, the authors determined that the vast majority of teachers consider distance learning to be effective and one that can provide quality and continuous education. A prerequisite is that teachers actively use their digital competencies and apply digital tools.

Key words: digital tools, digital platforms, distance learning, higher education institutions, ICT, digitalization.

УДК 378.633.018.43:004.78

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.32>

Мосієнко Г.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри фізики, електротехніки
і електроенергетики

Української інженерно-педагогічної
академії

Тарасенко А.І.,

канд. тех. наук,
доцент кафедри фізики, електротехніки
і електроенергетики

Української інженерно-педагогічної
академії

Бохонько Є.О.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри технологічної
та професійної освіти і декоративного
мистецтва

Хмельницького національного
університету

Постановка проблеми. В умовах пандемії COVID-19 та війни в Україні, дистанційне навчання стало однією з провідних в освіті. Ця технологія реалізує принцип безперервної освіти і здатна задовольнити постійно зростаючий попит на знання в інформаційному суспільстві. Як свідчать результати багатьох досліджень, на початку введення карантинних заходів, викладачі не були достатньо підготованими до використання цифрових платформ та різних інструментів, і лише частково змогли їх ефективно використовувати.

Аналіз досліджень. Дослідженням питань використання цифрових засобів та ІКТ для організації дистанційного навчання у закладах освіти в Україні присвячені роботи В. Бикова, О. Спіріна, В. Олійника, П. Федорука, Л. Карташової, К. Осадчої, Н. Морзе, Н. Гущиної, О. Пінчук, та ін. Як зазначають українські науковці Іван Прокопенко та Світлана Бережна [1] у своїй публікації, COVID-19 заохочує заклади вищої освіти в Україні здійснювати інноваційні рішення за порівняно короткий проміжок часу та запроваджувати дистанційне

навчання з використанням різних веб-серверів, платформ, ресурсів та соціальних мереж [3].

Метою статті є висвітлення результатів моніторингу готовності й потреб викладачів щодо використання цифрових інструментів та інформаційно-комунікаційних технологій при проведенні семінарів, лекцій, практичних та лабораторних робіт.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Переважна більшість здобувачів освіти в Україні під час карантинних обмежень та війни в Україні, отримали досвід дистанційного навчання та змішаного навчання (з використанням Інтернет-технологій та цифрових платформ). Виникло питання з'ясування ефективності використання цих платформ викладачами, та оцінювання студентами їх застосування в процесі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У березні 2020 р. Генеральний директор організації ЮНЕСКО Одрі Азулай заявила, що через пандемію коронавірусу COVID-19 понад 1,5 мільярда молодих людей у 165 країнах світу не можуть відвідувати заняття через закриття закладів освіти [3]. Вивчення платформ та інструментів для дистанційного навчання є необхідним і обов'язковим, це впливає на підвищення кваліфікації, цифрового розвитку викладачів, підвищення їх професіоналізму в застосуванні інформаційних технологій. В Україні організація дистанційного навчання регламентується Наказом МОН України від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання». Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [8]. Дистанційне навчання – це форма організації навчального процесу, яка за рахунок використання ІКТ може бути реалізована як в умовах географічної віддаленості студента і викладача, так і безпосередньо в університеті для формування самостійної діяльності студента щодо засвоєння програми навчання за фахом [4]. Необхідними умовами для успішної взаємодії сторін навчального процесу в режимі дистанційного навчання є такі, як наявність чіткої організаційної моделі навчального процесу, співпраця, студентська та викладацька автономія та відповідальність, наявність чітких вимог для виконання різних типів завдань, а також й необхідність дотримання принципів академічної доброчесності [5].

Сьогодні арсенал педагога поповнився різноманітними можливостями використання схем, діаграм, графіків, аудіо-, відео- і мультимедіа засобів. В свою чергу мультимедійний контент може бути

реалізований у вигляді інтерактивного відео або відеолекції, створених у вигляді відеоскрайбінгу за допомогою скрінкастів, представлений у інфографіці та анімації, може бути інтерактивним та 3D-візуалізованим [6].

Завдання будь-якого викладача – підвищувати свій рівень цифрової грамотності, намагатись розширити можливості в навчанні предмета за рахунок використання інформаційно-цифрових технологій, застосовувати різні цифрові інструменти в своїй діяльності, різні платформи та інструменти для тестувань. Адже саме в епоху онлайн-навчання дуже гостро стоїть питання академічної доброчесності. Ніхто з освітян не може запобігти проблемі списування і плагіаторства, тому перед студентами слід відкривати шляхи для реалізації власних креативних ідей та експериментів.

Авторами було проаналізовано, які існують на сьогодні цифрові інструменти для роботи в процесі дистанційного навчання. Платформи для проведення лекцій, семінарів:

– Google Class – це платформа, на якій відбувається взаємодія між викладачем та студентом або викладачем та групою. Серед її переваг відзначимо можливість зібрати всі завдання та навчальні матеріали на одній платформі, нагадування студентам про терміни виконання та повернення завдань, можливість для студентів відстежувати свою успішність протягом семестру, постійний зворотний зв'язок, можливість прикріплювати виконані завдання у різноманітних форматах.

– Moodle – заняття у курсі на платформі Moodle має бути підпорядковуватися двом векторам формування компетентностей студентів, а саме: 1) семінар сприяє зануренню студентів у предметну галузь тієї дисципліни, що вивчається (формування предметних компетентностей), 2) семінарське заняття дозволяє залучати студентів до самостійної дослідницької діяльності (формування наскрізних компетентностей самостійної роботи та дослідницьких компетентностей).

– Padlet – онлайн-дошка, яку можна використовувати для надання студентам більшої автономії і самостійності, наприклад, для перевірки домашнього завдання. На дошці студенти та викладач можуть публікувати примітки, посилання, відео, аудіо тощо.

– EdPuzzle – безкоштовний сервіс для створення відеофрагментів з текстовими примітками до них, питаннями чи завданнями. Можна брати відео з таких джерел, як YouTube, Vimeo, KhanAcademy, LearnZillio та інших. На основі одного відео можна створити інтерактивне заняття з різними завданнями.

– Віртуальна дошка lucidspark дозволяє командам студентів об'єднатися, щоб реалізувати свої найкращі ініціативи. Тут можна створювати завдання, проекти, перевіряти плани та

брейнштормити ідеї, використовувати Agile та здійснювати планування;

– Canva – сервіси для створення тестів, інтерактивних завдань та презентацій. В своєму арсеналі має допоміжні блоки та схеми, шаблони і вбудовану анімацію, яка урізноманітнить теоретичний матеріал.

– Sakai – платформа для дистанційного навчання. Де можна створити презентації, зберегти їх в бібліотеку, вона складається з фреймворку та набору інструментів, які до нього приєднуються.

– Microsoft Office365 – сервіс, який забезпечує неперервність та організацію дистанційного навчання для студентів, також даю можливість створити інтерактивні онлайн-класи у Microsoft Teams.

Серед інструментів, які дають можливість перевірити знання студентів, найбільш ефективними є:

– GoFormative – інструмент підходить для перевірки знань та їх актуалізації. Надає викладачу можливість створювати опитування і перевіряти знання в режимі реального часу.

– Kaltura – сервіси для опитування та інтерв'ювання.

– Google Форми – через цей інструмент викладач створює самостійно різного типу завдання, навіть із додаванням зображень та відео з YouTube. Результати можна отримати в вигляді інфографіки, чи окремо для кожного студента.

– Socrative – онлайн-сервіс для створення і проведення тестувань в закладах освіти. Реєстрація для студентів не потрібна, достатньо ввести код, наданий викладачем. За допомогою опитування в режимі реального часу викладачі та студенти можуть візуалізувати дані для прийняття рішень щодо майбутнього навчання.

– Kahoot – ігрова платформа дозволяє створювати, відтворювати та ділитися навчальними іграми за лічені хвилини. Для входу студентам не потрібна реєстрація, лише код.

Усі ці сервіси не важкі в експлуатації, не потребують завантажень на комп'ютер та можуть співпрацювати із платформами Zoom, Google meet, Microsoft Teams, Skype. Використання цих ресурсів для практичних та лекційних занять дозволить викладачу зробити заняття інтерактивними, цікавими, а саме основне – активно взаємодіяти із студентськими групами навіть дистанційно.

Використання у навчальному процесі активних та інтерактивних форм проведення занять реалізує компетентнісний підхід до освіти: комп'ютерних симуляцій, ділових і рольових ігор, розгляду конкретних практичних ситуацій, психологічних та інших тренінгів у поєднанні з поза аудиторною роботою з метою формувати і розвивати професійні навички студентів. Нові вимоги до результатів освоєння освітніх програм (результати освіти) обумовлюють вдосконалення змісту і розробку:

1) нових методик і технологій освітньої діяльності (викладання (навчання));

2) форм контролю її результатів (моніторинг якості навчання). Застосування інноваційних технологій у процесі професійної підготовки стає потужним засобом підвищення якості вищої освіти через можливість створення у закладах вищої освіти технологічного навчально-виховного середовища – тобто, прогнозованого, керованого, максимально наближеного до заздалегідь визначених та запланованих завдань [6].

В дослідженні авторами проаналізовано, які саме цифрові інструменти використовують їх заклади освіти найбільш часто, та за допомогою опитування визначають ефективність певних платформ та інструментів.

Авторами були створені Google Forms, які включали декілька питань, щодо поширеності, використання, зручності застосування платформ та інструментів для оцінювання результатів. В опитуванні взяли участь 35 викладачів та 58 студентів Української інженерно-педагогічної академії та Хмельницького національного університету.

На рис. 1 представлені результати опитування викладачів та студентів щодо ефективності використання в дистанційному навчанні цифрових платформ при проведенні лекцій та семінарів.

Як показує опитування, найбільшу кількість голосів було віддано за платформи Moodle, Canva, Google Class. І студенти, і викладачі відмітили ефективність використання даних платформ при проведенні семінарських занять та лекцій: Moodle (викладачі – 75%, студенти-66%), Canva (викладачі – 62%, студенти- 75%), Google Class (викладачі – 70%, студенти – 64%).

В відкритому опитуванні, яке містило питання про недоліки цих платформ, було зазначено, що при проведенні практичних та лабораторних робіт, нажаль, ці платформи не завжди ефективні, так як для деяких предметів необхідно саме присутність в лабораторіях, для відтворення певного типу робіт. Вирішення даної проблеми, на думку авторів, можливе за допомогою написання програмного забезпечення, створення програм симуляторів та програм віртуальної реальності саме під конкретні дисципліни. Разом з тим, саме ці платформи забезпечують студентів, що проходять дистанційне навчання, цілодобовим доступом до навчальних матеріалів, містять лекції викладачів і завдання для індивідуальної роботи.

Другий блок містив питання про результативність цифрових інструментів для проведення тестувань та опитувань. Викладачі могли вибрати лише один варіант, який на їхню думку найбільш ефективний. Також могли доповнити свої думки в відкритому опитуванні (рис. 2).

Оцінювання навчальних досягнень студентів за допомогою Google Form викладачі оцінили

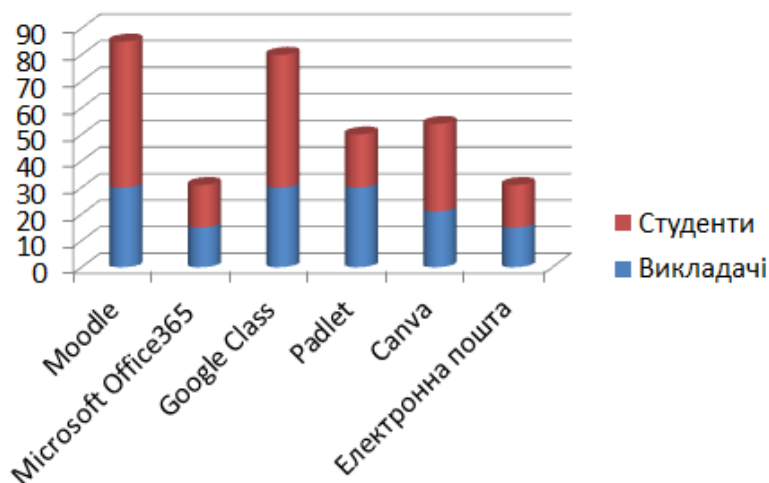


Рис. 1. Відповіді респондентів, щодо ефективності та зручності використання платформ при дистанційному навчанні

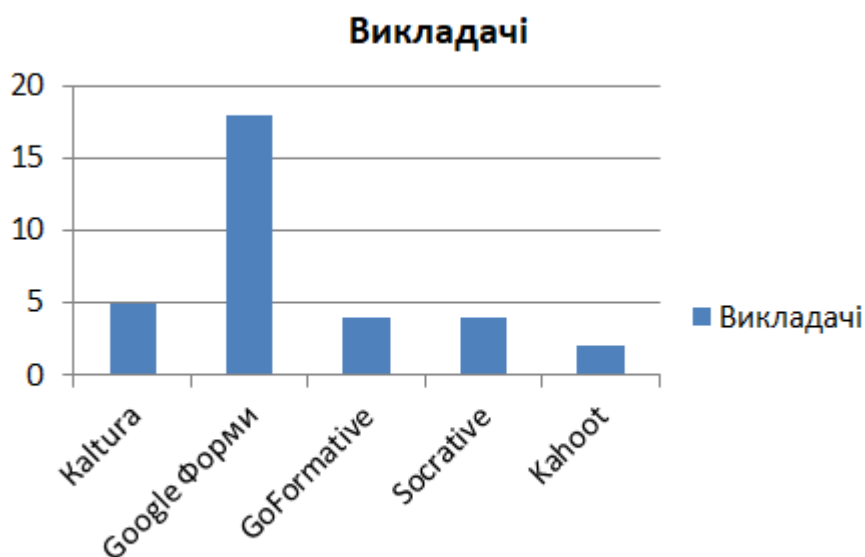


Рис. 2. Опитування викладачів, щодо ефективності інструментів для тестувань

найбільш ефективним. Разом з тим, зауважили, що питання прояву академічної недоброчесності (плагіату, списування) все одно присутнє. Для уникнення деякі викладачі розробляють індивідуальні завдання, створюють індивідуальні тести, або проводять опитування в режимі реального часу. Адже однією з ключових проблем дистанційного навчання залишається проблема аутентифікації знань студента в процесі навчання.

Висновки. Інформаційно-комунікативні технології сьогодні можуть забезпечити освітню діяльність різноплановими, компактними й оперативними засобами, що слугують активному пізнавально-творчому розв'язанню студентом суттєвих суперечностей у теорії і практиці. Воно дає

можливість забезпечити індивідуалізацію освіти, значно посиливши в ній значущість самоосвіти й самонавчання з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних засобів та відкритим доступом до освітніх ресурсів. Необхідними умовами для успішної взаємодії сторін навчального процесу в режимі дистанційного навчання є наявність чіткої організаційної моделі навчального процесу, співпраця, студентська та викладацька автономія, відповідальність; наявність чітких вимог для виконання різних типів завдань, продуктивний обмін думками та поглядами для створення середовища, сприятливого для зародження ідей. І саме цифрові інструменти можуть стати тим ефективним плацдармом для встановлення цих цілей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Berezhna S., Prokopenko I. Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19. *Outbreak : New Challenges vs New Opportunities*. URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/irrem/article/view/2771> (дата звернення: 08.10.2022)
2. Bondarenko O., Mantulenko S., Pikilniak A. Google Classroom as a Tool of Support of Blended Learning for Geography Students. *Pedagogy of Secondary and Higher Schools*. № 51. С. 235–246. 2018. DOI: 10.31812/pedag.v51i0.3671
3. Covid-19 та дистанційне навчання у закладах вищої освіти: аналітичний огляд наукових публікацій з міжнародних видань. URL: <https://nubip.edu.ua/node/79877>.
4. Васюк О., Скумін Т. Теоретико-методичні аспекти організації дистанційної освіти. *Вісник Книжкової палати*. Вип. 2. 2011.
5. Ватаманюк-Зелінська У. Ініціатива академічної доброчесності та якості вищої освіти в умовах дистанційного навчання. 2021 URL: <https://financial.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/08/KRUHLYY-STIL-RP-2021.pdf>
6. Денисова А. Цифрові інструменти педагога для організації дистанційного навчання. *Матеріали регіонального науково-практичного семінару. Біла Церква*. 2021. URL: <https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/2021/11.pdf>
7. Переваги та недоліки дистанційного навчання. Кафедра менеджменту Львівського торговельно-економічного університету. 2020. URL: <https://kerivnyk.info/perevahy-ta-nedoliky-dystantsijnoho-navchannya>
8. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ МОН України № 466 від 25.04.2013

ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

DISTANCE FORM OF EDUCATION IN MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION

У статті розкрито проблему впровадження дистанційної форми навчання в музично-педагогічній освіті. Доведено, що в умовах нових реалій сьогодення впровадження формату дистанційного навчання стає актуальною проблемою сучасної освіти. Зазначено, що модернізація освітньої діяльності не можлива без пошуку нових, більш ефективних технологій, що сприятимуть розвитку творчих здібностей студентів та розкриттю їхніх індивідуальних можливостей.

У межах публікації висвітлено та розкрито переваги і недоліки дистанційної форми навчання в музично-педагогічній практиці. Акцентовано увагу на тому, що саме перед викладачами вищих навчальних закладів постає питання не лише впровадження ефективної системи дистанційної освіти, але й забезпечення сприятливого впливу нових інноваційних технологій на освітній процес.

З'ясовано, що у підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва у пріоритеті все ж таки залишаються традиційні практичні заняття, спрямовані на вдосконалення професійних компетенцій, необхідних для майбутньої професії. Наголошено, що недоліками формату дистанційного навчання є відсутність безпосереднього живого контакту зі студентом, наявність технічних труднощів проведення онлайн-уроків, які полягають у неналежному технічному забезпеченні та інтернет-зв'язку. Виявлено, що брак особистісного спілкування, емоційних контактів з однокурсниками та викладачами унеможлиблює процес обговорення наукової проблеми.

Доведено, що запровадження дистанційно-навчальних, інноваційних технологій при вивченні диригентсько-хорових дисциплін у вищій школі має прикладне значення, оскільки лише на традиційних практичних заняттях (індивідуальних, практичних чи групових) можливе вдосконалення професійних компетенцій, необхідних для майбутньої професії.

Обґрунтовано, що дистанційна форма навчання для музичних освітніх закладів, а також для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку вчителів музичного мистецтва, не є достатньо ефективною та може існувати лише як додатковий спосіб підвищення результативності професійної фахової підготовки.

Ключові слова: дистанційна форма навчання, музично-педагогічна освіта, інноваційні технології, диригентсько-хорові

дисципліни, професійна фахова підготовка, комп'ютеризація, творчі здібності.

The article reveals the problem of the distance learning introduction in music and pedagogical education. It has been proven that in the conditions of current new realities, the introduction of the distance learning format is becoming an urgent problem of modern education. It is noted that the modernization of educational activities is impossible without the search for new, more effective technologies that will contribute to the development of students' creative abilities and the disclosure of their individual capabilities.

Within the scope of the publication, the advantages and disadvantages of distance learning in music-pedagogical practice are highlighted and disclosed.

Attention is focused on the fact that it is the teachers of higher educational institutions who face the issue not only of implementing an effective system of distance education, but also of ensuring the favorable impact of new innovative technologies on the educational process.

It was found out that in the training of future teachers of musical art, the priority still remains traditional practical classes aimed at improving the professional competencies necessary for the future profession. It is emphasized that the disadvantages of the distance learning format are the lack of direct live contact with the student, the presence of technical difficulties in conducting online lessons, which consist in inadequate technical support and Internet connection. It was revealed that the lack of personal communication, emotional contacts with fellow students and teachers makes the process of discussing a scientific problem impossible.

It has been proven that the introduction of distance learning, innovative technologies in the study of conducting and choral disciplines in higher education is of applied importance, since only in traditional practical classes (individual, practical or group) is it possible to improve the professional competencies necessary for the future profession.

It is substantiated that the distance form of education for musical educational institutions, as well as for higher educational institutions that train music teachers, is not effective enough and can exist only as an additional way of increasing the effectiveness of professional training.

Key words: distance education, musical and pedagogical education, innovative technologies, choral conducting disciplines, professional training, computerization, creative abilities.

УДК 78.03:378.018.43
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.33>

Стець Г.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри вокально-хорового,
хореографічного та образотворчого
мистецтва

Дрогобицького державного
педагогічного університету імені
Івана Франка

Кишакевич С.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри вокально-хорового,
хореографічного та образотворчого
мистецтва

Дрогобицького державного
педагогічного університету імені
Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах нових реалій сьогодення впровадження дистанційної форми навчання стає актуальною проблемою сучасної освіти. Адже, модернізація освітньої діяльності не можлива без пошуку нових, більш ефективних технологій, що сприятимуть розвитку творчих здібностей студентів та розкриттю їхніх індивідуальних можливостей.

Застосування дистанційної форми відкриває нові перспективи та можливості для навчання, що сприяє переосмисленню деяких його традиційних форм і методів. Однак, у підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва у пріоритеті все ж таки залишаються традиційні практичні заняття, спрямовані на вдосконалення професійних компетенцій, необхідних для майбутньої професії. Оскільки сьогодні вивчення музично-педагогічних

дисциплін дедалі більше супроводжується застосуванням дистанційного формату, виникає необхідність розгляду його особливостей, переваг та недоліків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Шляхи і способи розв'язання проблеми дистанційного навчання в освіті окреслені в наукових дослідженнях таких вчених, як О. Андреев, В. Биков, Ю. Богачков, Х. Венг, О. Гнатюк, С. Калашникова, Г. Козлакова, І. Козубовська, В. Кухаренко, В. Луговий, Н. Мойсеева, В. Олійник, О. Петерс, Є. Полат, Н. Самолук [7], М. Сімонсон, П. Стефаненко, М. Швець [7] та інші.

Питання теорії й практики дистанційного навчання в музично-педагогічній освіті розкривається в наукових працях таких сучасних науковців як С. Басовської [6], А. Бондаренка [1], Л. Васильєвої [2], З. Дубового [3], І. Кравченко [5], К. Кушнір [4; 5], Н. Лановенко-Мельник [6], Л. Остапчук [6], О. Плакидюк [6], В. Хохлан [6], Л. Щербакової [5] та інших.

Проблемі часткового впровадження дистанційно-навчальних, інноваційних технологій на заняттях диригентсько-хорового циклу в ЗВО, розробок різноманітних відповідних програм з одночасним збереженням традиційної національної хорової культури, підготовки майбутніх фахівців присвячені праці: Т. Белінської [4], Г. Білозерської [4], Л. Бірюкової, І. Коваленко, А. Козир, Л. Костенко, К. Кушнір [4; 5], А. Растрігіної, Т. Раструби, С. Світайло, Т. Смирнової, З. Софроній, Н. Тарарак, І. Царук, І. Шинтяніної, Л. Шумської та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На жаль, проблема впровадження дистанційної форми навчання при вивченні музично-педагогічних дисциплін є недостатньо розкритою. Зважаючи на всі її особливості, переваги та недоліки вона є актуальною та вимагає ґрунтовного вивчення.

Мета статті – аналіз проблеми впровадження дистанційної форми навчання в музично-педагогічній освіті в Україні, розгляд її особливостей, переваг та недоліків задля систематизації думок, ідей та поглядів провідних учених-педагогів та визначення їхньої продуктивності й перспектив теоретичного осмислення означеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. З огляду на останні події вагоме місце в інформаційно-освітньому середовищі посідає новий досвід роботи у дистанційному форматі. Саме тому перед викладачами ВНЗ постає питання не лише впровадження ефективної системи дистанційної освіти, але й забезпечення сприятливого впливу нових інноваційних технологій на освітній процес. Як стверджують Н. Самолук та М. Швець «...дистанційні технології навчання можна розглядати як природний етап еволюції традиційної системи освіти від дошки з крейдою до електронної дошки

й комп'ютерних навчальних систем, від книжкової бібліотеки до електронної, від звичайної аудиторії до віртуальної аудиторії» [2].

На думку К. Кушнір, «Комп'ютеризація процесу музичної освіти, вимагає підготовленості педагогічного складу до використання нових інформаційних засобів, володіння методологією, принципами та методикою їх використання...перехід від освітньої парадигми індустріального суспільства до освітньої парадигми постіндустріального суспільства означає, насамперед, відмову від розуміння освіти як отримання готового знання та уявлення про педагога як носія готового знання. Використання в мистецькій освіті найсучасніших інноваційних програм і високотехнологічних продуктів треба зробити нормою і обов'язково передбачити в нових стандартах» [1, с. 6].

Автор виділяє переваги та недоліки дистанційної форми навчання. До переваг К. Кушнір [1] відносить:

- *Безперервність у навчанні студентів, які знаходяться на лікуванні, реабілітації або під час пандемії;*

- *Гнучкість навчального процесу, яка проявляється у можливості для студентів навчатися в зручній для себе час та у власному темпі, незалежно від місця перебування;*

- *Якісний матеріал (дистанційні курси розробляються відповідно до програм, затверджених МОН та включають інформацію з кількох джерел, медіа-файли, коментарі педагога, посилання на статті тощо). Доступ до майстер-класів кращих викладачів з використанням технологій дистанційного навчання;*

- *Використання під час процесу навчання новітніх технологій, які створюють можливість паралельно засвоювати навички, що згодом знадобляться під час роботи.*

Серед недоліків формату дистанційного навчання автор вважає:

- *Відсутність стабільності у забезпеченні себе достатнім технічним обладнанням – мати завжди комп'ютер та постійний вихід у інтернет;*

- *Необхідність у високошвидкісному з'єднанні інтернету;*

- *Брак особистісного спілкування, емоційних контактів з однокурсниками та викладачами, що унеможлиблює процес обговорення проблеми;*

- *Велике навантаження на зір та організм загалом;*

- *Унеможливлення негайного обговорення виниклих питань з викладачем, роз'яснення ситуації на конкретних прикладах [1].*

При вивченні особливостей, переваг та недоліків дистанційної форми навчання в музично-педагогічній освіті цікавим є твердження Н. Лановенко-Мельник, С. Басовської та інших. Дослідники

вважають, що з однієї сторони запровадження такої форми навчання «підвищує мотивацію у студентів до власного пошуку необхідних відчуттів у технічних прийомах і характері звуку, створює процес високої самоорганізації, що підвищує творчий та інтелектуальний потенціал, активізує аналітичне мислення при записі та прослуховуванні власного відеоуроку, а також вдосконалює навички володіння комп'ютером і різними інтернет-платформами. Зі сторони педагогів така форма навчання вимагає універсальної підготовки та володіння сучасними інформаційними технологіями» [6, с. 202].

Аналізуючи негативні сторони формату дистанційного навчання, Н. Лановенко-Мельник, С. Басовська та інші автори [6] наголошують на відсутності безпосередньо живого контакту зі студентом, наявності технічних труднощів проведення онлайн-уроків, які полягають у не належному технічному забезпеченні та інтернет-зв'язку. «Якість дистанційних занять залежить не тільки від учасників процесу», – акцентують увагу дослідники, – «а й від подальшого прогресу сучасних мультимедійних технологій, розвиток яких не стоїть на місці. Можливо, сучасні технології незабаром будуть здатні передавати емоції, темперамент, характер виконавського процесу. Зазвичай дистанційне навчання здійснюється із застосуванням традиційних освітніх технологій, де поряд з індивідуальними практичними заняттями відбувається відвідування майстер-класів видатних вокалістів, організація творчих зустрічей. Перенесення деяких із цих форм, зокрема практичної складової частини, в дистанційну площину вимагає часу та безліч зусиль» [6, с. 202].

Досліджуючи проблему дистанційної форми навчання у сфері музичного мистецтва А. Бондаренко висловлює думку щодо неможливості говорити позитивно про її перспективність та необхідності розгляду виключно як вимушеної форми освітнього процесу на виконавських відділеннях музичних освітніх закладів. Автор зауважує, що «технології віддаленої взаємодії учасників освітнього процесу, які застосовуються при дистанційній формі навчання, не дозволяють здобувачам освіти повноцінно набути необхідних компетенцій у таких напрямках, як гра на музичному інструменті та спів унаслідок обмеженості технічних можливостей, властивій сучасним технологіям зв'язку, серед яких неможливість тактильного контакту і, найкритичніше, затримка звукового та відеосигналу» [1, с. 72].

Запровадження дистанційно-навчальних, інноваційних технологій при вивченні диригентсько-хорових дисциплін у вищій школі має прикладне значення, оскільки лише на традиційних практичних заняттях (індивідуальних, практичних чи групових) можливе вдосконалення професійних

компетенцій, необхідних для майбутньої професії. Таку думку обґрунтовує у своєму дослідженні К. Кушнір та ряд інших науковців. Автори наголошують, на тому, що «використання інноваційних технологій при вивченні циклу диригентсько-хорових дисциплін носить лише рекомендаційний характер. Тому вибір форм, способів та об'єм визначається самим викладачем. Це залежить від його творчого відношення до предмету або ступенем володіння ПК, але тоді ж кожна конкретна дисципліна визначає власний «шлях» вибору. Зокрема, на дисциплінах лекційно-семинарського типу використовуються допоміжні засоби для відтворення музичного матеріалу чи то в аудіо форматі, чи у відео форматі. За допомогою такого підходу студенти можуть формувати власний накопичувач зразків хорового мистецтва.» [4, с. 126].

Висновки. Таким чином, проведене дослідження підтверджує, що впровадження дистанційної форми навчання в музично-педагогічній освіті має свої переваги та недоліки. Очевидним є той факт, що модернізація освітньої діяльності не можлива без застосування інноваційних технологій, які сприятимуть глибшому засвоєнню знань студентами, розвитку їхніх творчих здібностей особливо в умовах дистанційного навчання. Водночас, дистанційна форма навчання для музичних освітніх закладів, а також для ВНЗ, які здійснюють підготовку вчителів музичного мистецтва, не є достатньо ефективною та може існувати лише як додатковий спосіб підвищення результативності професійної фахової підготовки.

Подальшого вивчення потребують проблеми дослідження невербальних компонентів комунікації та їхнього застосування у музично-педагогічній практиці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондаренко А. І. Дистанційна освіта музикантів-виконавців: проблеми та перспективи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 3 (192). С. 69–72.
2. Васильєва Л. Досвід формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання технологій дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 7. С. 48–58.
3. Дубовий З. С. Формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 260 с.
4. Кушнір К. В., Белінська Т. В., Білозерська Г. О. Використання інноваційних технологій навчання в контексті вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищій школі. *Наукові записки. Серія «Педагогіка-психологія»*. 2020. Вип. 63. С. 123–127. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/1Fjblekk76mJKAQic6YiG9X9hAdFjc-a4/view>
5. Кушнір К. В., Кравченко І. М., Щербакова Л. В. Дистанційна форма навчання студентів ЗВО в сучас-

них умовах мистецької освіти в період пандемії. Proceedings of the XXV International Scientific and Practical Conference: Social and Economic Aspects of Education in Modern Societies (January 25, 2021) RS Global Sp. z O.O., Warsaw, Poland. 2021. С. 3–8.

6. Лановенко-Мельник Н. В., Басовська С. Ю., Остапчук Л. О., Плакідюк О. Ю., Хохлан В. О., Осо-

бливості дистанційного навчання у вокально-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25. Т. 1. С. 199–203.

7. Самолюк Н., Швець М. Актуальність і проблемність дистанційного навчання. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1. С. 193–198.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 52

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 16,44. Ум. друк. арк. 21,16.
Підписано до друку 01.11.2022. Замов. № 1122/481. 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.