

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 65

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

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

Благул 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

Пагула Мирослав Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної та професійної 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)

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

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

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 11 від 27.11.2023 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 КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу: <https://doi.org/10.32782/2663-6085>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Дорофєєв А.С. КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ ВІЙСЬКОВОГО ПІДРОЗДІЛУ.....	9
Котова А.В., Ленська О.О. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ.....	14
Пантелеймонова Т.Г. ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ-ХІМІКІВ	18
Ребуха Л.З., Рудакевич О.М. ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД.....	22
Sun Changlong ASPECTS OF THE INFLUENCE OF CHINESE CULTURE ON THE WORLD.....	27
Tingting Dong RECONCEPTION OF THE KEY IDEAS OF THE FRANKFURT SCHOOL OF NEO-MARXISM.....	32
Чжан Хунвей РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА В СУСПІЛЬСТВО ЗНАНЬ ТА ІНТЕЛЕКТУ.....	39

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

Гляненко К.А. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	42
Добинда І.П., Герасимчук А.А. РОЛЬ КРАЄЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ У ШКІЛЬНІЙ ГЕОГРАФІЧНІЙ ОСВІТІ.....	46
Драч Т.Л. ОБГРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПОВІТРЯНОЇ АКРОБАТИКИ ТА ПІЛОННОГО СПОРТУ.....	51
Єременко Т.Є., Бабова І.К. ПРЕЗЕНТАЦІЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЯК SOFT SKILL ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ ОСВІТИ.....	56
Заїка В.В. СТРУКТУРА КОМПЛЕКСНОЇ РУХОВОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	62
Корень А.М., Близнюк Л.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	67
Lakiychuk O.V., Medkova O.N., Korbut O.H. BLENDED LEARNING TECHNOLOGY WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL INSTITUTION.....	71
Lysenko O.A., Dankevych T.M. A ROLE PLAY AS A MODERN MEANS OF TEACHING ENGLISH: FROM THE EXPERIENCE OF FORMING THE ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE FILOLOGY STUDENTS	75
Луцан Н.І., Сащенко Є.С. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ.....	79
Щука Г.П., Сокол Т.Г., Гергей Л.Б. ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕКСКУРСІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	82

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Варецька О.В., Волошина Т.А., Сігакова І.А., Марко Н.В.

КАДРОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОЇ КОМПЛЕКСНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ РОЗВИТКУ ОСОБИ88

Левицька А.І., Ходанович Е.М.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ У ДОШКІЛЬНИХ УМОВАХ: ВИКЛИКИ І СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ.....95

Лещій Н.П., Гуцол М.А.

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НА ОНЛАЙН ЗАНЯТТЯХ ЗАСОБАМИ ГРИ.....99

Ольшевська В.Л., Таран О.П.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДІАГНОСТИКИ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДИТИНИ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....103

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Акімов В.Ю.

ДОСЛІДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО НАСИЛЛЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ ВИДИ ПРОЯВУ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ.....108

Апухтіна В.В.

СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО СЕНСОМОТОРНОЇ КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....113

Білоусов А.В.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ФЕНОМЕНУ «ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» МАЙБУТНІХ ДІЛЬНИЧНИХ ОФІЦЕРІВ ПОЛІЦІЇ.....119

Бондаренко В.В., Черкашина Ж.В.

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ТЕХНІЧНИХ ЗВО.....125

Буданова І.О.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТЕСТУВАННЯ У КОНТРОЛІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ В ЗВО.....129

Буздуган О.А.

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....135

Ватковська М.Г., Швидун В.М.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....139

Горбатюк А.А.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ: ВИКЛИКИ І РІШЕННЯ.....143

Данилюк І.М.

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ.....147

Дмітрієва Н.С.

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТА ЙОГО СТРУКТУРА.....151

Доценко Ю.В., Сидорова Н.В., Думанська В.В.

МЕТОДИКИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....155

Житомирська Т.М., Костинюк В.С., Хміль О.О., Андрусик П.П. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	159
Жорняк Б.Є., Ткачук С.М., Юрчук О.М. ОРГАНІЗАЦІЯ СЛУХАННЯ МУЗИКИ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОМПОЗИТОРІВ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ О. КОШИЦЯ, В. БЕЗКОРОВАЙНОГО, С. СПЕХА.....	164
Жур'ян В.В. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУДНОВОДИЇВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	168
Іваненко О.О., Шапран О.І. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	173
Іванишин Н.Л. ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	178
Іваніга О.В., Тарасенко С.Є. ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА ЗІ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕЛЕКТ КАРТ	182
Іваніцька І.В. СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА Й ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ІНШОМОВНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАКЕТНО-АРТИЛЕРІЙСЬКОГО ОЗБРОЄННЯ.....	186
Isayeva O.S., Zhu Fangzhou CURRENT STATE OF HIGHER JOURNALISM EDUCATION IN CHINA.....	190
Ісаєнко Г.П. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА НАВИЧОК СЛУХОВОГО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ	197
Іщенко Т.М., Кузьменко Д.В., Бергер Л.С. НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ ДИСТАНЦІЙНИМИ МЕТОДАМИ: ЗА ТА ПРОТИ.....	202
Капінус О.С., Лашта Р.Б. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	206
Керницька Л.І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	213
РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Барліт О.О., Шумада Р.Я., Могілевська В.М., Сибіль О.І. МОБІНГ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ТА БУЛІНГ В ДИТЯЧОМУ: ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВОГО ЗВ'ЯЗКУ.....	217
Левченко Я.С., Моргунова Н.С. АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ЗВО.....	223
Фіданян О.Г. ПОДОЛАННЯ ОСВІТНИХ ВТРАТ ТА РОЗРИВІВ ЗЗСО В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ	228

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Dorofieiev A.S. CRITERIA APPARATUS FOR DIAGNOSING THE READINESS OF FUTURE OFFICERS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH PERSONNEL OF THE MILITARY UNIT.....	9
Kotova A.V., Lenska O.O. MAIN TRENDS OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN EUROPEAN UNION.....	14
Panteleimonova T.H. PROBLEMS OF TRAINING FUTURE MASTER'S CHEMISTS.....	18
Rebukha L.Z., Rudakevych O.M. EDUCATIONAL ACTIVITY AS THE BASIS OF NATIONAL IDENTIFICATION: UKRAINIAN EXPERIENCE.....	22
Sun Changlong ASPECTS OF THE INFLUENCE OF CHINESE CULTURE ON THE WORLD.....	27
Tingting Dong RECONCEPTION OF THE KEY IDEAS OF THE FRANKFURT SCHOOL OF NEO-MARXISM.....	32
Chzhan Khunvei DEVELOPMENT OF THE INFORMATION SOCIETY INTO A SOCIETY OF KNOWLEDGE AND INTELLECT.....	39

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

Hlianenko K.A. PECULIARITIES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS.....	42
Dobynda I.P., Herasymchuk A.A. THE ROLE OF REGIONAL STUDIES PRINCIPLE IN SCHOOL GEOGRAPHICAL EDUCATION.....	46
Drach T.L. JUSTIFICATION OF THE PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF PRIMARY GRADES STUDENTS BY MEANS OF AERIAL ACROBATICS AND PYLON SPORTS.....	51
Yeremenko T.Ye., Babova I.K. PRESENTATION IN ENGLISH AS A SOFT SKILL FOR MASTER DEGREE STUDENTS.....	56
Zaika V.V. STRUCTURE OF COMPLEX MOTOR TRAINING OF STUDENTS OF INFORMATION MAJORITIES.....	62
Koren A.M., Blyzniuk L.M. THE ARTICLE IS DEVOTED TO THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF LEARNING GERMAN FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	67
Lakiychuk O.V., Medkova O.N., Korbut O.H. BLENDED LEARNING TECHNOLOGY WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL INSTITUTION.....	71
Lysenko O.A., Dankevych T.M. A ROLE PLAY AS A MODERN MEANS OF TEACHING ENGLISH: FROM THE EXPERIENCE OF FORMING THE ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE FILOLOGY STUDENTS	75
Lutsan N.I., Sashchenko Ye.S. FORMATION OF SPEAKING COMPETENCES OF SERVICE SPHERE.....	79
Shchuka H.P., Sokol T.H., Herhei L.B. PREPARATION OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS FOR THE USE OF EXCURSIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	82

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Varetska O.V., Voloshyna T.A., Sihakova I.A., Marko N.V.

PERSONNEL POTENTIAL OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS AS A KEY TO A QUALITY COMPREHENSIVE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF PERSONAL DEVELOPMENT.....88

Levytska A.I., Khodanovych E.M.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH AUTISM IN PRESCHOOL SETTINGS: CHALLENGES AND SUPPORT STRATEGIES.....95

Leshchii N.P., Hutsol M.A.

CORRECTION OF SPEECH ACTIVITIES IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN ONLINE CLASSES USING GAMES.....99

Olshevska V.L., Taran O.P.

ASSESSING NON-VERBAL COMMUNICATION IN EARLY PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: PRACTICAL DIAGNOSTIC APPROACHES.....103

SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Akimov V.Yu.

STUDY OF INFORMATION VIOLENCE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: MAIN TYPES OF MANIFESTATION AND DETERMINANTS.....108

Apukhtina V.V.

THE READINESS OF FUTURE SPEECH THERAPISTS FOR SENSORIMOTOR CORRECTION OF DEVELOPMENT IN PERSONS WITH SPEECH DISORDERS.....113

Bilousov A.V.

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE PHENOMENON OF "PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE" OF FUTURE DISTRICT POLICE OFFICERS.....119

Bondarenko V.V., Cherkashyna Zh.V.

IMPLEMENTING A PERSON-CENTERED APPROACH TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL ENGINEERS IN HIGHER EDUCATION TECHNICAL SCHOOLS.....125

Budanova I.O.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF TESTING IN CONTROL OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS DURING DISTANCE LEARNING IN HIGHER SCHOOLS.....129

Buzduhan O.A.

DEFINITIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN PEDAGOGICAL DISCOURSE.....135

Vatkovska M.H., Shvydun V.M.

USE OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PREPARING TEACHERS FOR WORK IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....139

Horbatiuk A.A.

FORMATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT COMPETENCES OF FUTURE MILITARY OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE: CHALLENGES AND SOLUTIONS.....143

Danyliuk I.M.

PEDAGOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE OFFICERS NGU BASED ON THE PROBLEM TEACHING METHOD.....147

Dmitriieva N.S.

FORMATION OF THE INNOVATION-ORIENTED PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION: THE ESSENCE OF THE CONCEPT AND ITS STRUCTURE.....151

Dotsenko Yu.V., Sydorova N.V., Dumanska V.V.

METHODS FOR IMPROVING THE TEACHING OF GRAPHIC DISCIPLINES USING COMPUTER TECHNOLOGY IN MARTIAL LAW.....155

Zhytomyrska T.M., Kostyniuk V.S., Khmil O.O., Andrusyk P.P.

FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS.....159

Zhorniak B.Ye., Tkachuk S.M., Yurchuk O.M. ORGANIZATION OF LISTENING TO MUSIC AT MUSIC LESSONS BASED ON THE CREATIVE WORK OF UKRAINIAN DIASPORA COMPOSERS O. KOSHCHYTS, V. BEZKOROVAINYI, S. SPEKH.....	164
Zhurian V.V. FOREIGN EXPERIENCE IN FORMING THE ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF SEAFARERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	168
Ivanenko O.O., Shapran O.I. FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PROCESS OF BLENDED EDUCATION.....	173
Ivanyshyn N.L. PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE CIVIL PROTECTION SPECIALISTS IN EUROPEAN UNION COUNTRIES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	178
Ivaniha O.V., Tarasenko S.Ye. IMPROVEMENT OF WRITING SKILLS OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SCHOOLS BY MEANS OF MINDMAPPING.....	182
Ivanitska I.V. THE ESSENCE, STRUCTURE AND FEATURES OF THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE AND TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF MISSILE AND ARTILLERY WEAPONS.....	186
Isayeva O.S., Zhu Fangzhou CURRENT STATE OF HIGHER JOURNALISM EDUCATION IN CHINA.....	190
Isaienko H.P. THE ESSENCE AND STRUCTURE OF AUDITORY SELF-CONTROL SKILLS OF THE FUTURE MUSIC TEACHER IN INSTRUMENTAL ENSEMBLE CLASSES.....	197
Ishchenko T.M., Kuzmenko D.V., Berher L.S. DISTANCE TEACHING ECONOMICS STUDENTS PROFESSIONAL ENGLISH VOCABULARY: FOR AND AGAINST.....	202
Kapinus O.S., Lashta R.B. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL REFLECTION AMONG FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....	206
Kernytska L.I. THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMING THE READINESS OF FUTURE CIVIL AVIATION PILOTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	213
SECTION 5. THEORY AND METHODS OF EDUCATION MANAGEMENT	
Barlit O.O., Shumada R.Ya., Mohilevska V.M., Sibil O.I. MOBBING IN THE EDUCATIONAL COLLECTIVE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AND BULLYING IN CHILDREN: A STUDY OF CAUSAL RELATIONSHIP.....	217
Levchenko Ya.S., Morhunova N.S. ACADEMIC INTEGRITY IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS AT UKRAINIAN UNIVERSITIES.....	223
Fidanian O.H. OVERCOMING EDUCATIONAL LOSSES AND RUPTURES SCHOOLS IN TODAY'S CONDITIONS AS A PROBLEM OF EDUCATIONAL MANAGEMENT.....	228

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ ВІЙСЬКОВОГО ПІДРОЗДІЛУ

CRITERIA APPARATUS FOR DIAGNOSING THE READINESS OF FUTURE OFFICERS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH PERSONNEL OF THE MILITARY UNIT

Стаття присвячена проблемі формування готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу.

На підставі визначення сутності понять «професійна готовність» та «готовність майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу», враховуючи особливості професійної діяльності офіцерів по роботі з особовим складом, було виокремлено такі структурні компоненти готовності: знанієво-професійний, професійно-особистісний, професійно-діяльнісний.

Відповідно до виокремлених структурних компонентів досліджуваного феномену було виділено критерії та показники сформованості готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу задля подальшої діагностики вказаного феномену в освітньому процесі вищого військового навчального закладу.

На підставі критеріально-рівневого підходу було визначено такі критерії: когнітивний, особистісно-професійний, операційно-професійний. Когнітивний критерій відповідає знанієво-професійному компоненту і характеризує наявність і системність знань щодо специфіки і особливостей майбутньої професійної діяльності. Особистісно-професійний критерій відповідає професійно-особистісному компоненту і відображає наявність позитивного ставлення до обраної професії, цілей, прагнень, установок, інтересу, мотивів професійної діяльності та передбачає розвиток професійно важливих якостей. Операційно-професійний критерій відповідає професійно-діяльнісному компоненту і виявляється у сформованості психолого-педагогічних, управлінських, комунікативних, рефлексивних умінь і навичок, які є необхідними в роботі з особовим складом військового підрозділу.

Відповідно до визначених критеріїв виділено показники кожного критерію та рівні, що характеризують ступінь сформованості готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу: високий, середній, низький.

Ключові слова: *готовність до професійної діяльності, психолого-педагогічна робота, готовність до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу; критерії та показники сформо-*

ваності готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу.

The article is devoted to the problem of forming the readiness of future officers for psychological and pedagogical work with the personnel of a military unit.

Based on the definition of the essence of concepts of "professional readiness" and "readiness of future officers for psychological and pedagogical work with personnel of the military unit", taking into account the peculiarities of professional activity of officers in working with personnel, the following structural components of readiness were allocated: knowledgeable and professional, professionally personal, professional activity.

By the identified structural components of the studied phenomenon, the criteria and indicators of the formation of future officers' readiness for psychological and pedagogical work with military personnel allocated for further diagnostics of this phenomenon in the educational process of a higher military educational institution.

Research identified the following categories using the criterion-level approach: cognitive, personal-professional, and operational-professional. The cognitive criterion corresponds to the knowledge and professional component and characterizes the availability and consistency of knowledge about the specifics and features of future professional activities. The personal and professional criterion corresponds to the professional and personal component and reflects the presence of a positive attitude toward the chosen profession, goals, aspirations, attitudes, interests, and motives for professional activity, and provides for the development of important qualities. The operational-professional criterion corresponds to the professional-activity component and is demonstrated in the formation of psychological and pedagogical, administrative, communicative, and reflective skills that are necessary for working with military unit personnel.

Following the defined criteria, the indicators of each criterion and the levels characterizing the degree of readiness of future officers for psychological and pedagogical work with personnel of the military unit are identified: high, medium, and low.

Key words: *readiness for professional activity, psychological and pedagogical work, readiness for psychological and pedagogical work with personnel of the military unit; criteria and indicators of formation of future officers' readiness for psychological and pedagogical work with personnel of the military unit.*

УДК 355.23:354.31(477)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.1>

Дорофєєв А.С.,
заступник начальника факультету з навчальної роботи – начальник навчальної частини гуманітарного факультету
Національної академії
Національної гвардії України

У сучасних умовах розбудови і зміцнення Збройних Сил України важлива роль відводиться роботі офіцерів з особовим складом, яка спрямована на розвиток у військовослужбовців належного рівня державної свідомості, відданості своєму конституційному обов'язкові, формування у них високих моральних і бойових якостей.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Пріоритетність формування готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу визначено на державному рівні, зокрема, у таких нормативно-правових документах: Закони України «Про збройні сили України», «Про Національну гвардію України», директиви й накази командувачів ЗС України, Концепція виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України, Кодекс етичної поведінки військових посадових осіб та інших осіб, уповноважених на виконання функцій держави та документах для службового користування.

Дослідженню особливостей організації роботи з особовим складом присвячені праці науковців, які враховували вимоги чинних керівних документів Національної гвардії України (В. Васищев, І. Ващенко, С. Іщенко, О. Міршук) та військовослужбовців (А. Галімов, М. Нецадим, В. Ройлян, В. Стасюк, В. Ягупов та ін.).

Питанням щодо визначення критеріїв, показників та рівнів для оцінювання ефективності професійної діяльності представників різних професій присвячені дослідження С. Гончаренка, О. Губарєвої, І. Івашкевич, О. Котикової, С. Сливки, О. Федоренко, О. Штепи, Г. Яворської, В. Ягупова та ін. Враховуючи вимоги вказаних нормативно-правових документів, результати досліджень вказаних вчених, специфічність психолого-педагогічної роботи офіцерів по роботі з особовим складом військового підрозділу постає необхідність визначення критеріального апарату (критеріїв, показників та рівнів) для науково обґрунтованої оцінки сформованості такої готовності у майбутніх офіцерів.

Мета статті – визначити критерії та показники сформованості готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу задля подальшої діагностики вказаного феномену в освітньому процесі вищого військового навчального закладу.

Виклад основного змісту. У документах зазначено, що офіцер як майбутній заступник командира роти по роботі з особовим складом (з морально-психологічного забезпечення та виховної роботи) повинен володіти знаннями з психологічного та морального клімату в підпорядкованому підрозділі; вміти проводити психологічну та педагогічну діагностику емоційного стану військовослужбовців, їхньої дисциплінованості;

володіти методами впливу на негативні явища; недопущення психологічного приниження, тиску, свавілля, порушення законних прав і гідності у спілкуванні з підлеглими; сприяти забезпеченню позитивної громадської думки про командирів та довіри до них; збереженню історичного підґрунтя, бойових і службових традицій військових формувань; вивчення і використання сучасного передового досвіду та впровадження його у діяльність військового підрозділу.

Діяльність офіцера по роботі з особовим складом відрізняється від інших видів військово-професійної діяльності специфічністю завдань, умовами, засобами, регламентацією діяльності, спілкування та взаємодії з підлеглими, педагогічною та психологічною спрямованістю змісту цієї діяльності. Дослідники (І. Воробійова, О. Колесніченко, Я. Мацегора та ін.) визначають, що до специфічних рис цієї діяльності можна віднести: своєрідність цілей та результатів (керування підлеглими в бою, підвищення бойової готовності підрозділу, навчання і психолого-педагогічний вплив на підлеглих, знищення техніки та ворога); особливий характер та об'єкт діяльності (супротивник, військова техніка); регламентованість діяльності (визначається задачами, статутами, настановами, інструкціями, наказами, розпорядженнями); особливі засоби діяльності (зброя, специфічні військові прилади та технічні засоби, мовленнєві засоби, радіоелектронні пристрої: датчики, індикатори, сигналізатори, пристрої комутації); інтенсивність функціонування психіки та висока інтелектуальна напруга у ході здійснення функцій діяльності.

Дослідники (М. Варій, В. Васищев, С. Іщенко, М. Козяр, М. Коваль, О. Міршук, В. Ягупов та ін.) зазначають, що професійна діяльність офіцерів багатофункціональна. Вона є складною системою різних взаємозв'язаних видів військової праці. Виокремлюють такі основні види діяльності офіцера: психолого-педагогічна, організаторська, адміністративно-господарська, бойова тощо. Всі вони проявляються в нерозривному зв'язку з першим видом діяльності. Зауважимо, що психолого-педагогічна діяльність, як складова професійної, займає провідне місце у професійній діяльності офіцера. Психолого-педагогічна діяльність офіцера є комплексом заходів цілеспрямованого впливу на мотиваційну, емоційно-вольову, інтелектуальну сферу особистості військовослужбовця, які забезпечують їх якісну підготовку до виконання завдань в мирний і воєнний час [6; 7].

Важливо підкреслити, що офіцери як майбутні заступники командира роти по роботі з особовим складом, повинні забезпечувати ефективність і якість роботи з особовим складом на засадах постулатів добросовісної поведінки офіцера як командира, вчителя, вихователя, наставника,

який утілює кращі зразки людини культури й громадянина. Що передбачає високий рівень сформованості у майбутніх офіцерів готовності до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу. Отже, формування готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу є одним з основних завдань вищої військової освіти.

У психолого-педагогічних дослідженнях (О. Ілляк, І. Ващенко, С. Іщенко, В. Молдавчук, М. Товма та ін.) доведено, що категорія готовності до професійної діяльності є системною якістю особистості, яка формується у процесі професійної підготовки у ЗВО і є її результатом.

Аналізуючи розробленість проблеми формування готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу у процесі їх фахової підготовки, слід зазначити, що вона знайшла відображення в працях А. Галімова [2], О. Загребельного [3], Я. Зорій [4], О. Ілляка [5], І. Іщенко [6], С. Кубіцького [7] та ін.

Проведений аналіз наукових досліджень вказаних авторів дозволив уточнити сутність поняття «готовність майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу» і розглядати його як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративну характеристику особистості, яка поєднує володіння офіцером педагогічними та психологічними знаннями, вміннями, навичками та професійно важливими якостями для ефективного здійснення психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу, що сприятиме ефективному виконанню військовослужбовцями військово-професійних завдань у мирний і воєнний час.

Аналізуючи підходи різних учених до дослідження поняття «професійна готовність» і зважаючи на специфіку майбутніх офіцерів, ми дійшли висновку, що готовність майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу включає, на нашу думку, професійно важливі якості, мотивацію, знання, уміння, навички, оволодіння способами і прийомами їх реалізації в професійній діяльності та спілкуванні. На цій підставі у структурі феномену «готовність майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу» нами виокремлено такі структурні компоненти: знанієво-професійний, професійно-особистісний, професійно-діяльнісний.

Враховуючи складний характер даного феномену доцільно визначити науково обґрунтовані критерії та показники для оцінки рівня сформованості готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу, що є достатньо складним,

оскільки вказаний феномен охоплює різні сфери особистості, які необхідно діагностувати.

На основі положень критеріально-рівневого підходу до діагностики сформованості педагогічних явищ та феноменів було визначено, що критерії сформованості готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу поєднують сукупність ознак, за допомогою яких визначається якість професійної підготовки; ступінь відповідності професійних знань, умінь, особистісних якостей курсантів вимогам освітньо-професійних стандартів та програм. Кожний критерій має певний комплекс показників, які відображають якісні та кількісні зміни, які мають відбутися у суб'єктів освітнього процесу.

Проведене нами пілотажне анкетування 76 незалежних експертів (офіцери по роботі з особовим складом, науково-педагогічні працівники, психологи, курсанти) свідчить, що найбільш значущими критеріями і показниками сформованості готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу вони вважають наступні: особистісні якості – 47,2% опитуваних; практичну психолого-педагогічну підготовку курсантів – 46,4% опитуваних; змістову (теоретичну) підготовку – 33,2% опитуваних.

Проведений аналіз досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх офіцерів по роботі з особовим складом військового підрозділу (І. Ващенко, О. Загребельний, О. Ілляк, С. Іщенко, В. Молдавчук, М. Товма), врахування вимог освітньої програми підготовки бакалаврів тактичного рівня військової освіти за спеціальністю 254 «Забезпечення військ (сил)», специфіки професійної діяльності офіцерів по роботі з особовим складом, результатів опитування незалежних експертів та визначених компонентів готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу дозволило нам виокремити такі критерії сформованості готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу.

Когнітивний (знанієво-професійний компонент) критерій характеризує наявність і системність: нормативно-правових знань щодо специфіки і особливостей майбутньої професійної діяльності (знання вимог керівних документів щодо організації роботи з особовим складом у підрозділах НГУ та організації військово-педагогічного процесу; знання законів Міністерства оборони України, розпоряджень, вказівок та інших нормативно-правових актів, що регламентують психолого-педагогічну роботу офіцера з особовим складом військового підрозділу); психолого-педагогічних знань (знання в галузі військової

педагогіки, теорії і методики виховання, загальної, соціальної та військової психології, психології спілкування, педагогічної та психологічної діагностики особистості); фахових та психолого-педагогічних знань (знання завдань, змісту, форм і методів психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу; знання видів і напрямів психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу; знання специфіки, форм і методів психолого-педагогічної роботи з військовослужбовцями; знання про сутність та зміст індивідуальної та групової роботи з особовим складом у військових частинах і підрозділах; знання специфіки організації та здійснення морально-психологічного забезпечення службової діяльності особового складу військового підрозділу; знання про організацію морально-психологічного забезпечення виконання службово-бойових завдань особовим складом військового підрозділу у повсякденній діяльності та в екстремальних умовах; про особливості організації та методику проведення професійно-психологічної підготовки військовослужбовців під час службової діяльності; знання сучасних технологій навчальної діяльності, умови та особливості їх застосування у військово-педагогічному процесі).

Особистісно-професійний (професійно-особистісний компонент) критерій відображає наявність позитивного ставлення до обраної професії, цілей, прагнень, установок, інтересу, мотивів професійної діяльності і виявляється через: відповідальне ставлення офіцерів до професійної діяльності; усвідомлення соціальної значущості та важливості власної професії; наявність стійких професійних інтересів та прагнення реалізувати себе в професійній діяльності. А також, виявляється у сформованості професійно важливих якостей майбутніх офіцерів, які набувають свого розвитку в процесі професійної підготовки та сприяють ефективному виконанню майбутніми офіцерами психолого-педагогічної діяльності, зокрема, *дисциплінованості і відповідальності* (усвідомлене виконання вимог, високо розвинене почуття обов'язку за доручену справу, відповідальне ставлення до виконання професійної діяльності та її результат), *самостійності* (виконання професійних завдань на основі власних знань та досвіду, без потреби постійного контролю ззовні), *наполегливості* (стійкість у досягненні мети), *самовладання* (здатність володіти собою, контроль власних емоційних станів, стриманість), *організованість* (планування своїх дій та встановлення послідовності їх виконання), *рішучість* (швидке і зважене прийняття рішень при виконанні тієї чи іншої дії, вчинку), *лідерство* (впевненість у собі, цілеспрямованість, уміння впливати на інших, уміння брати на себе відповідальність за прийняті рішення), *комунікативність* (толерантне, тактовне

і ввічливе поводження з підлеглими), *стресостійкість* (психологічна стійкість до навантажень і стресових ситуацій службової діяльності).

Операційно-професійний (професійно-діяльнісний компонент) критерій виявляється у сформованості: *психолого-педагогічних умінь і навичок* (уміння здійснювати індивідуальну роботу з підлеглими; організувати та проводити заняття з бойової, воєнно-ідеологічної та гуманітарної підготовки; уміння організувати та проводити психолого-педагогічну роботу з особовим складом підрозділу; уміння організувати і проводити індивідуальну виховну роботу в підрозділі; уміння організувати і проводити психологічну підготовку з особовим складом підрозділу; уміння здійснювати морально-психологічне забезпечення виконання поставлених службово-бойових завдань особовим складом військового підрозділу у повсякденній діяльності та в екстремальних умовах; уміння аналізувати стан та ефективність організації процесів навчання і виховання, морально-психологічного забезпечення військовослужбовців; застосовувати сучасні технології навчання у психолого-педагогічній роботі); *управлінських умінь і навичок* (наявність здатності визначати тактику управління особовим складом військового підрозділу; уміння здійснювати планування та організацію роботи з особовим складом військового підрозділу; уміння давати розпорядження, координувати дії особового складу військового підрозділу; уміння здійснювати контроль та забезпечувати виконання особовим складом військового підрозділу наказів, розпоряджень, вказівок керівництва; уміння приймати рішення, користуючись критичним аналізом ситуації, зумовленої певними обставинами); *комунікативних умінь і навичок професійного спілкування* (уміння встановлювати психологічний контакт; корегувати й управляти процесом взаємодії; протистояти стереотипам сприйняття, бар'єрам спілкування; налагоджувати зворотній зв'язок; уміння активно слухати; володіти вербальними і невербальними засобами спілкування та прийомами психологічного впливу; уміння зрозуміти невербальну поведінку співрозмовника, визначити його психологічні особливості; володіти культурою спілкування і культурою мовлення; уміння коротко, чітко та ясно формулювати запитання, висловлювати власну позицію); *рефлексивних умінь і навичок* (уміння здійснювати рефлексію й саморефлексію; критично оцінювати свої особистісні, професійні якості та результати діяльності; здатність критично оцінювати свої вчинки і вчинки оточуючих та ін.).

Використання вказаної сукупності критеріїв дозволить комплексно оцінити показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу у всьому її змістовному різноманітті, як в кількісному, так і в якісному

відношенні. Відповідно до виокремлених критеріїв вважаємо доцільним визначити рівні, що характеризують ступінь сформованості готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу: високий, середній, низький.

Зазначені критерії та показники сформованості готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу ґрунтуються на засадах системного, професійно-орієнтованого та критеріально-рівневого підходів, що дає можливість аналізувати сформованість готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу одночасно як процес і результат формування.

Перспективним напрямком подальших досліджень є вирішення проблеми розробки і теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до психолого-педагогічної роботи з особовим складом військового підрозділу у процесі фахової підготовки задля впровадження в систему вищої військової освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васищев В. С. Нормативні основи готовності до виховної роботи з особовим складом як компонента загально педагогічної культури майбутніх офіцерів. *Витоки педагогічної майстерності*: наук. журнал / Полтав. нац. пед. ун-т. імені В. Г. Короленка. Полтава, 2019. Вип. 24. С. 20–25.
2. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2004. 374 с.
3. Загребельний О.В. Готовність майбутніх офіцерів до професійної самореалізації в роботі з особовим складом як актуальна освітня проблема. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*: зб. тез наук. робіт учасн. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 22–23 грудня 2017 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спілнота», 2017. С. 72–75.
4. Зорій Я. Б. Результати педагогічного експерименту щодо формування готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / за ред. : Т. І. Сущенко (голов. ред.). Запоріжжя : КПУ, 2007. Вип. 56–57 (109–110). С. 174–181.
5. Ілляк О. О., Ващенко І. В., Іщенко С. О., Молдавчук В. С., Товма М. І. Робота з особовим складом у підрозділах Національної гвардії України : навч. посіб. Харків : Національна академія Національної гвардії України, 2016. 193 с.
6. Іщенко С. О. Підготовка майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом у вищому навчальному закладі системи МВС України : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Харків, 2016. 20 с.
7. Кубіцький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2001. 15 с.
8. Психологічна готовність військовослужбовців Національної гвардії України до службово-бойової діяльності поза межами пункту постійної дислокації : монографія / О. С. Колесніченко, Я. В. Мацегора, І. В. Воробйова та ін. Харків : Національна акад. НГУ, 2016. 335 с.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

MAIN TRENDS OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN EUROPEAN UNION

Стаття присвячена висвітленню основних тенденцій розвитку освіти в Європі. Визначено основні цінності, на яких будується система освіти в країнах ЄС (повага до людської гідності, свобода, демократія, рівноправність, правова держава та дотримання прав людини, плюралізм, толерантність, справедливість, солідарність). Однією із найяскравіших особливостей університетів західних країн є поєднання освіти з наукою. Установлено, що формування загальноєвропейської ідентичності ґрунтується на розвитку громадянської компетенції (civic competence), здатності громадян до усвідомлення та прийняття особистої відповідальності перед суспільством. Узагальнено основні підходи до організації освітнього процесу в країнах ЄС (двохрівнева структура вищої освіти; єдина система наукових ступенів, бюджетне навчання з ECTS-системою заєднаних одиниць, що складається з кредитів; обрання модулів за власним бажанням; активне впровадження міжнародних обмінів та практики для мобільності студентів, аспірантів та викладачів). Відповідно до Рекомендацій Європейської комісії «Про ключові компетенції для навчання протягом усього життя» узагальнено основні компетенції, якими має оволодіти здобувач освіти закладів вищої освіти в ЄС (грамотність; мовні компетенції; математичні компетенції, а також компетенції в галузі науки і техніки, інженерії; цифрова компетентність; компетенції у сфері соціалізації та навчання; громадянська компетенція; підприємницька компетенція; культурна компетентність). З'ясовано, що соціальний та емоційний розвиток здобувачів освіти спрямовано на формування знань, навичок та відносин, пов'язаних із турботою про інших людей, управлінням своїми емоціями, прийняттям рішень та налагодженням позитивної взаємодії з іншими людьми та реалізується через такі напрямки як самосвідомість, самоврядування, соціальна свідомість, навички взаємин з людьми, навички вирішення міжособистісних конфліктів, звернення за допомогою у разі потреби, підтримки здорових відносин, що ґрунтуються

на позитивних факторах; відповідальне прийняття рішень.

Ключові слова: освіта, Європейський союз, здобувачі освіти, компетенції.

The article is devoted to highlighting the main trends in the development of education in Europe. The main values on which the education system in the EU countries are based are defined (respect for human dignity, freedom, democracy, equality, the rule of law and respect for human rights, pluralism, tolerance, justice, and solidarity). One of the features of universities in Western countries is the combination of education and science. It is established that the formation of a European identity is based on the development of civic competence, the ability of citizens to realize and accept personal responsibility. The main approaches to the organization of the educational process in the EU countries are presented (two-level structure of higher education; a single system of scientific degrees, budgetary education with the ECTS system of credit; choosing modules according to one's own wishes; active implementation of international exchanges and practices for student mobility). According to the Recommendations of the European Commission "On Key Competences for Lifelong Learning" the main competences of a student of higher education institutions in the EU are summarized (literacy competence; languages competence; mathematical competence and competence in the scientific, technological, engineering sphere; digital competence; personal, social and academic competence; civic competence; entrepreneurial competence; cultural awareness and self-expression competence). It is found that the social and emotional development of students is aimed at the formation of knowledge, skills and relationships related to caring for other people, managing their emotions, making decisions and establishing positive interaction with other people and is implemented through such areas as self-awareness, self-governance, social awareness, interpersonal skills, interpersonal conflict resolution skills, seeking help when needed, maintaining healthy relationships based on positive factors; responsible decision-making.

Key words: education, European Union, education seekers, competences.

УДК 37.013.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.2>

Котова А.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
професійного спрямування
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна

Ленська О.О.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов
професійного спрямування
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Основні сучасні тенденції розвитку освіти в країнах Західної Європи, так само як і в більшості інших країн світу, спрямовані на забезпечення освітніх потреб окремої особистості, а також потреб суспільства в контексті пріоритетних явищ суспільного розвитку

В основі перетворень у національних системах освіти європейських країн є процеси інтернаціоналізації, що мають на меті впровадження міжнародного виміру в освітні системи навчальних закладів, та глобалізації, пов'язаної з розвитком ринку світових освітніх послуг, формуванням спільних цінностей, підходів та вимог до реалізації процесу освіти,

орієнтованих на розвиток ключових особистісних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що науковці неодноразово зверталися до вивчення систем освіти різних країн Європейського Союзу. Так, загальну характеристику освітніх систем в ЄС було проаналізовано С.Сисоєвою і Т. Кристопчук, Компетенції ЄС в освітній сфері представлено у роботі В. Колесник, стратегії європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр. узагальнено О. Локшиною.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим, у науковій літературі недостатньо представлено узагальнення

тенденцій розвитку освітнього простору ЄС як єдиної системи.

Мета статті. Висвітлити основні тенденції розвитку освіти в Європейському Союзі.

Виклад основного матеріалу. Освітні системи країн, що входять до ЄС, відрізняються різноманітністю, проте в основному ґрунтуються на спільних цінностях. Основні цінності Європейського союзу, що об'єднують системи освіти окремих країн, відображені в Лісабонському договорі (2009) [1]. Це, перш за все, повага до людської гідності, свобода, демократія, рівноправність, правова держава та дотримання прав людини, плюралізм, толерантність, справедливість, солідарність. Розвиток інтеграційних процесів у ЄС природним чином пов'язаний із формуванням загальних орієнтирів європейської ідентичності.

Культурологічна модель формування європейської ідентичності (culture model of European identity formation) передбачає формування європейської ідентичності на основі сприйняття та виконання індивідуумами низки певних соціальних та правових норм. Основним механізмом реалізації цієї моделі є соціалізація особистості у суспільстві. Структурна модель передбачає виховання почуття спільності та єдності з Європою та європейцями в руслі єдиної соціальної взаємодії та спілкування з іншими людьми [7].

Формування загальноєвропейської ідентичності ґрунтується на розвитку громадянської компетенції (civic competence) або здатності громадян до усвідомлення та прийняття особистої відповідальності перед суспільством. Фактично це означає можливість повною мірою брати участь у громадянському та соціальному житті суспільства, ефективно взаємодіяти з іншими особистостями в особистих чи суспільних інтересах. Ця компетенція передбачає: здатність до критичного осмислення основних подій у національній, європейській, світовій історії та інформації, що розповсюджується ЗМІ; розуміння механізмів європейської інтеграції та формування європейської ідентичності у контексті національних культур; усвідомлення різноманітності та культурної самобутності країн Європи та конструктивна участь у громадських заходах.

В освіті структурною базою та мотиваційною силою актуальних для нашого часу реформ став Болонський процес (1999), згідно з яким Європа стає єдиним простором, відкритим для кожного, з ідентичними принципами навчання та оцінки знань у кожній країні, а саме:

- двоохвівневою структурою вищої освіти – бакалавратом та магістратурою;
- єдиною системою наукових ступенів, зокрема до наукових рівнів включено: ВА (бакалавр), МА (магістр), Ph.D. (кандидат наук), Dr. (доктор);
- бюджетне навчання в Європі з ECTS-системою залікових одиниць, що складається

з кредитів, визначену кількість яких має набрати кожен студент на кожному рівні навчання. У системі європейської освіти liberal arts студент вибирає модулі за власним бажанням, отже розклад занять, як і графік іспитів є в основному індивідуальним. Все це мотивує студента, але водночас потребує підвищеного самоконтролю;

- міжнародні обміни та практики для мобільності студентів, аспірантів та викладачів. На практиці – це можливість присвятити один семестр навчанню у будь-якій іншій країні. Спільні програми вузів та академічні обміни підтримуються фінансово, а тим, хто в них бере участь, можуть надати освітній ступінь відразу два або навіть більше вищих навчальних заклади.

Для того, щоб зрозуміти, у чому специфіка європейського підходу до навчання студентів, досить зіставити те, уявлення про те, що є університет, проявляється у фразі «викладання-дослідження» («teaching-research»).

Дослідження проводить кожен університет, і цьому навчають не лише майбутніх наукових співробітників. Європейський студент повинен вміти застосовувати навички дослідження не тільки в рамках у професії, а й у повсякденному житті. Критичне мислення, самостійність безперервно пов'язані з визначенням майбутнього кар'єрного успіху.

Отже, західний погляд на навчання у вищому навчальному закладі є підготовкою до гармонійного життя на основі професійної кваліфікації, а науково-дослідна робота, це практичні проекти, орієнтовані насамперед на майбутню роботу.

Цю орієнтацію активно підтримують усі європейські держави. Наприклад, блок стратегічної програми «Європа 2020» «Рух молоді» підвищує результативність систем європейської освіти, інтегруючи ланцюжок середня школа – коледж – університет і створює відкритий європейський ринок праці. Таким чином, працює розгалужена система працевлаштування тих, хто навчається у європейських навчальних закладах, що безперечно є позитивним фактором.

Незважаючи на дотримання загальних тенденцій болонського курсу, кожна країна втім зберігає певні особливості своєї власної, національної системи.

Важливою особливістю є те, що, на відміну від вітчизняних ЗВО навчальні плани університетів Західної Європи не обмежують чітко терміни навчання. Студенти навчаються від 3 до 6 років, але і в ці межі укладаються не всі, багато хто випускається лише через 10 років.

Відповідно до Рекомендацій Комісії європейських співтовариств «Удосконалення компетенцій у XXI столітті: програма європейської співпраці в школах» (2008) основними потребами та одночасно новими можливостями для життя

підростаючого покоління є економічні та соціальні зміни, що відбуваються у світі, що потребують удосконалення в ході процесу здобуття освіти: лінгвістичних, міжкультурних, підприємницьких та інших життєвих компетенцій [4].

Оскільки в майбутньому молодь буде зайнята у сферах діяльності, які сьогодні ще навіть не існують, особливо значущим стає розвиток творчих здібностей та потенціалу особистості до інноваційної діяльності. Згідно з згаданими рекомендаціями, освоєння ключових для життя компетенцій починається з ранніх років, коли діти «навчаються» («learn to learn»).

Цей процес має на увазі критичне осмислення цілей навчання, розвиток самодисципліни, готовність працювати автономно та в колективі, самостійний пошук необхідної інформації, у тому числі з використанням інформаційних технологій.

У Рекомендаціях Європейської комісії «Про ключові компетенції для навчання протягом усього життя» (2018) відображено вісім ключових особистісних компетенцій, які відповідають потребам сталого економічного зростання, соціальної згуртованості та подальшого розвитку демократичної культури у країнах-учасниках ЄС [5].

Ключові компетенції розвиваються з раннього дитинства протягом усього життя у процесі реалізації формальної, неформальної та інформальної освіти. Для цілей цього документа компетенції визначено як сукупність знань, навичок та відносин (attitudes).

При цьому відносини (attitudes), як зазначено в документі, відображають умонастрій особистості, її схильність діяти чи реагувати тим чи іншим чином на оточуючих людей, ідеї чи життєві ситуації.

До ключових компетенцій, згідно з Рекомендаціями, віднесено:

- грамотність;
- мовні компетенції;
- математичні компетенції, а також компетенції в галузі науки і техніки, інженерії;
- цифрова компетентність;
- компетенції у сфері соціалізації та навчання;
- громадянська компетенція;
- підприємницька компетенція;
- культурна компетентність [5].

Для розвитку у дітей та молоді ключових компетенцій виникає потреба у гнучкому середовищі навчання в освітніх організаціях. Саме таке середовище генерує нові інноваційні педагогічні методи, що ґрунтуються на міждисциплінарному підході та індивідуалізації освітніх траєкторій, що вимагає, у свою чергу, удосконалення компетенцій вчителів та залучення до освітнього процесу всіх зацікавлених учасників освітнього процесу.

Основою міждисциплінарного підходу до навчання («cross-discipline approach»), багато

в чому співзвучного з підходом, заснованому на залученні всіх можливих ресурсів до освітнього процесу («whole school approach»), є партнерство між різними рівнями та суб'єктами освіти [5].

Особлива увага приділяється співпраці освітніх організацій з роботодавцями, організаціями зі сфери мистецтва, спорту, молодіжними некомерційними організаціями, вищими навчальними закладами, науковими організаціями, взаємодії між школами різних типів і рівнів [2].

Соціальний та емоційний розвиток здобувачів освіти спрямований на формування знань, навичок та відносин, пов'язаних із турботою про інших людей, управління своїми емоціями, прийняттям рішень та налагодженням позитивної взаємодії з іншими людьми [3]. Соціально-емоційне навчання реалізується у руслі наступних основних напрямів:

- самосвідомість (self-awareness) – робота над самооцінкою, виявленням та прийняттям своїх емоцій, усвідомленням власних інтересів;
- самоврядування (self-management) – робота над тим, що допомагає набуту душевної рівноваги, позбутися стресу, правильно висловити свої емоції та долати перешкоди, встановлювати цілі власного навчання та складати плани їх досягнення;
- соціальна свідомість (social awareness) – робота над тим, щоб приймати інших такими, якими вони є, розвиток співчуття до інших людей;
- навички взаємин з людьми (relationship skills) – навички вирішення міжособистісних конфліктів, звернення за допомогою у разі потреби, підтримки здорових відносин, що ґрунтуються на позитивних факторах;
- відповідальне прийняття рішень (responsible decision-making) – прийняття рішень виважено, на основі оцінки супутніх факторів та усвідомлення наслідків.

Сучасні тенденції розвитку освіти в країнах ЄС пов'язані з процесами інтеграції, інтернаціоналізації та глобалізації та спрямовані на гармонізацію національних систем освіти, формування спільних цінностей, підходів та вимог до реалізації освітнього процесу у контексті розвитку ключових особистісних компетенцій із самого раннього віку протягом усього життя.

Для розвитку ключових компетенцій необхідне гнучке середовище навчання, здатне генерувати нові інноваційні педагогічні методи та технології, що ґрунтуються на міждисциплінарному підході та індивідуалізації освітніх траєкторій.

У цьому контексті, зокрема, розглядаються методи вивчення проектного, змішаного, ігрового, експериментального та трудового навчання, технології соціально-емоційного та феноменно-орієнтованого навчання.

Інтеграційні процеси в освітніх системах країн ЄС спрямовані, у тому числі, на формування

загальноєвропейської ідентичності під час виховання почуття спільності з Європою та європейцями та засвоєння у процесі утворення соціальних та правових норм.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лиссабонська угода про Європейський союз. Право Європейського Союзу. URL: <http://eulaw.eu/treaties/teu>.

2. A whole school approach to Tackling Early School Leaving. Erasmus+. EU's programme to support education, training, youth and sport in Europe. URL: <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/360e3a02-40e9-4c17-b4f9-ca552f0cd970/A%20Whole%20School%20Approach.pdf>

3. Hirkić M. Social and Emotional Learning: Can Goodness be Taught? Youth time magazine. URL: <http://youth-time.eu/content/articles-2/social-and-emotional-learning-can-goodness-be-taught/>

4. Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools.

Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Commission of the European Communities. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>.

5. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. European Commission. Brussels. URL: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-24-F1-EN-ANNEX-1-PART-1.PDF>

6. Silander P. Phenomenon based learning. 2015. Phenomenal Education. Site for educational leaders, policy makers, school principals and teachers. URL: <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>

7. The Development of European Identity/Identities: Unfinished business: Policy review. European Commission. 2012. URL: https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/development-of-european-identity-identities_en.pdf.

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ-ХІМІКІВ

PROBLEMS OF TRAINING FUTURE MASTER'S CHEMISTS

У статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури визначені вимоги до підготовки майбутнього фахівця-хіміка, а саме: формування системи професійних компетентностей здобувачів; формування мотивації до навчання й подальшої професійної діяльності.

Висвітлені проблеми, які утруднюють успішне оволодіння здобувачами професійними компетентностями: відсутність цілісної системи базових знань з хімії; відсутність навичок розглядати окремі хімічні явища та процеси у взаємозв'язку та динаміці; неспроможність аналізувати та вирішувати завдання у графічному форматі; дефіцит навичок самостійної пошукової роботи; домінування шаблонних моделей у вирішенні практичних завдань, складність проявити творчий підхід.

Представлено основні напрями модифікації та вдосконалення процесу навчання при підготовці майбутніх магістрів-хіміків, а саме: інформатизація та цифровізація освітнього процесу; широке використання інноваційних технологій та новітніх методів, прийомів навчання (тренінги за спеціалізованою тематикою, «перевернуте навчання», кейс-методи, навчальні квести), імплементація передового педагогічного досвіду інших країн у освітній процес українських вишів при підготовці майбутніх магістрів-хіміків; підсилення складової самостійної роботи здобувачів (що сприятиме вдосконаленню навичок пошукової, дослідницької, пізнавальної діяльності; можливості проявити себе як суб'єкта соціальної та ділової комунікації, заявити про свою активну позицію; формуванню власного наукового стилю, усвідомленню визначенню кола власних наукових, професійних інтересів; створенню умов для залучення студентів до всіх напрямів і видів навчальної, наукової, пізнавальної діяльності; оптимальному управлінню пізнавальною, навчальною діяльністю студентів); розвиток та вдосконалення професійно значущих рис, якостей, моделей поведінки та комунікації (стійкість уваги, здатність зосереджуватися а певному виді діяльності протягом довгого часу; аналітичні здібності; здатність опрацювати великий загал інформації; стресостійкість, витривалість; здатність ідентифікувати, виокремлювати широкий спектр кольорових відтінків, запахів; здатність утримувати в пам'яті велику кількість символічної, знакової інформації).

Ключові слова: професійні компетентності, магістри-хіміки, навчальний процес,

підготовка майбутніх магістрів-хіміків, вдосконалення процесу навчання.

The article, based on the analysis of scientific and pedagogical literature, defines the requirements for the training of a future chemist, namely: the formation of a system of professional competencies of students; formation of motivation for study and further professional activity.

The highlighted problems that make it difficult for students to successfully master the content of education: lack of a coherent system of basic knowledge in chemistry; lack of skills to consider individual chemical phenomena and processes in their relationship and dynamics; inability to analyze and solve tasks in a graphic format; lack of independent search skills; the dominance of template models in solving practical problems, the difficulty of showing a creative approach.

The main areas of modification and improvement of the training process in the preparation of future master's chemists are presented, namely: informatization and digitalization of the educational process; extensive use of innovative technologies and the latest methods, teaching methods (trainings on specialized subjects, «inverted learning», case methods, educational quests), implementation of the advanced pedagogical experience of other countries in the educational process of Ukrainian higher education institutions in the preparation of future master's chemists; strengthening of the component of independent work of applicants (which will contribute to the improvement of the skills of search, research, cognitive activity; the opportunity to show oneself as a subject of social and business communication, to declare one's active position; the formation of one's own scientific style, the conscious definition of one's own scientific and professional interests; the creation of conditions for the involvement of students in all directions and types of educational, scientific, cognitive activity; optimal management of cognitive, educational activity of students); development and improvement of professionally significant features, qualities, models of behavior and communication (stability of attention, ability to focus on a certain type of activity for a long time; analytical abilities; ability to process a large amount of information; stress resistance, endurance; ability to identify and distinguish a wide range of color shades, smells; the ability to retain a large amount of symbolic, symbolic information in memory).

Key words: professional competences, master chemists, educational process, training of future master chemists, improvement of the training process.

УДК 378.14:39

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.3>

Пантелеймонова Т.Г.,

заступник директора

Центр розвитку кар'єри Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інтенсивне прискорення, що діагностується сьогодні в науково-технічній, промисловій сферах обумовило актуальність хімічної галузі, яка виступає науково-теоретичною основою для збагачення та ефективного розвитку цілого комплексу галузей: фармацевтики, електроніки, енергетики, екології та ін. Особлива роль хімічної науки та її вплив на глобальні виклики підсилюється на тлі зростання проблем, пов'язаних з енергетикою,

забрудненню довкілля, погіршення показників здоров'я населення. Зростаючий технологічний розвиток вимагає висококваліфікованих фахівців, які зможуть вирішувати складні науково-теоретичні та практичні завдання, розробляти нові технології, інноваційні підходи, демонструвати готовність до навчання на протязі всієї кар'єри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх фахівців хімічного спрямування були в центрі уваги багатьох науковців.

Окремі аспекти проблеми знайшли ґрунтовної розробки в наукових доробках, дисертаційних дослідженнях як вітчизняних, так й зарубіжних учених. Так питання підготовки майбутніх фахівців хімічних спеціальностей стали предметом наукових пошуків Т. Деркач [3], особливості організації та реалізації процесу навчання хімічних дисциплін при підготовці майбутніх магістрів-фармацевтів проаналізовано І. Бут [1], потенціал самостійної роботи при організації навчальної діяльності студентів хімічного факультету досліджували Н. Голуб, М. Поторій, В. Лендел В.Г. [2], загальні теоретичні питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців-хіміків вивчали Т. Собченко та С. Махновський [5]. Проте цілісний аналіз проблеми підготовки майбутніх магістрів хімічних спеціальностей в контексті сучасних викликів залишився поза увагою науковців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Підготовка майбутніх магістрів-хіміків вимагає вдосконалення й модернізації, збагачення номенклатури методів, форм та прийомів навчання у відповідності до сучасних викликів. Сьогодні діагностуються певні суперечності між потребами високотехнологічного, інформатизованого ринку праці та рівнем підготовки фахівців задля його забезпечення; між високими науковими стандартами змісту вищої освіти й рівнем підготовки здобувачів для його успішного опанування. Успішне вирішення означених протиріч проєктується саме в площину підготовки майбутніх фахівців.

Мета статті. Проаналізувати й визначити основні проблеми підготовки майбутніх магістрів-хіміків, окреслити напрями модифікації та вдосконалення процесу навчання при підготовці фахівців хімічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні пріоритетними напрямами професійної діяльності фахівців-хіміків є: науково-дослідна, науково-технологічна й науково-педагогічна [3; 5].

Для успішного виконання професійних завдань в означених напрямах діяльності необхідно забезпечити високий рівень підготовки майбутніх фахівців хімічних спеціальностей, яка має відповідати певним вимогам, а саме:

1. Формування системи професійних компетентностей здобувачів. Загальні та спеціальні (професійні) компетентності хіміка визначені Стандартом вищої освіти України другого (магістерського) рівня спеціальності 102 «Хімія». Аналіз документу дозволяє стверджувати, що вони, переважно відображають здатність генерувати нові знання, нові ідеї, спираючись на ґрунтовну науково-теоретичну базу й здатність проводити науково-дослідну роботу, практично-професійну діяльність в хімічно-технологічній, матеріалознавчій, науково-промислових галузях [6].

У наукових працях дослідників проблеми підготовки майбутніх хіміків також простежується

означена тенденція: пріоритети науково-теоретичної та практичної складових. Наприклад, Т. Деркач зазначає, що особливу увагу слід акцентувати на формуванні когнітивних й практичних компетенцій здобувачів-хіміків. У своєму науковому доробку авторка розкриває суть, зміст означених компетенцій та висвітлює їх значення успішної професійної діяльності. Так, когнітивні компетенції забезпечують можливість аналізувати певні факти, явища, процеси в площині хімічного знання, об'єктивно оцінювати наукові дані, встановлювати зв'язки між окремими фактами складних процесів, знаходити раціональні рішення конкретної практичної ситуації. Формування означеної компетенції передбачає опанування здобувачами цілісною системою наукових знань про хімічні закони, процеси, впевнене володіння базовими хімічними теоріями й концепціями [3].

Практичні компетенції проєктуються на площину експериментальної роботи, вони визначають можливість успішного виконання практичних завдань при роботі із хімічними речовинами, організації та здійснення лабораторних процедур, доцільного використання лабораторного обладнання, матеріалів та приборів. Для проведення експериментальної роботи на перший план виходять вміння розробки та проведення спостереження за певними хімічними явищами та процесами, здійснення безпосереднього експериментального дослідження, проведення конкретного хімічного досліду, фіксації та вірної інтерпретації отриманих даних, обробки й обчислення результатів дослідження.

2. Формування мотивації до навчання.

Як було з'ясовано в ході дослідження, визначальним фактором для успішного опанування системи науково-професійних знань, формування значущих компетенцій є високий рівень мотивації до навчання, до майбутньої професійної діяльності.

Як відзначає Т. Деркач, без вмотивованої позиції здобувача неможливо формування й розвиток особливого типу мислення, необхідного для майбутнього хіміка. Авторка зазначає, що специфікою такого мислення є сприйняття окремих явищ та процесів як структурних елементів цілісної системи [3].

Вивчення науково-педагогічної літератури дозволило встановити, що основними проблемами, які утруднюють успішне оволодіння здобувачами системи професійнозначущих компетентностей сьогодні є:

- відсутність цілісної системи базових знань з хімії;
- відсутність навичок розглядати окремі хімічні явища та процеси у взаємозв'язку, динаміці, розкривати логіку взаємовпливу певних компонентів;
- неспроможність аналізувати та вирішувати завдання у графічному форматі;
- дефіцит навичок самостійної пошукової роботи;

- домінування шаблонних моделей у вирішенні практичних завдань, складність проявити творчий підхід.

З метою підвищення якості освітнього процесу науково-педагогічною спільнотою визначені основні напрями модифікації та вдосконалення процесу навчання при підготовці майбутніх магістрів-хіміків, а саме:

Інформатизація та цифровізація освітнього процесу. Так, на думку Т. Драч широке використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення дисциплін хімічного спрямування сприяє вирішенню цілого комплексу завдань: підвищує пізнавальну активність та самостійність здобувачів, дозволяє розкрити їхній творчий потенціал, актуалізує процеси самоосвіти, самовдосконалення, самовідповідальності тощо [3].

Науковиця зауважує, що залучення у викладацькій діяльності засобів ІКТ дозволить здобувачам краще зрозуміти та засвоїти базові положення, теорії, концепції хімічної науки, виклад яких пропонується в наочному, динамічному форматі й доповнюється методами й прийомами інтерактивного навчання [там само].

Значний навчальний й розвивальний потенціал мають такі методи, прийоми і форми навчання як: веб-квести, віртуальні експерименти та лабораторні дослідження. Цікавий досвід та впевнені позитивні результати мають створення й використання навчальних відеофільмів, воркшопів, організація та реалізація симуляційного навчання, навчання за допомогою смарт-технології [2; 3; 5].

Широке використання інноваційних технологій та новітніх методів, прийомів навчання. Науково-педагогічною спільнотою популяризуються та рекомендуються до систематичного застосування такі технології, методи й прийоми: тренінги за спеціалізованою тематикою, «перевернуте навчання», кейс-методи, навчальні квести.

Імплементация передового педагогічного досвіду інших країн у освітній процес українських вишів при підготовці майбутніх магістрів-хіміків.

На думку науковців використання методу навчання PBL дозволить сформувати й розвинути в здобувачів навички творчого мислення, тобто здатність створювати принципово новий інтелектуальний продукт, оригінальний й неповторний. Творче мислення уможливорює відхід від стандартів та стереотипів, надає можливість аналізувати та генерувати певні науково-практичні проблеми за проєкцією сталих уявлень та окреслених норм. Науковці визначили ознаки такого типу мислення, а саме: швидкість мисленевих процесів, гнучкість, оригінальність, прогнозування, встановлення зв'язків та впливів [7].

Виходячи з того, що хімічна наука об'єднує дві загальні складові: теоретичну (сукупність науково-теоретичних фактів, концепцій, законів і теорій) й практичну (використання в промисловій,

технологічній, дослідній галузях), викладання дисциплін хімічного спрямування доцільно спроектувати в площину вивчення науково-теоретичного матеріалу в контексті їх практичного застосування. Саме використання в освітній практиці моделі PBL дозволяє реалізувати означене завдання. PBL – інтерактивний метод навчання, при якому навчальна проблема й потреба в її вирішенні стимулює навчально-пошукову діяльність здобувачів. У процесі навчання за методом PBL студенти визначають й аналізують запропоновану проблему, виявляють основні питання, які потребують вирішення, окреслюють тематичне коло потрібної інформації, обговорюють результати своїх досліджень й пошуків, знаходять спільне рішення й перевіряють його правильність. Учені визначили основні характеристики методу PBL:

- навчання орієнтоване на самостійну пошукову діяльність здобувачів, які самостійно вирішують поставлену проблему, планують увесь процес пошуку відповіді й беруть відповідальність за це рішення;

- навчання організовано за груповою формою роботи, кількість здобувачів в групі дозволяє всім активно працювати, проявити себе, свою творчість, індивідуальні якості та здібності;

- викладач виступає в ролі наставника, координатора, консультанта;

- проблема має носити пізнавальний характер, виступати організаційним й стимулюючим фактором;

- проблема має бути близькою до тих завдань, які необхідно буде вирішувати в майбутній професійній діяльності;

- нова інформація і нові знання є результатом виключно самостійної роботи здобувачів [2].

Підсилення складової самостійної роботи здобувачів.

Самостійна робота має потужний потенціал для усвідомленого засвоєння нових знань, вдосконалення умінь та навичок вирішувати науково-практичні завдання, наближені до майбутньої професійної діяльності.

Як зазначають Голуб Н.П., Поторій М.В., Лендел В.Г. в контексті вирішення пріоритетних завдань сучасної освіти, що потребує переорієнтування навчального процесу із формату репродуктивної діяльності здобувачів на формат активного, творчого пошуку, організації доцільної самостійної діяльності студентів відводиться значне місце. Спроможність здобувача самостійно планувати, організовувати та здійснювати власну освітню діяльність розглядається науковцями як важливий показник якісної підготовки майбутнього фахівця [2].

У ході дослідження було встановлено, що основними перевагами самостійної роботи при підготовці здобувачів вищої освіти є:

- вдосконалення навичок пошукової, дослідницької, пізнавальної діяльності;

- можливість проявити себе як суб'єкта соціальної та ділової комунікації, заявити про свою активну позицію;
- формування власного наукового стилю, усвідомлене визначення кола власних наукових, професійних інтересів;
- створення умов для залучення студентів до всіх напрямів і видів навчальної, наукової, пізнавальної діяльності;
- оптимальне управління пізнавальною, навчальною діяльністю студентів [2; 4; 5].

Самостійна робота в процесі підготовки майбутніх магістрів-хіміків може здійснюватися як у межах аудиторної, так й поза аудиторної роботи. При проведенні занять організація самостійної роботи може відбуватися у вигляді конкретних завдань репродуктивного, дослідницького, творчого характеру; використанні індивідуальної форми роботи зі студентами. У межах позааудиторної роботи номенклатура завдань значно ширше, оскільки їх підготовка, виконання і презентація результатів не обмежена факторами часу академічного заняття, вимогами кількісного складу аудиторії тощо. Самостійна робота може здійснюватися у напрямі наукової, навчальної, професійно-практичної діяльності та реалізуватися у вигляді таких завдань: створення індивідуальних навчальних або науково-практичних проєктів; підготовка наукових доповідей для круглих столів, конференцій, семінарів; розробка презентацій, інфографіки, стендової доповіді; виконання практикумів, лабораторних робіт тощо.

Розвиток та вдосконалення професійно значущих рис, якостей, моделей поведінки та комунікації.

Важливу роль для успішної підготовки високопрофесійного фахівця-хіміка відіграє наявність й високий рівень розвиненості комплексу якостей, рис, які складають базу для формування професійного мислення, професійних знань та навичок практичної діяльності, обумовлюють його можливості в площині професійної самореалізації та самовдосконалення. Як було встановлено, серед професійно значущих здібностей, нахилів фахівця-хіміка науковці називають такі: стійкість уваги, здатність зосереджуватися а певному виді діяльності протягом довгого часу; аналітичні здібності; здатність опрацьовувати великий загальний інформаційний ресурс; стресостійкість, витривалість; здатність ідентифікувати, виокремлювати широкий спектр кольорових відтінків, запахів; здатність утримувати в пам'яті велику кількість символічної, знакової інформації.

Серед особистісних якостей важливими вважаються: чіткість, пунктуальність, наполегливість, організованість.

Висновки. Для формування особистості конкурентноспроможного фахівця-хіміка, здатного успішно вирішувати комплекс науково-практичних

проблем в своїй професійній діяльності, орієнтуватися та активно діяти в умовах динамічних змін та прогресивних зрушень, необхідно вирішити низку проблем, які заважають успішному оволодінню здобувачами змісту освіти: відсутність цілісної системи базових знань з хімії; відсутність навичок розглядати окремі хімічні явища та процеси у взаємозв'язку та динаміці; дефіцит навичок самостійної пошукової роботи; домінування шаблонних моделей у вирішенні практичних завдань, складність проявити творчий підхід. Для успішного подолання означених проблем доцільно вдосконалити навчальний процес, оновити форми й методи навчання, акцентувати увагу на самостійній роботі, розвитку творчості та ініціативи здобувачів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бут І. Навчання фармацевтичної хімії майбутніх магістрів фармації у науково-педагогічному дискурсі. *Українська професійна освіта: науковий журнал*. 2022. Вип. 11. С. 169–176.
2. Голуб Н. П., Поторій М.В., Лендел В.Г. Самостійна робота як ефективний засіб реалізації компетентнісного підходу до навчання та активізації навчальної діяльності студентів хімічного факультету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. : Хімія*. 2011. Вип. 1. С. 72–77. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuchem_2011_1_19
3. Деркач Т. М. Підготовка майбутніх фахівців хімічних спеціальностей: проблеми та шляхи їх вирішення. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Суми, 3-4 грудня 2014 р.). Суми : ВВП «Мрія». 2014. С. 32–34.
4. Карбованець О.І. Самостійна робота як умова ефективного засвоєння та формування знань особистості. *Дидаскал: Часопис: Матеріали Міжн. наук. читань «Інтернаціоналізація заходів формування особистості вчителя у контексті Болонських реформ»* (Полтава, 15–16 грудня 2009 р.). Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2010. №10. С. 180–185.
5. Собченко Т.М., Махновський С.С. Загальні теоретичні питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців природничої галузі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2023. Вип. 2 (53). С. 135–138. DOI: 10.24144/2524-0609.2023.53.135-138
6. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 10 Природничі науки, спеціальність 102 «Хімія». Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 04.03.2020 р. № 381. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/102-ximia-M.pdf>
7. Kristining Tyas, F., Rahayu, S., & Dasna, I. W. (2022). Efektivitas Model Pembelajaran Problem Based Learning (PBL) pada Topik Kimia terhadap Keterampilan Pemecahan Masalah, Kemampuan Berpikir Kreatif, dan Prestasi Belajar : Artikel Review. *Jurnal Riset Pendidikan Kimia (JRPK)*, 12(1), 37–46. <https://doi.org/10.21009/JRPK.121.06>

ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ:
УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІДEDUCATIONAL ACTIVITY AS THE BASIS OF NATIONAL IDENTIFICATION:
UKRAINIAN EXPERIENCE

В статті проаналізовано теорію і практику освітньої діяльності періоду Київської Русі із створенням буквенно-звукової графіки письма – кирилиці та Козацької доби із зародженням педагогічного феномену – синтезу монастирської та народної педагогіки, метою якої став духовний розвиток особистості, воїна, майбутнього захисника рідної землі. Розкрито проходження поетапності козацької педагогіки та схарактеризовано духовно-освітній розвиток особистості, сфокусований на вихованні патріотизму, любові до рідної землі і рідного краю, миролюбства, гостинності. Досліджено вплив християнства як світової релігії на розвиток педагогічної думки в Україні. Описано духовну спадщину науково-освітніх осередків Острозької академії та Києво-Могилянської Академії, де світську освіту отримували діти всіх станів: від аристократів до козаків і селян, а також навчалися діти із європейських країн. Вказано на те, що випускниками академії були освічені державні та світські діячі, значима роль яких збільшилася за часів гетьманування І. Мазепи, водночас впродовж наступних поколінь освічені молоді люди формували основи національної ідентичності українців. Нами зауважено, що науково-педагогічні та церковні погляди на розвиток навчання та виховання дітей базувалися на національних, українських освітньо-виховних традиціях, а національна ідентичність українців формувалася завдяки освітній діяльності етносу, де було закладено глибоке коріння та феноменальні освітні традиції, плекалася індивідуальна національна духовна культура народу. Процес розвитку національного та релігійного виховання в Україні розкритий в контексті загальноєвропейських цінностей, що еволюціонували у яскраві зразки педагогічної думки та освітньої практики. Автори дослідили феномен козацької педагогіки, як виразника національної свідомості українців.

Ключові слова: освітня діяльність, педагогічна думка, національне та релігійне виховання, козацька педагогіка.

The article analyzes the theory and practice of educational activity during the period of Kyivan Rus with the creation of letter-sound graphics of writing – Cyrillic and the Cossack era with the emergence of a pedagogical phenomenon – the synthesis of monastic and folk pedagogy, the goal of which was the spiritual development of the individual, warrior, future defender of the native land. The step-by-step process of Cossack pedagogy is revealed, and the spiritual and educational development of the individual is characterized, focused on the education of patriotism, love for the native land and native region, peace-loving, and hospitality. The influence of Christianity as a world religion on developing pedagogical thought in Ukraine is studied. The spiritual heritage of the scientific and educational centres of the Ostroh Academy and the Kyiv-Mohyla Academy is described, where children of all classes received secular education, from aristocrats to Cossacks and peasants, and children from European countries. It is pointed out that the graduates of the academies were educated state and secular figures, whose significant role increased during the hetmanship of I. Mazepa, at the same time, educated young people formed the foundations of Ukrainian national identity during the following generations. We noted that the scientific-pedagogical and church views on the development of education and upbringing of children were based on national Ukrainian educational and educational traditions, and the national identity of Ukrainians was formed due to the academic activities of the ethnos, where deep roots and phenomenal educational traditions were laid, individual national spiritual culture of the people. The development of national and religious education in Ukraine is revealed in the context of pan-European values that have evolved into bright examples of pedagogical thought and educational practice. The article's authors investigated the phenomenon of Cossack pedagogy as an expression of Ukrainians' national consciousness.

Key words: educational activity, pedagogical thought, national and religious education, Cossack pedagogy.

УДК 37.091.12:005.941
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.4>

Ребуха Л.З.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри освітології
і педагогіки
Західноукраїнського національного
університету

Рудакевич О.М.,
канд. філос. наук,
доцент кафедри психології
та соціальної роботи
Західноукраїнського національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Основою національного самоусвідомлення є якісна та національно зорієнтована освіта. Цю аксіому добре розуміли у західній частині країни та чомусь не вважали важливою на іншій території України. Завдяки мовчазному ігноруванню керівників держави багатого досвіду та чудових зразків української національної педагогіки, національне самоусвідомлення великої частини населення країни перебувало на партикулярному рівні: «ми місцеві люди». Фактично національна свідомість даного населення держави «Україна» була позбавлена ознак, названих науковцями «українськістю». Щоб змінити цю сумну

і загрози для національної безпеки реальність пропонуємо ще раз розглянути феноменальні зразки української освітньої діяльності, завдяки яким наш народ пережив усі лихоліття і сформувався як модерна європейська нація.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий інтерес до даної проблематики проявляли такі сучасні дослідники: співвідношення культурного та соціального аспектів національної ідентичності досліджував С. Кисельов, питання формування української національної ідентичності крізь призму проблем державотворення та національної безпеки вивчала Г. Палій, процеси формування національної ідентичності українців у контексті світових націоналістичних тенденцій

вивчав О. Гринів; історико-педагогічний та етнографічний ракурси організації шкільної освіти Давньої Русі вивчали М. Бойчук, О. Бонь та С. Марчук. Дослідження регіональних особливостей прояву національної ідентичності в освітній сфері проводили краєзнавці: Є. Бородін, В. Іваненко, Т. Недосекіна, П. Мазур, Ю. Руденко та ін. У сучасній науковій літературі питання впливу релігійного чинника на суспільне буття українців та культурно-освітню діяльність зокрема вивчали: А. Колодний, О. Саган, Л. Филипович, П. Яроцький та ін.

Мета статті – дослідити здобутки національної української педагогіки в контексті формування національної свідомості особистості, задля подальшого їх застосування у системі освітньої діяльності незалежної української держави.

Виклад основного матеріалу. З часів Великокняжої України-Русі на основі яскравих здобутків тогочасної педагогічної діяльності сформувалися традиції української національної освіти, які згодом набули нових форм за часів Козацької держави. В даний історичний період моральними авторитетами для народу стали освічені релігійні провідники, які були виразниками духовних та культурних ознак даного етносу і котрі послідовниками були визнані носіями його національних цінностей. Засобом прилучення до європейських культурних норм та вартостей, стало християнське віровчення, що поєднавшись з багатотисячними традиціями праукраїнців стали їх опорою, мали визначальний вплив на національне буття та цивілізаційний розвиток даного народу.

Духовні представники етносу-автохтону на цій території усвідомлювали себе частиною вселенського християнства, не орієнтуючись односторонньо ні на візантійський Схід, ані на європейський захід, хоч підтримували духовний зв'язок в обох напрямках. «Київське християнство – пишуть дослідники релігії в Україні – це нині вже наукове поняття із чітко означеним змістом як схрещення східного християнства із західним на базі передхристиянської культури придніпровської Русі-України. Воно спричинилося до створення виразного духовного обличчя української нації, як окремої індивідуальності» [5]. Потрібно відзначити далекоглядну політику київських князів, котрі підтримували духовну самобутність суспільного життя та державних інтересів Русі-України. Тому київські князі та Церква рішуче відкидали «універсальну теократію», плекаючи своє індивідуальне культурне обличчя. Динамічному розвитку національної освіти сприяло створення буквенно-звукової графіки письма (одна з підвалін виникнення шкільного навчання) – глаголиці-азбуки, в якій звуки слов'янської мови передавалися грецькими буквами. Звукова система східнослов'янської мови фактично була модернізована глаголицею. Так, у 855 р. видатним просвітителем та проповідником

християнства Кирилом була створена нова азбука, яка отримала назву «кирилиця».

Досліджуючи дані освітні зразки, можемо стверджувати про формування принципово нової ідеології, де поєдналися етнокультурні та християнські засади, які згодом виховали яскраву національну свідомість українців. Самобутня духовність усіх верств населення Київської Русі-України була відтворена в існуючій тоді освітній діяльності. Зокрема: Держава та Церква стали ініціаторами піклування про освіту від часів введення християнства. Діти найближчого оточення князя навчались у державній школі, яка існувала в Києві ще за князювання Володимира Великого (958–1015 рр.н.) [10]. Відповідно, так плекалася своя національна еліта, майбутні державні діячі, здатні до розбудови держави як на локальних, так і на глобальних теренах.

Виникнення першої в Київській Русі школи безсумнівно було пов'язане з введенням християнства (988 р.). У першій школі, яку було засновано князем Володимиром Великим у приміщенні кафедрального собору – Десятинній церкві. Початково школи існували лише для дітей феодалської верхівки, але з часом шлях до освіти було надано й представникам інших соціальних станів. Згодом у 1086 р., згідно з повідомленням літопису В. Татищева, дочка Всеволода Ярославича Анна заснувала при Андріївському монастирі школу для дівчат [9].

У Києві в XI–XII ст. існувало три літературні осередки: в Софіївському соборі, Печерському та Видубицькому монастирях. У них переписувались і перекладалися книги, з'являлися оригінальні твори, літописання. Саме з цих осередків література поширювалася по всій Київській Русі. Також важливим джерелом продовження та поглиблення освіти слугували бібліотеки. Зазвичай вони створювалися при монастирях і церквах, князями, котрі були великими шанувальниками книг. Загальновідомими є факти, що Ярослав Мудрий заснував бібліотеку Софії Київської; його син Святослав наповнив книгами комори своїх палат; князь Микола Святоша витратив на книги всю свою скарбницю і подарував її Печерському монастирю. На Русі було багато бібліотек, але перша та найзначиміша містилась у Софії Київській. У ній налічувалось до 900 примірників книг, що за мірками Середньовіччя було досить вражаючим [9].

Помітними були спроби та успіхи тогочасних вчених. Перший літопис, постав уже 1039 році при дворі київського митрополита. Даний документ дає глибоку ретроспективу версії історії людства, починаючи від розселення народів після зруйнування Вавилонської вежі. А історія Київської держави тут виписана в 862–1117 рр. Унікальним джерелом-характеристикою даної епохи стала «Повість временних літ» – літописне зведення,

складене в Києві в XI – на початку XII ст. ченцем Нестором та іншими літописцями, яке лягло в основу всього наступного руського літописання. «Київський літопис» (продовження «Повісті временних літ») одна з найдавніших пам'яток історії та літератури Київської Русі доводить опис історичних подій до 1201 р. Своєрідним його продовженням є «Галицько-Волинський літопис», який обіймає період 1205–1292 рр. Вершин історичного та поетичного викладу досягла «Повість про похід Ігоря» історична поема про похід князя Ігоря проти половців у 1185 р. Популярною була «Поученіє дітям» В. Мономаха, або «Слово про закон і благодать» митрополита Іларіона, «Паломник» ігумена Данила.

Дослідники вітчизняної освіти даного історичного періоду виділяють такі принципи, характерні риси освітньої діяльності доби Великокняжої України-Руси, які згодом стали основою української модерної європейської нації: активне вбирання, запозичення і використання для освіти набутих та знань інших народів. Дослідник історії педагогіки О. Бонь зауважив, що на розвиток педагогічної думки мали вплив не тільки релігійне вчення і християнська мораль, а також ідеологія держави та народна педагогіка. Виходячи з цього, духовно багатою вважалася людина милосердна, здатна до досягнення цілей не тільки грубою фізичною силою, а й розумом та серцем. Про це згадується у «Слові про закон і благодать» першого київського митрополита Іларіона. Цей трактат морально-патріотичного спрямування охоплював багато питань виховання як на загальнодержавному рівні, так і на рівні суспільства і родини. Вагома роль у формуванні особистості відводилася активній і свідомій діяльності. Проголошувалися заклики до обстоювання незалежності і патріотичного виховання юнаків, яким би ще змалечку прищеплювалася любов до Батьківщини на прикладі героїчних традицій Київської Русі. Тож попри домінування церковного освітнього середовища, проявилися також сильні елементи світської освіти. І безперечно неможливо не відзначити високий рівень історико-літописної, правничої, книговидавничої справи, науки і освіти в Україні-Русі [10]. Дана освітня діяльність у поєднанні з відстоюванням своєї Православної Церкви було своєрідною формою боротьби за свою національну ідентичність. Тому дослідники релігії визнали православ'я доби Великокняжої України-Руси як історичний та націєтворчий феномен.

Релігієзнавець О. Саган вважає, що вихідні засади Українського православ'я слугували основою для створення позитивних культуротворчих функцій Української Православної Церкви за фактично автономного її існування в структурі Константинопольського патріархату. а саме:

– ролі в підвищенні рівня писемності й освіти в Україні;

– підтриманні і стимулюванні розвитку мистецтв (в тому числі і не традиційних для класичного православ'я);

– сприянні прилученню української культури до європейської;

– етнозахисті від спроб, де українізації культури за допомогою інших релігійних систем та ін.

Освітні традиції українського народу свого унікального вираження набули також в умовах Козацької епохи, сягаючи корінням у глибини української праісторії та добу Київської Русі та Галицько-Волинської держави. В цей історичний період Православна Церква й далі виступала носієм вітчизняних культурних традицій і саме на її релігійному ґрунті починалось зростання національної свідомості та згодом, національної ідеї. Безсумнівно, що педагогічним феноменом стала козацька система освіти – синтез монастирської та народної педагогіки, метою якої є духовний розвиток особистості, воїна, майбутнього захисника рідної землі. Завдання формували мету даної освітньо-виховної системи:

– дати майбутньому воїну добру фізичну підготовку;

– виховати високі людські якості, засновані на любові до Бога та ближнього;

– закласти міцні основи православної віри, з якою в даний час ототожнювалося українство;

– сформувати готовність до самопожертви заради дотримання головних життєвих цінностей:

– гідність, Бог і Батьківщина.

Згідно з козацькою педагогікою, духовний розвиток особистості мав пройти чотири етапи:

Перший етап – виховання в сім'ї, що формувало основи ідентичності особистості, зокрема це передавання з покоління в покоління релігійних і національних традицій, смаків, поглядів, норм поведінки.

Другий етап – навчання та виховання в січових, братерських та ін. типах козацьких шкіл, де відбувалося формування козака-воїна на кращих прикладах прославлених запорожців, гетьманів і кошових отаманів.

Третій етап – продовження навчання й виховання як у вітчизняних колегіумах та академіях, так і в європейських університетах з метою ознайомлення зі світовою культурою.

Четвертий етап – національно-патріотична підготовка в Запорізькій Січі.

Християнським дух був домінантою як розумового так і фізичного, релігійного та морального виховання козацтва. Також у духовному розвитку особистості важливий акцент фокусувався на вихованні патріотизму, заснованому на любові до рідної землі, рідного краю, ствердженню правди, миролюбства й гостинності [9]. Козацька педагогіка наголошувала, що сутність людини визначають її вчинки, тому сильні духом козаки, готові

віддати своє життя за Батьківщину, були прикладом для наслідування молоді. Плекаючи патріотизм, поставивши його на рівень чесноти, що веде до святості через акт жертвовної любові, козаки, поєднуючи військову доблесть із подвигом задля віри, здійснювали християнські заповіді про любов до ближнього та Батьківщини. Потрібно сказати, що однією з ознак української освіти доби козаччини була надзвичайна різноманітність форм та типів шкіл. Як зазначає краєзнавець Т. Недосекіна, система освіти в Україні XVI–XVIII ст. мала широко розгалужену мережу шкіл, яка охоплювала три освітні рівні: початковий, середній та вищий. Як стверджує науковець, можна виділити такі типи навчальних закладів: початкова освіта – парафіяльна, монастирські школи та січові школи. Середня освіта – братські школи, спеціальні школи та січові школи. Вищий рівень – Колегіуми та академії [9].

Українську ідентичність серед них здебільшого плекали православні навчальні заклади. Зокрема: слов'яно-греколатинські школи та братства. Це були навчальні заклади, де здобували освіту діти українських міщан, козаків та духівництва. Навчання в школах проводилось українською мовою, але велика увага приділялась вивченню грецької, латинської та польської мов. В цих школах дяки або ченці навчали учнів грамоті, письму, церковному читанню, співу, молитвам, Закону Божому.

Промовистим був такий факт, що школи засновувалися за ініціативою сільської громади, яка, розуміючи потребу навчання дітей, запрошувала вчителя, утримувала його та надавала помешкання під школу. Дослідники історії Війська Запорозького стверджують, що перша початкова січова школа була відкрита в 1576 р., а вже з початку XVII ст. вона існувала як монастирська школа при Самарському Свято-Миколаївському монастирі (заснований на території Самарської паланки Запорізької Січі). Ці навчальні заклади були відкриті та утримувалися на кошти Війська Запорозького, де козаки-педагоги організовували для юнаків-джур походи для засвоєння суворого фізичного та військового виховання. Цікавими стосовно важливості козацького виховання є такі факти: в населених пунктах, здебільшого біля церкви з одного боку будувався шпиталь для лікування хворих та поранених козаків, а з іншого – школа, де навчання велося рідною мовою [7; 13].

У Львівському Успенському Братства 8 жовтня 1586 р. було засновано першу братську школу. Цей освітній заклад діяв на підставі окремого, складеного засновниками і першим ректором школи Арсенієм, єпископом Елласонським, Статуту, який визнано однією з найдавніших пам'яток в українській педагогічній літературі. На навчання приймали не лише дітей міщан, але й нижчих верств

населення. Навчальний процес відбувався тодішньою українською мовою, що безсумнівно успішно формувало українську ідентичність у школярів. Предметами навчання були: слов'янська, грецька (до 1680-их р.), латинська (з 1604 р.) і польська (лише принагідно) мови, богослов'я, філософія, граматики, риторика, поетика, діалектика, математика, астрономія і музика.

Підготовкою вчительських кадрів та видаванням шкільних підручників школа відіграла видатну роль у розвитку шкільництва й освіти не тільки в Україні, де за її зразком постало чимало братських шкіл, але також і в Білорусі, Росії, Волощині, Молдавії та ін. країнах. На початку XVII ст. в Україні налічувалося близько 30 братських шкіл. У 1615 р. виникла школа при Київському, у 1620 р. – Луцькому, у 1636 р. – Кременецькому братствах.

Видатну роль у розвитку національної освіти в Україні, мали православні навчальні заклади вищого рівня. Першим з них був Острозький греко-слов'яно-латинський колегіум (згодом Острозька академія). Який відкрив у 1576 р. «некоронований король Русі» князь В. Острозький (1526–1608 рр. н.). В даному навчальному закладі було поєднано кращі традиції освіти Київської Русі та досягнення західно-європейських університетів. При колегіумі була створена друкарня, в якій першодрукар Іван Федоров здійснив видання українського «Букваря» (1574 р.), «Апостола» (1574 р.) «Острозької Біблії» (1581 р.) – перших друкованих книг на українських землях, створених тогочасною українською мовою.

Духовна спадщина Острозької академії була яскравим проявом першого культурно-національного відродження та, незважаючи на появу згодом значно потужніших та стійкіших науково-освітніх осередків, живила українську культуру майже до кінця XVIII ст. Дослідники історії української культури та педагогіки вважають, що унікальність та оригінальність цього вищого закладу освіти виявилися й у тому, що тут уперше поєдналися два типи культур: візантійська і західноєвропейська ренесансно-реформаційна.

Серед професорів Академії найвидатнішими були: грек Н. Кантакузин, славний своєю ерудицією, випускник Падуанської академії; його співвітчизник К. Лукаріс, також вихованець Падуанської академії, (певний час ректор цього освітнього закладу) згодом патріарх Александрійський та Константинопольський; астроном, математик, доктор медицини, випускник Краківського і Падуанського університетів Я. Лятош (Лятос). Але найбільшу славу Острогу принесли українці – визнані публіцисти Г. Смотрицький і його син М. Смотрицький, І. Вишеньський, В. Суразький (Малюшицький), К. Острозький, літератор Д. Наливайко (брат Северина, ватажка козацько-селянського повстання 1593–1596 рр.), друкарі, книжники.

Також випускником цього освітнього закладу був знаменитий гетьман запорозького козацтва П. Конашевич-Сагайдачний (1575–1622 рр. н.). Усі перелічені українці, особистості, згодом стали національними символами та основою національної ідентичності. Саме заснування академії в місті Острозі є однією з причин того, що у другій половині XVI ст. «український національно-культурний рух досяг такої сили й розмірів, яких не знає наша попередня історія», а XVII ст. стало «золотим віком української культури».

Наступна слава віха в історії української освіти пов'язана зі створенням в 1632 р., з ініціативи митрополита Петра Могили (1596–1647 рр. н.) спочатку Києво-Могилянського колегіуму, а згодом Києво-Могилянської академії. Сучасники прирівнювали колегіум до університетів, незважаючи на те, що за Гадяцьким договором 1658 р. йому було надане звання Академії, а нова назва юридично була закріплена у 1701 р. з ініціативи гетьмана Івана Мазепи.

Києво-Могилянська академія була першим вищим навчальним закладом і довгий час, єдиним для всієї східної Православної Європи. У цьому закладі вищої світської освіти навчалися діти всіх станів – від аристократів до козаків і селян. У 1736 р. у колегіумі навчалися крім українців діти із ближніх країн, а також студенти з європейських країн [3].

Вихованцями Києво-Могилянської академії були майбутні гетьмани Ю. Хмельницький, І. Виговський, П. Дорошенко, П. Тетеря, І. Брюховецький, І. Мазепа, П. Орлик, Д. Апостол, І. Скоропадський, наказний гетьман П. Полуботок. В Академії формувалась генерація козацьких старшин, кадри провідної української верстви, в їх числі – писарі, судді, осавули, полковники, сотники, військові канцеляристи, а також – правники, дипломати, перекладачі [6]. Це були освічені державні, світські діячі, роль яких особливо піднялися за часів гетьманування І. Мазепи, а впродовж наступних поколінь перелічені особистості формували основи національної ідентичності українців.

Підсумовуючи, потрібно сказати, що Українська освітня діяльність часів Великокняжої України-Русі органічно увібрала та творчо переосмислила цінності, які з плином століть дозволили українцям стати модерною європейською нацією: ідеї гуманізму, як домінанта гуманітарної освіти, європейська орієнтація, визнання та творче відтворення християнських норм шляхом поєднання загальнолюдських моральних засад та вартостей характерних для праукраїнського етносу. Стосовно Козацького періоду історії України, можемо стверджувати про існування розлогої освітньої

галузі, в лоні якої формувалась та розвивалась українська національна ідентичність, де міцно поєднувалися християнські принципи виховання та навчання, завдяки чому культурність, освіченість і висока моральність стали невід'ємними складовими національного характеру. Славні освітні традиції Київської Русі, Запорізька Січ та її висока моральність, як унікальне явище у світовій історії, так і козацька педагогіка, як складова української національної педагогіки – усі ці феноменальні явища вкрай потрібні сучасній українській системі освіти для виховання справжнього національно-свідомого українця, носія найкращих духовних цінностей свого народу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойчук П., Марчук С. Організація шкільної освіти Давньої Русі в історико-педагогічному та етнографічному ракурсах. *Академічні студії «Педагогіка»*, 2022. № 4. С. 79–88.
2. Греченко В., Кислюк К. Історія української культури. Київ: Кондор. 2016. 352 с.
3. Гупан Н. Історія педагогіки: питання криз і розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 1. С. 110–115.
4. Зайченко І. Педагогіка. Київ, Ліра. 2016. 608 с.
5. Коновалов Є. Києво-Могилянська академія-перший вищий навчальний заклад у Східній Європі. *Дидискал*. 2018. № 18. С. 164–167.
6. Кралюк П., Пасічник І., Якубович М., Острозька академія в філософській культурі України : монографія. Острого : Видавництво Нац. унів. Острозька академія, 214. 482 с.
7. Левківський М. Історія педагогіки. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 380 с.
8. Нагребельний Я. Етнопедагогіка як змістовий складник навчальної дисципліни. Історія педагогіки в закладах вищої освіти. *Дрогобич. Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 4. С. 118–124.
9. Найчук А. Трансформація української філософсько-педагогічної думки у традиційному суспільстві. К. : Проблеми дидактики історії, 2017. С. 57–67.
10. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. Київ: Наша культура і наука, 2001. 342 с.
11. Опанасенко Н. Історія педагогіки. К.: Гуляєва В.М., 2020. 177 с.
12. Ребуха Л.З. Зреалізування права особистості на освіту: педагогічний та нормативно-правовий аспекти. *Protection of children's rights from a legal, pedagogical and psychological perspective*. Monograph, Red. Jacek Mrozek, Oksana Homotiuk, Oksana Koval. Olsztyn. Centre for Eastern Europe Research UWM in Olsztyn, 2021. P. 225–235.
13. Розман І. Історія становлення педагогічної думки в Україні. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*, 2017. Вип.17(39). С. 43–45.
14. Яворницький Д. І. Історія запорозьких козаків. Київ: Наукова думка, 1990. 592 с.

ASPECTS OF THE INFLUENCE OF CHINESE CULTURE ON THE WORLD АСПЕКТИ ВПЛИВУ КУЛЬТУРИ КИТАЮ НА СВІТ

Chinese civilization is one of the great ancient civilizations. It occupies an important place in the history of the development of human society. Many states with a highly developed culture that flourished in antiquity have already disappeared, and the cultural center of many has moved to other places. Only China is an ancient, and at the same time a young state. From the primitive system to the formation of statehood, the creation of hieroglyphic writing, China has more than 5 thousand years of history. The traditional culture of China dates back to time immemorial, it represents the oriental culture, deep, separately developing, mysterious, respectfully called by people "mysterious culture." Chinese culture stood in a number of other cultures, having much in common with them, supplementing world culture with new riches. Chinese culture is a developing historical phenomenon, it is open and stable: in addition to the difference in eras, there are also regional and national differences. Throughout the continuous development for several millennia, the result of continuous territorial-cultural and national communications, integration, rivalry was that the people of Hua Xia became dominant. Considering Chinese culture from this point of view, we can say that it is an unusual, historical, multinational, multi-level system. Chinese culture in ancient times took its origins in the valleys of the Yellow River and Yangtze, and continues to this day by uniting national cultures throughout the country. Spiritual, material and non-material culture has been carefully preserved to this day, and great importance is attached to them. Modern China continues to draw upon its rich cultural heritage while embracing globalization and technological advancements. The combination of tradition and innovation is evident in various aspects of contemporary Chinese society, from its dynamic economy to its vibrant arts and cultural scene. As China takes on an increasingly prominent role on the world stage, its ancient civilization continues to be a source of inspiration and fascination for people around the globe.

Key words: Chinese culture, historical phenomenon, development.

Китайська цивілізація є однією з великих стародавніх цивілізацій. Вона займає важливе місце в історії розвитку

людського суспільства. Багато держав з високорозвиненою культурою, яка процвітала в давнину, вже зникли, і культурний центр багатьох перемістився в інші місця. Тільки Китай є стародавньою і водночас молодою державою. Від первісного ладу до становлення державності, створення ієрогліфічної писемності Китай має понад 5 тисяч років історії. Традиційна культура Китаю бере свій початок з незапам'ятних часів, вона являє собою культуру східну, глибоку, окремо розвивається, таємничу, шанобливо іменовану в народі «таємничою культурою». Китайська культура встала в ряд інших культур, маючи з ними багато спільного, доповнивши світову культуру новими багатствами. Китайська культура – це історичне явище, що розвивається, вона відкрита і стабільна: крім різниці в епохах, існують також регіональні та національні відмінності. Упродовж безперервного розвитку протягом кількох тисячоліть, результатом безперервних територіально-культурних і національних комунікацій, інтеграції, суперництва стало те, що народ Хуа Ся став домінуючим. Розглядаючи китайську культуру з цієї точки зору, можна сказати, що це незвичайна, історична, багатонаціональна, багаторівнева система. Китайська культура в давні часи бере свій початок в долинах річок Хуанхе і Янцзи і триває донині, об'єднуючи національні культури по всій країні. Духовна, матеріальна і нематеріальна культура дбайливо зберігається донині, надається їй велике значення. Сучасний Китай продовжує спиратися на свою багату культурну спадщину, сприймаючи глобалізацію та технологічний прогрес. Поєднання традицій та інновацій є очевидним у різних аспектах сучасного китайського суспільства, від його динамічної економіки до його яскравого мистецтва та культурної сцени. Оскільки Китай займає все більш помітну роль на світовій арені, його стародавня цивілізація продовжує залишатися джерелом натхнення та захоплення для людей у всьому світі.

Ключові слова: китайська культура, історичний феномен, розвиток.

UDC 37.013

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.5>

Sun Changlong,

Postgraduate student at the Department of Philosophy
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"

Introduction. What does Chinese culture mean? In modern society, a popular version is that it is a Confucian culture. This version is quite logical, but if we conduct an accurate analysis, we can establish that the reality is this: traditional culture is a broader concept than Confucian, traditional culture is a complex of different types of cultural thinking and configurations of ideas, Confucianism is just one of them. In addition to Confucian ideas, traditional culture includes various cultural forms, such as legalism, the Mozi school, Buddhism, and others. In itself, Confucian culture in the historical process of development absorbed many different cultural ideas, thereby enriching itself; the teachings of Xun Tzu included

the ideas of the Hundred Schools, forming their own system. The so-called traditional culture means not only what has already passed and exists, but has a deeper meaning: traditional culture is a kind of worldview, a kind of value orientations that originate in the past and extend through the present into the future.

Chinese traditional culture is not only not equal to Confucian culture, it is also not a synthesis of Confucian, Taoist and Buddhist cultures, it is the totality of all national spiritual cultures of China, including various forms of spiritual and material cultures. We can highlight the following features:

First, the Chinese traditional culture developed in isolated ecological conditions, the production has

developed so that agriculture was the main industry.

Since the Han nationality, dominating, merges with other nationalities, creates together, a powerful people with a special form of spiritual culture appears in this special territory.

Chinese traditional culture, over several thousand years of its development, has repeatedly absorbed foreign cultures and dissolved them.

And in this long process, Chinese traditional culture has shown such properties as openness, flexibility and adaptability. In the field of ideology in feudal China, Confucianism occupied a dominant position throughout almost the entire time of historical development. And it is no coincidence that it was the cornerstone of Chinese traditional culture. However, Chinese traditional culture is a complex whole in which a core and a periphery can be distinguished. The core of Chinese traditional culture is by no means only Confucianism, but its synthesis with such areas of philosophical thought as Taoism, legalism, and Buddhism, which penetrated China at a later time. The periphery of Chinese traditional culture, in our opinion, is the culture of China's numerous national minorities.

Main text. The core and periphery of Chinese traditional culture constitute an organic whole, in which, with all the variety of philosophical ideas, views and approaches, there is a common cementing beginning – a single stereotype of behavior, a way of worldview, which is basically Confucian. This manifested the dominant role of Confucianism as a kind of superstructure that united all the numerous components of Chinese traditional culture in the aggregate.

In modern times, Western cultural values, such as democracy, liberalism, modern science, etc., entered Chinese traditional culture. However, once on Chinese soil, they, like Buddhism once, acquired a Chinese look, Chinese specifics. These new components have enriched the Chinese traditional culture, made it more flexible and viable, meeting new challenges [2, c. 160].

This process was mutual, since Western culture also received a certain impetus for development as a result of interaction with Chinese traditional culture.

In Chinese traditional culture, as a complex phenomenon, the following system-forming aspects can be singled out for analysis:

The relief of China rises from east to west. The largest rivers, the Huang He and Yangtze, flow from west to east, which contributes to the accumulation of silt in the vast and fertile Great Plain. The monsoons that blow in from the Pacific provide abundant rainfall. All this created the conditions for the emergence and development of agricultural culture.

Archaeological excavations show that 6,000 years ago in the era of Yangshao and Hemudu cultures, people already grew rice and other cereals, 4–5 thousand years ago, the ancient Chinese, who lived in the Longshan and Qijialing eras, already used stone

sickles and hoes, and other agricultural tools. This indicates that already 6-7 thousand years ago the ancestors of the Chinese nation began the transition from hunting and gathering to agriculture.

During the Shang and Zhou eras, the agriculture-based economy had already made significant progress. In particular, the form of organization of the people of the Western Zhou era was a typical agricultural community. Hou Ji, who was revered by the Zhou people as their ancestor, was also considered the god of agriculture.

The "Book of Songs" contains an accurate description of the agricultural production of that time. The development of agriculture was a guarantee of the development of the state. All subsequent dynasties also followed this course. The improvement of agricultural tools and land cultivation techniques led to the further development of agricultural civilization. Prior to the beginning of the development of the commodity economy in modern times, agriculture was the basis for the development of Chinese culture.

Secondly, Chinese traditional culture, rich and holistic, over five thousand years of its development, has created a system for presenting deep philosophical ideas and ways of thinking in the spheres of public life, such as art, education, etc. For example, paper cutout has always been one of the most popular types of traditional art, since the material for it was cheap and widely available, the aesthetic value is high. This type of art was the most suitable for leisure activities of rural women. In various places in China, their own schools of this art have even formed. Cut-out designs are one of the most specific forms of Chinese folk art.

Another original type of Chinese art is shadow theater. We can say that this is a synthetic genre that combines elements of applied art (puppet making), theatrical performance and singing. The shadow theater has recently been recognized as one of the heritages of world non-material culture.

Lion dance and dragon dance are famous all over the world. Even in ancient times, the Chinese considered these animals the personification of strength and power, which are able to protect people and animals from evil forces, provide them with a happy and prosperous life. Already in the Tang era, the lion dance spread throughout Chinese society from the imperial palace to the common people. A thousand years later, the lion dance split into a northern and a southern direction. And now in China and in Chinese communities abroad during the holidays, people always perform these dances. The dragon dance and the lion dance have become symbols of modern Chinese choreographic and theatrical art throughout the world.

Chinese traditional culture has also influenced modern education. One of the evidence of this is the changes in the organization of educational activities in elementary school. Now, according to the

requirements of the “Program for the reform of the list of subjects in basic education”, students must attend various social events for at least 10 days per academic year. This will allow them to keep abreast of social problems, be able to apply their knowledge in practice, and prepare them for their future adult life. Many of these activities are closely related to culture, for example, visits to famous people's museum houses, cultural attractions, museums, visits to famous cultural figures and inviting them to the school to give lectures, voluntary work in nursing homes with speeches to the elderly with various programs. Schools organize various competitions for children, such as poetry competitions, competitions for knowledge of proverbs and sayings, and the creation of paired inscriptions. Children are told about the rules of conduct in a traditional family, masters of folk art are invited to teach schoolchildren how to model clay, cut paper patterns, embroider, etc. All this is done to familiarize children with the richest cultural heritage of their ancestors, their aesthetic education.

Thirdly, as traditional culture was formed, it was passed on from era to era, or certain of its elements were inherited, this process never stopped. This also applies to the education system – only the best were preserved. Therefore, Chinese culture is distinguished by continuity [8].

For example, classical philosophical ideas: Laozi's treatise “Daodejing” is a textbook specially written for rulers as instructions for ruling the people; the teachings of Confucius and Mencius are the teachings of humanity and love, which it teaches to all people, including rulers. There are similar ideas in Buddhism, such as having a good heart, speaking kind words, doing good deeds, and being a good person. What these three great teachings have in common is that they teach us to overcome selfishness and selfishness, to strive to become a good person. The rulers, and the common people, and the Chinese, and foreigners should comprehend these teachings.

The whole world loves Chinese time reckoning, Chinese traditional medicine, poetry, playing musical instruments, traditional Chinese chess, calligraphy, painting, etc.

In a certain period of historical development of China in the twentieth century. the dominant ideological trend was the ideas of Mao Zedong.

His ideas were able to find understanding and support among the masses of China for two reasons. Firstly, a characteristic feature of Mao Zedong's ideas is the resurrection of traditional Chinese society views of the world and China's place in it – the idea of nationalism and Sinocentrism, which originated in antiquity and has been maintained in the public mind for centuries.

Secondly, in the words of Mao Zedong, he adhered to the position of protecting the interests of the people.

In particular, this was reflected in the solution of the women's issue. From time immemorial, a woman has been a victim of traditional feudal morality, she occupied a subordinate position in society. Mao Zedong proclaimed, although not the first in China, that a woman occupies an equal position with a man, has the right to participate in the political and cultural life of the country.

A woman also has the right to happiness, the realization of her abilities and the achievement of needs, including the right to freedom of choice of a partner in life without parental coercion.

Thus, the attractive side of the Maoist ideology was the combination of traditional Confucian morality and ethical standards of behavior that permeated the entire life of the patriarchal Chinese society for many centuries and therefore were close and understandable, with new Western liberal ideas of freedom, equality, attractive to the broad masses of the common people, emancipation, etc.

Mao Zedong's ideas also include “a realistic and practical approach”, “serving the people with all one's strength”, “not thinking about oneself, thinking about people”, “being open to comrades and the people”; all this is the quintessence of Chinese culture, which we pass on and will pass on from generation to generation.

A specific feature of Chinese traditional culture is the role of religion. The peculiarity of the Chinese religion is that, in fact, it is not a religion in our understanding, but an ethical and political doctrine that has absorbed many elements, but at the core are Confucian. As L.S. Vasiliev: “First of all, the ratio of religion and morality is specific. If in other world religions the primacy of the religious principle, i.e., a deity, a mystical otherworldly force, is indisputable, while morality, the entire system of ethics is something secondary, derivative, drawing its authority precisely from divine revelation, then in China the picture was different. Mysticism and divine revelation have been replaced there since antiquity by the authority of the legendary ancient sages, due to which the system of ethics, rituals and traditions, originally sanctioned by this authority, based on the norms of customary law, came to the fore. The official ideology has always placed this system above religious beliefs and cults proper, which were often regarded only as primitive superstitions, characteristic of the ignorant masses, but unworthy of highly educated representatives of the social elites. In other words, in China, since ancient times, morality has traditionally been considered primary in literature, and religion – secondary, only accompanying the system of ethics developed by the Confucians. In accordance with this, the nature of the religious concept and the entire hierarchy of spiritual values were formed. The issue of faith throughout the history of the country has never been of great importance – the

reverence of one or another of the many deities and visits to certain temples have always been a matter of conscience for every Chinese and entirely depended on his choice. But the slightest violation of morality, disregard for a precisely fixed ceremonial, an insignificant deviation from the traditions developed over the centuries and bequeathed by the old days – all this was severely persecuted and condemned by public opinion and the authorities.

The specificity of religiosity in China is the sacralization of the power of the state.

In the universe, according to Confucian ideas, a kind of moral norms operated, which made it possible to determine the “correctness” or “incorrectness” of the relations established at a given moment between its various objects. At the same time, the main criterion for “correctness” was the observance of the hierarchical nature of these relations, in which “high and low are clearly distinguished, and the venerable and the despicable each are in their places.” The fact is that all objects of the universe, according to Confucian theories, differed among themselves as “higher” and “lower”, “worthy” and “unworthy”, “right” and “wrong”.

As “high” and “low”, Confucians also distinguished the two fundamental principles of the cosmological order named above: “yang” (they qualified it as “high”) and “yin” (this principle was assigned the role of “low”). They characterized the sky as belonging to the sphere of “yang” and “noble”, and the Earth as belonging to the sphere of “yin” and as “despicable”. In other words, the Confucians believed that the principle of the hierarchical nature of relations between the objects of the universe was originally laid down in nature itself. And the embodiment of the principle that affirmed the socio-hierarchical order in the universe, the necessity of subordinating some objects of the latter to others and observing the corresponding differences between the statuses of “noble” and “mean”, became for them the concept of “whether” [7].

The term “li” originally meant “to sacrifice”, but later acquired the meanings: “order”, “device”. It is now commonly translated as “rules”, “ceremony”, “ritual”, or “decency”. Initially, the use of the concept of “li” was apparently limited to the sphere of ceremonial rituals of a religious nature. Subsequently, the scope of its application expanded and extended to various kinds of ceremonies that were considered mandatory at the court of rulers. Ultimately, the term “li” began to mean in general all codified norms, rules and customs, especially those that concerned interpersonal relations [6, c. 29].

The Confucians extended the action of the norms that existed, in their view, in the universe to human society. They demanded from a person, first of all, behavior and actions that correspond to these

norms, and therefore deserve to be qualified as “natural”. In other words, the Confucians considered the hierarchical nature of the relationship between the objects of the universe as a model for the social hierarchy of human society.

Emphasizing the need to achieve and maintain harmony between man and nature, the Confucian thinkers themselves saw a guarantee of this primarily in the establishment and observance of social differences between people. However, the loss of this harmony, the loss of peace and prosperity by society in the event of non-compliance with the code “li” was not at all considered in Confucian thought as a “punishment” from natural nature or some supreme deity. Simply, the observance of the world order embodied in the “li” code, which is based on the principle of the inviolability of the social hierarchy, was considered in it as something as natural as the cycle of the four seasons is natural.

The belief system in China can be likened to a pyramid. The emperor worshiped Heaven, which was the top of the pyramid. Officials worshiped the emperor, ordinary people – peasants, merchants, soldiers, etc. – already to the bureaucracy and the emperor, forming, as it were, the base of the pyramid. In the minds of the Chinese, a favorable life was provided not by some supernatural beings, but by people occupying a higher position in society, up to the Son of Heaven, the emperor. This shows the primacy of the state over the individual, on the one hand, and the secular nature of traditional Chinese beliefs, on the other [1, c. 272].

The spiritual basis of Chinese traditional culture, if you look at its essence, is the Chinese folk spirit.

Regarding the spiritual foundations of Chinese traditional culture, researchers have a lot of opinions.

The spiritual basis of Chinese traditional culture is the peculiarities of the national mentality. Such as: 1) persistence and initiative; 2) harmony and tranquility; 3) virtue; 4) harmony of man and the universe. Zhang Dainian, in his book *On the Spiritual Foundations of Chinese Traditional Culture*, evaluates these characteristic features of Chinese culture as the spiritual foundations of Chinese traditional culture. Another author Xu Siyuan believes that “the pillars of Chinese spiritual culture are in unity with freedom.” A completely different position regarding religions is taken by Yang Xianbang, who believes that the basis of everything is a natural economy, the clan occupies a dominant position, and family ties create patriarchal relations, determine ethical postulates. Thus, economic relations run through important aspects of Chinese primitive society. The essence and foundations of Chinese traditional culture are production activities and production forces, social production relations, social system, social psychology and the form of social consciousness [3, c. 564].

Conclusions. According to Liu Ganji, the Chinese national spiritual culture as a whole can be divided into five interrelated aspects:

1. Rationality. Concentrated on expression: complete fusion of man with nature and the individual with society, denial of the supernatural, worship of the Savior, upholding the point of view of the unity of man and nature, the individual and society, as well as the denial of the duality of existence. It is the rational pillar of Chinese identity.

2. Two themes run through the early Taoist treatises: I. debunking the postulate of the uniqueness of man, according to which man is the center of the universe; II. affirmation of the idea of the “One” behind the many changes.

Where the Confucians “fit” the human social order into nature, the Taoists tried to “fit” nature into man. For this reason, the Taoists rejected the Confucian thesis about the unique nature of the social aspects of human life and activity and that these aspects are the most important part of “human nature”. They did not see the element of “human nature” in the “evaluative mind” either, since, as mentioned above, the Taoists did not accept the Confucian idea of the existence of the latter at all.

3. Love of freedom. This concept, first of all, denotes the spirit of popular opposition to the exploiting class. At the same time, some representatives and groups from the ruling classes also participated in the struggle against foreign invaders. This is explained by the fact that in the traditional thinking of representatives of the ruling classes there is also the concept of “love of freedom”.

4. Pragmatism. The belief of the representatives of the Confucian school of the Early Qin era is “knowledge in order to know”.

5. Adaptability. Sima Yunjie suggested that the spiritual foundations of Chinese traditional culture include “veneration of ancestors, respect for moral principles, worship of virtue, gratitude”. Pan Pu believes that the main thing in the spirituality of Chinese traditional culture is humanism.

Humanism does not mean the isolation of relations between people, not the opposition of man and nature; not chasing a system of natural knowledge; in the value aspect, humanism is opposed to utilitarianism.

The humanism of Chinese traditional culture not only helps to better reveal cultural characteristics, but also shows some of the problems of society; he lights

the way for the whole world with his wisdom, but is also the border between China and the rest of the world; he is a great spiritual treasure, but at the same time not an easy cultural “burden”.

In general, Chinese culture reflects national specifics through transformation and integration, the nature of national culture is a general indicator of the culture of various national types of thinking in history, indicates the formation of the mentality of the ancestors of the peoples living in China, their continuous historical continuity, bright national color, deep spiritual culture.

Nowadays more and more people understand that a nation that denies its own culture cannot stand firmly in the ranks of the advanced states of the world. Returning to old traditions, searching for answers to modern problems in the cultural traditions of their ancestors will allow China to gain new strength. These new forces have already led China to play an increasingly important role in the world, thereby confirming the enduring value of Chinese material and spiritual civilization.

REFERENCES:

1. Андерсон Б. Уявні спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму. Київ: Кри- тика, 2001. 272 с.
2. Brecher James P. Crisis and Change in World Politics Boulder, Colorado: West-View Press, 1986. 160 с.
3. Buzan B., Waever O. Regions and Powers: the Structure of International Security Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 564 с.
4. Веймер Д. Л. Аналіз політики. Концепції і прак- тика. – Київ: Основи, 2000. 654 с.
5. Воскресенський А. Д. Концепції регіоналізації, регіональних підсистем, регіональних комплексів і регіональних трансформацій в сучасних відносинах. Київ: Порівняльна політологія. 2012. № 2(8). С. 30–58.
6. Кіщенко Н., Моргун І. Осмислення критеріїв мудрості у контексті міжнародних відносин. Київ: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК. 2023, 29 с.
7. Wang Jirong, the study on the integration of Chinese traditional culture into Ideological and political education in Colleges and universities, Beijing: Journal of Chifeng University, 2016, 28 с.
8. Xie Xiaolong, the basic connotation of Chinese traditional culture and its application in Higher Education, Beijing: Inner Mongolia TV University Journal, 2017, 69 с.

RECONCEPTION OF THE KEY IDEAS OF THE FRANKFURT SCHOOL OF NEO-MARXISM

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ КЛЮЧОВИХ ІДЕЙ НЕОМАРКСИЗМУ ФРАНКФУРТСЬКОЇ ШКОЛИ

Neo-Marxism, or "Western Marxism" is a collective designation of various socio-philosophical currents of the 20th century, associated with the rethinking and development of the ideological tradition dating back to K. Marx, and returning to Marxism its originally philosophical meaning. The ideological and philosophical content of the theories and concepts of neo-Marxism, their multifacetedness and the interests embodied in them do not fit into a single scheme or unequivocal definition. The prefix "neo-" indicates the separation of these currents from the so-called "orthodox" Marxism, which dominated at the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries, as in the version of F. Engels – K. Kautsky – H.V. Plekhanov and the theorists of social democracy of the period of the Second International (1889-1914), as well as in the version established in the USSR as the official ideology (from the beginning of the 1920s to the end of the 1980s). Neo-Marxism, also known as Western Marxism, emerged as a diverse and critical reevaluation of traditional Marxist thought in the 20th century. While there isn't a single, unified school of neo-Marxist thinking, several key themes and figures are associated with this intellectual movement. Neo-Marxism, stemming from the Frankfurt School, broadens Marxist thought beyond economics. Critical Theory, led by figures like Horkheimer, Adorno, Marcuse, and Benjamin, expands analysis to cultural, social, and psychological dimensions of power. Cultural Marxism shifts focus to cultural and ideological aspects, emphasizing the role of culture, media, and ideology in sustaining social inequality. Gramscian Marxism, introduced by Antonio Gramsci, highlights cultural hegemony and the influence of intellectuals in shaping societal values. Structural Marxism, advocated by Louis Althusser, underscores the role of institutions like the state in maintaining the capitalist system. Post-Marxism, exemplified by scholars like Laclau and Mouffe, reevaluates traditional Marxist categories like class struggle in the context of a diverse contemporary society. Neo-Marxism intersects with feminist and post-colonial thought, integrating gender, race, and identity issues. Rejecting strict economic determinism, neo-Marxists recognize the impact of cultural, political, and social factors on societal dynamics. In summary, neo-Marxism departs from classical Marxist thought by incorporating a broader array of social and cultural considerations, reflecting a critical engagement with tradition in adapting to the complexities of the modern world.

Key words: neo-Marxism, ideological tradition, rethinking, social and philosophical trends.

Неомарксизм, або «західний марксизм» – збірне позначення різноманітних соціально-філософських течій 20 століття,

пов'язаних з переосмисленням і розвитком світоглядної традиції, що бере свій початок від К. Маркса, і поверненням марксизму його споконвічно філософського змісту. Ідейно-філософський зміст теорій і концепцій неомарксизму, їх багатогранність і втілені в них інтереси не вкладаються в єдину схему чи однозначне визначення. Префікс «нео-» вказує на відокремленість цих течій від так званого «ортодоксального» марксизму, який панував наприкінці XIX – на початку XX ст., як у версії Ф. Енгельса – К. Каутського. – Х.В. Плеханова і теоретиків соціал-демократії періоду II Інтернаціоналу (1889–1914), а також в тому варіанті, який утвердився в СРСР як офіційна ідеологія (з початку 1920-х до кінця 1980-х років). Неомарксизм, також відомий як західний марксизм, виник як різноманітна та критична переоцінка традиційної марксистської думки у 20 столітті. Хоча не існує єдиної єдиної школи неомарксистського мислення, кілька ключових тем і постатей пов'язані з цим інтелектуальним рухом. Неомарксизм, що походить від Франкфуртської школи, розширює марксистську думку за межі економіки. Критична теорія, очолювана такими діячами, як Хоркхаймер, Адорно, Маркузе та Беньямін, розширює аналіз до культурних, соціальних і психологічних вимірів влади. Культурний марксизм зміщує центр уваги на культурні та ідеологічні аспекти, наголошуючи на ролі культури, ЗМІ та ідеології в підтримці соціальної нерівності. Грамшианський марксизм, представлений Антоніо Грамші, підкреслює культурну гегемонію та вплив інтелектуалів на формування суспільних цінностей. Структурний марксизм, відстоюваний Луїсом Альтюссером, підкреслює роль таких інституцій, як держава, у підтримці капіталістичної системи. Постмарксизм, прикладом якого є такі вчені, як Лакло та Муффе, переоцінює традиційні марксистські категорії, такі як класова боротьба, у контексті різноманітного сучасного суспільства. Неомарксизм перетинається з феміністичною та постколоніальною думкою, об'єднуючи питання статі, раси та ідентичності. Відкидаючи суворий економічний детермінізм, неомарксистки визнають вплив культурних, політичних і соціальних факторів на суспільну динаміку. Таким чином, неомарксизм відходить від класичної марксистської думки, включаючи ширший спектр соціальних і культурних міркувань, відображаючи критичне залучення до традиції в адаптації до складної сучасної світу.

Ключові слова: неомарксизм, ідейна традиція, переосмислення, соціально-філософські течії.

UDC 343

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.6>

Tingting Dong,

Postgraduate student at the Department of Philosophy,
4th year student of the Faculty of Philology
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"

У головах більшості марксистів того часу панували «розумний емпіризм» і «прекраснодушний моралізм», тобто детермінована капіталізмом буржуазна ідеологія, не вийшовши за межі якої

не можна розраховувати на реальну трансформацію суцього. Подолання цієї ідеології, як пише Лукач, важливіше, що адекватне усвідомлення дійсності є необхідною умовою революції: без

такого усвідомлення – за потребою також і класової самосвідомості – пролетаріат ніколи не перетвориться з «класу в собі» на «клас для себе». Революційна практика невіддільна від філософського розуміння дійсності. Завдання інтелектуала (точніше партійного інтелектуала) полягає в тому, щоб актуалізувати і пред'явити пролетаріату ті передумови революції, які закладені в самому бутті – а саме у власному бутті пролетарія, який у капіталістичній економіці є одночасно суб'єктом і об'єктом (товаром) – точкою спеку. Тільки з погляду пролетаріату, націленої на самоперетворення суспільства і тим самим неминуче спроектованої в майбутнє, можливо адекватне, а саме тотальне, цілісне бачення суспільства у всіх його протиріччях (оскільки з будь-якої внутрішньосистемної точки зору, наприклад, неокантіанської чи позитивістської, воно здається незбагнено розірваним) абстрактні протилежності: суб'єкт і об'єкт, капіталізм і демократію, мораль і техніку і так далі).

Таким чином, неомарксизм як «новий марксизм» набуває свого сенсу лише на тлі своєї опозиції «старому марксизму», вираженій у його генеральній установці на деканонізацію: спочатку ортодоксального марксизму, потім – творів Енгельса і створеного ним та його послідовниками марксистського канону, а в кінцевому підсумку Рахунку – теоретичної спадщини самого Маркса, яку неомарксизм вписав у проблемний контекст філософії та науки ХХ століття. У процесі еволюції неомарксизму виділилося кілька інтелектуальних формацій: 1) асимілятивний неомарксизм наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття; 2) західний марксизм (власне неомарксизм) у 1920–1980-х роках; 3) постмарксизм у 1980–1990-х роках. Історію неомарксизму прийнято відраховувати з 1923 року (хоча термін «неомарксизм» зустрічається вже на початку ХХ століття в окремих роботах теоретиків соціал-демократії), коли німецькою мовою одночасно вийшли дві програмні роботи – «Марксизм і філософія» К. Корша та «Історія і класове свідомість» Д. Лукача. Ці роботи, незрівнянні за обсягом і масштабом, об'єднував спільний пафос: заклик розглядати марксизм не як суму емпіричного знання, а як філософське вчення, що продовжує та розвиває вершинну філософію Нового часу – німецьку ідеалізм. Справді, на думку обох авторів, неможливо здійснити справжню соціальну революцію без того, щоб ця революція відбулася і в головах.

У філософському вченні Лукача проглядаються дві основні складові: критика абстрактної фетишистської ідеології капіталістичного суспільства та онтологія пролетаріату як точка зору практичного та теоретичного подолання цієї абстракції. У цьому Лукач спирається на І. Р. Фіхте, Р. У. Ф. Гегеля, До. Маркса, але найчастіше трактує цих авторів через призму неокантіанської соціології. Зокрема,

у М. Вебера і Г. Зіммеля він запозичує уявлення про «раціоналізацію» сучасного суспільства, про свідомість, «поставлену» суб'єкту капіталістичною економікою, про ідеальний, а не емпіричний характер суспільної свідомості, і так далі. Внутрішньою логікою своєї концепції Лукач був примушений до принципового розмежування з ортодоксальним марксизмом епохи другого Інтернаціоналу, в тому числі в його редакції Енгельса: «Непорозуміння, що випливають з викладу діалектики Енгельсом, по суті викликані тим, що Енгельс-просту на пізнання природи. Але тут, у пізнанні природи відсутні вирішальні визначення діалектики: взаємодія суб'єкта та об'єкта, єдність теорії та практики, історична зміна субстрату категорій як основа їх зміни у мисленні тощо». (Lukacs G. *Geschichte und Klassenbewusstsein. Studien über marxistische Dialektik.* – Neuwied, Ст, 1970, S. 63). Наміченою тут методологічною програмою, орієнтованою на знамените «Вступ до «Критики політичної економії» та метод «Капіталу» Маркса, неомарксизм неухильно наслідував майже 80 років. Після публікації «Історії та класової свідомості» (ключовий її розділ «Оречовлення та пролетарська свідомість» був опублікований у 1923 році російською мовою у «Віснику Соціалістичної Академії») у Лукача з'явилися учні та послідовники на Заході та в Радянській Росії – не лише серед лівої партійної інтелігенції, а й у академічних колах. Однією з перших спільних акцій неомарксистів лукачевського призову стала Літня академія в Тюрінгії на початку 1920-х років. У ній, поряд із Лукачем, брали участь К. Корш, Ф. Вейль, Р. Зорге (згодом відомий радянський розвідник), К. Віттфогель, Б. Фогараші, Ф. Поллок та інші (з числа тюрингських «академіків» вийшли згодом провідні співробітники Інституту соціальних досліджень у Франкфурті-на-Майні).

Погляди Корша, викладені їм у роботі «Марксизм і філософія», були загалом близькі поглядам Лукача з тією, однак, різницею, що Корш вважав матеріалістичне розуміння суспільства не філософією, а наукою. Відштовхуючись від низки висловлювань Маркса та Енгельса, Корш стверджував, що філософія як абстрактне мислення про світ «знімається» у свідомості та практиці пролетаріату, що означає перехід від «філософсько-критичної» до «практично-критичної» позиції. Щоправда, такий перехід вимагатиме часу, і доки він не завершиться, філософія в марксизмі залишається необхідною, тим більше, що їй доводиться боротися з ворожою, ідеалістичною філософією. Розглядаючи наукове пізнання як похідний момент суспільно-історичної «тотальності», Корш вважав за необхідне застосувати розроблене Марксом та Енгельсом матеріалістичне розуміння історії до самого марксизму, теорія якого постає у Корша одночасно і власною метатеорією. Згідно

з Коршем, який відстоював «недогматичну», «історичну» і «критичну» трактування марксизму, всі категорії філософсько-соціологічної. Концепції Маркса мають безумовну значущість виключно у межах капіталістичного суспільства. Підкреслюючи, як і Лукач, органічний зв'язок суб'єктивного та об'єктивного, свідомості та дійсності, Корш стверджував, що матеріальні «виробничі відносини епохи є те, що вони є, лише разом із тими формами свідомості, в яких вони відбиваються і від яких окремо не існують». Згодом Корш перейшов до критики ортодоксального марксизму («Десять тез про марксизм сьогодні», 1950). Погляди Корша вплинули на теоретиків Франкфуртської школи, з діяльністю яких пов'язаний подальший розвиток неомарксизму в 1930-х роках.

В умовах формування в середині 1920-х років у Радянській Росії нового марксистського канону – «марксизму-ленінізму», метамарксистські інтелектуальні ініціативи Корша, Лукача та їхніх однодумців були сприйняті як щось чужорідне, що підлягає ідеологічній репресії. Голова Виконкому Комінтерну Г. Є. Зінов'єв на п'ятому Конгресі Комінтерну оголосив погляди Корша та Лукача «антимарксистськими», затаврувавши їх як «теоретичний ревізіонізм». Справжнім марксизмом ХХ століття було оголошено «марксизм-ленінізм», яким його представив І. В. Сталін та його політичний соратник у 1920-ті роки М. І. Бухарін. Усе це зробило ще різкішою лінію вододілу між вульгарним ленінізмом і неомарксизмом, яку дедалі частіше стали інтерпретувати як межу між «східним» і «західним» марксизмом (Anderson, 1995: 206).

Франкфуртська школа (М. Хоркхаймер, Г. Маркузе, Т. Адорно, Е. Фромм та інші, до них був близький В. Беньямін) склалася навколо утвореного в 1923 році Інституту соціальних досліджень при Університеті імені І. В. Гете у Франкфурті-на-Майні, а також журналу *Zeitschrift für Sozialforschung*. Для неомарксизму цього періоду характерні ідея «тотальності», цілісного бачення суспільства в його динаміці та протиріччях, переважна увага до людини як суб'єкта історичної дії, принцип історизму (додається до розвитку самого марксизму), глибокий інтерес до філософії Гегеля як джерела революційної діалектики (в на відміну від консервативного німецького неогегельянства 1920–1930-х років), відмова від редукціоністського відомості явищ культури до економічної структури суспільства в марксизмі часів другого Інтернаціоналу.

На формування філософських установок Франкфуртської школи значний вплив у 1920-х роках справили як ідеї Д. Лукача та К. Корша, так і З. Кракауера та Е. Блоха. У роботах М. Хоркхаймера та Г. Маркузе сформульовано філософсько-соціологічну критичну теорію суспільства, що стала центральною для Франкфуртської школи. Її ідейними

витоками послужили критика політичної економії До. Маркса (стосовно пізнього, монополістичного капіталізму), діалектика Р. У. Ф. Гегеля, психоаналіз З. Фрейда як розкриття репресивних механізмів формування «соціального характеру» за умов масового суспільства. Дослідницьку парадигму цієї версії неомарксизму задав Хоркхаймер, який очолив Інститут у 1930 році. У своїй вступній промові Хоркхаймер поставив тон широкої переорієнтації діяльності Інституту від занять історичним матеріалізмом як «наукою» до розробки «соціальної філософії», доповненої емпіричними дослідженнями. У своєму програмному трактаті «Традиційна та критична теорія» (1937) і в «Додатку» до нього, написаному у зв'язку з появою дискусійного відгуку Маркузе, Хоркхаймер акцентував «відмінність двох способів пізнання» – декартовського, обґрунтованого в його «Міркуванні про метод», і Марксової «критики політичної економії», тобто «критична теорія» розумілася Хоркхаймером як марксизм на кшталт самого Маркса: «Ця установка надалі позначається як критична. Термін розуміється тут не так у сенсі ідеалістичної критики чистого розуму, як у сенсі діалектичної критики політичної економії» (Horkheimer M. Kritische Theorie. Eine D).

Прихід до влади у Німеччині нацистів у 1933 році змусив представників Франкфуртської школи виїхати з країни, але не знищив її як центр теоретичної думки. Хоркхаймер вдалося домовитися про переведення Інституту в США в 1934 році і про приєднання його до Колумбійського університету в Нью-Йорку в якості асоційованого установи. У роботах, написаних представниками Франкфуртської школи США під час Другої світової війни, критичний аналіз тоталітаризму та масової «індустрії культури» переростає у виявлення внутрішніх протиріч європейської цивілізації: зворотним боком домінування «технічного інструментального розуму» у процесі зростаючого панування людини над природою (внутрішньої та зовнішньої) є «зречення від сенсу» («Діалектика Просвітництва» Хоркхаймера та Адорно, 1947; «Затемнення розуму» Хоркхаймера, 1947). Загалом Франкфуртська школа песимістично оцінювала можливість пролетарської революції і тому зосередилася переважно на культурній критиці. Після Другої світової війни Інститут зазнав деполітизації та основними темами філософських досліджень Франкфуртської школи стають проблематика культури, філософія мистецтва, естетика. Винятком став Маркузе, який у 1950–1960-ті роки всерйоз поставив питання про революційний суб'єкт та революційну програму. Однак розчарувавшись у пролетаріаті, Маркузе висунув як суб'єкт революційної дії представників маргінальних верств, не інтегрованих у капіталістичну систему (на відміну від інтегрованого до неї пролетаріату),

а як програму – «велику відмову» від цінностей буржуазного суспільства. Пізніші представники Франкфуртської школи (Ю. Хабермас та інші) відійшли не тільки від марксизму, а й від радикальної політичної та культурної критики, перейшовши і в теорії, і в практиці на позиції лібералізму.

Еволюція поглядів деяких представників Франкфуртської школи (В. Райх, Е. Фромм та Г. Маркузе) привела їх до фрейд-марксизму, який виник зі спроб теоретичного синтезу особистісної проблематики фрейдизму із соціальною проблематикою марксизму. Основи фрейд-марксизму заклав австро-американський психоаналітик У. Райх, який вважав, що психоаналіз може вирішувати проблеми як індивідуальних пацієнтів, а й суспільства загалом. У спробі поєднати марксистську теорію та психоаналіз він створив сексуально-економічне вчення, згідно з яким марксистськи орієнтована боротьба пролетаріату має бути доповнена боротьбою за сексуальну свободу. Ці ідеї він представив у роботі «Діалектичний матеріалізм та психоаналіз» (1929). У «сексуально-економічній» соціології Райха основна увага приділяється аналізу деформацій психічної структури особистості, викликаних репресивним впливом суспільства, та пошук шляхів їх подолання. Райх говорить про придушення капіталізмом природної соціальності людини, її прагнень до любові, праці та пізнання. Ці прагнення мають бути звільнені шляхом «сексуальної революції», що дозволяє людині стати «морально саморегулювальною». Подальший розвиток ідеї фрейд-марксизму отримали у роботах Райха «Нав'язування сексуальної моралі» (1932), «Сексуальна боротьба молоді» (1932), «Що таке класове свідомість?» (1934), «Сексуальна революція» (1936) (Althusser, 1965: 2).

Певну увагу фрейд-марксизму приділив одне із лідерів неофрейдизму, німецько-американський психолог Еге. Фромм. Для нього на першому плані стояли соціальні проблеми сучасного йому американського суспільства, які він намагався вирішувати шляхом поєднання фрейдистської психології та неомарксистської соціології, розвиваючи соціально-критичну антропологічну теорію та концепцію утопічного «комунітарного соціалізму», що передбачає трансформацію атомістичного суспільства в комунітарне, тобто таке суспільство, коли людина є «метою в собі», але не інструментом для досягнення чужої мети. Зазначені погляди Фромм виклав у роботі «Здорове суспільство» (1963). Намагаючись поєднати фрейдистські та марксистські погляди, Фромм стверджує, що лише економічні зміни в інфраструктурі капіталістичного суспільства будуть недостатніми. Душевне здоров'я, вважає Фромм, «може бути забезпечене лише завдяки одночасним змін у промисловій та політичній організації, у духовних та філософських орієнтаціях, у характері, структурі

та культурній діяльності». Дослідивши відчуження людини, що доходить до втрати ним своєї «самості», Фромм також висунув ідею «гуманістичного психоаналізу», спрямованого на саморозгортання внутрішніх потенцій людини, на вирішення «історичних протиріч» та створення «гуманістичного суспільства загальної любові». Він вважав, що психоаналіз створив психологічну систему, найбільш придатну потреб історичного матеріалізму, оскільки зміг дати повніше розуміння однієї з чинників, які у соціальному процесі: природи самої людини (Elliott, 2006: 21).

Німецько-американський філософ і соціолог Г. Маркузе у своєму творі «Ерос і цивілізація» (1955) дає соціально-критичну інтерпретацію основних ідей психоаналізу, активно застосовуючи категоріально-понятійні ряди та деякі гіпотези найбільш спірної частини фрейдистського вчення (зокрема, ідеї про нездатність конфлікту між природою людини та її суспільною формою існування) як методологічний фундамент для критичного розгляду та діагностики сучасного суспільства, що визначається ним як «репресивна цивілізація», що придушує чуттєву та вітальну сторони людського існування. Він вважав, що такі психоаналітичні поняття, як сублімація, ідентифікація та інтроекція, мають не лише психічний, а й соціальний зміст, що впливає із системи інституційних, правових, адміністративних та традиційних відносин, що протистоять індивіду як об'єктивні даності. Пропонуючи сучасне філософське тлумачення поглядів Фрейда, Маркузе визнав психоаналітичну ідею про детермінацію культури архаїчною спадщиною, але стверджував, що прогрес все ж таки можливий при самосублімації сексуальності в Ерос і встановленні лібідонозних трудових відносин (соціально корисної діяльності, що не супроводжується репресивною сублімацією). З погляду Маркузе, конфлікт між інстинктами людей і цивілізацією не неминучий, він притаманний лише «специфічно історичної організації людського існування». Зазначені ідеї Маркузе розвиває у своєму творі «Одномірна людина: дослідження ідеології розвиненого індустріального суспільства» (1964), піддаючи критичному аналізу дегуманізуючий характер сучасної йому західної цивілізації, яка завдяки індустріально-технологічному прогресу встановлює тотальний контроль над людиною. Згідно з Маркузом, сучасне індустріальне суспільство «утихомирює відцентрові сили швидше за допомогою техніки, ніж насильства, спираючись одночасно на нищівну ефективність і життєвий стандарт, що підвищується, тому воно здатне стримувати «якісні соціальні зміни». Сучасне суспільство, за Маркузом, тоталітарно у тому сенсі, що воно здійснює ненасильницьке економічне координування своїх елементів, відводячи людині лише функціонально-технологічну

роль. На його підставі розташовується «технологічний проект»: прагнення людей поневолити природу, пристосувати її для своїх потреб. Але це прагнення, згідно з Маркузою, обертається проти власне людської природи, в чому і полягає ірраціональність репресивної «технологічної раціональності». Таким чином, новий тоталітаризм є не тільки й не так політичним феноменом, як свідченням «катастрофи людської сутності». Ці мотиви знаходять у Маркузі подальшу розробку в роботах «Репресивна толерантність» (1965) та «Есе про звільнення» (1968), а також у збірнику «Контрреволюція та повстання» (1972).

Близький Франкфуртській школі німецький філософ і теоретик культури В. Беньямін, який перейшов на марксистські позиції в 1930-і роки, у своїх «Пасажах» (1927–1940; незакінчений проєкт) та інших працях того періоду, спираючись на «Капітал» К. Маркса і на «філософію життя» Г. Зіммеля, реконструює єдину систему буття та свідомості (працю, розвагу, час, простір тощо), характерну для Парижа середини XIX століття. Мета Беньяміна, однак, полягає не в аналізі феноменів культури, а в розробці оригінального вчення про історичний час. У центральній зі своїх пізніх робіт «Про поняття історії», або «Тези про філософію історії» (1940; також залишилася незакінченою), що виникла під враженням від німецько-радянського пакту про ненапад 1939 року і відчуття неминучості світової катастрофи, Беньямін зазнав тотальної критики німецької націонал-соціалізму, сталінського комунізму та соціал-демократію; ідеї прогресу та Просвітництва (беньямінівська критика прогресу та Просвітництва дуже вплинула на концепцію «негативної діалектики» Адорно і Хоркхаймера), еволюційну модель історії як закономірного руху історії до кінцевої мети, властиві як «буржуазній» думці, так і «історичному матеріалізму»; позитивістські уявлення про об'єктивне історичне пізнання («історизм» і пов'язані з ним ілюзії), спадкоємність культури та однорідність історичного часу. У цій роботі він розглядає марксистський «месіанізм» як спрямований не з сьогодення в майбутнє, а з минулого в сучасне, критикуючи, зокрема, підхід до історичного часу як до однорідної нескінченності, характерний для радянського марксизму і для другого Інтернаціоналу, вважаючи, що в таке розуміння часу відбивається підхід домінуючого класу. Маркс, за Беньяміном, усвідомлює кінцівку історії, в якій діяти необхідно «тут і зараз», в ім'я всіх втрачених у минулому можливостей. У цьому сенсі революція – не локомотив історії, а гальмо її шляху до катастрофи. Згодом зазначена робота Беньяміна широко дискутувалася, а в 1960-ті роки використовувалася радикальними студентськими рухами лівої орієнтації як своєрідне керівництво для політичної теорії та практики. В останні десятиліття намітився поворот

у підході до спадщини Беньяміна та його роботи почали розглядатися з міждисциплінарних позицій, що виходять далеко за межі проблематики власне марксизму (Gorman, 1985: 18).

У 1920–1930-ті роки неомарксизм отримав розвиток у романських країнах. В Італії як один з провідних теоретиків західного марксизму висунувся лідер Італійської комуністичної партії А. Грамші, який виносив свої головні ідеї у фашистських в'язницях, де він перебував з 1926 по 1937 роки. Головними джерелами цих ідей були праці В. І. Леніна, Б. Кроче та Ф. де Санктіса. Рукописи Грамші, які здобули популярність як «Тюремні зошити», в яких він викладав алегоричною мовою, використовуючи термінологічні евфемізми (наприклад, «філософія практики» замість «марксизм» і так далі), свої роздуми про політику, філософію, культуру, історію, сформулювання негласної, але жорсткої конфронтації з «вульгарним ленінізмом» Сталіна та Комінтерну, вперше було опубліковано у 1947–1949 роках. Розмірковуючи про специфіку комуністичної революції на Заході на відміну від Росії, Грамші бачив її в «переході від маневреної війни (і від фронтальної атаки)», тобто більшовицькій лінії прямої класової конфронтації з акцентом на [насильницький] державний переворот, до «позиційної війни», метою якої має стати «нечувана концентрація гегемонії» у громадянському суспільстві, що передбачає насамперед «духовне та моральне керівництво» з боку революційного класу «спорідненими чи союзними» класами та соціальними групами. Таке керівництво, на думку Грамші, досягається за допомогою поширення в суспільстві нового способу думки та стилю життя, етики та культури, альтернативних домінуючій ідеології та службовців формуванню нової людини. Інтелектуальна моральна реформа суспільства, лише будучи організована політичною партією класу, який претендує на гегемонію в дусі Н. Макіавеллі (так, поняття «государ» з однойменної роботи Макіавеллі Грамші пропонував перекласти на сучасну політичну мову як «політ»). Ідеї Грамші набули різноманітного розвитку в неомарксизмі та інших напрямках суспільної думки другої половини XX століття. Так, у центрі уваги сучасної політології знаходиться описаний Грамші новий спосіб функціонування влади, що здійснює управління масовою свідомістю та поведінкою людей за допомогою різноманітних інститутів громадянського суспільства – політичних партій, громадських, культурних, релігійних інститутів, професійних організацій та засобів масової інформації, не включених безпосередньо до апарат державної влади. Причиною цього процесу послужило формування «органічної інтелігенції» домінуючого класу (менеджерів, соціальних технологів,

інженерів «індустрії культури» тощо), що витісняє традиційну «вільну» інтелігенцію (Callinicos, 1976: 10).

Після Другої світової війни нову неомарксистську школу в Італії створив філософ-марксист Г. Делла Вольпе, учнями та послідовниками якого були головним чином італійські комуністи (У. Черроні, Н. Меркер, Л. Коллетті та інші). У своїх творах Делла Вольпе критикував буржуазну ідеологію та пропонував власне вирішення проблем сучасної філософії на основі матеріалістичної діалектики. Розглядаючи марксистське вчення про суспільство як конкретну науку, Вольпе прагнув позбавити її від філософських спекуляцій і «невизначених» абстракцій, непридатних, на його думку для конкретно-наукової роботи. У науці необхідна, зазначав він, посилаючись на Маркса, «специфічна логіка специфічного предмета», яка використовує певні абстракції. Таким чином, і філософія, висуваючи зі свого боку діалектичний метод отримання таких абстракцій – метод руху від конкретного до абстрактного і назад – може бути зведена до загальної методології. В ході дискусії 1962 інші італійські марксистки піддали цю концепцію критиці, визнавши «методологізм» Делла Вольпе занадто вузьким розумінням філософії. Поряд із цим Делла Вольпе розробляв проблематику свободи та демократії, використовуючи понятійний апарат марксизму, а також спробував розробити матеріалістичну теорію естетики. Ця лінія неомарксистської традиції обірвалася у другій половині 1970-х років, за кілька років після смерті її основоположника.

У Франції до кінця 1920-х років неомарксизм був долею окремих інтелектуалів (Ж. Сорель), навіть у французькому комуністичному русі кваліфіковані марксистські теоретики з'явилися лише 1928 року (А. Лефевр, П. Нізан, Ж. Політцер та інші). Інша філософська течія, яка влилася у французький неомарксизм 1950–1970-х років, своїми витокami сягала філософської діяльності А. Койре та його учня А. Кожева, знамениті лекції якого про «Феноменологію духу» Гегеля в 1930-х роках слухали Ж.-П. Сартр, М. Мерло-Понті, Р. Арон та інші інтелектуали. У центрі розумових досліджень французьких неомарксистів, що групувалися навколо Сартра та журналу «Les Temps Modernes», знаходилася розробка філософської антропології на основі синтезу ідей марксизму та екзистенціалізму. Завдяки перекладацькій роботі А. Лефевра та Н. Гутермана з 1933 року широку популярність у Франції здобули «Економічно-філософські рукописи 1844 року» Маркса, які визначили перспективу першої марксистської інспірованої праці Сартра «Матеріалізм і революція» (1947). Пізніше Сартр оголосив марксизм «єдино можливою антропологією, яка має бути одночасно історичною та структурною», але при

цьому поставив у провину марксистам, що вони «повністю втратили сенс того, що є людина», тому, згідно Сартру, слід звернутися до екзистенціалізму з тим щоб «повернути людину в марксизм» (Sartre J.-P. Critique de la raison dialectique. – P., 1960, p. 59). Цей напрямок неомарксистської думки, відомий як «екзистенціалістський марксизм», найбільш повно представлений у роботах пізнього Сартра («Проблеми методу», 1957; «Критика діалектичного розуму», т. I – 1960, т. II – 1985), а також у деяких роботах М. Мерло-Понті та інших французьких філософів, що об'єдналися навколо журналів «Socialisme ou barbarie» (К. Касторіадас, К. Лефор та інші) і «Arguments» (К. Акселос, А. Лефевр та інші). На початку 1960-х років на ці ж позиції перейшов Р. Гароді, який згодом еволюціонував у сферу релігійної філософії. Екзистенціалістська концепція людини як вільного та відповідального історичного діяча тут поєднується із соціальною проблематикою в руслі марксистської традиції. Так, Сартр у «Критиці діалектичного розуму» вибудував своєрідну матеріалістичну систему людської практики, яка походить від пасивних, детермінованих «інертною матерією» форм індивідуального відчуження, до справді активних, самоперетворювальних форм солідарної діяльності індивідів при об'єднанні їх у «групи слия таким чином, формують себе (замість бути формованими) і перетворюють себе, пориваючи з анонімним [масовим] суспільством, яке американський соціолог Д. Рісмен назвав «самотнім натовпом». Надалі ці форми інституціоналізуються, але цим знову виникає ризик відчуження, інерції та пасивності, цього разу на рівні інституційних практик. На кожному наступному рівні відбувається більш повна інтеграція або «тоталізація» суспільного буття – але щоразу знову виникає конфлікт між інертною матеріальністю та творчою активністю, який має діалектичний характер і не може бути повністю подоланим. У цьому ключі Сартр розподіляє за рівнями своєї системи і докладно описує різні феномени суспільної практики, відомі як з історії, так і із сучасного досвіду. Інші філософи, звернувшись до гуманістичної концепції «раннього» Маркса, спробували розвинути її за допомогою екзистенціалістського розуміння сутності та існування людини, неогегельянської діалектики, елементів феноменології та «філософії життя», з акцентом на людську суб'єктивність, феномен відчуження та відновлення цілісності (Gorman, 1985: 20).

REFERENCES:

1. A Socialisme ou Barbarie anthology: Autonomy, critique, and revolution in the age of bureaucratic capitalism. London: 2018, p. 35.
2. Althusser L. Lire Le Capital: 1965, 2–4 p.
3. Anderson K. Lenin, Hegel, and Western Marxism, Chicago: 1995, 205–211 p.

4. Anderson P. Considerations on Western Marxism, London: 1976, p. 128.
5. Aronson R. After Marxism. – NY: 1995, 115–120 p.
6. Burkhard B. French Marxism between the wars: H. Lefebvre and the «Philosophies». – NY: 2000, 5–27 p.
7. Butler J., Laclau E., Zizek S. Contingency, Hegemony, Universality. – London: 2000 p. 90–95.
8. Callari A., Cullenberg S., Biewener C. Marxism in the Postmodern. – NY: 1995, 55–60 p.
9. Callinicos A. Althusser's Marxism. – London: 1976, 10 p.
10. Gorman R. A. Biographical dictionary of Neo-Marxism – Westport: 1985, 17–20 p.
11. Kouvélakis S., Bidet J., – Critical companion to contemporary Marxism. Chicago: 2009, 80–90 p.
12. Elliott G. Althusser: the detour of theory. – Leiden, Boston: 2006, 21–25 p.

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА В СУСПІЛЬСТВО ЗНАНЬ ТА ІНТЕЛЕКТУ

DEVELOPMENT OF THE INFORMATION SOCIETY INTO A SOCIETY OF KNOWLEDGE AND INTELLECT

На рубежі тисячоліть концепція інформаційного суспільства стала не лише повсякденним терміном соціальної та економічної науки, а й невід'ємною частиною політичного та управлінського лексикону. Проте останні десятиліття намітився активний перехід від інформаційного суспільства до суспільства знань, зумовлений ключовою роллю знань, що є основою розвитку суспільства. Не лише свідчить про перехід суспільства на новий етап, а й свідчить про зростаючу роль нового економічного активу – знань. Саме словосполучення «інформаційне суспільство» вперше з'явилося в літературі японської соціальної науки на початку 1960 років. Японська версія цього словосполучення (*joho shakai, johoka shakai*) зародилася в 1961 році в бесіді історика Kisho Kurokawa та архітектора Tadao Umesao. У 1964 році це словосполучення з'явилося в літературі – роботі Jiro Kamishima.

Однак назву даній доповіді дав редактор Michiko Igarashi – *Sociology in Information Societies*; у доповіді групи стверджувалося, що інформаційне суспільство є суспільством, у якому є достатня висока за якістю інформація, а також є всі необхідні засоби для її розподілу.

Таким чином, кілька авторів практично одночасно працювали над вивченням цієї концепції. Вперше формалізованим словосполученням «інформаційне суспільство» та його трактування з'явилися у 1970 році в Японії, і пов'язаний про це було з доповіддю Yoneji Masuda, яка використовувала дане та подібні до нього поняття. Звичайно, це не означає, що в цей період концепція інформаційного суспільства не розвивалася в інших країнах, наприклад, в Америці. У період з 1950 по 1980 роки відбувався активний розвиток та розробка різних можливих напрямів цієї концепції та її компонентів. Потім відбулося часткове об'єднання та сформувався комплексний підхід до цього питання.

Ключові слова: суспільство, інформація, розвиток, активний перехід.

At the turn of the millennium, the concept of information society became not only an everyday term of social and economic science, but also an integral part of the political and managerial lexicon. However, in recent decades there has been an active transition from the information society to the knowledge society, due to the key role of knowledge, which is the basis of the development of society. It not only indicates the transition of society to a new stage, but also indicates the growing role of a new economic asset – knowledge. The very phrase «information society» first appeared in the literature of Japanese social science in the early 1960s. The Japanese version of this phrase (*joho shakai, johoka shakai*) originated in 1961 in a conversation between historian Kisho Kurokawa and architect Tadao Umesao. In 1964, this phrase appeared in literature – the work of Jiro Kamishima.

However, the title of this report was given by the editor Michiko Igarashi – *Sociology in Information Societies*; the group's report argued that an information society is a society in which there is sufficient information of high quality and all the necessary means for its distribution.

Thus, several authors worked almost simultaneously on the study of this concept. For the first time, the formalized phrase «information society» and its interpretation appeared in 1970 in Japan, and it was related to a report by Yoneji Masuda, which used this and similar concepts. Of course, this does not mean that during this period the concept of information society did not develop in other countries, for example, in America. In the period from 1950 to 1980, there was an active development and development of various possible directions of this concept and its components. Then a partial unification took place and a comprehensive approach to this issue was formed.

Key words: society, information, development, active transition.

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.7>

Чжан Хунвей,
магістр філософії,
аспірант кафедри філології
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»

Вступ. Якщо розглядати, яким чином відбувався історичний перехід до формування інформаційного суспільства, то варто розпочати ще з 1914 року, коли у Великій Британії з'явилося поняття постіндустріального суспільства (автори Ananda K. Coomaraswamy та Arthur J. Penty).

Потім у 1958 році в Америці (Daniel Bell) і вже з кінця 1960-х років у Франції (Alan Touraine) постіндустріальне суспільство стало невід'ємним терміном соціальної науки. Спільним у всіх цих дослідженнях було обговорення «розпаду», що прискорюється, і перетворення існуючих на той час промислових структур, що формувалися протягом двохсот років [9].

У 1940 році з'явився відмінний від аналізованого вище підхід до аналізу структурних змін, що відбуваються. Розроблено він Colin

Clark, австралійським економістом, і базувався на понятті «третього сектора»; тут зверталася увага на зростаючу роль сектора послуг, який став переважати матеріальне виробництво. Потім настала епоха автоматизації виробництва завдяки серійному виробництву Форда, що докладно описувалося D. S. Harder в 1946 році. Це були перші сигнали початку комп'ютерної та науково-технічної революції. Після цього в ужиток увійшов термін «brain work», який замінив собою «manual work»; цим, ознаменувалося відкриття шляху до концепції інформаційного суспільства. І 1967 року Peter Drucker дав формалізоване визначення поняття knowledge worker. Зрештою, термін «інформаційне суспільство», що використовується для опису елементарних соціальних змін, що відбулися у другій половині

20-го століття, повністю замінив поняття постіндустріального суспільства.

Даний аналіз дозволяє зробити висновок про те, що перехід від постіндустріального суспільства до інформаційного був цілком очікуваним і обґрунтований розвитком науково-технічного прогресу. Основою інформаційного суспільства є інформація як така, а умови її обробки, зберігання, доступу, – багато в чому це відбиває виробничий процес. Перехід до суспільства знань, навпаки, намітився у зв'язку з кризою управління – необхідністю керувати як інформаційними базами, а й знаннями, які у головах людей. Це питання стало ключовим у сфері економіки, а й у політиці; Протягом останніх десятиліть стало зрозуміло, що запорука конкурентоспроможності країни – її інтелектуальний капітал.

Виклад основного матеріалу. На етапі розвитку нашого суспільства та економіки інформаційне суспільство поступово набуває дедалі більше «знавих» характеристик. Daniel Bell говорить про необхідність соціального контролю та управління змінами в інформаційному суспільстві - для цього необхідне суспільство, що самоорганізує навколо себе знання (або суспільство, здатне використовувати людський потенціал для створення знання) [8].

Yoneji Masuda вважає, що ключовою ланкою розвитку інформаційного суспільства є інтелектуальна творчість – тобто необхідне створення такого середовища, в якому володіння знаннями спонукає людину до використання та розвитку свого потенціалу. Nick Moore визначає інформаційне суспільство як суспільство, де інформація – це економічний ресурс; однак використання інформації, її аналіз та перетворення є керуванням знаннями.

Отже, знання інформаційному суспільстві є основою соціальної структури; вони створюються, розподіляються і використовуються, поєднуючи та взаємозв'язуючи різні сфери життя [5].

Дійсно, інформація як така не відіграє значної ролі в суспільстві, це джерело отримання знання, яке є безпосереднім двигуном розвитку суспільства та економіки в цілому. Інформація зародилася у суспільстві ще за доби виникнення людства, і протягом його існування змінювалися лише способи її зберігання та передачі. Це означає, що з розвитком даних показників інформації змінювалася лише її роль суспільстві. Називати сучасне суспільство інформаційним означає не помічати головного, що людство переживає етап переходу від «інформаційного» суспільства до суспільства знань [11].

Інформація – це кодове уявлення якогось фрагмента реальності. Кодування інформації може здійснювати різними способами, а зміст інформації (її сенс) – у самому кодуванні може бути не

представлений. Для розуміння змісту здійснюється зіставлення прийнятого знака з суб'єктивними знаками і встановлення співвідношення з-поміж них, ця операція є зміст будь-якого інтелектуального акта. Здійснення операції робить акт процесом. Справжніми знаннями інформація стає у процесі приведення їх у дію; це може зробити або мозок, або комп'ютер.

Для сприйняття та розуміння інформації потрібні знання та процес здійснення знань [10].

Інформація має безліч визначень, основним є розуміння як деякого «відомості». Знання, у свою чергу, це те, що здійснює обробку, сприйняття та розуміння інформації. Між знаннями та інформацією існує чітка ієрархія; разом з даними та мудрістю вони є традиційною пірамідою знань, а з етапом просвітлення – розширеною. Дані - це не що інше, як нулі та одиниці, або інші аналогові дані. Інформація – це дані та метадані, або те, про що ці дані. Знання – це і метаінформація, чи те, навіщо потрібна ця інформація, тобто. основа прийняття рішень індивідумом; знання існують і актуальні лише у короткостроковий період. Мудрість – це можливість використовувати знання те щоб передбачати, тобто. бачити та знати майбутнє. Просвітлення – це знання та метазнання, чи практична значимість знань у довгостроковій перспективі не тільки з метою здійснення дій, а й з метою виживання суспільства загалом.

Якщо індивід не володіє відповідними знаннями, то він просто не здатний сприймати і обробляти (а значить, і використовувати – діяти) інформацію, яку він отримує [1].

У разі інформація просто немає «середовища» існування. Відмінність між інформацією та знанням, таким чином, не кількісна, а якісна: інформація переносить відомості, а знання здійснюють їхню обробку та розуміння. У знань та інформації різні функції та ролі у загальному процесі – відтворювати та відображати навколишній світ.

Ідеальне відтворення світу передбачає процедуру – діяльність, у якій інформація виступає як репрезентанта реальності та переносника відомостей від реальності у світ образів, а знання є обробник цієї інформації. Інформація та знання є складовими інтелектуального процесу, і тому вони завжди існують, доповнюючи один одного. Нові форми передачі – це лише зміна форми подання інформації, і поява нових форм інформації не скасовує раніше існували. Поява нових форм подання інформації передбачає виникнення відповідних процедур та механізмів їх сприйняття. З'являється потреба у відповідних знаннях, які забезпечують сприйняття нових форм інформації.

Виходить, що ідеологія «інформаційного» суспільства, яка будується на інформаційному прогресі, частково є гальмом розвитку когнітивного

суспільства, яке має ґрунтуватися на владі знань (сoгнісіo – знання).

Висновки. Сучасний розвиток людства характеризується проникненням знань у техніку; технологічні системи сьогодні здатні функціонувати самостійно, тобто здійснювати самостійну доцільну діяльність – працю. Що відбувається насправді? Технічні системи навчилися робити те саме, як і людина – вони отримують, обробляють і сприймають інформацію, потім роблять дію; у менеджменті цей процес називається управлінням знаннями. Відбувається цей процес з допомогою певних програм, вбудованих у дані системи, з допомогою цих програм вони й здійснюють самостійну діяльність. Це свідчить, що програми є деякою специфічною формою знань, що дозволяє системам здійснювати інтелектуальну діяльність [4].

Таким чином, сучасне суспільство уникає інформаційної концепції уявлення світу; інформація стала надмірною, і в основу розвитку сьогодні покладено знання та вміння їх використовувати. Для економіки це означає той факт, що використання технологій та ноу-хау вже не є запорукою ефективності діяльності організацій; ключовою компетенцією сучасних організацій стали знання та їх носії – людський потенціал. Ефективне управління цим потенціалом, як на економічному, а й у політичному рівні, є основою конкурентоспроможності сучасних організацій та економіки загалом.

Ключова роль знань в інформаційному суспільстві визначає їх зростаючу роль в організаціях та економіці загалом. Знання у сучасній економіці стали цінним організаційним активом, а носії знань – основою конкурентоспроможності організацій. Саме тому на першому плані організації ставлять сьогодні ефективну систему управління

знаннями. Перехід від інформаційного суспільства, коли ефективність діяльності організації залежала від рівня розвитку технологій, до суспільства знань будується на тезі, що управління знаннями, а отже, і людськими ресурсами є запорукою успішного функціонування організацій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bell, Daniel: *The Coming of Post-Industrial Society: a Venture in Social Forecasting*, Basic Books, New York, 1976, 616 с.
2. Bell, Daniel: *The Social Framework of the Information Society: The Microelectronics Revolution: The Complete Guide to the New Technology and Its Impact on Society* MIT Press, Cambridge: Mass, 1980, 510 с.
3. Beniger, James R.: *The Control Revolution. Technological and Economic Origins of the Information Society*, Harvard University Press, 1986, 508 с.
4. Castells, Manuel: *Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I: The Rise of the Network Society*, Blackwell: Oxford, 1996, 597 с.
5. Castells, Manuel: *Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. II: The Power of Identity*, Blackwell: Oxford, 1997, 521 с.
6. Castells, Manuel: *The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. III: The End of the Millennium*, Blackwell: Oxford, 1998, 458 с.
7. Duff, Alistair S.: *Information Society Studies, Routledge Research in Information Technology and Society, Routledge. Information Society – what is it exactly? The meaning, history and conceptual framework of an expression*, 2000, 214 с.
8. Masuda, Yoneji: *The Information Society as Post-Industrial Society*: Washington D. C., Tokyo, IIS: The World Future Society, 1980, 171 с.
9. Toffler, Alvin. *The Third Wave*: New York: William Morrow and Company 1980, 552 с.
10. Galbraith, J. K. *The affluent society* Boston: Houghton Mifflin Co., 1958, 78 с.
11. Drucker, P. F. *Post-capitalist society* Oxford: Butterworth-Heinemann, 1993, 192 с.

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

PECULIARITIES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Стаття присвячена проблемі формування комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Огляд сучасних наукових досліджень з проблем професійної підготовки вчителів філологічних спеціальностей показав, що їх підготовка спрямована на формування професійної компетентності, яка охоплює педагогічну, комунікативну, фольклорну, літературну, культурознавчу, психологічну, методичну, інформаційну та науково-дослідну компетентності, якими студенти оволодівають під час вивчення відповідних дисциплін.

Розглянуто питання професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, що потребує формування комунікативної компетентності.

Представлено складові комунікативної компетентності. Зазначається, що здатність особистості налагоджувати та підтримувати необхідні контакти в соціумі, сукупність знань, умінь та навичок у сфері вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття та відображення дійсності у різноманітних ситуаціях спілкування може здійснюватися лише завдяки сформованій комунікативній компетентності.

Автор доводить, що мовна спрямованість освітнього процесу можлива лише при мовно-розумовій активності вчителів, яка головним чином характеризує їх діяльність. При навчанні говорінню основним завданням є розвиток мовного вміння, яке тісно пов'язане з комунікативною функцією мислення. Під час комунікативного завдання у мовника з'являється внутрішня, мовно-розумова, активність. Формування мислення, орієнтованого на стале майбутнє та відповідні життєві цінності і пріоритети – ключова мета освіти для сталого розвитку. Виховні принципи сталого розвитку: можливість у здобувачів освіти висловлювати та відстоювати власну точку зору; мислити критично; вчитися працювати у команді, домовлятися та поважати демократичні рішення; бути толерантними та відповідальними; бути відкритими для навчання та самонавчання; вміти приймати самостійні рішення у власному повсякденному житті.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, інноваційні освітні технології, особистісно орієнтоване навчання, підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей, розвиток особистості, професійна діяльність.

The article is devoted to the problem of formation of communicative competence in the process of professional training of future teachers of philological specialties. A review of modern scientific research on the problems of professional training of teachers of philological specialties showed that their training is aimed at the formation of professional competence, covering pedagogical, communicative, folklore, literary, cultural, psychological, methodological, informational and research competence. study of relevant disciplines.

Issues of professional training of future teachers of philological specialties that require the formation of communicative competence are considered.

The components of communicative competence are presented. It is noted that the ability of a person to establish and maintain the necessary contacts in society, a set of knowledge, abilities and skills in the field of verbal and non-verbal means for adequate perception and reflection of reality in various communication situations can be realized only thanks to communicative competence.

The author proves that the linguistic orientation of the educational process is possible only with the verbal activity of teachers, which mainly characterizes their activity. When teaching speaking, the main task is the development of speech skills, closely related to the communicative function of thinking. During a communicative task, an internal, linguistic, activity appears in the broadcaster. The formation of a mindset focused on a sustainable future and corresponding values and priorities is the key goal of education for sustainable development. Educational principles of sustainable development: the opportunity for education applicants to express and defend their point of view; thinks critically; learns to work in a team, negotiate and respect democratic decisions; be tolerant and responsible; be open to learning and self-learning; be able to make independent decisions in your everyday life.

Key words: competence, key competence, innovative personal training, training of future teachers philology, personal development, professional activity.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.8>

Глянєнко К.А.,

канд. пед. наук,
викладач комісії педагогічних та соціально-гуманітарних дисциплін Відокремленого структурного підрозділу «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Державного вищого навчального закладу «Український державний хіміко-технологічний університет»»

Постановка проблеми. Впровадження в систему професійної підготовки компетентнісного та комунікативного підходів внесло значні корективи у визначення покомпонентної структури комунікативної компетентності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей з урахуванням педагогіки, лінгвістики, психології, дидактики, філософії, соціології, педагогічної майстерності.

Однією з актуальних проблем вищої школи є проблема підготовки вчителів загальноосвітніх закладів. Вдосконалення потребує професійна підготовка майбутнього фахівця. Актуальність формування комунікативно спроможного майбутнього вчителя філологічних спеціальностей зумовлена особливостями практичної підготовки. Розвиток освіти в наш час – стратегічне питання

еволюції Української держави, оскільки є підґрунтям для досягнення економічної незалежності на основі подальшого зростання її інтелектуального потенціалу. Перетворення в системі освіти необхідно починати з педагогічної освіти. Сучасне соціальне замовлення висуває принципово нові вимоги до педагогічних кадрів, адже сприяти формуванню особистості може тільки такий учитель, який сам є творчим.

Аналіз останніх досліджень і проблем. Комунікативні процеси, інтенсифіковані гіпершвидким темпом сучасного життя, актуалізували проблему міжособистісних контактів, інтеграції окремої особистості в соціум. Окреслені явища постають предметом наукових досліджень, які вивчали протягом останніх десятиліть (Н.М. Бібік [1], О.В. Овчарук [8], М.І. Пентиліук [9], О.І. Пометун [10], Т.В. Симоненко [13]). У наукових доробках презентуються моделі формування комунікативної компетентності як кінцевий результат професійної підготовки.

Мета статті – визначити особливості формування комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з ключових тенденцій сучасної державної політики України є орієнтація на активне входження до європейської та світової спільноти, що потребує переходу вищої школи на нову концепцію підготовки педагогічних кадрів – кваліфікованих фахівців, здатних ефективно і творчо працювати на рівні світових та європейських стандартів, готових до постійного професійного удосконалення, соціальної і професійної мобільності фахівця, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, уміє визначати та успішно досягати нових педагогічних цілей, є суб'єктом особистісного і професійного зростання, ключовою фігурою у формуванні життєвої компетентності здобувачів освіти. Розв'язання цього завдання забезпечується реалізацією компетентнісного підходу у вищій професійній освіті. У зв'язку з цим здобути в процесі підготовки вчителів філологічних спеціальностей знання, навички та вміння потрібно розглядати з точки зору кінцевого освітнього результату – формування їх компетентностей.

Для того, щоб розкрити сутність проблеми формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя, необхідно розглянути особливості професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей – майбутніх вчителів. Питанню професійної підготовки вчителя присвячено достатню кількість наукових праць. Але незважаючи на це, не можна стверджувати, що ця проблема сьогодні повністю розв'язана. Зазначимо також, що комунікативний розвиток здійснюється усередині цілісної системи особистості відповідно

до ліній розвитку: особистісної, інтелектуальної, діяльній, які невід'ємні одна від одної. Комунікативний розвиток повинен розглядатися в загальному контексті соціалізації студента в плані обліку особливостей узагальнення, формування понять, спілкування з викладачами, однолітками, обліку особливостей загальної ситуації соціального розвитку тощо [5].

Огляд сучасних наукових досліджень з проблем професійної підготовки вчителів філологічних спеціальностей показав, що їх підготовка спрямована на формування професійної компетентності, яка охоплює педагогічну, комунікативну, фольклорну, літературну, культурознавчу, психологічну, методичну, інформаційну та науково-дослідну компетентності, якими студенти оволодівають під час вивчення відповідних дисциплін. Водночас, на думку відомого вітчизняного науковця О.М. Семенова, професійна підготовка передбачає сукупність психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає їм можливість викладати відповідні предмети в загальноосвітніх закладах різних типів, що зумовлює оновлення методології змісту й технологій підготовки компетентних фахівців цієї спеціальності з урахуванням компетентнісно-орієнтованого та комунікативного підходів [12, с. 28]. Також частина науковців розглядає професійну компетентність майбутніх вчителів через ідею імітаційного моделювання педагогічної діяльності. На думку дослідників, професійно-компетентний учитель – це той, який здатний реалізувати педагогічну діяльність, педагогічне спілкування на досить високому рівні, досягаючи позитивних результатів навчання й виховання здобувачів освіти.

Важливою є думка І.А. Зязюна про те, що педагогічна освіта як смисл і мета, об'єкт і суб'єкт мають особистість учня-студента-вчителя у постійному розвитку. Мета педагогічної освіти – формування образу та опанування сенсу професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного. Мета вищої педагогічної школи – професійне виховання вчителя – багатомірне і багатофункціональне явище, що має на меті духовне становлення як активне внутрішнє прагнення до істини, добра, краси, осмислення цілісного світу; формування педагогічної культури; гармонійний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових, етичних та естетичних якостей [6, с. 111].

Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів філологічних спеціальностей – це процес формування та розвитку достатнього для ефективної професійної діяльності рівня компетентності під час теоретичної підготовки та практичної діяльності; організований, безперервний і цілеспрямований процес з оволодіння знаннями, спеціальними вміннями та навичками, необхідними для успішного виконання професійних дій.

У теорії і методиці навчання мов чітко виокремився новий комунікативно-діяльнісний, комунікативно-прагматичний підхід, що дав можливість ученим розглядати мовну систему в тісному взаємозв'язку з умовами її використання, функціонування, засвоєння і тими змінами, що відбуваються у процесі спілкування. Комунікативна спрямованість у процесі професійної підготовки має на меті забезпечити оволодіння майбутніми фахівцями мовою як засобом спілкування у педагогічній діяльності і повсякденному житті. Мовленнєве висловлювання є структурною одиницею спілкування, яке охоплює:

- мотивацію і первинну орієнтацію в проблемній ситуації;
- комунікативне завдання, орієнтування в умовах цього завдання;
- внутрішнє програмування мовленнєвої дії;
- реалізацію внутрішньої програми: семантичну, граматичну, акустико-артикуляційну і моторну реалізацію програми.

Комунікативна компетентність, за визначенням О.О. Селіванової, – «здатність мобілізувати різноманітні знання мови, паравербальних засобів, ситуації, правил і норм спілкування, соціуму, культури для ефективного виконання певних комунікативних завдань у відповідних контекстах чи ситуаціях» [11, с. 263]. Комунікативна компетентність «передбачає володіння не лише знаннями, а й уміннями й навичками побудови інтенційно-стратегічної програми комунікації, дотримання її і контролю за нею у процесі спілкування; орієнтації на співрозмовника, передбачення його реакції; вибору мовних та паравербальних засобів комунікації і їхнього декодування» [11, с. 265].

Комунікативна компетентність – це здатність індивіда налагоджувати та підтримувати необхідні контакти в соціумі, сукупність знань, умінь та навичок у сфері вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття та відображення дійсності у різноманітних ситуаціях спілкування.

Комунікативність передбачає мовну спрямованість освітнього процесу, яка полягає в тому, що шлях до цієї мети є саме практичне використання мови. Постійне практичне використання мови допомагає здобувачам освіти побороти перешкоди на шляху лінгвістичних маніпуляцій, робить навчання цікавим тому, що узгоджується з кінцевою метою та забезпечує засвоєння мовлення як засобу спілкування [4, с. 6].

Мовна спрямованість освітнього процесу можлива лише при мовно-розумовій активності вчителів, яка головним чином характеризує їх діяльність. При навчанні говорінню основним завданням є розвиток мовного вміння, яке тісно пов'язане з комунікативною функцією мислення. Під час комунікативного завдання у мовника з'являється внутрішня, мовно-розумова,

активність. Формування мислення, орієнтованого на стале майбутнє та відповідні життєві цінності і пріоритети – ключова мета освіти для сталого розвитку. Виховні принципи сталого розвитку: можливість у здобувачів освіти висловлювати та відстоювати власну точку зору; мислити критично; вчитися працювати у команді, домовлятися та поважати демократичні рішення; бути толерантними та відповідальними; бути відкритими для навчання та самонавчання; вміти приймати самостійні рішення у власному повсякденному житті [3, с. 80–81].

Комунікативна здатність – можливість встановлювати контакти з іншими людьми та підтримувати суспільні взаємозв'язки. Комунікативні навички і власне спілкування – це багатоплановий процес, необхідний для організації контактів між людьми під час спільної діяльності. Комунікативна компетентність реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: рецепції (аудіювання, читання), інтеракції (усне спілкування, писемне спілкування), продукції (усна продукція, писемна продукція), медіації (усний переклад, письмовий переклад). Види мовленнєвої діяльності зазвичай конкретизуються у сферах, що з практичних цілей навчання класифікуються як суспільні (пов'язані із соціальними видами взаємодії (ділові та адміністративні установи, сервіс, культура та дозвілля, засоби зв'язку тощо), особисті (родинні стосунки та індивідуальні соціальні види діяльності), освітні пов'язані з навчальним/тренувальним контекстом (як правило, у певному закладі) та професійні (охоплюють все, що пов'язане з людською діяльністю і стосунками у процесі виконання професійних обов'язків).

Формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки є системою обґрунтованих педагогічних дій і цілеспрямованих заходів в освітньому процесі ЗВО, побудованому з урахуванням сучасних освітніх тенденцій, наукових підходів та принципів. Оптимальний зв'язок між навчально-пізнавальною, позанавчальною, науково-дослідницькою роботою та системою педагогічних практик, збагачення змісту підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей культурологічним, комунікативним і технологічним потенціалом, введення до навчальних планів інтегрованих спецкурсів, удосконалення науково-методичного забезпечення, модернізація інформаційного супроводу сприятимуть формуванню комунікативної компетентності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, комунікативна компетентність розуміється як здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціального навчання. У контексті дослідження

комунікативна компетентність розглядається кризь призму педагогіки і професійної підготовки.

Проведене дослідження дало змогу виявити лише загальні методичні передумови. Проте необхідний подальший аналіз ефективного застосування педагогічних технологій з метою формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.

2. Вольфовська Т.О. Комунікативна компетентність молоді як одна із передумов досягнення життєвої мети. Шлях освіти. 2001. № 3. С. 13–16.

3. Глянєнко К.А. Акмеологічний підхід як складова у системі випереджаючої освіти для сталого розвитку. Філософія, теорія та практика випереджаючої освіти для сталого розвитку: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. 26 листопада 2015 р., м. Дніпропетровськ, ДООІППО / Наук. ред. О.Є. Висоцька. Дніпропетровськ: Роял Принт, 2016. С. 80–81.

4. Глянєнко К.А. Комунікативний підхід при вивченні української мови: навч. посіб. Кіровоград: ПП «ПОЛІУМ», 2015. 84 с.

5. Глянєнко К.А. Професійна компетентність сучасного вчителя в навчально-виховному процесі. Неперервна педагогічна освіта: стан, проблеми, перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної

Інтернет-конференції / (м. Умань, 24 квітня 2015 року) ред. кол.: О.І. Безлюдний, Т.Д. Кочубей, Б.А. Якимчук та ін. Умань: ФОП Жовтий, 2015. С. 21–23.

6. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. Київ – Черкаси: ЧПУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

7. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За редакцією М. І. Пентиліук: М.І. Пентиліук, С.О. Караман, О.В. Караман. Київ, 2004. С. 108–112.

8. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. (під заг. ред. О.В. Овчарук.). Київ 2004. 111 с.

9. Пентиліук М.І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. Українська мова і література в школі. № 2. 2010. С. 2–5.

10. Пометун О.І. Послідовна реалізація компетентнісного підходу в сучасній історичній освіті. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття. 2007. С. 33–39.

11. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля, Київ, 2010. 844 с.

12. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: [монографія]. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.

13. Симоненко Т.В. Теорія і практика професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. Черкаси: Вид. Вовчок О.Ю., 2006. 328 с.

РОЛЬ КРАЄЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ У ШКІЛЬНІЙ ГЕОГРАФІЧНІЙ ОСВІТІ

THE ROLE OF REGIONAL STUDIES PRINCIPLE IN SCHOOL GEOGRAPHICAL EDUCATION

Краєзнавчий принцип сьогодні залишається актуальним та важливим для освіти. Він сприяє формуванню у учнів цінностей власної культури, патріотизму та глибокому розумінню географії, історії, традицій, та цінностей свого регіону та і цілої країни.

Завдяки краєзнавчому принципу під час навчання учні мають можливість навчитися розуміти теоретичні аспекти географічної науки на використовуючи метод «від близького до далекого». Адже впровадження компонентів краєзнавчої роботи сприяє підвищенню рівня якості освіти і можливістю зацікавити учнів до вивчення предмета. Основна мета застосування краєзнавчого підходу у вивченні географії полягає у можливості навчати учнів спостерігати географічну реальність через приклади їхнього власного регіону. Це дозволяє їм бачити взаємозв'язки та взаємодію окремих складових географічної області. Отримані під час спостережень результати використовуються на уроках для утворення реальних уявлень та формування понять про географічні процеси.

У статті розглядається роль краєзнавчого принципу у системі шкільної освіти. Відзначається мета та завдання сучасної освіти, які полягають у формуванні системи цінностей, що сприяє прийняттю обґрунтованих рішень у повсякденному житті, вмінню застосуванню набутих знань і вмінь, критичному мисленню та виявленню поваги та любові до власної країни. Шкільні курси географії сприяють повнішому розумінню закономірностей розвитку природи та суспільства у власній країні. Вони розширюють світогляд учнів і допомагають збудувати міцний зв'язок між отриманими теоретичними знаннями та реальним життям. У процесі вивчення географії, краєзнавство виступає як важливий інструмент. Дослідження, спрямовані на вивчення рідного краю, сприяють формуванню географічних уявлень. Інформація про природні умови краю та економічну діяльність місцевого населення може бути використана як приклади та ілюстрації під час проведення уроків. Подані також практичні інструменти краєзнавства, які на нашу думку, які дозволяють створити позитивне освітнє середовище, яке сприятиме глибокому вивченню рідного краю та розвитку дослідницьких навичок учнів, що в свою чергу підсилить вивчення географії.

Ключові слова: краєзнавство, географія, рідний край, краєзнавчий принцип, краєзнавчий підхід.

The regional studies principle remains relevant and significant in education today. It contributes to fostering values of one's own culture, patriotism, and a deeper understanding of the geography, history, traditions, and values of one's region and the entire country.

Thanks to the regional studies principle, during the learning process, students have the opportunity to comprehend the theoretical aspects of geographic science using the «from the near to the distant» method. Implementation of components of regional studies work enhances the quality of education and engages students in the subject matter. The primary goal of employing the regional studies approach in geography education lies in teaching students to observe geographical reality through examples from their region. This allows them to perceive the connections and interactions among different components of the geographical area. The results obtained from these observations are utilized during lessons to form genuine perceptions and develop an understanding of geographic processes.

The article discusses the role of regional studies principles in the school education system. It highlights the goals and objectives of modern education, aimed at shaping a value system that facilitates making informed decisions in daily life, proficiently applying acquired knowledge and skills, fostering critical thinking, and showing respect and love for one's own country. Geography courses in schools contribute to a more comprehensive understanding of the patterns of development in nature and society within one's own country. They broaden students' perspectives and assist in establishing a strong connection between acquired theoretical knowledge and real-life scenarios. In the process of studying geography, regional studies act as a significant tool. Investigations focused on exploring one's native region contribute to the formation of geographic concepts. Information about the natural conditions of the region and the economic activities of the local population can be used as examples and illustrations during lessons. Additionally, practical tools for regional studies are presented, which, in our opinion, will help create a positive educational environment conducive to in-depth exploration of one's native region and the development of students' research skills, thereby enhancing the study of geography.

Key words: regional studies, geography, native land, regional studies principle, regional studies approach.

УДК 373:908

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.9>

Добинда І.П.,

канд. геогр. наук,
асистент кафедри фізичної географії,
геоморфології та палеогеографії
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Герасимчук А.А.,

студентка VI курсу географічного
факультету
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні особливо важливим постає питання відродження національної самобутності, історичної пам'яті українського народу. Одним із основних завдань шкільної освіти є виховання у школярів любові до Батьківщини, формування активної громадянської позиції та збереження історико-культурних надбань. Провідна роль у забезпеченні

реалізації поставлених завдань належить географічному краєзнавству.

В умовах сучасного розвитку суспільства все частіше спостерігається тенденція звернення населення до історичного минулого своєї країни та своєї малої Батьківщини. В наші дні існує потреба у аналізі та систематизації існуючих довідкових краєзнавчих матеріалів та проведенні сучасних

краєзнавчих досліджень, на прикладі малодосліджених територій. Значення краєзнавчої роботи зростає та являється актуальним напрямком досліджень.

Мета сучасної шкільної освіти – виховання системи цінностей, які допоможуть у повсякденному житті приймати правильні рішення, вдало застосувати набуті знання та уміння, критично мислити та проявляти повагу та любов до своєї країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Краєзнавство значний проміжок часу залишається актуальним предметом досліджень, дане питання було висвітлене у численних наробках видатних українських краєзнавців – М.Ю. Костиці [4, 5], Я.І. Жупанського, В.П. Круля [2], В.С. Прокочука [13], В.В. Обозного [4]. Доцільність використання концепції дослідження власного регіону та використання матеріалів краєзнавства у процесі шкільної освіти сьогодні підтверджена низкою праць [1, 3, 6, 10, 11, 15].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вивченням краєзнавчих питань займаються не лише географи, а й історики, художники, літературознавці. Але, на нашу думку, головною складовою національного краєзнавства все ж таки виступає географічне краєзнавство. Тому сьогодні варто звернути увагу саме на значущість краєзнавства та й географії, загалом, у формуванні національної свідомості та патріотизму молодого покоління.

Мета статті. Визначити значення і роль краєзнавчого принципу у шкільній освіті і його реалізацію у практичному застосуванні вчителем для вивчення рідного краю та прояву дослідницьких навичок учнів.

Виклад основного матеріалу. Шкільне краєзнавство є складовою частиною навчального краєзнавства. Стосовно трактування визначення шкільного краєзнавства теж існують відмінності, оскільки шкільне краєзнавство має свій відмінний предмет досліджень та науковці по-різному його означають.

Прус І. Т. розглядає краєзнавство як дидактичну категорію, суть якої полягає у всебічному вивченні учнями в навчально-виховних цілях певної території за різними джерелами і, головним чином – на основі безпосередніх спостережень під керівництвом викладача [13].

Шкільне краєзнавство, твердять М.Ю. Костиця та В.В. Обозний – це організована під керівництвом учителя багатогранна навчально-освітня, пошуково-дослідницька та суспільно корисна діяльність школярів у процесі комплексного вивчення рідного краю [4].

У наш час питання уточнення теоретичних аспектів краєзнавства у шкільній освіті залишається актуальним, потребує переосмислення та здійснення ряду заходів підвищення професійної

підготовки педагогів. Краєзнавча діяльність у аспекті шкільної освіти виконує низку важливих функцій: освітню, пошукову, дослідницьку, пізнавальну, патріотичну.

Поняття «край» являється центральним елементом у шкільному краєзнавстві, оскільки у першу чергу завдання шкільного краєзнавства – це всеохоплююче вивчення свого рідного краю. Зміст вивчення рідного краю визначається чинною навчальною програмою. Не існує єдиного загально визначеного означення терміну «край», «рідний край». Дане питання може розглядатися на різних рівнях як від локального рівня (село) так і до регіонального (історико-географічний край). Найбільш часто під малою Батьківщиною мають на увазі територію адміністративної області проживання.

Головними завданнями краєзнавства у системі шкільної освіти є: вивчення природного середовища навколишньої природної місцевості, патріотичне виховання учнів, формування дбайливого ставлення до своєї землі. Ефективність навчання шкільних курсів географії зростає із вдалим поєднанням місцевого краєзнавчого матеріалу із теоретичними знаннями здобутими у школі.

Краєзнавчий принцип сприяє об'єднанню навчання та виховання в єдиний процес, перетворюючи теоретичні знання у практичні вміння та навички учнів. Викладання географії на основі краєзнавства означає організацію навчального процесу таким чином, щоб місцевий матеріал став вихідною точкою для формування географічних уявлень, понять і закономірностей.

Краєзнавчий принцип навчання – педагогічний принцип навчання, який полягає означенні, виявленні, розкритті та підтвердженні наукових понять прикладами із навколишнього природного середовища. Він передбачає всебічне вивчення своєї місцевості та використання краєзнавчих матеріалів в процесі навчання географії. Роль краєзнавчого принципу у вивченні шкільної географії надзвичайно велика, даний принцип дозволяє сформувати в учнів зв'язок раніше вивченого теоретичного матеріалу із життям. Тобто дозволяє встановити асоціативний зв'язок вивченого теоретичного матеріалу із прикладом даного об'єкта чи явища на місцевості.

Процес безпосереднього споглядання природних об'єктів на місцевості дозволяє сформувати правильне уявлення про об'єкти та явища у географічній оболонці. Реалізація краєзнавчого принципу дозволяє будувати процес навчання географії відповідно до знаного педагогами дидактичного правила: «від відомого до невідомого», «від близького до далекого» [10].

Природа виступає ефективним засобом виховання любові до свого рідного краю, усвідомлення унікальності, цінності навколишнього природного

середовища та дбайливого ставлення до природи. Живе споглядання природи емоційно впливає на людину, розвиває естетичні смаки, дозволяє порівнювати схожі природні об'єкти та виділяти риси відмінності. Навички спостереження та оцінки природи найкраще розкриваються в учнів під час прогулянок, туристичних екскурсій та походів. Для вчителя важливою задачею є організація діяльності із врахуванням вікових особливостей учнів та специфіки вибраних об'єктів для відвідування. Охорона природи і дбайливе ставлення туристів є ключовим аспектом.

Одним із найважливіших завдань шкільної освіти є виховання свідомого громадянина своєї держави із почуттям власної приналежності та відповідальності за свою землю. Шкільні курси географії дозволяють найповніше розкрити закономірності розвитку природи та суспільства своєї Батьківщини, розширюють світогляд учнів та дозволяють встановити зв'язок набутих теоретичних знань із життям.

Основними ціннісними орієнтирами Державного стандарту базової та повної середньої освіти є активна громадянська позиція та патріотизм, любов до рідного краю та відповідальність за довілля. Перевагою шкільної географії у аспекті патріотичного виховання є можливість застосування різноманітних методів та прийомів. Саме шкільні курси географії здатні повною мірою сформулювати в учнів різного віку ціннісні орієнтири та риси людини-громадянина, патріота своєї держави. Набуття учнями знань про свою державу та територію свого рідного краю посилює почуття власної відповідальності за життя у навколишній місцевості, виховує почуття любові до своєї землі, сприяє усвідомленню її цінності та неповторності. Шанобливе ставлення до своєї землі та питань збереження пам'яті про історичне та культурне минуле, дозволяє учневі усвідомити свою єдність із минулими поколіннями та зрозуміти роль власної відповідальності у збереженні історичної пам'яті, природних та історико-культурних надбань.

У навчанні географії краєзнавство є одним із засобів здійснення навчання. Роботи, пов'язані з вивченням рідного краю, сприяють формуванню географічних понять. Матеріал про природу краю, господарську діяльність місцевого населення може використовуватися в якості прикладів та ілюстрацій на уроках.

Варто згадати те, що вкладали видатні українські краєзнавці М. Костриця та В. Обозний у виховний зміст краєзнавства: «Вивчаючи рідний край, оволодіваючи пошуково-дослідницькими навичками, здійснюючи свої маленькі відкриття, краєзнавці ознайомлюються з досвідом складних взаємовідносин природи і суспільства. Це безперечно приводить до самопізнання і самовизначення, а в кінцевому підсумку – до морального

становлення особистості, її громадянської зрілості» [4].

Суть краєзнавчої освіти у школі полягає у таких аспектах: – збереженні історичної пам'яті та національної ідентичності населення; – розвитку патріотизму та почуття відповідальності за місце свого проживання; – формуванню соціальних навичок вихованців та вміння працювати в команді; – вихованню почуття поваги до культурного різноманіття свого регіону; – збагаченні знань учнів через отримання практичного досвіду.

М. Крачило зазначає, що: «через неї (краєзнавчу роботу) можна здійснити один з головних принципів навчання і виховання – принцип єдності теорії і практики, зв'язку навчання з життям» [7].

Вивчення історичного минулого регіону свого проживання постає не тільки інтелектуальним викликом, а початком для особистої участі вихованців у розвитку свого регіону. Маючи глибоке знання про минуле свого рідного краю, вихованці відчують себе його частиною та виявляють ініціативу внести внесок у майбутнє свого регіону. На даному етапі розвитку суспільства, являється необхідним вивчення не тільки подій, які викликають гордість серед населення, але й тих, які стали справжнім випробуванням. Глибинне вивчення історичного минулого території свого проживання не тільки сприяє набуттю фактів, але створює найкращі можливості для формування національної ідентичності. Сьогодні для підростаючого покоління одержані знання являються ключем до розуміння того: «хто ми є, і звідки ми походимо». Вивчення визначальних аспектів історичного розвитку регіону, формує в учнів відчуття поваги та посилює гордість за свою землю. На прикладі вивчення досягнень своїх співвітчизників та подій, які стали ключовими у історичному розвитку регіону, краєзнавчі знання стають джерелом патріотизму. Школярі усвідомлюють важливість внеску свого регіону в загальний аспект національної ідентичності держави.

Принципово важливим являється те, що при реалізації краєзнавчого підходу до навчання педагог має враховувати вікові та психологічні особливості школярів [10]. Учні молодшої школи краще запам'ятовують динамічний, конкретний та емоційний матеріал. Найбільше їх цікавить «яскраве, нове та невідоме» [11].

За В. Матяш [9] реалізація краєзнавчої діяльності повинна відбуватися у зв'язку із основними краєзнавчими педагогічними принципами, зокрема, принцип науковості, який передбачає чітке обґрунтування об'єкта дослідження; принцип системності і послідовності, що впливає як і з поставлених завдань перед педагогічним краєзнавством, так і з особливостей процесів, явищ, що вивчаються; принцип доступності полягає в тому, що накопичення краєзнавчо-педагогічного матеріалу дає

можливість поглибити уявлення про педагогічні явища в цілому; принцип комплексності, який впливає із самого змісту педагогічного краєзнавства, його напрямків, різних за змістом та методами досліджень, що ведуть у своїй сукупності до наукового і всестороннього пізнання освітянської справи регіону, рідного краю; принцип врахування індивідуальних особливостей, попереднього досвіду студентів, суть якого полягає у вивченні і врахуванні індивідуальних особливостей студентів, їхніх інтересів, попереднього досвіду з метою підвищення якості навчальної роботи з педагогічного краєзнавства, всебічного розвитку студентів, розвитку їхніх творчих здібностей.

У залежності від вікової групи учнів, можливо помітити різницю у сприйнятті та засвоєнні ними нової інформації. Якщо молодші школярі можуть краще засвоювати інформацію через форму гри та взаємодію, то учні старших класів уже більш схильні до проведення самостійних досліджень та аналізу. Враховуючи це, педагог повинен вміло адаптувати методику проведення краєзнавчої роботи, із наданням переваги найбільш ефективним методам навчання для кожної вікової групи школярів.

Також важливо враховувати психологічний аспект, оскільки вихованці різних вікових категорій мають відмінний рівень зацікавленості та вмотивованості щодо вивчення нового матеріалу. Особливо важливо враховувати ці аспекти при плануванні та реалізації краєзнавчих заходів. Діяльність краєзнавчого спрямування являється ефективним інструментом для розвитку соціальних навичок школярів. Звісно, цей аспект також пов'язаний із психологічними особливостями розвитку дітей.

Педагог має стимулювати співпрацю та комунікацію між учнями різних вікових груп, розвивати вміння ефективного спілкування із врахуванням інтересів кожного учасника освітнього процесу.

В умовах сучасної освітньої системи врахування вікових та психологічних особливостей учнів при краєзнавчих пошуках ставить перед освітою нові виклики. Педагоги мають розробляти та вдосконалювати методику навчання на краєзнавчій основі та розробляти відповідно до цього ігрові та інтерактивні форми роботи із учнями, з метою забезпечення найбільш ефективної адаптації до потреб учнів різних вікових груп.

Крамська М. [6] зазначає, що «відмітною ознакою організації краєзнавчої роботи в Новій Українській школі має стати органічне поєднання дослідництва і творчості, що передбачає урізноманітнення практичної діяльності молодших школярів, зокрема, поєднання пошуку фактів і даних із подальшим аналізом, систематизацією, творчим осмисленням та практичним застосуванням».

Практичне впровадження краєзнавчого принципу навчання, в наші дні, являється ефективним

інструментом сучасної освітньої системи. Практичні інструменти краєзнавства дозволяють повною мірою створити сприятливе освітнє середовище для глибокого вивчення рідного краю та прояву дослідницьких навичок учнів:

1. Дослідження навколишнього природного середовища – дослідження місцевої природи та екосистем найкраще відкривають можливості учням для розуміння взаємозв'язків між людиною та природою. Залучення учнів до дослідження екологічних проблем своєї місцевості сприяє формування в учнів екологічної свідомості та розуміння власної відповідальності за нього. Оскільки любити ми можемо лише те, що знаємо, відчуваємо, то необхідно давати змогу дітям власноруч вивчати найближче їхнє оточення. Вони мають знати «кожну річку, ліс, озеро, острів тощо, знати найближчі села, їх будівлі і т. п., знати рослинність, звірину свого краю, знати, чим люди займаються, коло чого вони працюють» [14].

2. Створення проєктів – впровадження проєктних методів навчання, відкриває учням найкращі можливості для власної дослідницької діяльності і розвитку творчих здібностей.

3. Проведення екскурсії – екскурсії створюють найкращі можливості для застосування учням теоретичних знань у практичних умовах, учні можуть можуть взаємодіяти і власноруч досліджувати об'єкти про які вони чули на уроках. Також відвідування краєзнавчих музеїв історичних місць дозволяє учням отримати додаткову інформацію, яку не завжди можна отримати у рамках традиційного уроку. Перевагою екскурсії є можливість аналізу учнями представленої інформації, можливість отримувати відповіді на свої запитання та розвиток свого мислення.

За словами А. Максютова [8] «подорожуючи стежками рідного краю, людина долає численні перешкоди, виробляючи необхідні риси характеру, вчиться спостерігати, здійснювати свої маленькі відкриття, аналізуючи складні відносини між людиною і природою».

4. Участь у місцевих заходах – співпраця з місцевою громадою має важливе значення для розвитку учнів та формування їхньої громадянської свідомості та активної громадянської позиції. Участь вихованців у місцевих заходах може сприяти розвитку лідерських якостей, таких як організаційні навички комунікабельність та здатність до співпраці. Також участь у місцевих заходах може стати додатковим джерелом для застосування теоретичних знань на практиці. Співпраця з громадою та участь у місцевих ініціативах сприяють гармонійному розвитку учнів і вироблені в них почуття відповідальності за своє оточення.

5. Місцеві віртуальні тури – це інноваційний метод дослідження та пізнання конкретного

регіону або місцевості за допомогою віртуальних технологій. Віртуальні тури створюють можливості пізнання місцевостей для людей, які знаходяться на великій відстані. Також віртуальні тури можуть бути ефективно використані в освітніх цілях, оскільки надають учням можливість вивчати різні аспекти культури чи історії або природи свого регіону. Місцеві віртуальні тури також можуть слугувати засобом для привернення туристів через віртуальний простір. Однією із головних переваг віртуальних турів є можливість розкриття мало-відомих або недооцінених місць, віртуальні тури надають можливість їх пізнати. Також існує можливість створення віртуальних інтерактивних турів, що дозволить користувачам самостійно обирати маршрут та глибше досліджувати цікаві об'єкти і навіть взаємодіяти із ними.

Висновки. Навчання на краєзнавчій основі у системі сучасної освіти являється ефективним засобом здобуття не тільки теоретичних знань і практичних умінь. Краєзнавче діяльність формує в учнів глибоке розуміння свого регіону та сприяє активному розвитку пізнавальних здібностей школярів та розвиває їхній інтерес до пізнання не тільки території свого рідного краю, а й до пізнання світу. Краєзнавчий принцип особливий тим, що у поєднанні з іншими педагогічними принципами він реалізується на практичній діяльності учнів. Краєзнавчий принцип має можливість у Новій Українській школі забезпечити поєднання дослідницької роботи та творчого підходу.

Впровадження практичних завдань, де учні можуть самі досліджувати та вивчати певні аспекти своєї місцевості, допоможе зрозуміти їм значення краєзнавства в їхньому повсякденному житті і реалізує одну із ключових компетентностей Новій Української школи – навчання впродовж життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Варакута О., Гавришок Б. Реалізація краєзнавчого принципу вивчення географії засобами навчальних екскурсій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: географія.* 2023. №54. С. 200–209.
2. Жупанський Я., Круль В. Про об'єкт і предмет вивчення національного краєзнавства. *Краєзнавство.* 1994. №1–2. С. 3–6.
3. Ковальська К.В. Роль краєзнавчого принципу навчання у формуванні загальногеографічних знань учнів. *Географічна наука та освіта: від констатації до конструктивізму: Зб. наук. праць.* 2018. С. 221–222.
4. Костриця М. Ю., Обозний В. В. Шкільна краєзнавчо-туристична робота: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1995. 223 с.
5. Костриця, М. Ю. Географічне краєзнавство в системі національного краєзнавства. *Краєзнавство.* 2001. № 1. С. 44–46.
6. Крамська З. М. Методологічні вимоги щодо реалізації принципу краєзнавства в умовах Нової української школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.* 2018. С. 12.
7. Крачило М. П. Краєзнавство і туризм: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1994. 191 с.
8. Максютів А. О. Туристсько-краєзнавча діяльність та її виховний потенціал. *Наукові записки екологічної лабораторії УДПУ.* 2013. №13. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/5106/1/TURY-ST%C2%B7S%27KO-KRAYeZNAVChA%20DIYaL%27NIST%27%20TA%20YiYi%20VYKhOVNYY%20POTENTsIAL.PDF>
9. Матіяш В. В. Функції та принципи педагогічного краєзнавства. *Наукове мислення. Десята всеукраїнська практично-пізнавальна інтернет-конференція.* 2013. URL: <https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/40-desyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/147-funksiji-ta-printsipi-pedagogichnogo-kreznastva>
10. Мічуда В. В. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках географії. *Туризм і краєзнавство : зб. наук. праць.* 2014. URL: <http://ephshair.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/3337/%d0%92%d0%b8%d0%ba%d0%be%d1%80%d0%b8%d1%81%d1%82%d0%b0%d0%bd%d0%bd%d1%8f%20%d0%ba%d1%80%d0%b0%d1%94%d0%b7%d0%bd%d0%b0%d0%b2%d1%87%d0%be%d0%b3%d0%be%20%d0%bc%d0%b0%d1%82%d0%b5%d1%80%d1%96%d0%b0%d0%bb%d1%83%20%d0%bd%d0%b0%20%d1%83%d1%80%d0%be%d0%ba%d0%b0%d1%85%20%d0%b3%d0%b5%d0%be%d0%b3%d1%80%d0%b0%d1%84%d1%96%d1%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
11. Огієнко Н. М. Дидактичні умови ефективного використання краєзнавчого матеріалу на уроках. Початкова школа. 1996. № 9. С. 43–45.
12. Прокопчук В.С. Шкільне краєзнавство: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кондор, 2010. 240 с.
13. Прус І.Т. Краєзнавча робота в школі. Київ: Рад. школа, 1984. 112 с.
14. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Кн. 1. Київ: «Освіта», 1996. С. 304.
15. Чернов Б.О. Географічне краєзнавство і краєзнавчий принцип навчання: бібліографічний покажчик статей. Київ: Міленіум, 2017. 98 с.

ОБГРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПОВІТРЯНОЇ АКРОБАТИКИ ТА ПІЛОННОГО СПОРТУ

JUSTIFICATION OF THE PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF PRIMARY GRADES STUDENTS BY MEANS OF AERIAL ACROBATICS AND PYLON SPORTS

Програма розвитку фізичних якостей учнів початкових класів засобами повітряної акробатики та пілонного спорту включає в себе комплексний підхід до розвитку дитини, її фізичних якостей, технічних здібностей, гнучкості, розвитку хореографічних навичок та акробатичних елементів. Такий підхід у розвитку дитини дає більш вагомі результати, оскільки дозволяє не тільки навчити її виконувати елементи на знарядді, але й створювати повноцінні естрадні та циркові номери на полотні чи пілоні, готувати до змагань. Програма спеціально розроблена для Школи повітряної акробатики «Шоколад» (м. Львів), на базі котрої проводився педагогічний експеримент для визначення ефективності такої програми в процесі підготовки виконавців. Тож, метою нашого дослідження постало питання обґрунтування програми розвитку фізичних якостей учнів початкових класів засобами повітряної акробатики та пілонного спорту. Пілонний спорт та повітряна акробатика вимагають комплексного підходу при підготовці виконавців до змагань та виступів. Це складно реалізувати, виходячи з одностороннього розвитку виконавців під час занять виключно на знарядді, тому додаткові заняття з хореографії та акробатики можуть компенсувати відмінності у підготовці виконавців і посилити їхню підготовку в усіх напрямках, хореографічному, акробатичному та технічному. Питання розробки програм у цих напрямках це недостатньо розглядалися попередніми науковцями, оскільки спорт на пілоні та повітряна акробатика виникли та отримали розвиток порівняно недавно. В ході проведеного дослідження на базі Школи повітряної акробатики «Шоколад» та «RedMoon», ми встановили, що, завдяки залученню комплексного підходу до викладання, результати учнів значно покращилися, їхні показники фізичних якостей змінилися у позитивному напрямку та з'явилися хороші результати по оцінкам на змаганнях з технічних та хореографічних елементів.

Ключові слова: повітряна акробатика, пілонний спорт, експериментальна програма, діти початкових класів, фізичні якості.

The program for the development of physical qualities of elementary school students by means of aerial acrobatics and pole sports includes a comprehensive approach to the development of the child, his physical qualities, technical abilities, plasticity, development of choreographic skills and acrobatic elements. This approach in the child's development gives more significant results, as it allows not only to teach him to perform elements on the instrument, but also to create full-fledged pop and circus numbers on the canvas or pylon, prepare for competitions. The program was specially developed for the School of aerial acrobatics «Shokolad» (Lviv), on the basis of which a pedagogical experiment was conducted to determine the effectiveness of such a program in the process of training performers. Therefore, the goal of our research was the question of substantiation of the program for the development of physical qualities of primary school students by means of aerial acrobatics and pylon sports. Pylon sports and aerial acrobatics require a comprehensive approach when preparing performers for competitions and performances. It is difficult to implement based on the one-sided development of performers during classes exclusively on the instrument, so additional classes in choreography and acrobatics can compensate for differences in the training of performers and strengthen their training in all directions, choreographic, acrobatic and technical. The issue of program development in these areas has not yet been sufficiently addressed by previous scientists, because pylon sports and aerial acrobatics appeared and developed relatively recently. In the course of the research carried out on the basis of the School of Aerial Acrobatics Chocolate and RedMoon, we found that thanks to the involvement of a comprehensive approach to teaching, the results of students improved significantly, their indicators of physical qualities changed in a positive direction, and there were good results in grades at technical and choreographic competitions elements.

Key words: aerial acrobatics, pylon sport, experimental program, primary school children, physical qualities.

УДК 373.3.015.31:796.417.012.432
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.10>

Драч Т.Л.,
тренер – хореограф
Школи повітряної акробатики
«Шоколад»,
аспірантка кафедри теорії та методики
фізичної культури
Львівського державного університету
фізичної культури імені Івана
Боберського

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Популярність таких напрямків як повітряні полотна та пілонний спорт створює потребу перед тренерами цих напрямків у створенні спеціальної програми для розвитку фізичних якостей дитини в процесі занять. Адже наразі в Україні створену цілу низку професійних студій, які прагнуть розвиватися в цьому напрямку, але без комплексного підходу у викладанні цих напрямків, гарантувати хороші результати у дітей

під час змагань та виступів вкрай важко. Тому ми вирішили створити та експериментально перевірити ефективність комплексного розвитку фізичних якостей дітей початкових класів засобами повітряної акробатики та пілонного спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням розвитку фізичних якостей дітей початкових класів засобами акробатики займалися такі науковці як В.А. Сорока, О.І. Сорока, О.В. Камінська (2012). Питанням комплексного розвитку в процесі занять пілонним спортом цікавилася

в своєму дослідженні Ганна Олейник (2007), а також Steven Santos (2013), щодо можливості всебічного розвитку в процесі занять повітряними полотнами. Однак питання розвитку фізичних якостей учнів молодших класів в процесі занять повітряними полотнами та пілонним спортом ще мало досліджено в сучасній літературі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Пілонний спорт та повітряна акробатика вимагає комплексного підходу при підготовці виконавців до змагань та виступів. Це важко реалізувати виходячі з одностороннього розвитку виконавців під час занять виключно на знарядді, тому додатковими заняттями з хореографії та акробатики можна компенсувати розбіжності у підготовці виконавців та посилити їхню підготовку у всіх напрямках, хореографічному, акробатичному та технічному. Питання розробки програми в цих напрямках ще недостатньо розроблено попередніми науковцями, адже пілонний спорт та повітряна акробатика з'явилися та розвинулися відносно нещодавно.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Тому ціллю нашого дослідження постало питання обґрунтувати програму розвитку фізичних якостей учнів початкових класів засобами повітряної акробатики та пілонного спорту.

Задля цього були поставлені такі **завдання**:

- Опрацювати наявну літературу по темі дослідження;
- Розробити експериментальну програму розвитку фізичних якостей учнів початкових класів засобами повітряної акробатики та пілонного спорту;
- Запровадити експериментальну програму комплексного розвитку учнів молодших класів засобами повітряної акробатики та пілонного спорту на базі Школи повітряної «Шоколад» та «RedMoon».

Виклад основного матеріалу дослідження. Повітряна акробатика на полотні та пілонний спорт

наразі здобули значну популярність серед дітей, молоді та дорослих виконавців. Людям все більше хочеться вивчати та практикувати такі напрямки, котрі дають змогу не тільки привести тіло у гарну форму, але й спробувати виконати досить складні акробатичні елементи на знарядді.

Починати такі заняття значно простіше та цікавіше в дитинстві, коли тіло ще достатньо гнучке та піддається розтягуванню та розвитку силових якостей. В молодшому віці легше вивчаються досить складні акробатичні елементи на пілоні та полотні, оскільки тренеру простіше страхувати та підтримувати дитину, а також у самої дитини ще не має остраху щодо виконання вправ.

Звісно, починати заняття змалечку з 6–7 років є більш корисним для здоров'я, оскільки вивчення елементів є менш травматичним та болючим. Однак не всі тренери та батьки поділяють прагнення розпочинати заняття цими напрямками в такому ранньому віці. Більшість схильні долучати дітей до занять пілонним спортом та повітряною акробатикою на полотні вже з 10–12 років, коли у дитини вже сформований м'язовий корсет та зміцніли кістки та скелет.

Програма розвитку учнів початкових класів включає в себе низку елементів, а саме, роботу на знарядді, пілоні, полотні, кільці або гамаку; вивчення базових елементів акробатики, а також заняття з хореографії, які допоможуть дитині розвинути пластичність, відчуття пози та ракурсу, та сформувати в неї уявлення про естетичне сприйняття постановок та музичне виконання задуманих елементів [1, с. 72]. Для першого рівня складності, засвоєння підготовчих вправ, у повітряній акробатиці на полотнах з елементами класичної хореографії, експериментальна програма виглядає таким чином (Див. Таблицю 1). Цей рівень складності діти мають пройти за три місяці навчального року, з урахуванням занять на полотні чи на пілоні, два рази на тиждень та класичною хореографією – один раз на тиждень.

Таблиця 1

Перший рівень складності (засвоєння підготовчих вправ) у повітряній акробатиці на полотнах з елементами класичної хореографії

№ п/п	Зміст заняття	Кількість годин	Методичні вказівки
1.	1. Розминка з елементами фізичної підготовки (20 хв.) 2. Вивчення елементів на полотні: шпагат, ластівка, вис з прогином у спині (30 хв.) 3. Заминка (10 хв.)	4	Під час виконання вправ звернути увагу на повну амплітуду виконання, правильне виконання обмоток, поставу, натягнуті стопи і випрямлені коліна
2.	Вступне заняття з класичної хореографії. Техніка безпеки: 1. Теорія з техніки безпеки (15 хв.) 2. Розминка біля опори (10 хв.) 3. Екзерсис біля опори (20 хв.) 4. Екзерсис посеред залу (15 хв.)	1	Ознайомлення з правилами поведінки на заняттях з класичної хореографії та технікою безпеки у Школі повітряної акробатики Шоколад, роздягалках, полотняному та пілонному залі. Ознайомлення з технікою виконання вправ хореографії, основні правила: виворотність, амплітуда, апломб та їх значення для оволодіння вправами на пілоні та полотні.

3.	1. Розминка з елементами фізичної підготовки (20 хв.) 2. Вивчення елементів на полотні: вис прогинаючись, обмотка однієї ноги (30 хв.) 3. Заминка (10 хв.)	4	Під час виконання вправ звернути увагу на натягнутість стоп та прогин у спині; стегна та плечі мають бути в одній площині.
4.	Заняття з класичної хореографії : 1. Розминка біля опори (10 хв.) 2. Вивчення позицій рук і ніг, засвоєння основних рухів класичного тренажу біля станка, розвиток елементарних навичок координації рухів (30 хв.). 3. Поєднання елементів класичної хореографії з елементами на полотні (20 хв.).	3	Послідовність вправ класичної хореографії [4, с. 5]: 1. Робота над постановкою корпусу, рук, ніг, голови; 2. Вивчення позицій ніг – I, II, III, V; позицій рук – підготовче положення, 1, 2, 3 (спочатку ці положення вивчаються посеред залу у вільних позиціях ніг); 3. Демі пліє (напівприсідання) в I, II, V позиціях; 4. Батман тандю (витагування ноги на носок): з I-ї позиції в сторону (з паузами в кожній точці); з демі пліє в I-й позиції вбік; 5. Пасе партер (переведення ноги вперед і назад через I-у позицію). 6. Поняття напрямків: ан де ор, ан де дан; 7. Демі ронд де жамб партер (рух ногою півколіном по підлозі по точках); 8. Батман тандю жете (кидок ноги на 300, 450): з I позиції в сторону; вперед, назад; піке в сторону; піке вперед, назад. 9. Положення ноги сур ле ку-де-п'є (вперед, назад «умовне»); 10. Рельєве (підйом з витягнутих ніг на півпальця в I, II позицію); 11. Пор де бра (перегинання корпусу назад і в сторону).
5.	1. Розминка з елементами фізичної підготовки (20 хв.) 2. Вивчення елементів на полотні: вис головою донизу, обмотуючись полотном (30 хв.) 3. Заминка (10 хв.)	4	Під час вивчення висів головою донизу звернути увагу на наявність засобів страхування, правильне і своєчасне виконання обмоток, способи утримання.
6.	Заняття з класичної хореографії: 1) Розминка біля опори (10 хв.) 2) Екзерсис посеред залу (30 хв.). 3) Поєднання елементів класичної хореографії з вправами на полотні (20 хв.).	4	Вивчення та повторення таких понять і вправ, як: 1. Точки залу ; 2. Положення корпусу ан фас, епольман ; 3. Позиції рук: підготовче положення, 1, 2, 3 позиції; 4. Уклін ; 5. Демі пліє в I, II позиціях (ан фас); 6. Перше пор де бра (для рук); 7. Крок польки ; 8. Повороти на місці (з VI позиції).
7.	1. Розминка з елементами фізичної підготовки (20 хв.) 2. Вивчення елементів на полотні: вис, шпагат та прогин з безпечним хватом руками (30 хв.) 3. Заминка (10 хв.)	5	Під час вивчення вправ звернути увагу на дотримання рівної постави та натягнутість стоп, а також на правильне положення тулубу в шпагаті [6].
8.	Заняття з класичної хореографії: 1. Розминка біля опори (10 хв.) 2. Вивчення аллегро (стрибки) обличчям до станка (30 хв.). 3. Поєднання класичної хореографії з елементами на полотні (20 хв.).	2	Вивчити: Соте (стрибок з двох ніг на дві) у I, II позиціях (біля опори), позиція голови під час стрибків – ан фас.
9.	1. Розминка з елементами фізичної підготовки (20 хв.) 2. Вивчення елементів на полотні: крутка з безпечним хватом (30 хв.) 3. Заминка (10 хв.)	4	Під час виконання крутки звернути увагу на утримання рівної спини, а також плавний перехід з крутки в одному положенні в інше; вчасне завершення елементу за рахунок різкого розкриття ніг в сторони.

10.	Заняття з класичної хореографії: 1. Розминка біля опори (10 хв.) 2. Поєднання вправ класичного екзерсису з вправами на полотні (45 хв.) 3. Пор де бра посеред залу(5 хв.).	2	Об'єднати елементи підготовчого рівня на полотні з елементами класичної хореографії
11.	1. Розминка з елементами фізичної підготовки (20 хв.) 2. Вивчення елементів на полотні: крутка з безпечним хватом двома руками (30 хв.) 3. Заминка (10 хв.)	5	Вивчити динамічну крутку на полотні, звернути увагу на положення тулуба, що має бути паралельно підлозі
12.	Проведення Заключного заняття з класичної хореографії у поєднанні з вправами на повітряних полотнах.	1	Включити в урок усі попередньо вивчені елементи класичної хореографії, вправи на полотні та їх поєднання.
	Всього	39–40	

Нашу програму ми запровадили на базі двох шкіл повітряної акробатики Львова «Шоколад» та «RedMoon». Де з дітьми протягом трьох місяців практикували експериментальну програму. Для вставлення початкового рівня дітей була створена експертна група, котра включала в себе досвідчених фахівців у галузі повітряної акробатики, пілонного спорту, хореографії та спортивної гімнастики, котра оцінила початковий рівень підготовки дітей за 10 бальною шкалою.

Діти проходили тестування з фізичних якостей, а саме, розтяжки, вміння тримати планку на час, загальну кількість відтискань, яку дитина здатна зробити, гнучкість та ін. Також дитина проходила тестування рівня здоров'я за тестом Апанасенко та відповідно експерту оцінку вони отримали за знання основних елементів хореографії, акробатики та роботи на знарядді.

Після контрольного експерименту пройшло три місяці, після чого ми з дітьми повторно провели ці всі тестування, завдяки яким визначили зміни у стані їхнього рівня здоров'я, фізичних якостей та розвитку професійних навичок у роботі на знарядді, хореографії та акробатиці.

Хотілося зазначити, що перед початком експерименту були проведенні опитування батьків та викладачів з приводу можливості застосування повітряної акробатики та пілонного спорту як складову частину програми з фізичного виховання у школі. За результатами опитування батьки налаштовані позитивно щодо можливості залучення цих напрямків у шкільну програму. Однак їхню точку зору не поділяють викладачі з фізичного виховання, котрі вважають ці напрямки недоречними в шкільній програмі, однак радять використовувати їх для розвитку фізичних якостей дітей під час факультативних занять в спеціально обладнаному залі, або у позашкільних навчальних закладах.

Наразі Школа повітряною акробатики «Шоколад», розширюючи мережу своїх залів, відкрила додаткові локації і у загальноосвітніх школах

Львова, де діти після шкільних занять можуть долучитися до тренувань з повітряної акробатики та пілонного спорту. Діти з задоволенням відвідують заняття з цих напрямків, про що свідчить кількість учнів, котрі регулярно записуються на тренування.

Про позитивні зміни у розвитку фізичних якостей дітей свідчать їхні показники при тестуванні, а також успіхи під час змагань, які регулярно відбуваються у Львові «Fusion Air Cup», де виконавці Школи повітряної акробатики «Шоколад», «RedMoon» та інших студій України показують хороші результати та постійно покращують свій рівень.

Додаткові заняття з дітьми молодшого шкільного віку хореографією та акробатикою допомагають удосконалити програму виступів за рахунок цікавих хореографічних зв'язок під час підходу до знаряддя, а також дотримання ракурсів, відчуття позицій рук та ніг, музичністю виконання.

Висновки з даного дослідження і перспективи в цьому напрямку. Завдяки проведеному дослідженню ми змогли перевірити ефективність програми комплексного розвитку фізичних якостей дітей засобами повітряної акробатики та пілонного спорту. В ході проведеного дослідження на базі Школи повітряної акробатики «Шоколад» та «RedMoon», ми встановили, що завдяки залученню комплексного підходу до викладання результати учнів значно покращилися, їхні показники фізичних якостей змінилися у позитивному напрямку та з'явилися хороші результати по оцінкам на змаганнях з технічних та хореографічних елементів. Це свідчить про ефективність та доцільність програми розвитку фізичних якостей учнів молодших класів засобами повітряної акробатики та пілонного спорту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Сосіна В. Ю. Особливості хореографічної підготовки в гімнастиці. Сучасні проблеми розвитку теорії та методики гімнастики : зб. наук. Матеріалів. Упоряд. І. Є. Руда, В. Ю. Сосіна, І. Б. Рокета. Львів, 2013. Вип. 12. С. 72–76.

2. Степаненкова О.Я. Теорія і методика фізичного виховання та розвитку дитини [Текст]: навч. посіб. для вузів. О.Я. Степаненкова. М.: «Академія». 2006. 2-е вид. 368 с.

3. Тодорова В.Г. Хореографічна підготовка в техніко-естетичних видах спорту: монографія. Львів: ЛДУФК; 2018. 252 с.

4. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю. Підручн. 2-е вид. К.: Альтерпрес, 2007. 324 с.: іл.

5. Irina Kartaly. Pole Dance Fitness. Maidenhead: Meyer & Meyer Sport (UK) Ltd., 2018. 416 p.

6. Steven Santos. Simply Circus. Introduction to Rigging Lyras and Trapeze Bars. Simply Circus: Inc., 2013.

ПРЕЗЕНТАЦІЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЯК SOFT SKILL ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ ОСВІТИ

PRESENTATION IN ENGLISH AS A SOFT SKILL FOR MASTER DEGREE STUDENTS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки здобувачів магістерського рівня освіти немовних спеціальностей – розвитку комунікативних навичок як невід’ємної складової soft skills, а саме формуванню умінь ефективної презентації англійською мовою. Наголошено на тому, що в 21 сторіччі soft skills відіграють важливу роль в майбутній професійній діяльності та для подальшого працевлаштування. В статті розкривається сутність поняття soft skills та презентації, що входить до їх складу. Згідно Програми з англійської мови професійного спрямування презентація відноситься до загальних умінь і служить професійним потребам, а випускники магістратури повинні чітко виступати з підготовленими індивідуальними презентаціями щодо широкого кола тем академічного та професійного спрямування. Авторами наголошено на тому, що проблема формування навичок презентації ще не знайшла свого остаточного вирішення. Саме тому метою даного дослідження було формування умінь ефективної презентації англійською мовою як soft skill у здобувачів магістерського рівня освіти немовних спеціальностей. В експериментальному навчанні магістранти готували та презентували усну доповідь-презентацію англійською мовою на обрану тему з фахової дисципліни, користуючись розробленою авторами інструкцією з використання англомовних кліше під час презентації та порадами щодо реалізації ефективної презентації. Під час підготовки презентації використовували англомовну навчальну платформу з фаху «Physiopedia». Для оцінки ефективності експериментального навчання було розроблено Бланк оцінки презентації слухачем. Серед труднощів відзначали підтримку англомовних кліше протягом всієї презентації, формулювання проміжних висновків, використання невербальних засобів комунікації. Більшість магістрантів користувалися запропонованими порадами з підготовки презентації та англомовними кліше. Зацікавленість викликала саме покрокова інструкція з використання англомовних кліше відповідно до змістових частин презентації, що значно полегшувало підготовку до виступу англійською мовою. Експериментальне навчання підтвердило доцільність використання інструкції з використання англомовних кліше та порад щодо реалізації презентації.

Ключові слова: soft skills, презентація, англійська мова, здобувачі магістерського рівня освіти.

The article is devoted to one of the urgent problems of training students of the master's level of education in non-linguistic specialties – the development of communication skills as an integral component of soft skills, namely the formation of effective presentation skills in English. It is emphasized that in the 21st century, soft skills play an important role in future professional activity and for further employment. The article reveals the essence of the concepts of soft skills and presentation, which is part of them. According to the Vocational English Language Program, presentation refers to general skills and serves professional needs, and master (MA) graduates must clearly deliver prepared individual presentations on a wide range of academic and professional topics. The authors emphasized that the problem of formation of presentation skills has not yet found its final solution. That is why the purpose of this study was to develop the skills of effective presentation in English as a soft skill among MA students in non-linguistic specialties. In the experimental study, the MA students prepared and presented an oral report with presentation in English on a chosen topic from a professional discipline, using the instructions developed by the authors on the use of English clichés during the presentation and tips on implementing an effective presentation. During the preparation of the presentation, the English-language educational platform «Physiopedia» was used. To evaluate the effectiveness of experimental training, a form for evaluating the presentation by the listener was developed. Among the difficulties, maintaining contact with the audience during the presentation, formulating interim conclusions, and using non-verbal means of communication were noted. Most of the master's students used the suggested tips for preparing a presentation and English clichés. The step-by-step instructions for using English clichés in accordance with the content parts of the presentation aroused interest, which greatly facilitated the preparation for the speech in English. Experimental training confirmed the feasibility of using instructions on the use of English clichés and advice on the implementation of the presentation.

Key words: soft skills, presentation, English, master degree students.

УДК 378.141

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.11>

Єременко Т.Є.,

канд. філол. наук, професор,
завідувачка кафедри германської
філології та методики викладання
іноземних мов
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені
К.Д. Ушинського»

Бабова І.К.,

докт. мед. наук, професор,
професор кафедри дефектології
та фізичної реабілітації
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені
К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Комунікативні навички є визначальними в сучасному суспільстві загалом та в професійних soft skills. Комунікативна компонента є невід’ємною частиною загальних компетентностей здобувачів магістерського рівня освіти. Згідно із освітньо-професійною програмою підготовки магістрів різних галузей знань здобувачі повинні

вміти виступати з підготовленими індивідуальними доповідями щодо широкого кола тем академічного та професійного спрямування. При цьому їм потрібно користуватися мовними засобами зв'язку для поєднання висловлювань у чіткий, логічно об'єднаний дискурс, враховуючи цільову аудиторію і мету висловлювання, користуватись відповідними правилами презентації та невербальними

засобами, коментувати таблиці, графіки і схеми, орієнтувати аудиторію щодо загальної побудови виступу, зокрема англійською мовою як мовою міжнародного академічного спілкування. Саме підготовці презентації англійською мовою як однієї з навичок *soft skills* присвячено наше дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В сучасному світі суто професійні технічні навички (*hard skills*) вже не є достатніми при працевлаштуванні, а розвиток та навчання *soft skills*, серед яких й ефективна комунікація, набувають все більшого значення [5]. Походження терміну *soft skills* бере початок з 1972 року, що ознаменувало перерозподіл між тими навичками, які були когнітивними та технічними за своєю природою (*hard skills*), і тими, які такими не були, але досі немає уніфікованого погляду на цей термін [12]. Chauhan G. та Sharma S. зазначають, що розвинуті *soft skills* в сучасному світі допомагають у працевлаштуванні, та поділяють їх на [4]:

- соціальні навички: розвиток особистості, емоціональний інтелект, етикет та манери;
- академічні навички: спілкування, спілкування при працевлаштуванні (резюме та заява), професійна презентація, співбесіда, групова дискусія;
- професійні навички (планування кар'єри): креативність на робочому місці, етичні цінності, саморозвиток та навчання, лідерство та формування команди, прийняття рішень і переговори, стрес-менеджмент та тайм-менеджмент.

Групою європейських авторів-науковців сфери медико-біологічних наук у публікації 2023 року підкреслено важливість комбінації *hard and soft skills* для науковців-початківців у 21 сторіччі (рис. 1) [11]. В статті підкреслено важливу роль серед *soft skills* навичок комунікації, до який відносять, зокрема, навички презентації та усної доповіді.

Магістерський рівень вищої освіти в Україні передбачає написання та захист наукового магістерського дослідження, як того, що розпочинає кар'єру науковця-початківця. Безперечно,

представлення власних наукових результатів, а в подальшому професійних надбань, неможливо без навичок реалізації усної доповіді і презентації, зокрема англійською мовою.

Азарова Л. із співавторами наводить визначення презентації як спеціально організованого спілкування з аудиторією для публічного передавання і представлення чогось нового або її спонукання до певних дій [1].

В контексті навчання здобувачів вищої освіти під презентацією розуміється комп'ютерна та мультимедійна презентація академічного чи наукового спрямування, яка супроводжується усною доповіддю. Доповідь-презентація застосовується в багатьох ситуаціях професійного та повсякденного життя сучасної людини, зокрема при виконанні службових обов'язків в різних професійних сферах (обмін інформацією, участь у дискусіях, спілкування з колегами та клієнтами), на конференціях, в академічному професійному спілкуванні.

В Програмі з англійської мови професійного спрямування, рекомендованої Міністерством освіти і науки України [2], наведено зразки мовленнєвих умінь в професійних ситуаціях. З поміж багатьох ситуацій зазначено декілька, в яких презентація відноситься до загальних умінь і служить професійним потребам. Загальні професійні рубрики, де використовується презентація: загальне робоче оточення і повсякденна робота; міжнародні конференції, зустрічі, дискусії; компанія/інформація про галузевий підрозділ [2, с. 11]. В Програмі зазначено, що вступний рівень студентів магістратури з англійської мови дорівнює B2 (незалежний користувач), та він забезпечує їхню незалежну комунікативну компетенцію для того, щоб вони могли ефективно функціонувати в академічному та професійному середовищі. По закінченні магістратури студенти повинні мати мовленнєві вміння говоріння в монологічному мовленні: чітко виступати з підготовленими індивідуальними



Рис. 1. Взаємозв'язок *hard* та *soft skills* для науковців-початківців. Адаптовано з [11]

презентаціями щодо широкого кола тем академічного та професійного спрямування [2, с. 9].

J. King зазначає, що усна презентація є ефективною комунікативною діяльністю, а при оволодінні другою мовою важливим є створення комфортного середовища навчання для студентів, тому що виступ з усною презентацією є джерелом тривоги для них, що погіршує продуктивність і впливає на самооцінку та впевненість [8]. Ще Гансом Сельє (1987) виділено п'ять «смертних гріхів» публічної мови: невідповідність, багатослівність, невиразність, заглибленість у себе (інтроверсія) і манірність, однією з причин яких є на думку автора, страх. Страхи публічної промови та презентації підтверджується і в сучасних дослідженнях: Grieves R. з співавт. досліджували характер страхів студентів закладів вищої освіти Великої Британії, які виникають під час усних доповідей-презентацій. Вони дійшли висновку, що основні причини страхів полягали в наступному: страх бути засудженим, невпевненість у темі та інші [6]. На думку J. King, викладачі не завжди психологічно готові до навчання презентації, яке повинне орієнтуватися на самостійну проектну роботу студентів, не можуть мотивувати їх до інтерактивної роботи та більшої автономії у навчанні [8]. Викладачу треба не лише забезпечити підготовку детальних рекомендацій щодо створення доповіді-презентації, а й надати психологічну підтримку під час її усної реалізації [9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. *Soft skills* у професійній діяльності та працевлаштуванні набувають великого значення поряд з *hard skills*. Навички презентації з усною доповіддю, зокрема англійською мовою, є складовою професійної комунікації в 21 столітті. Однак, проблема формування навичок презентації ще не знайшла свого остаточного вирішення, особливо презентації англійською мовою для здобувачів магістерського рівня освіти немовних спеціальностей.

Мета статті. Метою даного дослідження було формування умінь ефективної презентації англійською мовою як *soft skill* у здобувачів магістерського рівня освіти немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. В експериментальному навчанні брали участь 22 здобувачі 1 курсу магістратури за освітньо-професійною програмою «Фізична реабілітація» ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Магістранти готували та презентували усну доповідь-презентацію на обрану тему індивідуального навчально-дослідного завдання з дисципліни «Ергоереабілітація». Регламент презентації складав 12–15 хвилин. При підготовці англійської презентації використовували загальнодоступну навчальну платформу англійською мовою з фаху

«Physiopedia» [10]. Цю платформу було обрано тому, що її контент надається також українською мовою, що полегшує сприйняття та підготовку до презентації англійською. Оцінка ефективності експериментального навчання здійснювалася за допомогою розробленого авторами «Бланку оцінки презентації слухачем».

У розробці експериментального навчання ми керувалися принципами навчання ділової англійської мови за О.Б. Тарнопольським [3], а саме: 1) принцип поступового переходу від підготовки тексту презентації за зразком до самостійної підготовки презентації без зразка; 2) принцип моделювання умов презентації, максимально наближених до реальності; 3) принцип забезпечення навчання презентації технічними і програмними засобами її підготовки та проведення; 4) принцип критичного само- і взаємооцінювання; 5) принцип автентичності зразків презентації та їх мінімальної модифікації.

В процесі експериментального дослідження спочатку студентів було проінформовано про процесуальну складову підготовки усної доповіді, яка будується поетапно наступним чином:

1. Визначення і максимальна конкретизація мети.

2. Підготовка усної доповіді: написання сценарію, складання плану, конспекту, вибір форми і стилю виступу, підготовка відповідей на можливі запитання, підготовка демонстраційних матеріалів (слайди, відеоролики тощо), підготовка приміщення і технічних засобів.

3. Презентація усної доповіді.

Також було надано поради щодо реалізації ефективної презентації, адаптовані за М. Grussendorf (2007) [7]:

- чітка та логічна структура;
- привітання та знайомство – одна з найважливіших частин презентації для встановлення контакту з аудиторією;
- чітко сформульовані тема та мета, оголошення пунктів плану;
- повторення нової інформації;
- підведення підсумків наприкінці кожного змістового фрагменту;
- пряма взаємодія з аудиторією;
- висновки – кінець доповіді навіть важливіший, ніж початок, тому що люди зазвичай запам'ятовують останнє, що їм сказали.

Автор пропонує стратегії представлення ефективного завершення презентації [7]:

1. Підсумуйте основні моменти.
2. Процитуйте відому людину.
3. Поставте провокаційне запитання або зробіть несподівану заяву.
4. Використовуйте техніку «сендвіч». Уявіть свою презентацію як бутерброд із двома скибочками хліба (вступ + висновок) і сиром посередині

(основна частина). Стратегія «сендвіча» означає, що у Вас є зв'язок між початком і кінцем доповіді.

5. Подякуйте аудиторію. Забудьте стандартні фрази, такі як «Дуже дякую за увагу» або «Дякую, що вислухали». Після гарної презентації саме глядачі мають подякувати Вам!

До презентації усної доповіді нами було розроблено покрокову інструкцію з прикладами англomовних кліше (табл. 1).

При підготовці та реалізації усної доповіді-презентації ми також рекомендували зважати на можливість виникнення таких проблеми:

1) невідповідність, надмірні надії на досвід та імпровізацію;

2) надлишок інформації, багатослівність, що заважають представленню слухачам головного;

3) невдалий спосіб подачі інформації (манірність, невиразність, відчуженість, концентрація на собі тощо);

4) неадекватність стилю англійського мовлення на лексико-синтаксичному та фонетичному рівнях;

5) неадекватне використання невербальних засобів (жести, міміка) та голосу мовця.

Таблиця 1

Покрокова інструкція з використання в презентації англomовних кліше

Кроки	Частина презентації	Англomовні кліше	
Крок 1	Welcoming the audience and introducing yourself Привітання та знайомство з аудиторією	- Good morning and welcome. - Let me introduce myself ... - First of all, let me thank you all for coming here today.	
Крок 2	Introduction: - topic and structure of presentation Вступ: - тема та структура презентації	- Today I'm going to talk about ... - This morning I'd like to explain ... - The purpose of my presentation today is to ... - First I will discuss ... Secondly I would like to look at how ... - Lastly I will concentrate on ... - First I will look at ... before moving on to ... and then I'd like to talk about how this impacts upon ... - If you have any questions please leave them until the end, when I'll do my best to answer them.	
Крок 3	Body of presentation Основна частина	Starting the presentation	- Let's start by looking at ... - I'd like to start by ... - So let me start by ... - The first issue is in relation to ...
		Introducing a new point	- The next point is that ... - Now I am going to talk about ... - Moving on to ... - I would now like to explain ... - So that's an overview of ... which brings me to my next point ...
		Defining key terms	- In his article, Bardem states that ... - For the purposes of this talk, I will define ... as ...
		Asking and answering rhetorical questions	- What exactly is ... ? Well, ... is a system for ... - Why do they regard this as essential? Well, firstly the data suggests ...
		Emphasizing	- This is a significant point. If we look more closely at ... - This is a highly relevant question. Remember that Lamb's theory suggests ... - This is crucial to understanding ...
Крок 4	Conclusion Висновки/Завершення	Providing examples or directing the audience to your presentation slides	- To give you an example ... - Now let's look at ... - You'll notice here how ... - If we look here, we can see how ...
			- To sum up ... - In conclusion ... To recap the main points ... - That concludes my presentation. Now, if I can just summarize the main points.
Крок 5	Audience questions Запитання	- Thank you. Are there any questions? - Thank you for listening. Does anyone have any questions? - I'm sorry, could you repeat the question, please? - Yes, absolutely, I agree. Yes, perhaps that is true in some cases, however ... - No, I think I have to disagree with you on that point, because ... - That's a really good question that I'm not sure I can answer right now, but it would be interesting to look into ...	

Для оцінки ефективності експериментального навчання магістранти заповнювали розроблений нами «Бланк оцінки презентації слухачем»:

Бланк оцінки презентації слухачем

Етап	Запитання
Підготовка	1. Чи завчасно підготував/ла обладнання в аудиторії? 2. Чи завчасно підготував/ла роздатковий матеріал? 3. Чи повідомив/ла слухачам про час та місце проведення презентації?
Організація презентації	1. Чи повідомив/ла про структуру (план) презентації? 2. Чи дотримувалася/лася чіткої структури презентації? 3. Чи дотримано регламенту доповіді? 4. Чи логічним був виклад матеріалу? 5. Чи використано запропоновані поради?
Усна презентація	1. Чи привітав/ла аудиторію? 2. Чи представив/ла себе? 3. Чи озвучив/ла тему презентації? 4. Чи зрозумілим був вступ? 5. Чи користувався/лася нотатками під час виступу? 6. Чи були зв'язки між окремими твердженнями та короткі підсумовування (проміжні висновки) між ними? 7. Чи були використані рекомендовані англомовні кліше? 8. Чи були зроблені загальні висновки? 9. Чи звертався/лася до аудиторії в процесі презентації? 10. Чи було запропоновано аудиторії ставити запитання?
Характер мовлення	1. Чи було мовлення ясным? 2. Чи був адекватним темп мовлення? 3. Чи була адекватною гучність голосу? 4. Чи влучно використовувалися модуляції тону голосу? 5. Чи виділялися за допомогою голосу важливі твердження?
Невербальні засоби	1. Чи доцільно використовувалися жести, міміка, рухи? 2. Чи використовувався зоровий контакт?
Загальна оцінка	Відповідь «Так» – 1 бал, «Ні» – 0 балів. Максимальна оцінка – 25 балів.

Проаналізувавши результати опитування нами було зроблено наступні висновки:

– у пункті Підготовка: магістранти, в основному, підійшли відповідально до організації процесу підготовки до реалізації доповіді-презентації, а саме не спізнавалися та вчасно переконалися, що вся апаратура працює;

– у пункті Організація презентації: магістрантами під час доповіді у 75% було чітко викладено таку структурну частину презентації, як вступ; логічний розвиток усної доповіді простежувався у 65% студентів; основна частина була чіткою та змістовною у 85% студентів; але були недоліки у формулюванні висновків у заключній частині презентації; проблеми були й з дотриманням регламенту у 80% студентів; більшість магістрантів користувалися запропонованими порадами;

– у пункті Усна презентація: усі магістранти привіталися та представили себе, озвучили тему; 80% ознайомили з планом; тільки одиниці використовували нотатки, здебільшого користувалися підготовленим в письмовій формі матеріалом, що обмежувало візуальний контакт з аудиторією; проміжні висновки було зроблено лише в поодиноких випадках; загальні висновки зробили усі магістранти, але тільки половина запросила слухачів ставити запитання; допо-

відь реалізувалася з використанням запропонованих англомовних кліше у більшості студентів (90%);

– у пункті Характер мовлення: мовлення студентів було зв'язним та зрозумілим, але недостатньо виразним; занадто тихим було мовлення у 20% доповідачів, а занадто голосним – у 10%; лише 20% доповідачів виділяли важливі змістові фрагменти за допомогою зміни темпу, гучності та модуляцій тону голосу;

– у пункті Невербальні засоби: здебільшого магістранти під час презентації неусвідомлено використовували жести та міміку, були занадто статичними, також недостатньо використовувався зоровий канал взаємодії з аудиторією в процесі презентації.

Більшість магістрантів користувалися запропонованими нами порадами з підготовки презентації та англомовними кліше. Зацікавленість викликала саме покрокова інструкція з використання англомовних кліше відповідно до змістових частин презентації, що значно полегшувало підготовку до виступу англійською мовою. Магістранти відмітили значну роль комунікативних навичок, зокрема англомовної презентації з фаху, в їх майбутній професійній діяльності та для подальшого працевлаштування.

Висновки та подальші перспективи в цьому напрямку. На основі даних літератури та власних спостережень презентацію виділено як необхідний *soft skill* для здобувачів магістерського рівня освіти, який потребує спеціальної підготовки, особливо з огляду на необхідність в умовах відкритого наукового простору презентувати дані англійською мовою.

Нами розроблено інструкцію з використання англійських кліше під час презентації в залежності від її змістових частин; надано поради щодо реалізації ефективної презентації. Під час підготовки англійської презентації корисним було використання навчальної платформи англійською мовою з фаху «Physiopedia».

Розроблено Бланк оцінки презентації слухачем, який може бути рекомендовано до використання в підготовці здобувачів магістерського рівня освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають в розробці алгоритму навчання англійської презентації як одного з *soft skills* для здобувачів магістерського рівня освіти немовних спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Азарова Л.Є., Радомська Л.А., Стадній А.С. Українська мова за професійним спрямуванням у таблицях і схемах: навчальний посібник. Вінниця : ВНТУ, 2018. 176 с.
2. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Бакаєва Г.Є., Борисенко О.А., Зуєнок І.І., Іваніщева В.О. та ін. К.: Ленвіт, 2005. 119 с.

3. Тарнопольський О.Б. Авсюкевич Ю.С. Successful Presentations (Успішні презентації). Посібник для навчання ділових презентацій англійською мовою студентів економічних спеціальностей. К.: Ленвіт, 2007. 135 с.

4. Chauhan G., Sharma S. Soft Skills: An Integrated Approach to Maximise Personality. WILEY, 2015.

5. Dean S.A., East J.I. Soft Skills Needed for the 21st-Century Workforce. International Journal of Applied Management and Technology. 2019, Vol. 18, Issue 1, P. 17–32.

6. Grieves R., Woodley J., Hunt S.E., McKay A. Student fears of oral presentations and public speaking in higher education: a qualitative survey. Journal of further and higher education. 2021. Vol. 45, No. 9. P. 1281–1293.

7. Grussendorf M. English for Presentations. Oxford University Press, 2007. 80p.

8. King J. Preparing EFL learners for oral presentations. The Internet TESL Journal. 2002. Vol. 8, № 3.

9. Nordin N.A., Zabidin N., Hoo J., Ibrahim R., Kamaludin P.N.H. Under the Spotlight: Students' Viewpoint of an Oral Presentation Course during Open and Distant Learning (ODL). International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2021. Vol. 11 (7). P. 150–161.

10. Physiopedia. Офіційний сайт: <https://www.physio-pedia.com/home/>

11. The science behind soft skills: Do's and Don'ts for early career researchers and beyond. A review paper from the EU-CardioRNA COST Action CA17129 [version 2; peer review: 1 approved, 1 approved with reservations] Acharya S., Preda M.B., Papatheodorou I. et al. Open Research Europe. 2023, 3:55.

12. Touloumakos A.K. Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. Front. Psychol. 2020. 11:2207.

СТРУКТУРА КОМПЛЕКСНОЇ РУХОВОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

STRUCTURE OF COMPLEX MOTOR TRAINING OF STUDENTS OF INFORMATION MAJORITIES

У статті показано, що під час розробки навчальних та робочих програм для здобувачів вищої освіти відповідно до сучасних технологій спеціалістам кафедр фізичного виховання закладів вищої освіти необхідно враховувати специфіку конкретної майбутньої професії, а також статеві та індивідуальні особливості тих, хто навчається у зв'язку з неоднорідністю студентського контингенту. Підтверджено, що професійні рухи майбутніх фахівців інформаційних технологій висувають підвищені вимоги до якостей моторики та функціонування сенсорних систем майбутнього фахівця. Виявлено, що для успішної професійної діяльності деякі рухові здібності мають перевагу над іншими руховими якостями, оскільки сама структура рухів при роботі на комп'ютері чи з ним має високу координаційну складність та висуває особливі вимоги до якостей моторики і сенсорних систем організму здобувачів вищої освіти. Досліджено й обґрунтовано взаємозв'язок рівня розвитку спеціальних рухових здібностей та психофункціональних показників розвитку організму з успішністю оволодіння професійними уміннями й навичками студентів інформаційних спеціальностей. Встановлено, що професійна діяльність майбутніх фахівців інформаційних технологій вимагає високого рівня володіння спеціалізованими рухами, які виконуються з високою точністю на тлі підвищеного нервово-емоційного напруження. Визначено структуру рухової підготовленості майбутніх фахівців інформаційних технологій, яка характеризується переважним розвитком загальної і статичної витривалості; спритності і сили плечового пояса, координації рук, особливо кистей пальців рук; вдосконаленням функцій зорового, рухового аналізаторів, вестибулярного апарату; розвитку психофізіологічних якостей, процесів відчуттів, сприйняття, уваги, мислення, пам'яті, швидкості переробки інформації, вміння оптимізувати свій психофізіологічний стан для збереження загальної працездатності.

Ключові слова: успішність навчання, інформаційні технології, спеціальні рухові здібності, психофункціональні показники, здобувачі вищої освіти, фізичне виховання.

The article shows that during the development of educational and work programs for students of higher education in accordance with modern technologies, specialists of physical education departments of higher education institutions need to take into account the specifics of a specific future profession, as well as gender and individual characteristics of those who study in connection with heterogeneity student contingent. It has been confirmed that the professional movements of future information technology specialists place increased demands on the motor skills and functioning of the sensory systems of the future specialist. It was found that for successful professional activity, some motor abilities have an advantage over other motor qualities, since the very structure of movements when working on or with a computer has a high coordination complexity and makes special demands on the motor skills and sensory systems of the body of students of higher education. The relationship between the level of development of special motor abilities and psycho-functional indicators of the body's development with the success of mastering professional skills and abilities of students of information majors has been investigated and substantiated. It was established that the professional activity of future information technology specialists requires a high level of mastery of specialized movements, which are performed with high accuracy against the background of increased neuro-emotional stress. The structure of motor readiness of future information technology specialists is determined, which is characterized by the predominant development of general and static endurance; dexterity and strength of the shoulder girdle, hand coordination, especially of the fingers; improving the functions of visual, motor analyzers, vestibular apparatus; development of psychophysiological qualities, processes of sensations, perception, attention, thinking, memory, speed of information processing, ability to optimize one's psychophysiological state to maintain general working capacity.

Key words: educational success, information technologies, special motor abilities, psycho-functional indicators, higher education seekers, physical education.

УДК 378.147:796.323.2(043.3)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.12>

Заїка В.В.,

здобувач кафедри теорії та методики фізичного виховання
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В останні роки на етапі реформування вітчизняної освітньої системи фізичне виховання як навчальна дисципліна у закладах вищої освіти потребує суттєвого перегляду і вдосконалення. Це пов'язано зі зниженням мотивації до занять фізичними вправами, загальним погіршенням стану здоров'я молоді, а також з недостатньою професійною спрямованістю фізичного виховання та підвищенням вимог суспільства до підготовки сучасного фахівця [8].

Важливість розробки структури навчальної дисципліни "Фізичне виховання" у закладах вищої освіти зумовлена тим, що формування загальної та професійної культури особистості сучасного фахівця, зміцнення здоров'я, покращання фізичного та психофізичного стану студентів відбувається різними засобами, одним із яких є фізична культура [2].

На сьогоднішній день існує недостатня кількість досліджень з питань фізичного виховання студентів, майбутня професійна діяльність яких пов'язана з інформаційною сферою. Існуючі

науково-методичні розробки, переважна більшість яких проводилася у 90–2000-х роках, стосуються студентів-педагогів, майбутня професія яких пов'язана з учительською спеціальністю, а саме викладання інформатики у закладах освіти [6]. При цьому основна увага в сучасних дослідженнях приділена оздоровчій спрямованості фізичного виховання студентів у сфері інформаційних технологій, запобіганню порушень стану їхнього здоров'я та профілактиці професійних захворювань. Водночас надзвичайно мало таких, що стосуються особливостей фізичного виховання майбутніх фахівців інформаційних технологій з урахуванням професійно значущих навичок.

У зв'язку з цим існує гостра потреба в спеціальних дослідженнях, спрямованих на вивчення найважливіших фізичних та психофізіологічних характеристик організму студентів у сфері інформаційних технологій, розвиток яких засобами фізичного виховання створить передумови для успішної професійної діяльності кваліфікованих фахівців, що й обумовлює актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Навчальні навантаження чинять значний вплив на функціональний стан організму студентів, викликаючи розумове втомлення, яке інколи переходить у перевтомлення. Найперша ознака втомлення – прогресивне зменшення працездатності, зниження обсягу і якості виконаної праці. Перш за все страждає координація різних рухових операцій. Психічні симптоми розумового втомлення – зниження уваги, особливо її концентрації та стійкості, послаблення пам'яті, ускладнення логічних побудов, зниження здібності до абстракції, логічних суджень [7; 9].

У різних наукових напрямках сучасної педагогічної науки сьогодні ведеться інтенсивний пошук вирішення основних завдань підготовки сучасного фахівця. Встановлено, що на успішність професійного становлення молодих фахівців великою мірою впливає мотиваційний стан студентів, рівень оволодіння ними професійними вміннями та навичками [4].

Професійно-прикладна фізична підготовка (ППФП) – один з ключових напрямів системи фізичного виховання, який передбачає профілізацію процесу до конкретних форм праці [3]. Таке використання фізичного виховання безпосередньо у виробничих цілях має істотне значення для покращання якості професійної підготовки кадрів, скорочення термінів оволодіння професійними вміннями і навичками, збільшення продуктивності праці, профілактики професійних захворювань тощо [5].

Єдина програма з фізичного виховання у вищій школі не дає можливості врахувати всі особливості майбутньої професійної діяльності студентів

різних спеціальностей, зокрема, майбутніх фахівців інформаційних технологій. Тому існує необхідність конкретизувати основні напрямки фізичного виховання відповідно до особливостей даної професії [4].

Проте кількість робіт дослідників, присвячених спеціальній руховій підготовці студентів інформаційних спеціальностей у спеціальній літературі незначна, існуючі дослідження не централізовані, не обґрунтовані і мають уривчастий характер. У загальному, роботи присвячені компенсації негативних впливів умов професійної діяльності та зміцненню робочих м'язів, при цьому при розробці змісту фізичного виховання здобувачів вищої освіти не враховуються структура точнісних рухів та механізми управління ними, немає зв'язку з розвитком задіяних у професійній діяльності психічних функцій, сенсорних систем організму майбутніх фахівців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогоднішній день існує недостатня кількість досліджень з питань фізичного виховання студентів, майбутня професійна діяльність яких пов'язана з інформаційною сферою. Як стверджує А.С. Андрес [1], існуючі науково-методичні розробки є розрізненими, основна увага в яких приділена розвитку лише окремих груп показників, кількісного оцінювання рухових якостей не проведено, якості, що необхідні для успішної роботи за фахом ІТ-фахівця не класифіковано, засоби фізичного виховання для розвитку професійно-важливих якостей цих фахівців недостатньо обґрунтовано.

У зв'язку з цим існує гостра потреба в спеціальних дослідженнях, спрямованих на вивчення найважливіших фізичних та психофізіологічних характеристик організму студентів інформаційних спеціальностей, що дасть можливість визначити структуру рухової підготовленості кваліфікованих фахівців у галузі інформаційних технологій з урахуванням статі та майбутньої спеціальності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Отже, завдання дослідження – визначити структуру рухової підготовленості кваліфікованих фахівців у галузі інформаційних технологій з урахуванням статі і майбутньої спеціальності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Опитування експертів серед професорсько-викладацького складу факультету математики, інформатики і фізики УДУ імені Михайла Драгоманова встановило, з усієї множини освітньо-професійних програм з підготовки фахівців інформаційних технологій найважливішими є спеціальності 121 Інженерія програмного забезпечення і 123 Комп'ютерна інженерія. За спеціальністю 123 Комп'ютерна інженерія здійснюється підготовка інженерів комп'ютерних систем і вона включає роботу з технічними засобами, які забезпечують безперебійну

роботу IT-інфраструктури підприємства: робочі станції користувачів, універсальні та спеціалізовані сервери, спеціалізовані комп'ютерні системи; кабельну інфраструктуру, мережне та телекомунікаційне обладнання, пристрої та засоби захисту інформації, засоби резервного збереження даних, системи безперебійного живлення та ін. За спеціальністю 121 Інженерія програмного забезпечення здійснюється підготовка інженерів програмного забезпечення, яка включає: клієнтські та серверні мережні операційні системи, операційні системи спеціального призначення, спеціалізоване системне програмне забезпечення; системи керування базами даних; системи електронної пошти; інформаційні системи різного призначення (зокрема і Web-орієнтовані); системи журналювання, моніторингу та діагностики роботи складових мереж; системи резервного копіювання даних тощо.

Експертне опитування та результати анкетування майбутніх фахівців інформаційних технологій встановили, що існуюча класифікація за особливостями структури рухів під час роботи на комп'ютерах та з комп'ютерним обладнанням зумовили диференціацію студентів інформаційних спеціальностей за фахом. Отже, залежність параметрів і дозування навантажень під час занять фізичними вправами від статі здобувачів вищої освіти та особливості структури основних робочих рухів відповідно до освітньо-професійної програми обґрунтувало розподіл майбутніх фахівців інформаційних технологій на 4 групи: за статтю та спеціальністю: студенти та студентки, які навчаються за спеціальністю 121 Інженерія програмного забезпечення, студенти та студентки – за спеціальністю 123 Комп'ютерна інженерія.

З метою побудови структури комплексної рухової підготовленості студентів інформаційних спеціальностей залежно від статі та майбутньої

спеціальності було проведено кореляційний аналіз.

Структура спеціальної рухової підготовленості юнаків, що здобувають кваліфікацію майбутніх фахівців інформаційних технологій та отримують кваліфікацію інженер програмного забезпечення містить 7 показників: частота рухів верхніх кінцівок (максимальний темп), статична рівновага, вестибулярна стійкість, часова орієнтація, швидкість переробки зорової інформації, інтенсивність уваги, короткочасна зорова пам'ять (рис. 1).

Структура спеціальної рухової підготовленості студенток – майбутніх фахівців інформаційних технологій, що отримують кваліфікацію інженер програмного забезпечення містить 8 показників: частота рухів верхніх кінцівок, статична рівновага, вестибулярна стійкість, відчуття зусиль, часова короткочасна зорова пам'ять (рис. 2).

До структури спеціальної рухової підготовленості студентів – майбутніх фахівців інформаційних технологій, що отримують кваліфікацію інженер комп'ютерних систем входить 5 показників: статична рівновага, вестибулярна стійкість, часова орієнтація та диференціювання відстані, зорова короткочасна пам'ять (рис. 3).

Структура спеціальної рухової підготовленості студенток – майбутніх фахівців інформаційних технологій, що отримують кваліфікацію інженер комп'ютерних систем складається з 8 показників: частота рухів верхніх кінцівок, статична рівновага, вестибулярна стійкість, відчуття зусиль, часова орієнтація, швидкість переробки зорової інформації та інтенсивність уваги, пам'ять (рис. 4).

Отже, диференціація студентів за спеціальністю та статтю зумовлює підбір засобів фізичної культури відповідної професійної спрямованості залежно від комплексу видів рухових здібностей, які найбільшою мірою впливають на успішність формування професійно значущих умінь та навичок.

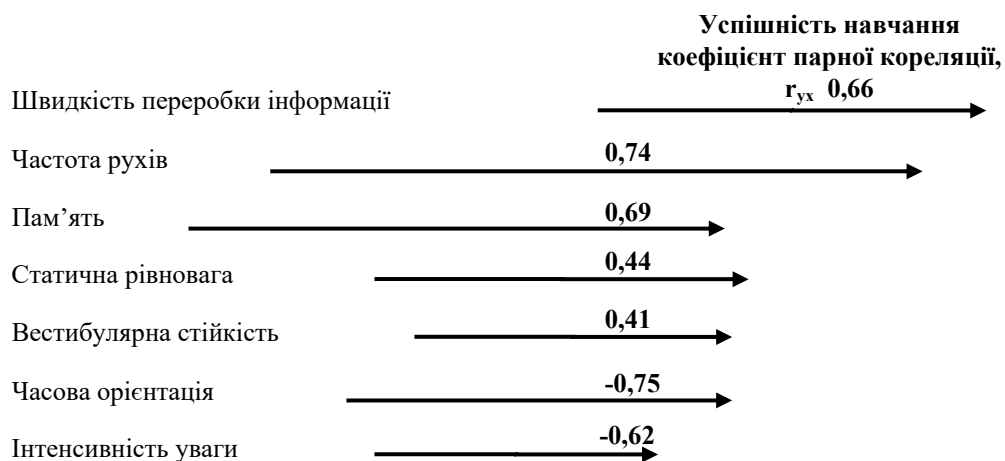


Рис. 1. Структура спеціальної рухової підготовленості студентів інформаційних спеціальностей, що отримують кваліфікацію інженер програмного забезпечення

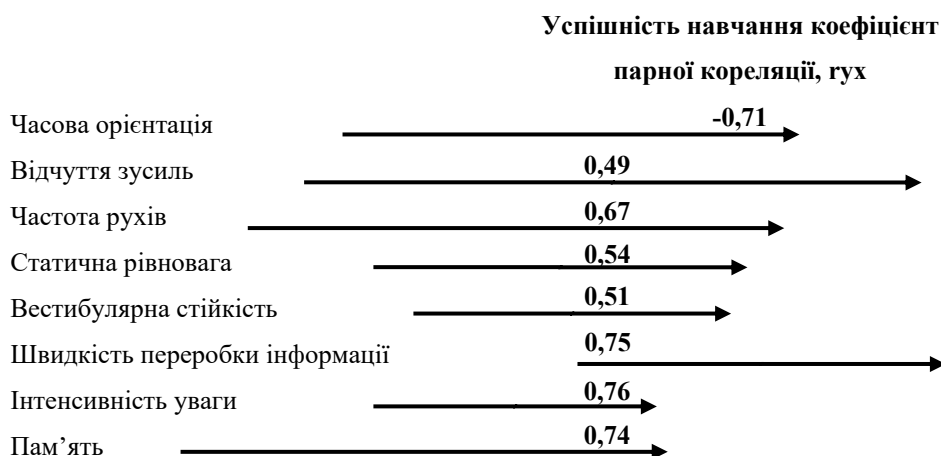


Рис. 2. Структура спеціальної рухової підготовленості студенток інформаційних спеціальностей, що отримують кваліфікацію інженер програмного забезпечення

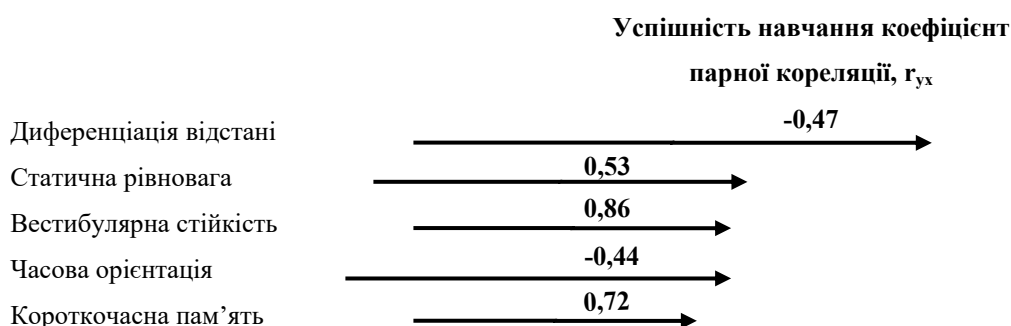


Рис. 3. Структура спеціальної рухової підготовленості студентів інформаційних спеціальностей, що отримують кваліфікацію інженер комп'ютерних систем

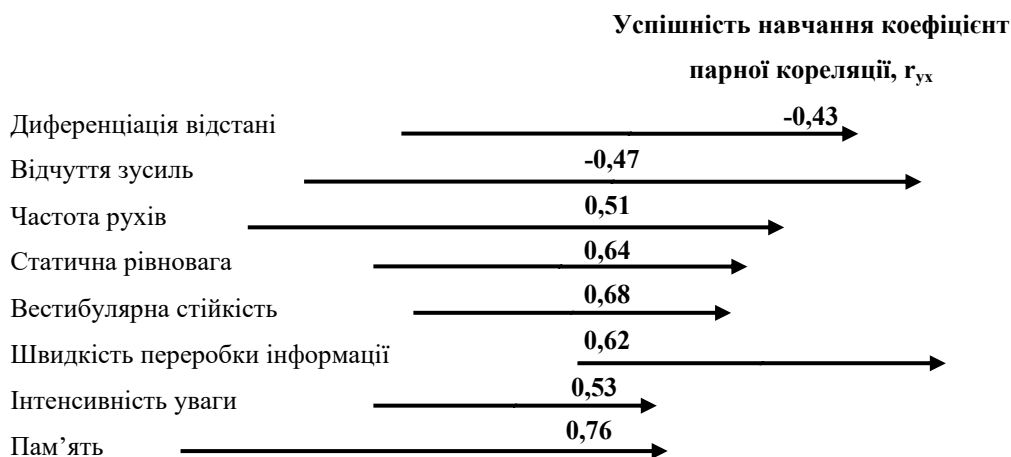


Рис. 4. Структура спеціальної рухової підготовленості студенток інформаційних спеціальностей, що отримують кваліфікацію інженер комп'ютерних систем

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Дослідження спеціальних рухових здібностей і характеристик психіки дозволили встановити взаємозв'язок спеціальної рухової підготовки з рівнем професійної підготовленості студентів інформаційних спеціальностей та визначити структуру психофізичної підготовки для успішного оволодіння професійними навичками певної спеціальності з урахуванням статі.

Перспективи подальших розвідок передбачаються у напрямку обґрунтування і розробки методики навчання рухових умінь і навичок професійної спрямованості майбутніх фахівців інформаційних технологій. А також визначення педагогічних умов підвищення ефективності процесу спеціальної рухової підготовки студентів інформаційних спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрес А.С. Психофізична підготовленість студентів спеціальності «Комп'ютерні технології». *Фізична активність, здоров'я і спорт*. 2018. № 1(31). С. 3–9.
2. Архипов О.А. Особливості впровадження модульно-рейтингової системи у фізичне виховання. *Теорія і практика фізичного виховання*. 2004. № 2. С. 5–14.
3. Домашенко А., Стефанішин В., Козіброцький С. Науково-теоретичні засади організації професійно-прикладної фізичної підготовки студентів. *Молода спортивна наука України*. 2003. Вип. 7. Т. 2. С. 189–192.
4. Малімон О.О. Диференційований підхід у процесі фізичного виховання студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук фіз. вих. і спорту : 24.00.02. Луцьк, 1999. 19 с.
5. Месь А.В. Вдосконалення координаційних здібностей співробітників податкової міліції у процесі спеціальної фізичної підготовки : методичні рекомендації. Ірпінь, 2001. 46 с.
6. Пилипей Л.П. Теоретико-методичні основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. наук фіз. вих. і спорту : 24.00.02. Київ, 2011. 41 с.
7. Професійна підготовка студентів педагогічних навчальних закладів : метод. рекомендації / уклад. В.К. Давигора. Ізмаїл: Ізмаїльський ДПІ, 1998. 40 с.
8. Тимошенко О.В. Формування професійно-прикладних навичок майбутніх вчителів музики засобами фізичного виховання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту*. 2000. № 17. С. 8–11.
9. Ячнюк Ю. Фізична підготовка як один із шляхів формування професійної надійності фахівця. *Молода спортивна наука України*. 2004. Вип. 8. Т. 4. С. 401–405.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

THE ARTICLE IS DEVOTED TO THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF LEARNING GERMAN FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Стаття присвячена дослідженню психолого-педагогічних аспектів навчання німецької мови для учнів з особливими освітніми потребами. Аналізуються психологічні особливості дітей з особливими потребами та їх вплив на процес вивчення мови. У статті розглядається важливість індивідуального підходу у навчанні та створення індивідуальних навчальних планів, адаптованих до особливостей кожної дитини з особливими потребами. Особливу увагу приділяється значенню психологічної підтримки та співпраці з висококваліфікованими освітніми фахівцями для досягнення успішних результатів у навчанні. Для досягнення успіху в цьому особлива увага буде приділена важливості психологічної підтримки та співпраці з освітніми експертами. Ця тема стосується питань ефективності навчання та соціальної інтеграції цієї групи учнів. Діти з особливими освітніми потребами часто відчують труднощі в засвоєнні дидактичного матеріалу через психологічні та фізичні особливості. Наголошується на важливості забезпечення доступу до якісної освіти, зокрема вивчення іноземних мов.

Крім того, у цій статті буде розглянуто важливість створення інклюзивного навчального середовища, яке сприяє ефективному вивченню німецької мови та соціальній інтеграції дітей з особливими потребами. Узагальнюючи отримані дані та психолого-педагогічні аспекти, у даній статті будуть надані рекомендації щодо вдосконалення навчального процесу та підвищення успішності вивчення німецької мови даної категорії учнів.

Основна мета статті – не лише зрозуміти, а й підкреслити важливість успішної адаптації навчання німецької мови для цієї унікальної групи учнів. Вона пропонує поглиблений огляд психолого-педагогічних аспектів, що дозволяє краще зрозуміти потреби та специфіку цих дітей у процесі навчання. Також стаття акцентує увагу на значущості інклюзивної освіти, яка сприяє забезпеченню успішності та розвитку цієї категорії учнів в сучасному освітньому середовищі.

Ключові слова: особливі освітні потреби, інклюзивна освіта, індивідуальний підхід, психологічні аспекти, педагогічні аспекти, труднощі.

The article is devoted to the study of psychological and pedagogical aspects of learning German for students with special educational needs. The psychological characteristics of children with special needs and their influence on the language learning process are analyzed. The article considers the importance of an individual approach to education and the creation of individual educational plans adapted to the characteristics of each child with special needs. Particular attention is paid to the importance of psychological support and cooperation with highly qualified educational specialists to achieve successful results in education. To achieve success in this, special attention will be paid to the importance of psychological support and cooperation with educational experts. This topic concerns issues of learning effectiveness and social integration of this group of students. Children with special educational needs often experience difficulties in learning didactic material due to psychological and physical characteristics. The importance of providing access to quality education, including foreign language learning, is emphasized.

In addition, this article will consider the importance of creating an inclusive learning environment that promotes the effective learning of the German language and the social integration of children with special needs. Summarizing the obtained data and psychological-pedagogical aspects, this article will provide recommendations for improving the educational process and increasing the success rate of learning German for this category of students.

The main purpose of the article is not only to understand, but also to emphasize the importance of successfully adapting German language learning for this unique group of students. It offers an in-depth overview of psychological and pedagogical aspects, which allows for a better understanding of the needs and specifics of these children in the learning process. The article also emphasizes the importance of inclusive education, which contributes to the success and development of this category of students in the modern educational environment.

Key words: special educational needs, inclusive education, individual approach, psychological aspects, pedagogical aspects, difficulties.

УДК 376.016:811.112.2]:37.015.3
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.13>

Корень А.М.,

студентка III курсу факультету іноземної філології

Волинського національного університету імені Лесі Українки

Близнюк Л.М.,

канд. філол. наук,

доцент кафедри німецької філології

Волинського національного університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасне освітнє середовище в Україні приділяє особливу увагу інклюзивній освіті та спрямоване на те, щоб усі діти мали доступ до якісної освіти. У цьому контексті вивчення іноземної мови є важливим, оскільки це одна з основних здібностей, яка допомагає розвивати комунікативні та когнітивні навички. Навчання включає багато аспектів: психолого-педагогічні питання, індивідуалізацію навчального процесу, потребу в професійних

методиках і ресурсах, створення відповідного освітнього середовища, яке сприятиме соціалізації та розвитку дітей з особливими потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Психолого-педагогічними аспектами навчання займалися безліч вітчизняних та іноземних вчених. Серед них можна виділити Басіну А., Бігич О.Б., Phillips S та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Потрібно докладніше

розглянути різні індивідуальні стратегії, які найефективніше підходять для кожної конкретної категорії дітей з особливими потребами у вивченні німецької мови.

Мета статті. Мета цієї статті – систематизувати та розглянути психолого-педагогічні аспекти вивчення німецької мови дітьми з особливими освітніми потребами. Це включає аналіз психологічних особливостей цієї групи учнів та їх вплив на процес навчання, розгляд важливості індивідуального підходу та індивідуальних навчальних планів у контексті навчання, а також виявлення способів створення інклюзивного середовища для покращення навчального процесу та соціальної інтеграції цієї категорії учнів.

Виклад основного матеріалу. Поняття інклюзії означає процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, культурних, мовних, національних та інших особливостей [4].

Особливі освітні потреби (далі ООП) – умови, необхідні для реалізації дітьми своїх актуальних і потенційних можливостей (когнітивних, енергетичних і емоційно-вольових, включаючи мотиваційні), який вони можуть проявити в процесі навчання незважаючи на свої вади.

Погіршений зір або слух. Спілкування є дуже важливим у процесі навчання, оскільки саме так учні мають доступ до багатьох ресурсів, які надають інформацію з кожної теми. Тому діти з вадами зору чи слуху повинні мати необхідні навчальні ресурси. Однак важливо пам'ятати, що окрім оцінювання, послуги завжди є персоналізованими. Особливості кожного учня завжди індивідуальні, оскільки, наприклад, ступінь порушення слуху відрізняється в кожному конкретному випадку.

Рухова інвалідність. Навчальні центри, в яких навчаються діти з розладами руху, повинні надати безпечний простір без бар'єрів. Таким чином середовище підвищує незалежність учнів, дозволяючи їм комфортно пересуватися з однієї точки в іншу. Ці труднощі можуть бути постійними або тимчасовими. Цей розлад впливає на виконання деяких повсякденних справ. Ось чому доцільно налагодити навчальний осередок так, щоб учні могли знаходити відповідні ресурси та мати доступ до них. Інтеграція учнів є цілісною. Це означає, що спілкування та емоційне благополуччя також слід враховувати.

Дислексія. Це хронічна проблема з читанням, поширена проблема, яка вражає багатьох людей і визначається як «проблема з навчанням». Діти зможуть мати проблеми з читанням, письмом, орфографією, математикою та музикою. Деякі учні з дислексією можуть здаватися невмотивованими робити щось, але насправді це не має нічого спільного з реальністю. Це може включати відсутність мотивації, емоційні або поведінкові проблеми та

сенсорні труднощі, але зазвичай це викликано тим, що навчальні центри не використовують відповідні стратегії навчання відповідно до потреб [6].

Аутизм. Діти можуть мати обмежену соціальну взаємодію, проблеми в комунікації та шаблонні жести. Інклюзивна освіта для дітей з аутизмом вимагає особливих методів навчання та індивідуалізованого підходу.

Розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю. Основним симптомом РДУГ є проблеми з самоконтролем у кількох сферах: труднощі сидіти протягом довгого часу, порушення концентрації, схильність діяти без оцінки наслідків чи ризиків дії, забудькуватість, часті прокрастинації, неорганізованість та ін. Такі діти можуть потребувати індивідуалізованого підходу до навчання та психологічної підтримки [5].

Є кілька основних принципів, які повинен враховувати кожен, хто бере участь у навчанні дитини з ООП. Працюючи з такими дітьми, важливо враховувати те, що якщо дитина має ООП, навчання варто пристосовувати до її потреб, темпу та стилю навчання. Навчання має бути комплексним, збалансованим і відповідним. Необхідно враховувати думку батьків, а також почути бажання дитини. У деяких випадках потреби дітей з ООП повинні задовольняти сторонні спеціалісти.

Психологічні особливості дітей з ООП досить відрізняються залежно від визначеного стану чи діагнозу. Проте, є деякі загальні психологічні аспекти, які можуть бути спільними для багатьох із них.

Соціальна ізоляція. Багато дітей з ООП можуть відчувати усунення від інших індивідів, адже можливості взаємодії з однолітками обмежені. Це може позначитися на їхній самооцінці та соціальній адаптації.

Стрес і занепокоєння. Деякі діти з ООП можуть відчувати тривогу або стрес через дискомфорт у своєму стані або труднощі в навчанні та соціальній взаємодії.

Потреба в підтримці та визнанні. Діти з ООП можуть потребувати більше сприяння та визнання зі сторони педагогів, батьків та ровесників. Позитивна підтримка може допомогти підвищити самооцінку.

Тип рівня підготовки. Залежно від конкретного діагнозу та підходу до навчання рівень підготовки може варіюватися в широких межах. Деякі діти можуть бути дуже розумними, але відставати в інших аспектах розвитку.

Психологічні реакції на фізичні обмеження. Діти з фізичними обмеженнями можуть відчувати різні емоційні реакції, включаючи гнів або страх. Психологічна підтримка та реабілітація можуть бути важливими для подолання цих почуттів.

Розвиток самооцінки та ідентичності. Діти з ООП можуть пройти через важкий процес

розвитку самооцінки та ідентичності. Психологічна підтримка може вплинути на розвиток дитини як особистості.

Вивчення німецької мови є вагомим для дітей з ООП з багатьох причин. По-перше, це допомагає розвинути комунікативні навички, які важливі для взаємодії з іншими людьми. Це особливо важливо для дітей з ООП, які можуть мати обмежені можливості спілкуватися мовою, яка використовується в їхньому оточенні. По-друге, вивчення німецької мови дозволяє дітям з ООП активніше спілкуватися з друзями та іншими, що сприяє їх соціалізації та визнанню в інклюзивному середовищі. По-третє, розвиток когнітивних функцій. Вивчення іноземної мови вимагає розвитку таких когнітивних функцій, як концентрація, пам'ять, логічне мислення та розв'язання проблем. Це сприяє загальному розвитку та підвищує пізнавальну активність дітей. Мова є дієвим чинником розвитку особистості в полікультурному просторі. Як явище духовного життя людства, вона виконує головну роль – сприяє процесу комунікації, соціалізації, професіоналізації та соціальної адаптації [2, с. 144].

Розробка індивідуального навчального плану (далі ІНП) є важливою частиною інклюзивного навчання дітей з ООП. ІНП – це формальний документ, який містить детальну інформацію про дитину і послуги, які вона має отримувати [1].

Оцінка потреб. Першим кроком у розробці ІНП є оцінка потреб конкретної дитини. Це включає оцінку сильних і слабких сторін, а також будь-яких особливих потреб, пов'язаних з їхнім діагнозом або станом.

Визначення цілей і завдань. На основі оцінки потреб дітей визначаються конкретні освітні цілі та завдання. Ці цілі мають бути реалістичними та вимірними.

Розробка індивідуальних стратегій. Для досягнення цілей в ІНП розробляються індивідуальні стратегії та методи навчання. Це може включати використання спеціальних навчальних матеріалів, методик або інших підходів, які підходять для дитини.

Моніторинг та оцінка. ІНП слід постійно оцінювати на основі результатів дитини. Моніторинг допомагає гарантувати досягнення цілей ІНП і вносить корективи, якщо необхідно.

Співпраця з батьками та вчителями. Розробка ІНП є спільним процесом за участю батьків, вчителів та інших спеціалістів. Співпраця між усіма зацікавленими сторонами гарантує, що ІНП відповідає потребам дитини та підтримує її успіх у навчанні.

Робота в класі з інклюзією створює все більші труднощі для вчителів та учнів. Ці вимоги є педагогічними та психологічними. Викладач має мати відповідні навички, бути креативним, надавати увагу

дітям, які через певні обставини не можуть зосередитися. Тому потрібен підхід до навчання вчителя з вищим рівнем педагогічної майстерності та поглядами на навчальний процес та його результати та стресостійкість. Дуже важливим моментом при плануванні уроків є пояснення, завдання, додаткові заняття та матеріал для дітей, якщо у них є ООП.

Серед людей з психофізичними розладами особливе місце посідають люди з порушенням зору, оскільки пізнання навколишнього середовища здебільшого здійснюється за допомогою зорового аналізатора. Школи для дітей із вадами зору призначені для забезпечення формування індивідуальності дитини, розвитку здібностей і схильностей, корекції відхилень, лікування, гігієни та піклуванню за зором і навчальних навичок.

У початковій школі проводяться заняття із зорового сприйняття, дотику, лікувальної фізкультури, ритму, соціально-побутового орієнтування, просторового сприйняття та корекції мовленнєвих порушень. Учні опановують методи наочно-образного та метафоричного мислення, набувають умінь і навичок групової навчальної діяльності, вивчають основи читання, письма, рахунку, особистої гігієни, самообслуговування та пересування.

Для навчання дітей з фізіологічними труднощами, залежно від типу порушення зору, потрібні картки Брайля або дидактичний матеріал, написаний великими літерами. Також можна використовувати пристрої для прослуховування (озвучення слів і фраз іноземною та українською мовами), щоб допомогти дитині розпізнавати те, чого вона не бачить.

У навчання дітей з порушенням слуху включені двомовні зорові картки, які разом із слуховими апаратами допомагають сприймати більшість інформації за допомогою зорового аналізатора. Вивчення німецької, як і рідної мови, починається не з букв, а зі слів у зв'язному контексті. Значущим контекстом першого слова є жест. Дитина дізнається перші написані слова новими рухами пальців, але композиція складніша. Стверджують, що під час вивчення німецької мови першим словом має бути назва відомого предмета, тобто іменник. Інші вважають, що перші жести дитини мають вказувати на дію. Це пов'язано з тим, що жести за своєю суттю залежать від контексту і зазвичай асоціюються з ситуацією, в якій виконується дія.

Педагогічні та інтелектуальні труднощі, залежно від рівня, змушують учителя створювати різні матеріали (картинки з написами німецькою та українською мовами, картки-асоціації, в яких деякі слова відповідають українським словам, опорні схеми, мультфільми, тощо), повторити або пояснити кілька разів. При проведенні додаткових занять можна використовувати планшети з іграми, цікавими та яскравими завданнями,

мультфільмами німецькою мовою, які допоможуть дитині краще засвоїти необхідні знання в ігровій формі.

Фізичні труднощі дитини часто відбиваються на її психічному стані та здатності до навчання. Такі учні потребують розуміння, підтримки, участі та емпатійної підтримки, але сприяння має бути непомітним та не спрямованим на фізичний стан дитини. Застосування вчителем інтерактивних методів навчання, які вимагають від дитини специфічних рухів і переміщень, повинне здійснюватися таким чином, щоб дитина не відчувала себе зайвою.

У роботі з дітьми, які входять до категорії соціальної дезадаптації, необхідно враховувати специфіку учня. Наприклад, якщо дитині важко спілкуватися з однокласниками, боїться говорити вголос або не встигає підняти руку, вчитель може використовувати роботу на картках або малюнках. Тут також слід звернути увагу на емоційний стан і запитати, коли дитина готова розмовляти. Ні в якому разі не можна змушувати дітей займатися певними видами діяльності, до яких вони в цей момент не готові. Крім «тихого» учня, існує ще одна дезадаптація, яка відноситься до дітей, які важко зосереджуються і налаштовуються на пояснення, важко дається спокійно сидіти на уроках і іноді знаходять спільну мову з іншими дітьми. Таким учням потрібно більше фізичного руху. Крім того, слід зацікавити дитину картками з яскравими картинками і підписами обома мовами (підписи німецькою повинні бути більшими або яскравішими, щоб дитина підсвідомо запам'ятовувала написання слів). Додаткове навчання цих дітей передбачає використання планшетів із цікавими завданнями. У більшості категорій складності використовуються такі інтерактивні методи навчання, як «Karussell», «Stationenlernen», «Klassenspaziergang» тощо. Також можна розглянути можливість використання мультимедійних презентацій для дітей із вадами зору, як для тих, хто не бачить великих слайдів, так і для тих, хто повільно пише, читає та розуміє навчальну інформацію.

Питання підтримки дітей з вадами не втрачає актуальності в міру збільшення їх кількості. Без спеціальних освітніх заходів діти з ООП не можуть засвоїти навчальну програму. Насамперед, це недостатня сформованість навчально-пізнавальної діяльності дитини, порушення неінтелектуального компонента навчально-пізнавальної діяльності, працездатності, рівня довільної регуляції поведінки, мотивації [3].

При формуванні мотивації вчитель повинен враховувати вікові особливості дитини та її

психофізичного розвитку. Необхідно брати участь у діяльності дитини та організовувати взаємодію з іншими людьми (вчителями, однокласниками). Не можна забувати, що в процесі діяльності і соціальних відносин у дітей шкільного віку виникають психічні новоутворення, які виражаються в новому ставленні до себе і своєї діяльності.

Висновки. Викладання німецької мови для дітей з ООП має свої проблеми та можливості в інклюзивній освіті. Психолого-педагогічні аспекти мовного навчання цієї групи дітей потребують індивідуалізації, толерантності та творчого підходу. Діти з різними типами ООП мають різні психологічні характеристики, тому важливо надавати підтримку, адаптовану до їхніх потреб. Важливо розробляти ІНП та підходи, заохочувати інтерес до навчання та співпрацювати з психологами та логопедами для покращення результатів навчання. Комплексне навчання та індивідуальний підхід допомагають цій групі дітей реалізувати свій потенціал і досягти успіху в навчанні та житті.

Перспективи в цьому напрямку насамперед полягають у постійному вдосконаленні методик та стратегій навчання німецької мови для дітей з особливими освітніми потребами. Освітні та психологічні дослідження в цій сфері є ключовими для визначення найбільш ефективних підходів до навчання цієї категорії учнів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Implementation of the process of assessment and development of an individual curriculum – Digital Library NAES of Ukraine. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/710880/> (дата звернення: 29.10.2023).
2. Козак А. В., Близнюк Л. М. Міжкультурна комунікація у вивченні німецької мови. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2021. Вип. 12(80). С. 143–146.
3. МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ – Районна ПМПК – Документи – Відділ освіти, молоді та спорту Краснопілської РДА – Головна сторінка. URL: <http://krasnosv.at.ua/publ/14-1-0-107> (дата звернення: 29.10.2023).
4. Освітня аналітика України – Науково-практичний журнал. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/5_Denisuk_Titarenko_411_2020_60_69.pdf (дата звернення: 29.10.2023).
5. Розлад дефіциту уваги та гіперактивності – Коло сім'ї. URL: <https://k-s.org.ua/adhd/> (дата звернення: 29.10.2023).
6. Що таке дислексія. Formación y Estudios. URL: <https://www.formacionyestudios.com/uk/що-таке-дислексія.html> (дата звернення: 29.10.2023).

BLENDED LEARNING TECHNOLOGY WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL INSTITUTION

ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

The article discusses the necessity for educators to adapt and embrace changes, particularly in the context of the information society. It emphasizes the importance of integrating innovative approaches like distance learning into education. The concept of blended learning, combining traditional methods with online education, is proposed as an effective strategy for modern higher education.

Highlighting the Ministry of Education's recommendations for implementing blended learning, the article points out the need for a coherent educational environment and systemic support for teachers and students. The main objective is to analyze the application of blended learning in training foreign language teachers, outlining tasks such as describing electronic language learning resources, characterizing organization models, and assessing the technology's advantages and disadvantages.

Referencing various researchers' work on blended learning, the article delves into the pedagogical essence of information environments and evaluates the quality of online education compared to traditional classroom learning.

The core content explains blended learning as a method where students independently acquire knowledge online and engage in classroom sessions with a teacher. It highlights the flexibility in managing time, place, and pace of learning. The approach combines traditional and online education, allowing students to study theory independently online and discuss and clarify concepts in offline sessions with the teacher's guidance.

The article emphasizes the need for methodical organization in blended learning to ensure high-level knowledge acquisition. It stresses that this model requires teacher preparation, particularly in virtual environments. Blended language learning is described as a fusion of European educational models—distance, face-to-face, and online learning.

Different approaches to blended learning are outlined: building foundational knowledge online followed by classroom discussion and tasks, integrating practical tasks with online study and communication, and the "Flipped Learning" approach where new material is learned at home, allowing class time for activities, exercises, and consultations.

Overall, the article advocates for the effective integration of blended learning into education, highlighting its potential benefits when appropriately organized and implemented in various learning contexts.

Key words: *learning foreign languages, non-linguistic students.*

Зазначений у статті важливий аспект полягає у необхідності для педагогів

адаптуватися та приймати зміни, особливо в контексті інформаційного суспільства. Виділяється важливість інтеграції інноваційних підходів, зокрема дистанційного навчання, у освіту. Запропоновано концепцію змішаного навчання, яка поєднує традиційні методи з онлайн-освітою, як ефективну стратегію для сучасної вищої освіти.

У контексті статті підкреслюється рекомендація Міністерства освіти щодо впровадження змішаного навчання, вказуючи на потребу у зручному освітньому середовищі та системній підтримці для вчителів і студентів. Основна мета полягає в аналізі застосування змішаної технології навчання педагогів іноземних мов, визначаючи завдання, такі як опис електронних засобів навчання мов, характеристика моделей організації та оцінка переваг та недоліків цієї технології.

Наведено посилання на роботу різних дослідників щодо змішаного навчання, де розглядається педагогічна сутність інформаційних середовищ та оцінюється якість онлайн-освіти порівняно з традиційним навчанням в аудиторії.

Основний зміст статті пояснює змішане навчання як метод, при якому студенти незалежно засвоюють знання онлайн та беруть участь у заняттях в аудиторії під керівництвом вчителя. Наголошується на можливості управління часом, місцем та темпом навчання. Підхід поєднує традиційну та онлайн-освіту, дозволяючи студентам самостійно вивчати теорію в мережі та обговорювати та уточнювати концепції на заняттях в аудиторії.

Стаття наголошує на необхідності методичної організації змішаного навчання для забезпечення високого рівня засвоєння знань. Зазначається, що така модель вимагає підготовки вчителів, зокрема у віртуальному середовищі. Змішане вивчення мов описується як поєднання основних європейських моделей освіти: дистанційного, очного та онлайн-навчання.

У статті наводяться різні підходи до змішаного навчання: формування основних знань під час онлайн-навчання, наступна детальна обговорення теми та обговорення на заняттях, виконання завдань на основі вивченого навчального матеріалу та спілкування за допомогою ІКТ; практичні чи семінарські заняття із виконанням певних практичних завдань; «Flipped Learning», за якою основна увага приділяється засвоєнню нового матеріалу студентами вдома, а час на заняттях використовується для вправ, завдань та консультацій з вчителем.

Ключові слова: *змішане навчання, викладання іноземних мов, студенти нелінгвістичного профілю.*

UDC 1:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.14>

Lakiychuk O.V.,

Lecturer at the Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Medkova O.N.,

Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Korbut O.H.,

Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Formulation of the problem. Modern education cannot be imagined without information technology. A little more time will pass, and such tools such

as e-courses, e-libraries, the latest learning tools and knowledge transfer technologies. Established approaches and methods are changing and, most

importantly. The needs of modern pupils and students are changing.

Professional competences, critical thinking and information skills are absolutely necessary for professionals of the XXI century. Such competences can and should be developed with integration in student education. Young people are sensitive and responsive to new technologies and they should be used to motivate them to use new forms of learning. To be successful to use technology, a teacher need to know what particularly attracts young people to technology and use these specific characteristics. Student motivation can be achieved through professionalism and creativity [8].

In the conditions of development of the modern information society, these changes are quite natural, and the introduction of innovations in education is a necessary process. Distance learning is a type of learning based on educational interaction between teachers and students remote from each other, realized with the help of telecommunication technologies and Internet resources.

Independent work and distance learning reveal that traditional forms of education are not satisfactory to modern challenges. Therefore, a harmonious combination of the traditional forms and blended learning can be useful in planning the educational process in modern higher education.

The mechanism for implementing the concept of blended learning as a process involves the creation of a comfortable educational information environment, a communication system that presents all the necessary educational information. In the considered context, the information environment of a modern university is a combination of traditional and innovative (electronic) forms of education with the constant development of information and communication technologies (ICT) and electronic resources, as well as continuous improvement of teaching methods and professional knowledge of the teachers themselves.

The Ministry of Education and Science proposed "Recommendations for the implementation of mixed study in institutions of professional pre-higher and higher education", where it is indicated the following: if in the educational institution implementation of blended learning is chaotic; every teacher uses own set of tools; there is no holistic understanding of how learning process takes place; there is no possibility to check the quality of education and materials; there is no systematic technical and methodical support of teachers and students, such an institution needs full rebooting blended learning.

The purpose of the article. The purpose of the proposed article is to analyze the application of blended learning technology during the professional training of teachers of foreign languages. Achieving the set goal involves solving the following tasks: characterize models of organization of training in

blended learning and analyze the advantages and disadvantages of this technology.

Analysis of recent research and publications.

The issue of using the blended learning model in the education system in Ukraine and abroad dedicated articles by such scientists: O.M. Spirin, I.P. Vorotnykova, H.A. Cherednichenko, L.R. Dankevich, K.L. Bugaychuk, E.H. Pyanykh, E.V. Zhelnova, M.S. Nikitina, L.Yu. Shaprana, M.M. Mokhovoy, O.O. Rafalska, Martin Oliver, Keith Trigvell, Bonk and Graham et al. They, in particular, have a defined pedagogical essence information and educational environment, the problems of electronic pedagogy and evaluation considering the quality of Internet education; the problem of the theory of digital humanization of education is being investigated.

Presentation of the main material. Foreign experts believe that blended learning is a combination of technologies and of traditional classroom learning based on a flexible learning approach that takes advantages of training and control tasks in the network, but also uses others methods that can improve student outcomes and save tuition costs [7, p. 11]. Blended learning is an educational concept that presupposes that the student has the opportunity to acquire knowledge independently (online), I-classroom (with a teacher). This form of education provides an opportunity to manage time, place, pace of studying the material. The content of blended learning is a combination of a traditional classroom system and a modern online education. The technology of learning using a mixed format is built up according to the scheme:

online – during this stage, students study the theoretical material independently, take notes on unclear aspects that require more perfect or personal explanation of the teacher; assimilation of the material takes place in a convenient for the time and place of the student's personal choice;

offline – students discuss the independently completed material in the classroom, clarify unclear aspects; the teacher uses different methods for possibilities of reproduction of information by the audience [1].

In such a blended learning technology, different modalities are used to ensure that as a result integrated educational experience [3, p. 238]. Or they talk about it as a method of learning, which combines various resources, in particular, elements of face-to-face training sessions and electronic learning. The substantive aspect emphasizes integrating modern scientific knowledge and societal needs within the curriculum. It also includes personally significant tasks that contribute to students' professional development. The instrumental aspect focuses on implementing blended learning procedures using distance learning technology and incorporating assessment criteria for evaluating student training quality [5, pp. 71–79].

Blended learning is a system in which its constituent components are full-time and distance learning process interact harmoniously. Provided that this interaction is methodically well organized, its result is a high level students' knowledge. Thus, the blended learning model is not just about using ICT in students' independent work at home or in the media library after class, but also unified, a holistic educational process, suggesting that part of the cognitive activity of students is carried out in class under the direct supervision of the teacher, and part of the activity students are transferred to distance learning, with a predominance of independent types of work individually or together with partners in a small cooperation group [9]. Obviously such the model requires us, teachers, to have certain preparation, in particular, to work in virtual environment.

Blended language learning combines elements of the main European educational models: distance learning, face-to-face learning, online learning.

Blended learning is carried out in several ways:

- Formation of basic knowledge when learning theoretical material online, detailed consideration of the topic, discussion and debate in class, performance of tasks on the basis of studied educational material, communication by means of ICT;

Practical or seminar class with the performance of certain practical tasks, independent study based on ITKT online, and namely assimilation of a larger volume of educational material with the possibility of communication with the teacher and other students on forums, blogs or by e-mail, classroom repetition and generalization of educational material, additional consultations [4];

- "Flipped Learning" is a new pedagogical technology, according to which the main thing is the assimilation of new things learning material by students, which takes place at home, whereas classroom work time, on the contrary, is allocated to tasks, exercises, and conducting laboratory and practical research, individual consultations with the teacher.

The format of mixed learning is various options for combining methods of electronic and full-time education. Blended learning programs can include a huge variety of educational techniques and approaches, for example, e-courses, practical training, work on specific projects, service rotation, e-books, mobile learning, coaching, face-to-face courses, on-site training, educational games and simulations, formal training with certifications, and much more [2, p. 345].

It has already been stated that what blended learning now needs is research that examines which development models are best adapted to different educational needs, which will give the best result. Blended learning is provided with an effective combination of different ways of serving, learning

models and learning styles that are implemented in an interactive and meaningful learning environment. Advantages of blended learning – a transition from passive to active learning teaching. The focus of the class shifts from a presentation format to active learning. It involves introducing students to situations that force them to read, speak, listen and think. The blended learning model emphasizes integration online and in-person classroom components. In addition, a blended delivery system allows students to learn and access materials in different modes, which is important feature, as students often have different learning styles [6, p. 381–384].

Since in the center of the learning process when using this blended technology is the independent cognitive activity of the student (learning, not teaching) the advantages are the following:

- students learned to independently acquire knowledge using a variety of sources of information;
- students learned to work with this information using various cognitive methods activities, while having the opportunity to work at a time convenient for them;

- independent acquisition of knowledge is not passive; on the contrary, the learner from the very beginning involved in active cognitive activity, not limited to mastering knowledge, but certainly providing for their application to solve a variety of learning tasks;

- during the training, students learned to acquire and apply knowledge, search and find sources of information they need, be able to work with this information;

- students received the skill of monitoring and self-monitoring the level of acquired knowledge;

- the use of this model allows us to provide truly individual learning trajectory for each student, which in practice corresponds to the principle student-centered learning.

All this makes the use of blended learning models in universities relevant. Mixed teaching in practice, not in words, implements the principle of differentiation and individualization educational process. Our pedagogical task is to understand and realize the essence of these processes, implement in practice the mechanisms proposed by the technology, actively develop and try your own. Implementing blended learning in university practice can individualize the learning process, alleviate student anxiety, and enhance motivation for studying [10, p. 89].

Therefore, blended learning is more active on the part of the student, and provides more interesting opportunities for learning. What are the tasks of a teacher using a blended learning model in a group? First, it is necessary to properly organize the educational material when creating a course. This means that the teacher must clearly know which material will be studied in the classroom, and

which can be studied remotely. It is necessary to take into account what material the teacher needs to explain and work through in the classroom, what material and the performance of which tasks require different students different time for skill formation and, accordingly, can be transferred to distance learning, and what material will be expedient to carry out for independent work. Secondly, a clear organization of the educational process is required [11, p. 51]. It is possible to include such points as the distribution of activities in the classroom and remotely, the solution of didactic tasks taking into account the individual characteristics of students, the choice of teaching methods in face-to-face and remote classes, as well as the implementation of control and self-control of students. An important factor is the formation of sustainable motivation for educational and cognitive activities, which must be maintained throughout the entire learning process. The teacher must stimulate self-control and encourage and develop various ways of productive cooperation with students.

Conclusions. The increase in the amount of information and competition in the labor market prompts a change in the forms of traditional education, and namely the diversification of teaching methods. It has been proven that the use of a mixed type of education contributes to better assimilation of knowledge, the ability to receive additional information for raising one's professional level, working out missed classes, etc. It contributes to the improvement of professionally oriented competences future teacher, in particular communicative, informative, substantive, productive, encourages self-development, creativity, self-determination, self-education and competitiveness.

REFERENCES:

1. Blended Learning: A Disruptive Innovation. Knewton. URL: <http://www.knewton.com/blended-learning>. (дата звернення: 20.11.2023).
2. Bonk, C. J., & Graham, C. R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs (1st ed.). Pfeiffer. 2005. 640 p.
3. Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations Betty Collis and Jef Moonen; Kogan Page, London, 2001. 232 p.
4. Kerres, M., & de Witt, C. A didactical framework for the design of blended learning arrangements. Journal of Educational Media, 28(2–3). 2003.
5. Vasyura, S., Kuzmina, O., and Maletova, M. Internet communications: time phenomenon and communicative activity. Educ. Self Dev. 15. 2002. P. 71–79.
6. Wang, Y., Han, X., and Yang, J. Revisiting the blended learning literature: using a complex adaptive systems framework. Educ. Technol. Soc. 18, 2015. P. 380–393.
7. Yang, Y. F., and Kuo, N. C. Blended learning to foster EFL college students' global literacy. Comp. Assisted Lang. Learn. 2021. P. 1–22.
8. Курс: Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов. (n.d.). URL: <https://2015.moodleoot.in.ua/course/view.php?id=83> (дата звернення: 21.11.2023).
9. Лозовицький, Д. Про суть технології змішаного навчання. Prometheus. URL: <http://aphd.ua/pro-suttekhnolohi-zmishanoho-navchannia> (дата звернення: 21.11.2023).
10. Рашевська, Н.В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», 191. 2010. С. 89–96.
11. Singh, H. Building effective Blended Learning programs. Educational Technology Magazine, 43(6). 2003. P. 51–54.

A ROLE PLAY AS A MODERN MEANS OF TEACHING ENGLISH: FROM THE EXPERIENCE OF FORMING THE ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE FILOLOGY STUDENTS

РОЛЬОВА ГРА ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: З ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

In the article the relevance of scientific research on various aspects of use of a role play in the formation of the English language communicative competence is substantiated. The concept of a role play, its types and stages of implementation in practice are defined. The need for careful preparation for the role play was emphasized. Attention is focused on the important conditions for its successful demonstration by students in the classroom and the roles, they perform implementing a role-playing game. Special attention is paid to the teacher's monitoring mission and his tact in conducting analysis in order to further involve students in casual communication.

The relevance of using a role-playing game as a method that has significant advantages in the development of the English language communicative skills in dialogic speech; a method that teaches students to respond quickly and appropriately in communicative situations and brings the use of basic lexical and grammatical units to automatism have been proved. The efficiency of a role-playing game as one of the innovative methods, which improves students' communication skills more effectively than traditional ones has been substantiated.

Variants of practical implementation of a role-playing game at each stage of studying a certain topic (presentation, practice, production) are offered on the basis of effective textbooks in foreign languages for students of higher education institutions. It is noted that at the stages of presentation and practice, the teacher performs the role of a leader and assistant, ready at any moment provide the necessary assistance to students. The success of role-playing games at the initial stages of studying educational material depends on the clearness, comprehensibility and effectiveness of the teacher's instruction. At the production stage of the learned material, the teacher as a rule evaluates the educational achievements of students. Methodological recommendations for the implementation of role-playing games in the process of teaching English to students of philological specialties are provided.

Key words: a role play, presentation, practice and production stage.

У статті обґрунтовано актуальність наукових досліджень різних аспектів використання рольових ігор у формуванні англomовної комунікативної компетентності. Визначено поняття рольової гри, її види та етапи реалізації на практиці. Наголошено на необхідності ретельної підготовки до проведення рольової гри. Акцентовано увагу на важливих умовах її успішної демонстрації студентами в навчальній аудиторії; ролях, які вони виконують, імплементуючи рольову гру. Особливу увагу приділено моніторинговій місії викладача та його тактовності у проведенні аналізу з метою подальшого залучення студентів до невимушеного спілкування.

Доведено актуальність використання рольової гри як методу, що має значні переваги у розвитку навичок англomовної комунікативної компетентності у діалогічному мовленні; методу, який навчає студентів швидко та адекватно реагувати в комунікативних ситуаціях і доводить до автоматизму використання основних лексичних та граматичних одиниць. Обґрунтовано ефективне використання рольової гри як одного із новітніх методів, за допомогою якого комунікативні навички студентів удосконалюються ефективніше ніж за допомогою традиційних методів.

Пропонуються варіанти практичного застосування рольової гри на кожному етапі вивчення певної теми (презентація, відпрацювання, представлення) на основі дієвих підручників з іноземних мов для студентів закладів вищої освіти. Зазначено, що на етапах презентації та відпрацювання викладач виконує роль керівника і помічника, готового у будь-який момент надати необхідну допомогу студентам. Успішність рольових ігор на початкових етапах вивчення навчального матеріалу залежить від чіткості, зрозумілості, ефективності інструктажу викладача. На етапі представлення опанованого матеріалу викладач як правило проводить оцінку навчальних досягнень студентів. Надано методичні рекомендації щодо реалізації рольових ігор у процесі навчання англійської мови студентів філологічних спеціальностей.

Ключові слова: рольова гра, презентація, відпрацювання та етап представлення.

UDC 378.147 +372.874
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.15>

Lysenko O.A.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor at the English
Language and Translation Department
Kyiv National Linguistic University

Dankevych T.M.,
Senior Lecturer at the English Language
and Translation Department
Kyiv National Linguistic University

Introduction. Development of foreign languages and cultures teaching system in national institutions of higher education requires regular updating of its components, in particular, modern means of teaching. Among them a role playing game stands out as a means of forming the English language communicative competence. Currently, such a tool is updated specifically for future philology students. Undoubtedly, the role of the English language in today's globalized world is increasing, as it is the language

of international communication, education, science and technology. Therefore, it is not surprising that the attention of methodist scientists to the problems of teaching a foreign language to future philology students at institutions of higher education has increased significantly. In our opinion, the task of a foreign language teacher is to use innovative ways of teaching in order to increase efficiency of the educational process, in particular, to develop perfect organizational forms and teaching methods in

creating a communicative environment for improving students' lexical and grammatical skills. The use of role-playing games during a foreign language lesson is an excellent example of implementing a real life communicative situation.

Previously unresolved parts of the overall problem. Although researchers have repeatedly emphasized the importance of role-playing in the activation of the educational process, the relevance of our research is determined by the insufficient study of the peculiarities of conducting English language classes using game-based learning methods for future philology students.

Analysis of recent research and publications. Development of theoretical and methodological foundations of a role play as a modern means of teaching English is the problem that is in the focus of many national and foreign scientists: Bihych O., Tarnopolskyi O., Semian N., Svitashova Yu., Hartsunova L., Shkurat O., Byrne D., Littlewood W., Jones L., Revell J. and others. In the works of Jones L. and Byrne D. close attention is given to the importance of role-playing in the activation of students' communicative activities. However, the problem of the formation of the English language communicative competence in future philology students by means of a role play has not been thoroughly investigated [1; 2; 8; 10; 11; 15].

The purpose of the article is to investigate and prove the importance of using role-playing games in foreign language classes for the formation of English communicative competence in philology students.

Methods. In our scientific research, we used the analytical method, based on which we studied foreign and national sources using analysis, systematization and evaluation of facts, phenomena and processes; we used the comparative-deductive method to determine the features of a role-playing game in practice; the method of theoretical generalization helped us formulate general conclusions.

Results and discussion. According to most scientists, a role-playing process is usually based on solving a certain problem, ensuring the optimal activation of students' communicative activity in class. The need to find a solution to the specified problem determines the natural course of communication, because any communication is generated by the need for it [14]. At the same time, setting a problem and the need to solve it serves to develop students' critical thinking. The need for careful consideration of the situation, the search for the right solution develops logical thinking, the ability to express oneself with arguments, to convince interlocutors, taking into account their arguments, as well as to conduct a discussion in a foreign language. Depending on the goal, role-playing games in foreign language classes can be conducted not only in groups or in subgroups of 3–5 participants, but also in pairs. Role-playing in

pairs is the simplest type of this methodological technique. Some authors recommend to use questionnaires, which the participants must fill out by asking each other questions, training dialogic speaking skills in conditions of limited time. As for role-playing in subgroups, it can be conducted in different ways. Most authors believe that all subgroups should play simultaneously, and the teacher moves from one subgroup to another and monitors the students' work. But there is also such an option, when subgroups play in turn: one plays, and all the others observe and evaluate the work in order to take an active part in the discussion of the performance [13].

Situational cards also deserve attention. Each participant receives a card containing information about a specific situation and a problem to be solved. A situational card contains a clear instruction, describing the action of participants. The teacher must take into account the level of language proficiency of the students. Here is an example of such a situational card:

Mother: you want to teach your child do ironing. Give instructions what to do and answer the child's questions if there are any.

Child: you have never done any ironing before you saw your mother do it. Listen to your mother's instructions and ask questions to clarify what is not clear to you.

Use the following instructions: plug in the cord in a socket, spread the sheet and the blanket cover, push the iron smoothly, set the temperature and steam controls according to the type of fabrics, do not touch the stick-proof sole with a finger, fold and take away the bedspread, set up the ironing board, spread the garment to avoid creases, refill the water container if steaming is necessary [9].

A role play helps to increase interest in learning the subject and motivates students. The introduction of a role-playing game into the educational process contributes to the expansion of students' monologic and dialogic speaking skills, upgrades their ability to independently express their thoughts, creates conditions for spontaneous communication, makes them respond to the behavior of other players in a hypothetical situation. Here are the main rules of the role-playing game: 1) students put themselves in a situation that may arise in real life; 2) students should adapt to a certain role in a similar situation. In some cases, they can play themselves, in others – they can take on an imaginary role; 3) the participants of the role-playing game must behave as if everything is happening in real life, their behavior must correspond to the role they are playing; 4) the participants of the game should concentrate their attention on the communicative use of language [3].

There are five categories of roles, the students act out; among them there are the ones, determining: 1) the gender and the age of a game participant; 2) the nationality or the social group a participant

belongs to; 3) the profession; 4) the range of actions in a life situation, a student may find himself in the future; 5) the functions of a game participant. The last two categories of roles are considered to be the most important ones in learning a foreign language, where “functional” roles are minimal blocks of a role play that are included in many other situations, as a result of which they must be worked out most carefully at the preparatory stage [14].

When preparing for a role-playing game, it is necessary to take into account the psychological factor, because usually adults and teenagers do not show a great desire to participate in the game, because they are afraid of showing themselves to be funny or inappropriate in front of the group. In order the students feel confident and at ease, it is very important to properly prepare them for the role play. The teacher’s ability to establish contact with students is of great importance. Creating a favorable atmosphere in the classroom is an important factor. There are three stages in a role-playing game: preparatory, main (actually the game itself) and final. Some authors suggest dividing the preparatory and final stages into classroom and home. At the same time, the preparatory stage in the classroom involves the instruction of a teacher, who introduces the role-playing situation and questions for discussion; gets the students acquainted with the linguistic content of the game; conducts preliminary training of lexical units and grammatical structures. Preparation at home consists of reading texts, reference books, additional material, watching podcasts on this issue, etc. [3; 7].

After a role play a necessary element is the final stage, which involves discussion of the role play and assessment of communicative activity of each student.

In our opinion, role-playing can be an effective means of developing the English language communicative competence in speaking. A role playing game can be really efficient in three stages of learning new material: presentation, practice, and production. At the presentation stage new lexical material and new grammatical structures are introduced in the context of the presented situation. This stage is distinguished by an active participation of a teacher, his constant support, explanations, etc. An example of a role-playing game as an effective means of developing English communicative competence in speaking can be the one on the topic “Teenage problems” from the textbook “A Way to Success” by N. Tuchyna.

Imagine such situation: you are a mother of a 16-year-old teenage son. He has changed a lot. Share your worries with your friend and ask for pieces of advice. Another student acts a role of a successful mother of teenagers, she is quite capable at coping with different problem situations. The first student, playing the role of a worried Mum,

presents her problems, using the following expressions: to become very secretive beyond a normal need for privacy; to change suddenly one’s school performance for worse; to be always depressed; to break up with one’s friends; to be often extremely hostile and sometimes violent; to stay out all night; to play truant or to refuse to go to university; to be hanging around all the time; to be annoying; not to let you know what’s going on.

A second student, who is a more successful mother, gives advice using the following expressions: she/ he’s been having problems with...; he/she used to/ would/ would never..., to start with...; the real problem is...; the trouble is.....; she/he can’t put an end to the whole situation...; it’s like banging his/ her head against a brick wall...; doesn’t he/ she...; it would be more reasonable to.... [9].

In our opinion, role-playing is seen as an effective method that is widely used by teachers for the formation of English communicative competence in speaking at the practice stage. Role plays are also used to activate and automate the lexical units and structures learned in previous classes. Let’s consider the example of the role-play for the topic “A Family”.

You are a young couple, who has been married for six months, act out a dialogue between a husband and a wife, who are discussing their financial issues, trying to manage their budget and improve the situation they are in.

Use the following expressions: make both ends meet; to be hard up; to live from hand to mouth; to be heavily in debt; to have a comfortable income; to tailor one’s lifestyle to one’s income; to treat parents as moneybags; to act as a sole bread winner; to splash out money; to contribute financially one’s marriage; to be a financial drain on the family [9].

Role-playing can be used by a teacher at the production stage to check students’ knowledge of lexical and grammatical material and to conduct a final assessment on the topic. This stage differs from the previous two in involving the least amount of supervision and assistance of a teacher. During such a role-playing game, students reproduce the learned lexical and grammatical material in the given situations. An example of such a game can be one from the textbook “Business Result” by Hughes J. & Haunton J. for topic “Sharing your working place”.

Work with a partner. Imagine that you are a manager of the Hub and a person with a small business, who is interested in using the space. You are going to have a conversation.

Student I. You are a manager. Prepare a list of reasons for sharing a workplace at the Hub (e. g. socializing, better than home-working etc.). Think of questions you would like to ask the other person about their business (e. g. How much space will you need?).

Student II. You are a person with business. Think what type of business you have and other details (e. g.

what you sell / provide / number of employees / the equipment you need, etc.). Prepare a list of questions about the Hub (e. g. How does it work? Why do people like working here?). When you are both ready, start the conversation. Change partners and swap roles [12].

Disadvantages of such a role-playing game include the time spent, as it may take more time than it is expected. The human factor should also be taken into account. If any of the students did not prepare their role or did not come to the class, this puts the event at risk. The role of the teacher in the process of preparing and conducting the game is constantly changing. The teacher manages the active and conscious activity of students to learn the educational material. At the initial stage of work, the teacher actively monitors the students' activities, but gradually he becomes only an observer. It is necessary to dwell on the peculiarities of control by the teacher during the role-playing game. The teacher monitors the participants, records their mistakes, but does not interrupt the game to correct them. After completing the game, you must first analyze its progress. Be sure to mark the successful moments, and then focus on the most typical mistakes of the participants and then organize work on their correction.

The teacher must be tactful, especially when evaluating the first role play. A negative assessment of the activities of its participants inevitably leads to a decrease in activity. Therefore, it is advisable to start discussing the results of the game with the good points, and then move on to the shortcomings. Despite the fact that the use of role-playing games is a good motivating factor and has many advantages over regular vocabulary and grammar exercises, many teachers do not use this type of activity in classes, because the role of the teacher is mainly observational and most teachers are afraid of losing control over the learning process. But the solution to this problem is extremely simple – the game must be well organized and planned. Secondly, the teacher needs to give students precise instructions regarding the course of the game and make sure that each participant knows his partner, the group in which he works and the role he performs. Thirdly, one should not forget about the compliance of the role-play with the goals and purpose of a particular lesson [10].

Conclusions. Having analyzed the theoretical material on the use of role-playing, one can confidently agree with national and foreign scientists, who believe that role-playing increases the quality of learning, ensures optimal activation of students' communicative activity and increases interest in the subject, including motivation to learn a foreign language. Role-playing games allow students to practice such communicative elements as the ability to start a conversation, support or end it, agree with the interlocutor's judgments or refuse them. Depending on the goals, a role play can be conducted at any stage of learning, to consolidate

or evaluate the material, to determine the level of language proficiency, etc.

REFERENCES:

1. Бігіч О.Б., Бориско Н.Ф. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. За заг. ред. Ніколаєвої С. Ю. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Борщовецька В.Д., Ігнатенко В.Д. Основи методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. Біла Церква: БНАУ, 2018. 122 с.
3. Гарцунова Л.І., Шкурат О.В. Особливості використання рольової гри на заняттях з англійської мови для розвитку комунікативних навичок майбутніх юристів. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології: збірник наукових праць за ред. проф. В.А. Глущенко*. Вип. 10. Частина II. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2020. 192 с. С. 30–39.
4. Жолобова Н. О. Проблемні ситуації та способи їх створення на заняттях іноземної мови. Освіта.ua, 2016, веб-сайт. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/37785/
5. Мехтієва З. В. Проблемне навчання та його роль у розвитку творчого мислення студентів. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/36968/.
6. Павленко В. В. Теоретичні основи застосування проблемних ситуацій в освітньому процесі вищої школи. *Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами: зб. наук. пр.* Електронне видання за заг. ред. Русакова В.Ф., Зарішняк І. М. Вип. 4. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. С. 99–106.
7. Сем'ян Н., Світашова Ю. Рольова гра як ефективний метод формування англійської граматичної компетентності учнів 7 класу. *ARS LINGUODIDACTICAE*, (9), 70–80. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2022.1.05>
8. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Кабанова М. Р. Гейміфікація у навчанні іноземних мов у вищій школі. *Науково-методичний журнал «Іноземні мови»*, 2018. № 3. С. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.32589/im.v0i3.142589>
9. Тучина Н.В., Жарковська І.В., Зайцева Н.О. A way to success: English for university students. Year 1 (Student's book). Харків: Фоліо, 2011. 336 с.
10. Budden, J. Role play. British Council, Spain, 2004. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/role-play>
11. Byrne D. Teaching Oral English. Essex: Longman Group UK Ltd., 1986.
12. Hughes J., Naunton J. Business Result second edition. Intermediate Student's book. Oxford: Oxford University Press, 2017. 200 p.
13. Jones, L. The Student-Centered Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 48 p.
14. Littlewood, W. Communicative Language Teaching: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. P. 720–721.
15. Revell J. Teaching Techniques for Communicative English. Collins, 2014. 145 p.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

FORMATION OF SPEAKING COMPETENCES OF SERVICE SPHERE

Стаття присвячена одній з актуальних проблем особливостей підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування. Основна увага зосереджується на розкритті сутності поняття мовленнєва компетентність майбутніх фахівців сфери обслуговування. Зазначено, що проблема формування мовленнєвої компетентності працівників сфери обслуговування, для яких володіння мовленням є обов'язковим компонентом їх майбутньої фахової діяльності, потребує подальшого науково-педагогічного дослідження. Розглянуто підходи науковців до визначення сутності понять «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність». Зазначено, що мовленнєва компетентність сфери обслуговування це сформована здатність влучно та доцільно використовувати мову для досягнення цілей, поставлених конкретною мовленнєвою ситуацією та вирішення проблем засобами мови. Структура мовленнєвої компетентності охоплює вміння та навички у аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Аналіз наукової літератури свідчить про увагу науковців до проблеми мовної/мовленнєвої компетентності та, одночасно, різні тлумачення і пояснення цього феномена. Визначено, що мовна компетентність – це знання базових мовознавчих понять, правил, за якими породжуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація. Зазначено, що у лінгводидактиці мовна компетентність визначається як правильність та багатство мовних засобів, котрими володіє особистість а мовленнєва компетентність відображає рівень знань про закономірності утворення із системи мови зв'язних висловлювань для формулювання думки. Встановлено, що мовленнєва компетентність є невід'ємною складовою професійної компетентності, вона дає змогу педагогу створювати висловлювання, здійснювати мовленнєву діяльність. Доведено, що майбутній фахівець сфери обслуговування повинен мати хороші адаптивні здібності, володіти стратегією й тактикою мовленнєвого спілкування з дотриманням етикетних норм.

Ключові слова: компетентність, мовна компетентність, мовленнєва компетентність, сфера обслуговування.

The article is devoted to one of the urgent problems of the peculiarities of the training of future specialists in the field of service. The main focus is on revealing the essence of the concept of speech competence of future specialists in the field of service. It is noted that the problem of formation of speech competence of service workers, for whom mastery of speech is a mandatory component of their future professional activity, requires further scientific and pedagogical research. The approaches of scientists to defining the essence of the concepts "language competence", "speech competence" are considered. It is noted that the speech competence of the service sector this is the formed ability to use language accurately and appropriately to achieve the goals set by a specific speech situation and to solve problems by means of language. The structure of speaking competence covers skills and abilities in listening, speaking, reading and writing. The analysis of scientific literature shows the attention of scientists to the problem of language/speech competence and, at the same time, different interpretations and explanations of this phenomenon. It was determined that linguistic competence is knowledge of basic linguistic concepts, rules by which correct language constructions and messages are generated, and their transformation is carried out. It is noted that in linguistic didactics, language competence is defined as the correctness and wealth of linguistic means possessed by a person, and speech competence reflects the level of knowledge about the regularities of the formation of coherent statements from the language system for the formulation of thought. It has been established that speech competence is an integral component of professional competence, it enables the teacher to create statements and perform speech activities. It has been proven that a future specialist in the field of service must have good adaptive abilities, possess the strategy and tactics of speech communication in compliance with etiquette norms.

Key words: competence, language competence, speech competence, service area.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.16>

Луцан Н.І.,

докт. пед. наук,
професор кафедри початкової освіти
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Сащенко Є.С.,

аспірант кафедри початкової освіти
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми. Реформування сучасної вищої освіти пов'язані з розширенням академічних свобод, інтеграцією вищої професійної школи в єдиний європейський освітній простір. Сучасний ринок праці висуває вимоги як до рівня теоретичних знань так і до системи професійних компетентностей потенційного працівника його особистісних якостей і здібностей.

Становлення України як демократичної держави та входження її до єдиного європейського простору призвело до поступової зміни стратегії розвитку національної системи послуг. В умовах глобалізаційних змін на часі переорієнтація змісту професійної освіти на розвиток особистості

людини як основного ресурсу, що визначає рух суспільного прогресу.

Тенденція зростання запиту на фахівців сфери обслуговування, здатних на професійно-кваліфікаційному рівнях надавати послуги замовникам, засвідчує актуальність окресленої нами проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування мовленнєвої компетентності досліджувалася науковцями Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук, Г. Шелеховою та ін. Професійне мовлення майбутніх фахівців різних галузей досліджували З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Дроздової, С. Карамана, О. Семенов та ін. Окремі аспекти проблеми формування

професійного мовлення студентів різних спеціальностей стали предметом наукових студій Л. Барановської, О. Бугайчук, Л. Головатої, Ж. Горіної, К. Лихачової, В. Михайлюк, Т. Окуневич, Л. Рускуліс, І. Черних та ін. Вивченню мовленнєвої компетентності у професійній діяльності, присвячені роботи Н. Завіниченко, С. Макаренко, Ю. Паскевська, Н. Шевченко, Н. Шацька та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених питанням підготовки фахівців сфери обслуговування, проблема формування мовленнєвої компетентності працівників сфери обслуговування, для яких володіння мовленням є обов'язковим компонентом їх майбутньої фахової діяльності, потребує подальшого науково-педагогічного дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати особливості формування мовленнєвої компетентності, охарактеризувати поняття «мовленнєва компетентність майбутніх фахівців сфери обслуговування» та окреслити систему роботи з її формування.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Низка сучасних дослідників розглядають мовну та мовленнєву компетентності як окремі конструкції, зміст яких відмінний від мовленнєвої діяльності. Дослідники (Л. Щерба, Е. Божович) розрізняючи поняття мовна система та мовна організація вважають, що система мови передається у свідомість людини та надалі впливає на її мовленнєвий досвід. Такий процес перетворення мовної системи завершується формуванням мовленнєвої компетентності.

Розглянемо сутність понять «мовна компетентність» та «мовленнєва компетентність». Сучасні дослідження відокремили поняття «мовна компетентність», та «мовленнєва компетентність». Аналіз наукової літератури свідчить про увагу науковців до проблеми мовної/мовленнєвої компетенції, демонструє різні пояснення та тлумачення цього феномену. Проаналізуємо деякі з них.

Поняття «мовна компетентність» започаткував американський вчений Н. Хомський, який трактував мовну компетентність як ідеальне розуміння мовцем-слухачем своєї мови. Виходячи зі змісту, вчений ототожнював цей термін з терміном «використання мови». Вчений підкреслює, що мовна компетентність це знання мови, яке є основою поведінки та формується внаслідок взаємодії вроджених знань і пасивно засвоєного мовного матеріалу.

О. Демська-Кульчицька визначає мовну компетентність як «імпліцитне знання (імпліцитну обізнаність), що уможливорює мовцеві змогу розуміти і творити кожного разу нові речення (фрази), відрізняючи граматично правильні від неправильних, перефразовуючи їх, створюючи синонімічні

конструкції, без зміни змісту висловлювання, розпізнавати багатозначність» [6, с. 227].

Низка науковців (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Залевська, О. Корніяка, О. Кучерук) виокремлюють мовну компетентність і розглядають її як основу розвитку мовленнєвої.

А. Богуш та Н. Гавриш розглядають мовну компетентність як усвідомлення й засвоєння мовних норм (граматичних, фонетичних, лексичних, орфоепічних), а у мовленнєвій компетентності виділяють лексичну, фонетичну, діалогологічну та комунікативну складові. Тобто до мовленнєвої компетентності відносяться уміння з основних видів мовленнєвої діяльності слухання, говоріння, читання, письмової діяльності. На їх думку «мовленнєва компетентність – це вміння адекватно й правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), керуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення» [3, с. 75].

О. Кучерук у своїх дослідженнях, наголошувала на взаємозв'язок з мовною компетентністю та вважає мовленнєву компетентність внутрішнім інтегрованим новоутворенням мовної особистості. Ефективність формування мовленнєвої компетентності обумовлені відповідністю форм, методів і технологій навчання, з одного боку, і віковими та індивідуально-психологічними особливостями з іншого. Тому О. Кучерук до мовленнєвої компетентності відносить мовленнєво-розумові операції: індуктивні; аналітико-синтетичні мовленнєві чинники дедуктивні; закономірності ефективної мовленнєвої поведінки; взаємозв'язок між семантичним змістом і синтаксичною формою висловлювання (речення) [10].

А. Залізник також розмежує мовну та мовленнєву компетентність, наголошуючи, що: знання мови (мовна компетенція), володіння мовою (мовленнєва компетенція), користування мовою (комунікативна компетенція). На її думку, мовленнєва компетентність відображає лише потенційні можливості особистості у створенні певного висловлювання, тобто лише передумови до здійснення якісної професійно-мовленнєвої діяльності. Мовленнєва компетентність підтверджує засвоєння знань та можливість їх застосування у мовленнєвій діяльності. Тобто відбувається відокремлення мовленнєвої компетенції, як показника потенційно отриманих знань від мовної діяльності, яка служить інтенцією мовленнєвої компетенції [7].

На думку С. Карамана, існує чотири типи компетенцій, що формуються в процесі навчання української мови у студентів такі, як: мовна, мовленнєва, соціокультурна і функціонально-комунікативна. Мовну компетенцію він окреслює загальноприйнятими (мовними) нормами; мовленнєву – «чотирма видами компетенції: говорінням, аудіюванням, письмом, читанням» [8, с. 3].

Узагальнюючи визначення провідних науковців, можна зробити висновок, що мовна компетентність – це знання базових мовознавчих понять, правил, які породжують правильні мовні конструкції, повідомлення, відбувається їх трансформація.

У лінгводидактиці низка науковців (А. Богуш, О. Горошкіна, М. Пентиліук, І. Черних) по-різному трактують мовленнєву компетентність. Так, М. Пентиліук розглядає її, як діяльність людини, що спрямована на розуміння або створення тексту (усного або писемного), і здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності. На думку автора, мовленнєва компетентність це «комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетентність, охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння сприймати, вести діалог, відтворювати і створювати монологічні й діалогічні усні й писемні висловлювання різних типів, видів, стилів і жанрів тощо), що необхідно людині для спілкування у різних ситуаціях» [11]. Натомість О. Горошкіна трактує її як практичне оволодіння українською мовою, її словниковим запасом, граматичними структурами та дотриманням мовних норм усного та писемного висловлювання [4]. Нам імпонує підхід щодо визначення цього поняття А. Богуш, яка розглядає мовленнєву компетентність як уміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати при цьому мовні, позамовні (жест, міміка) та інтонаційні засоби виразності мовлення [2]. Дещо іншої думки дотримується І. Черних розглядаючи мовленнєву компетентність як важливу інтегральну якість людини, що сприяє її соціалізації, готовності використовувати мовні засобами, здатності до розуміння та побудови мовленнєвих висловлювань [12].

Висновки. Отже, у лінгводидактиці мовна компетентність визначається як правильність і багатство мовних засобів, якими володіє людина. Мовленнєва компетентність є більш широким утворенням, що включає і мовну компетентність. Мовленнєва компетентність відображає рівень усвідомлення правил утворення зв'язних висловлювань з мовної системи для вираження думки. Її зміст складають: знання про точність, адекватність, правильність вживання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів за типами і стилями мовлення, знання про особливості використання зображально-виражальних мовних засобів.

Мовленнєва компетентність є важливою складовою професійної компетентності. Це дає змогу створювати висловлювання та здійснювати мовленнєву діяльність. Важливою невирішеною

проблемою, на нашу думку, залишається проблема змісту мовленнєвої компетентності, яка часто не розмежовується із змістом мовленнєвої діяльності.

Перспективи подальшого дослідження убачаємо у створенні цілісної моделі формування мовленнєвої компетентності фахівців сфери обслуговування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш А. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетентності дошкільника. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 1. С. 5–10.
2. Богуш, А., Гавриш, Н. Дошкільна лінгводидактика: *Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богуш*. – К.: Вища шк., 2007. 542 с.
3. Горошкіна О. Формування мовної особистості випускника профільної школи: лінгводидактичний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 8. Філологічні науки. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. С. 206–211.
4. Гриджук О. Наукові основи формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей: монографія : Львів. Новий Світ. 2000, 2017. 446 с.
5. Демська-Кульчицька, О. Мовна «competence» як об'єкт дослідження (проблема україномовного терміна). *Мовознавство*. К.: Пульсари, 2002. С. 224–228.
6. Залізник А. Мовленнєва компетентність як складова процесу професійної підготовки майбутнього вихователя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (Ч. 2). С. 164–170.
7. Караман С.О. Методика навчання фонетики, графіки, орфоєпії. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова*. Серія № 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). – Вип. 3. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2009. С. 157–167.
8. Климова К. Теорія і практика формування мовно-комунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія : Житомир: ПП «РУТА», 2010. 560 с.
9. Кучерук, О. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. С. 37–41.
10. Пентиліук М. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: збірн. статей. Київ: Ленвіт, 2011. С. 80–84.
11. Черних І. Висвітлення поняття «мовленнєва компетентність» у сучасній лінгвістиці. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, Ч. 2, №22(209), 2010. С. 38–44.

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕКСКУРСІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

PREPARATION OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS FOR THE USE OF EXCURSIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

В статті встановлено, що навчальні екскурсії дозволяють реалізувати дидактичний принцип зв'язку теорії з практикою, забезпечують формування громадських цінностей школярів, позитивно впливають на їхнє фізичне, психічне і соціальне здоров'я та мають інші важливі наслідки. Реформа освітньої системи актуалізує питання модернізації підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей до даного виду діяльності. Політичні, економічні та соціально-культурні зміни, які відбуваються в країні, детермінують перегляд цілей та завдань шкільної краєзнавчої роботи, основною формою якої є навчальна екскурсія. Мета дослідження: проаналізувати діючу систему підготовку вчителів до організації краєзнавчих екскурсій, вказати шляхи її вдосконалення. Методи: аналіз теоретичних джерел, бесіди, педагогічне спостереження, узагальнення отриманої інформації. Результати: виявлено, що екскурсія – складна форма навчально-виховної роботи. Як складова краєзнавчої діяльності, вона передбачає формування соціальної, загальнокультурної, психолого-педагогічної та спеціально-практичної готовності вчителя, причому перші три компоненти з названих корелюються зі структурою готовності гίδα-екскурсовода. Шкільна екскурсія відрізняється від традиційної за функціями, метою та завданнями, тематикою та змістом, системністю, характером стосунків між екскурсоводом та групою тощо. Це впливає на технологію її розробки та проведення: основною задачею є організація навчальної діяльності учнів, що не беруть до уваги більшість вчителів. Висновок: формування здатності здобувача вищої освіти до проведення ефективних навчальних екскурсій з географії забезпечується введенням в навчальний план таких ОК як Географія, Краєзнавство, Теорія та методика навчання географії, Теорія та методика організації краєзнавчо-туристичної роботи, Вікова психологія, Теорія та методика виховної роботи, Польова практика та Педагогічна практика. **Ключові слова:** навчальна екскурсія, краєзнавчо-туристична робота, готовність вчителя до екскурсійної діяльності, технологія підготовки навчальної екскурсії.

The article states that educational excursions allow the implementation of the didactic principle of connecting theory with practice, ensure the formation of public values of schoolchildren, have a positive effect on their physical, mental and social health and have other important consequences. The reform of the educational system actualizes the issue of modernization of the higher education graduates pedagogical specialties training for this type of activity. The political, economic, social and cultural changes taking place in the country determine the revision of the goals and tasks of school local history work, the main form of which is an educational excursion. The purpose of the study: to analyse the current system of training teachers for the organization of local history excursions, to indicate ways of its improvement. Methods: analysis of theoretical sources, conversations, pedagogical observation, generalization of the received information. Results: it was found that an excursion is a complex form of educational work. As a component of local studies activity, it involves the formation of social, general cultural, psychological-pedagogical and special practical readiness of the teacher, what is more the first three of the named components are correlated with the structure of the tour guide's readiness. A school excursion differs from a traditional one in terms of functions, purpose and tasks, subject matter and content, systematicity, the nature of the relationship between the tour guide and the group, etc. This affects the technology of its development and implementation because the main task is the organization of students' educational activities, which most teachers do not take into account. Conclusion: the formation of the ability of the student of higher education to conduct effective educational excursions in geography is ensured by the introduction into the curriculum of such educational components as Geography, Local studies, Theory and methods of teaching geography, Theory and methods of organizing local studies and tourism work, Age psychology, Theory and methods of educational work, Field practice and Pedagogical practice.

Key words: educational excursion, local history and tourism work, teacher's readiness for excursion activity, excursion preparation technology.

УДК 911:372.891:371.233.4
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.17>

Щука Г.П.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри географії та туризму
Закарпатського угорського інституту
імені Ференца Ракоці II

Сокол Т.Г.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри спеціальних
туристичних дисциплін
Академії праці, соціальних відносин
і туризму

Гергей Л.Б.,

асистент кафедри географії та туризму
Закарпатського угорського інституту
імені Ференца Ракоці II

Постановка проблеми. Головною метою розвитку системи освіти в сучасній Україні держава визначає створення школи, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, але й уміння застосовувати їх у повсякденному житті [8]. Визначені Концепцією НУШ 10 ключових компетентностей учні повинні набувати в процесі діяльнісного підходу до навчання. Однією з ефективних діяльнісних форм організації навчально-виховного процесу є краєзнавчі екскурсії. Навчання на природі забезпечує залучення дітей до ідей та принципів сталого розвитку [3], формує

компетенції 21 ст., підвищує їхню фізичну активність [2], позитивно впливає на психічне та соціальне здоров'я [1] тощо. Простежується лінійна кореляція між результатами краєзнавчої освіти школярів та процесом формування їхніх громадянських цінностей.

Дослідження американських учених показали, що незалежно від статі, етнічної приналежності чи соціально-економічного статусу діти, які відвідують шкільні екскурсії, мають кращі оцінки (59%), вищі показники закінчення середньої школи (95%) і коледжу (63%) і більший дохід (щорічне

зростання на 12%). 89% опитаних підтвердили тривалий позитивний вплив екскурсій на їхню освіту та кар'єру [4]. Серед основних факторів, які визначають ефективність шкільних екскурсій і на які вказують усі науковці, є рівень компетентності вчителя.

Незважаючи на важливість шкільної краєзнавчої роботи, основною формою якої є екскурсії, увага держави до її організації носить швидше синусоїдальний, спіралевидний характер, аніж лінійний. За період незалежності такі сплески спостерігалися на початку 1990-х років (Постанова КМУ «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»), 1993), потім – 2000-х (Указ Президента України «Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні», 2001) та в 2013 р. (Наказ МОН «Про затвердження Положення про Всеукраїнську краєзнавчу експедицію учнівської молоді «Моя Батьківщина – Україна»). Останні 10 років увага до шкільного краєзнавчого руху є незначною. Державна програма розвитку краєзнавства на період до 2025 р. залишилася проектом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Природно, що в період посиленої уваги до краєзнавчої роботи кількість наукових доробок даної тематики зростає, в інші часи – зменшується. Наразі кількість цих досліджень незначна і має здебільшого апробаційний характер (С. Алексєєва, В. Зейко, М. Мельничук, В. Наумчук, О. Непша, І. Трохимчук, В. Троценко, Д. Яровой та ін.). Проте, в більш «сприятливі» часи, вітчизняні вчені (В. Бугрій, О. Браславська, Л. Гайда, О. Колотуха, Є. Копилець, М. Крачило, В. Обозний, Б. Пангелов, Н. Пангелова, П. Тронько та інші) в своїх працях зверталися до розробки структури, форм та методів краєзнавчо-туристичної роботи, чим заклали міцний фундамент для подальшого її розвитку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Посилення російської агресії актуалізувало питання формування свідомого громадянина, який здатний приймати відповідальні рішення та змінювати навколишній світ у відповідності до принципів сталого розвитку. Як показує практика, значна частина цих результатів може бути отримана через активізацію краєзнавчої роботи, але для цього потрібен вчитель, який володіє технологією її організації.

Мета статті: проаналізувати діючу систему підготовки вчителів до організації краєзнавчих екскурсій, визначити шляхи її вдосконалення.

Методологія та методи дослідження: аналіз теоретичних джерел, бесіди, педагогічне спостереження, узагальнення отриманої інформації.

Виклад основного матеріалу Екскурсія – колективне відвідування тривалістю до 24 годин з вихованцями, учнями, студентами визначних місць з освітньою, навчально-виховною, науковою,

пізнавальною чи розважальною метою у складі організованої групи під керівництвом педагога [7]. Навчальна екскурсія – це форма організації навчально-виховної роботи з учнями, спрямована на вивчення школярами при керівній ролі вчителя явищ, процесів, об'єктів через безпосереднє їх сприймання і спостереження в конкретному середовищі – природному або виробничому [6].

Так як екскурсія, як педагогічний процес, виступає засобом освіти, виховання і розвитку особистості учня, її вважають складною формою навчально-виховної роботи, що вимагає від педагога значних творчих зусиль, ґрунтовних знань про довкілля та методики організації навчальної діяльності учнів під час безпосереднього контакту з природою [13, с. 168]. Визначити, як саме готують майбутніх вчителів до організації шкільних екскурсій, дозволяє аналіз ОПП бакалаврів та магістрів спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями).

В результаті вивчення більше 50 ОПП спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія) та робочих програм навчальних дисциплін встановлено, що здатність проводити навчальні екскурсії з географії формується у здобувачів в процесі опанування наступних ОК: географія (фізична / економічна / соціальна / політична / історична), краєзнавство (географія рідного краю); теорія і методика виховної роботи; теорія та методика навчання географії, педагогічна практика. В окремих випадках до цього переліку додається «Теорія та методика організації краєзнавчо-туристичної роботи».

Навчальні та навчально-методичні матеріали орієнтують здобувачів на опанування технологіями проведення екскурсій на рівні професійного гіда-екскурсовода. Це виглядає цілком логічно, оскільки проведений порівняльний аналіз вказує на значну подібність змісту компонентів, які визначаються в структурі готовності цих фахівців (див. Табл. 1).

Різниця полягає в тому, що в структурі готовності вчителя додатково визначається *спеціально-практична готовність*, яка передбачає наявність знань та вмінь правильно використовувати організаційні форми та методи краєзнавчої роботи в практиці реальної педагогічної діяльності [9, с. 34].

Проте, екскурсійна діяльність вчителя та екскурсійна діяльність гіда-екскурсовода не є ідентичними, оскільки шкільна екскурсія за рядом ознак відрізняється від традиційної (див. Табл. 2).

Результати порівняння вказують на те, що шкільна екскурсія відрізняється за своїми функціями, метою та завданнями, тематикою та змістом, системністю, характером стосунків між екскурсоводом та групою, зобов'язаннями тощо. В основі цих відмінностей – її приналежність до навчально-виховного процесу. Очевидно, що ця

Порівняльний аналіз структур готовності вчителя до організації краєзнавчої роботи та гіда-екскурсовода до екскурсійної діяльності

Компоненти готовності	Зміст компонентів	
	Вчитель	Гід-екскурсовод
Соціальна готовність	здатність усвідомлювати педагогічну самостійність краєзнавчої роботи: розвиває в особистості здатність осмислено орієнтуватися і самовизначитися в соціальному житті	здатність діяти соціально відповідально та свідомо
Загальнокультурна готовність	достатньо високий рівень загальної освіти і розвитку	спеціалізовані концептуальні знання: сучасні наукові здобутки, критичне осмислення проблем у сфері туризму та рекреації і на межі галузей знань
Психолого-педагогічна готовність	здатність особливим чином і в особливих умовах взаємодіяти з людьми	застосовувати навички продуктивного спілкування зі споживачами туристичних послуг

Джерело: складено за [9, с. 34; 11; 12].

Порівняння традиційних та шкільних екскурсій

Критерії для порівняння	Традиційна екскурсія під супроводом екскурсовода	Шкільна екскурсія під керівництвом вчителя
Функції	Загальноосвітня, культурно-просвітня, рекреаційна	Освітньо-пізнавальна, розвиваючо-виховна, соціалізуюча, рекреаційна, профорієнтаційна
Ціль	Культурно-просвітницька, організація дозвілля	Закріплення теоретичних знань, встановлення міжпредметних зв'язків, розвиток пізнавального інтересу, інтелектуальних та творчих здібностей учнів
Завдання	Розкриття обраної теми на матеріалі, доступному для споглядання	Вирішення навчально-виховної задачі на матеріалі, доступному для споглядання
Характеристика групи	Випадкова	Стабільна
Характер стосунків між екскурсоводом та екскурсантами	Епізодичні	Тривалі
Тематика та зміст	Залежать від попиту, соціального замовлення, диференційованого підходу до екскурсійного обслуговування населення.	Відповідають шкільним предметам
Системність	Епізодичні	Послідовні, систематичні
Підготовка екскурсовода	Готується особисто	Готує також екскурсантів
Обладнання	Портфель екскурсовода, технічні засоби	Портфель екскурсовода, технічні засоби та інструменти для проведення дослідної роботи учнями
Зобов'язання учасників після завершення екскурсії	Відсутні	Визначені вчителем, екскурсанти повинні виконати поставлені задачі

відмінність детермінує різницю і в технологічному процесі її підготовки. Розглянемо цей аспект більш детально.

Навчальні екскурсії бувають програмні та позаурочні. Темі програмних екскурсій визначаються Державними стандартами, проводяться вони під час та за рахунок уроків, тому обов'язкові для всіх учнів. Програмні екскурсії плануються заздалегідь, узгоджуються з керівництвом та іншими викладачами (на рахунок міжпредметних зв'язків) і вносяться в розклад. Їхня основна мета – закріплення теоретичних знань, встановлення міжпредметних

зв'язків та розвиток пізнавального інтересу школярів.

Програмні екскурсії також відрізняються за дидактичною метою. Залежно від місця у навчальній роботі виділяють:

- *вступні екскурсії* – проводяться перед вивченням певної теми уроку для зацікавлення учнів до сприйняття якось явища чи процесу;
- *поточні* – проводяться під час вивчення теми, допомагають засвоїти теоретичний матеріал, припускають знайомство з конкретними об'єктами або явищами в самій природі;

- *підсумкові (узагальнюючі)* – проводяться як завершальні і передбачають конкретизацію, систематизацію отриманих знань;

- *оглядові* – проходять як завершальний урок в кінці року, передбачають систематизацію понять та встановлення міжпредметних зв'язків.

Теми позапрограмних екскурсій визначаються компетентністю вчителя, інтересами учнів та особливостями розвитку території. Вони проводяться в позанавчальний час для членів гуртків, участь в яких є добровільною. Позанавчальні екскурсії вносяться в план роботи гуртка, який також узгоджується. Вони мають переважно дослідницькі цілі, не пов'язані з програмою предмету. Тобто, і перші, і другі екскурсії не можуть бути епізодичними, вони відразу вводяться в систему підготовки школярів.

Л. Воловик у змісті навчальних екскурсій з географії виділяє два основні напрями: 1) поглиблене вивчення учнями географічних об'єктів і явищ, які викликають у них особливе зацікавлення та відіграють значну роль у формуванні їхніх географічних компетентностей (ключових, міжпредметно-інтегральних, предметних); 2) формування у школярів умінь і навичок дослідницького характеру під час екскурсій на місцевості, з використанням різноманітних сучасних засобів навчання та у процесі роботи з різними джерелами інформації [5, с. 90].

Навчальні екскурсії мають дві частини: інформаційну та дослідницьку. Інформаційна частина передбачає розповідь і пояснення вчителя, дослідницька частина – це самостійна робота учнів, яка полягає в зборі та описі матеріалу. Співвідношення між цими частинами залежить від теми та завдань екскурсії, віку учнів. В програмних екскурсіях традиційно переважає інформаційна частина, в позанавчальних – дослідницька.

Отже, навчальна екскурсія, незалежно від того, програмна вона чи позапрограмна, передбачає активність учнів – підготовка до її проведення, виконання поставлених завдань під час екскурсії, і звітність по її завершенню. Рівень активності та залученості учнів на кожному етапі та в кожній екскурсії може бути різним, але в будь-якому разі він визначається і планується вчителем заздалегідь. Навіть, якщо екскурсію на об'єкті проводить професійний гід-екскурсовод, учні повинні отримати і виконати якісь завдання.

Проведення таких екскурсій вимагає від учителя ґрунтовних знань про довкілля та методики організації навчальної діяльності учнів під час безпосереднього контакту з довкіллям [13, с. 168].

Важливу роль відіграє при цьому вміння вчителя враховувати вікові та індивідуальні особливості свої учнів. Як показали численні бесіди з учителями та учнями, шкільні екскурсії лише в рідких випадках передбачають активність школярів. Це

може пояснюватися необхідністю додаткової підготовки, на що у вчителя немає часу, або ж недостатньою підготовкою вчителя до такого виду діяльності.

В педагогіці побуває переконання, що випускники педагогічних спеціальностей компетентні і в питаннях проведення шкільних екскурсій. З цим можна погодитися лише в тому випадку, якщо в процесі навчання було сформовано відповідні здатності.

З точки зору туризмології, екскурсійний метод донесення інформації відрізняється від лекційного так само, як і екскурсія відрізняється від урочної форми навчання. Ефективність екскурсійної форми навчання базується, в першу чергу, на таких особливостях екскурсійного методу, як наочність матеріалу, комплексний характер його сприйняття, сполучення показу, розповіді і руху в екскурсії тощо. В екскурсійній методиці виділяють чотири види наочності:

- словесно-образна (уявна) – картини і образи, які екскурсовод створює в уяві екскурсантів, користуючись прийомами показу і розповіді;

- зображувальна (ілюстративна) – ілюстративний матеріал, який дозволяє екскурсантам усвідомити, як виглядав той чи інший об'єкт або подія, яку вони не можуть побачити в природі;

- технічна – з використанням технічних засобів (магнітофона, планшета тощо);

- натурна – споглядання об'єктів у їхньому природному оточенні, звичному середовищі [10, с. 170].

Якщо перші три види можуть бути використані і в аудиторії під час лекції чи практичного заняття, то натурна наочність є основною ознакою екскурсійного методу і може бути використана лише в процесі проведення екскурсії. Вона набуває особливо важливого значення в краєзнавчих навчальних екскурсіях як основа для пізнання рідного краю.

Комплексний характер сприйняття екскурсійного матеріалу базується на включенні в пізнавальну діяльність всіх органів чуття – крім зору і слуху, також і нюху, дотику, смаку.

Показ в екскурсії завжди має аналітичний характер. В екскурсії «розповідають» самі об'єкти показу, а екскурсовод тільки «допомагає об'єктам розкритись», використовуючи, зокрема, прийоми розповіді. Неодмінною ознакою екскурсії є також рух – прискорений, уповільнений, з зупинками, що сполучає розумову активність екскурсантів з фізичною.

Все вищезазначене дозволяє доповнити перелік освітніх компонентів, які формують здатність вчителя географії до організації навчальних екскурсій школярів (див. рис. 1).

Вивчення географії забезпечує набуття необхідних знань у предметній області; краєзнавства – ґрунтовних знань про довкілля; теорія та методика



Рис. 1. Складові готовності вчителя географії до проведення навчальних екскурсій

навчання – здатність застосування різноманітних методів, засобів навчання і контролю; теорія та методика організації КТР – опанування технологією розробки та проведення екскурсій; вікова психологія – вміння враховувати особливості психічного розвитку особистості на різних вікових етапах; польова практика – проводити краєзнавчі дослідження; педагогічна практика – організувати навчальну діяльність учнів під час екскурсій; теорія та методика виховної роботи – управляти процесом виховання школярів.

Висновки. Результати дослідження дають змогу зробити висновок: навчальна екскурсія – складна форма навчально-виховної роботи. Як складова краєзнавчої діяльності, вона передбачає формування соціальної, загальнокультурної, психолого-педагогічної та спеціально-практичної готовності вчителя, причому перші три компоненти з названих корелюються зі структурою готовності гід-екскурсовода.

Проте, відмінність шкільної екскурсії від традиційної за функціями, метою та завданнями, тематикою та змістом, системністю, характером стосунків між екскурсоводом та групою тощо, додає специфіку в технологію її розробки та проведення. Вчитель повинен подбати про організацію навчальної діяльності учнів, навіть якщо екскурсію проводить професійний гід-екскурсовод.

Формування здатності здобувача вищої освіти до проведення ефективних навчальних екскурсій з географії забезпечується введенням в навчальний план таких ОК як Географія, Краєзнавство,

Теорія та методика навчання географії, Теорія та методика організації краєзнавчо-туристичної роботи, Вікова психологія, Теорія та методика виховної роботи, Польова практика та Педагогічна практика.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Jucker R. (ed), Au v. J. (ed.) High-Quality Outdoor Learning: Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society. *Springer*; 1st ed. 2022. 395 p.
2. Maihind, L., Krieger, T., Sidenius, G., Schipperijn, J., & Bentsen, P. (2019). A school excursion to a museum can promote physical activity in children by integrating movement into curricular activities. *European Physical Education Review*, 25 (1), 35–47. URL: <https://doi.org/10.1177/1356336X17700660>
3. Dale, N.F., L'Espoir Decosta, P.J.N. and Kelly, L. (2022), Transformative experiences on school excursions: Students as catalysts for sustainable tourism, Serafin, H. (Ed.) *Children in Sustainable and Responsible Tourism*, Emerald Publishing Limited, Leeds, p. 101–114. URL: <https://doi.org/10.1108/978-1-80117-656-920221007>
4. NEA Member Benefits (офіц. Веб сайт). How field trips boost-students-lifelong-success. URL: [https://www.neamb.com/work-life/how-field-trips-boost-students-lifelong-success#:~:text=The%20study%20found%20that%2C%20regardless,\(12%25%20higher%20annually\)](https://www.neamb.com/work-life/how-field-trips-boost-students-lifelong-success#:~:text=The%20study%20found%20that%2C%20regardless,(12%25%20higher%20annually))
5. Воловик Л. Розвиток пізнавального інтересу, інтелектуальних і творчих здібностей учнів у процесі навчальних екскурсій з географії. «*Scientia et Societas*». 2022. Vol. 2. 85–92. DOI: 10.31470/2786-6327/2022/2/85-92

6. Гришко С. В. Непша Я. Ю.. Навчальні екскурсії як форма організації навчально-виховного процесу при вивченні географії. Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А. Ю. Кримського: минувшина, сучасність, майбуття: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присвяченої 80-річчю освітнього закладу, (28 листоп. 2019 р., м. Володимир-Волинський). 2019. С. 332–334.

7. Інструкція щодо організації та проведення екскурсій і подорожей з учнівською та студентською молоддю / Наказ МОН України № 1124 від 02.10.2014. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1341-14#Text>

8. Нова українська школа. МОН. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

9. Обозний В.В. Краєзнавча підготовка вчителя: теоретичні і організаційно-практичні аспекти / За ред. проф. Л.П. Вовк. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. 254 с.

10. Сокол Т.Г. Основи туристичної діяльності: Підручник / За заг. ред. В.Ф.Орлова. К.: Грамота, 2006. 264 с.

11. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 242 «Туризм» галузі знань 24 «Сфера обслуговування» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 04.10.2018 р. № 1068. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/242-Turizm-bakalavr.21.01.22.pdf>

12. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 242 «Туризм» галузі знань 24 «Сфера обслуговування» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.02.2022 р. № 209. URL: <http://mon.gov.ua>Zatverdzeni.Standarty>

13. Хлонь Н. В., Кмець А. М. Формування готовності майбутніх учителів біології та природознавства до проведення природничих екскурсій з учнями основної школи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 76. С. 168–172. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.76.37>

КАДРОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОЇ КОМПЛЕКСНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ РОЗВИТКУ ОСОБИ

PERSONNEL POTENTIAL OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS AS A KEY TO A QUALITY COMPREHENSIVE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF PERSONAL DEVELOPMENT

Актуалізовано питання професійного виконання основних завдань інклюзивно-ресурсними центрами, зокрема щодо якісного вивчення розвитку дитини та визначення її сильних сторін і особливих освітніх потреб, що безпосередньо залежить від кадрового складу установи, його фахової підготовленості до проведення комплексної оцінки, складання висновку за її результатами, оволодіння психодіагностичним інструментарієм із доказовою багаторічною базою досліджень та відповідністю світовим стандартам.

Зазначено на ґрунтовній першоджерельній основі правового забезпечення інклюзивної освіти, наукових здобутках та відсутності належної уваги до відповідної підготовки фахівців інклюзивно-ресурсних центрів стосовно використання сучасних методик психолого-педагогічного оцінювання розвитку осіб з огляду на відтік кадрів, особливо в умовах війни.

Наголошено на досягненні найкращих результатів дітьми та учнями з особливостями психофізичного розвитку у процесі отримання освітніх послуг як підґрунтя реалізації пріоритетного напрямку інклюзії – інтеграції в суспільство осіб з особливими освітніми потребами.

Визначено чинники, що впливають на якісне засвоєння знань особами з особливими освітніми потребами, серед яких ті, що стосуються безпосередньо самої особи, її вмотивованості, особистісного потенціалу; середовища, його пристосування до стану розвитку особи; професійної діяльності педагогів, яка допоможе виявленню та подоланню бар'єрів, що впливають на опанування особою змісту навчальних предметів, а також побудована індивідуальна освітня траєкторія, яка відбивається в їхніх індивідуальних програмах розвитку, в тому числі на основі рекомендацій висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку.

Наведено технічні характеристики комплексу методик для проведення комплексної оцінки розвитку осіб, зокрема Опитувальників CASD, Conners-3, Методик Leiter-3, WISC-IV, PEP-3, які дозволяють знаходити об'єктивні чинники розвитку дитини, що впливають на її успішність у навчанні.

Окреслено першочергові завдання для поповнення кадрового потенціалу інклюзивно-ресурсних центрів Запорізької області висококваліфікованими фахівцями.

Ключові слова: інклюзивно-ресурсний центр, особливі освітні потреби, комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку особи, діагностичні методики, кадрове забезпечення, кадровий потенціал.

The issue of the professional performance of the main tasks by inclusive resource centers has been updated, in particular, regarding the qualitative study of the child's development and the identification of his strengths and special educational needs, which directly depends on the personnel of the institution, his professional preparation for conducting a comprehensive assessment, drawing up a conclusion based on its results, mastering a psychodiagnostic toolkit with an evidence base of many years of research and compliance with world standards.

It was noted the thorough original basis of the legal provision of inclusive education, scientific achievements and the lack of due attention to the appropriate training of specialists of inclusive resource centers regarding the use of modern methods of psychological and pedagogical assessment of the development of individuals in view of the outflow of personnel, especially in war conditions.

The emphasis is on achieving the best results by children and students with special psychophysical development in the process of receiving educational services as a basis for the implementation of the priority direction of inclusion – integration into society of persons with special educational needs.

Factors affecting the quality of knowledge acquisition by persons with special educational needs have been determined, including those directly related to the person himself, his motivation, personal potential; the environment, its adaptation to the state of development of the person; the professional activity of teachers, which will help identify and overcome barriers that affect a person's mastery of the content of educational subjects, as well as an individual educational trajectory is built, which is reflected in their individual development programs, including on the basis of the recommendations of the conclusion on the comprehensive psychological and pedagogical assessment development.

The technical characteristics of a set of methods for carrying out a comprehensive assessment of the development of individuals, in particular Questionnaires CASD, Conners-3, Leiter-3, WISC-IV, PEP-3, which allow finding objective factors of a child's development that affect his academic success, are given.

Priority tasks for replenishing the personnel potential of inclusive resource centers of the Zaporizhzhia region with highly qualified specialists are outlined.

Key words: inclusive resource center, special educational needs, comprehensive psychological and pedagogical assessment of personal development, diagnostic methods, personnel support, personnel potential.

УДК 37.091.12.042.015.3(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.18>

Варецька О.В.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
Комунального закладу «Запорізький
обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Запорізької
обласної ради

Волошина Т.А.,
завідувач обласного ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти
Комунального закладу «Запорізький
обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Запорізької
обласної ради

Сігакова І.А.,
начальник відділу підтримки та розвитку
інклюзивної освіти
Комунальної установи «Центр
фінансово-статистичного аналізу
та матеріально-технічного забезпечення
освітніх закладів»

Марко Н.В.,
методист обласного ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти
Комунального закладу «Запорізький
обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Запорізької
обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Державна політика стосовно осіб з особливими потребами демонструє ступінь зрілості будь-якого суспільства. В Україні впродовж багатьох років деякі категорії дітей, зокрема з особливостями психофізичного розвитку, фактично були позбавлені уваги з боку суспільства. На сьогодні законодавство України гарантує кожній особі право на здобуття якісної освіти на всіх її рівнях, у тому числі здобувачам з особливими освітніми потребами (далі по тексту – ООП). Для цього впроваджується інклюзивне навчання. Однією з передумов його забезпечення є наявність висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи (далі по тексту – комплексна оцінка). Проведення такої оцінки це першочергове завдання діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (далі по тексту – ІРЦ). Саме від професійно проведеної комплексної оцінки фахівцями ІРЦ та відповідно до неї сформованого висновку залежить якість системного кваліфікованого супроводу дитини педагогічними працівниками в закладах освіти.

Для досягнення цієї мети розроблено достатньо діагностичних методик, оволодіння якими надає змогу фахівцям ІРЦ визначити категорії особливих освітніх потреб, ступінь їхнього прояву і рівень підтримки дитини, цілком реалістично вибудувати її індивідуальну освітню траєкторію, визначити обсяг психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги для подолання освітніх труднощів і впровадження ефективного інклюзивного навчання.

Поруч з тим, виконання основних завдань ІРЦ, як-от якісного вивчення розвитку дитини та визначення її сильних сторін й особливих освітніх потреб, залежить від кадрового складу, здатного організувати проведення комплексної оцінки, скласти висновок за її результатами на основі ґрунтовного кількісного і якісного аналізу рівня розвитку дитини та сформованих у неї навичок навчання.

Для здійснення означеного процесу, необхідно використовувати психодіагностичний інструментарій, який має доказову багаторічну базу досліджень та відповідає світовим стандартам. Відповідно, фахівці ІРЦ мають постійно професійно зростати, підвищувати рівень професійної компетентності, а певні структури – організувати навчання та мотивувати фахівців ІРЦ до оволодіння сучасними діагностичними методиками для впровадження стандартизації послуг ІРЦ.

Проте впродовж останніх років відповідній підготовці таких фахівців не приділялося достатньо уваги, що актуалізується й відтоком кадрів, особливо в умовах війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті визначеної теми приділимо увагу працям українських, зарубіжних науковців і практиків

стосовно вивчення розвитку осіб з ООП та підготовки фахівців ІРЦ до використання сучасного психодіагностичного інструментарію для здійснення комплексної оцінки в умовах ІРЦ. Так, Н. Горішна, Т. Ілляшенко [3], Н. Стадненко [4] досліджували питання діагностики розвитку дітей з ООП, зокрема А. Обухівська, В. Острова, В. Панок [14], Н. Горішина й О. Майчук – сучасні підходи до діагностики інтелектуального розвитку дитини [1]. У колі наукових інтересів О.Гриньової, Л. Терещенко [2] перебували особливості психодіагностичного обстеження дітей дошкільного віку для виявлення особливостей пізнавального, особистісного, емоційновольового розвитку й міжособистісних стосунків та ін. Крім цього, О. Мартинчук, О. Шостак [6; 16] та ін. вивчалася підготовка фахівців до роботи з дітьми з ООП у галузі спеціальної освіти в умовах інклюзії. Першоджерелами правового забезпечення інклюзивної освіти розглядаємо Закон України «Про освіту» [13], Постанову КМУ «Про затвердження Положення про Інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.17 року № 545 [12] та Розпорядження КМУ від 14.12.2016 р. № 988-р. «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [15], Накази Міністерства науки та освіти України [8–10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри повернення суспільства в останні десятиліття до проблеми інклюзивної освіти, питання підготовки фахівців ІРЦ до використання сучасного психодіагностичного інструментарію для здійснення комплексної оцінки особи в умовах ІРЦ не отримало належної уваги. Зрозуміло, що у період воєнного стану воно загострюється, з одного боку. З іншого, цей період можна використати для підготовки фахівців як у післядипломній, так і вищій освіті для діяльності фахівців у повоєнний період.

Метою статті є визначення залежності між професійно підготовленим кадровим потенціалом ІРЦ і якістю проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи.

Виклад основного матеріалу. Зауважимо, що у 2004 році проведено дослідження в межах проєкту «Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти» за підтримки програми TACIS «Розвиток організаційного партнерства» Європейської Комісії. Відгуком на його результати стосовно оцінки впливу інклюзивної моделі освіти на всіх учасників освітнього процесу, виникла ідея проєкту «Розвиток ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами». Як зазначали Н. Софій та Ю. Кавун, результати дослідження засвідчили переконання батьків дітей з ООП щодо переваги школи, яка створює найсприятливіші умови для виховання й навчання, реалізації

власного повного потенціалу, спілкування з однолітками, доступу до освітніх ресурсів тощо [17]. З іншого боку, знаходимо суголосність цих думок із міжнародними дослідженнями щодо досягнення такими дітьми ліпших результатів за умови навчання в закладах загальної освіти при забезпеченні підтримки відповідних фахівців, отриманні послуг, що пов'язані із спеціальними потребами дітей, та активної участі батьків. Зауважимо, що найчастіше останні також потребують значної підтримки. Більш того, Концепція «Нов українська школа» заохочує інклюзивну освіту, адже українська школа має перетворитися на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України [15].

Зазначимо, що, на засіданні Національної ради реформ (31.03.2017) розглянуто питання інклюзивної освіти, за результатами якого розроблено рекомендації щодо вдосконалення законодавства у сфері забезпечення права дітей з ООП на інклюзивне навчання; затвердження положення про установу, яка здійснюватиме супровід і оцінку розвитку дітей з ООП [5, с.31]. Примітним є те, що вже 12 липня 2017 року затверджено положення «Про інклюзивно-ресурсний центр» (постанова КМУ від 12.07.2017 № 545) [12], а 27 грудня 2017 року в Дніпропетровській області на базі Солонянської середньої школи №1 відкрито перший ІРЦ в Україні.

Оскільки інклюзивне навчання передбачає досягнення найліпших результатів дітьми та учнями з особливостями психофізичного розвитку у процесі отримання освітніх послуг, то відповідно до Концепції «НУШ» для учнів з ООП мають створюватися умови для навчання спільно з однолітками, запроваджуватися індивідуальні програми розвитку, здійснюватись корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід тощо [15]. Це є підґрунтям реалізації пріоритетного напрямку інклюзії – інтеграції в суспільство осіб з ООП.

Серед чинників, що впливають на якісне засвоєння знань особами з ООП, є такі, що стосуються безпосередньо самої особи, її вмотивованості, особистісного потенціалу; середовища, його пристосування до стану розвитку особи; професійної діяльності педагогів, яка допоможе виявленню та подоланню бар'єрів, що впливають на опанування особою змісту навчальних предметів. При цьому особлива увага приділяється чітко та якісно побудованій індивідуальній освітній траєкторії дитини, яка відбивається в її індивідуальній програмі розвитку (далі по тексту – ІПР) – документі, який відповідно до ст. 1 п. 10 Закону України «Про освіту» «забезпечує індивідуалізацію навчання особи з ООП, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців

з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання» [13]; Зауважимо, що створення ІПР відбувається на основі комунікації з батьками особи з ООП; двотижневого вивчення дитини командою психолого-педагогічного супроводу (далі по тексту – команда супроводу); рекомендацій висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи.

Примітимо, що з прийняттям Постанови КМУ від 12.07.2017 № 545 «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [12] по всіх областях України почали створюватись відповідні установи та здійснюватись їх забезпечення професійними кадрами. Відповідно до цієї Постанови посади педагогічних працівників ІРЦ можуть обіймати особи з громадянством України, які вільно володіють державною мовою, мають вищу педагогічну (психологічну) освіту ступеня магістра (спеціаліста) за спеціальностями «Спеціальна освіта», «Дефектологія», «Корекційна освіта» або «Психологія» («Практична психологія»). Фахівцю, який претендує на посаду треба мати стаж педагогічної та/або науково-педагогічної роботи не менше двох років.

Відповідно до Наказу МОН України від 09.09.2022 № 805 «Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників» [10] підвищення кваліфікації педагогічних працівників проводиться в міжатестаційний період відповідно до законодавства і є необхідною умовою атестації (п. 8, Розділ 1). Фахівці ІРЦ підвищують рівень професійної компетентності відповідно до посадових інструкцій, зокрема для виконання завдань комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини.

Саме для проведення якісної діагностичної роботи та з метою набуття фахівцями ІРЦ компетентностей та практичних навичок щодо професійного користування сучасними методиками психолого-педагогічного оцінювання розвитку осіб, МОН України організовано навчання практичних психологів ІРЦ діагностуванню за допомогою ліцензійних діагностичних інструментів.

Як вже згадувалось вище, команда супроводу дитини заздалегідь має вивчити, проаналізувати висновок про комплексну оцінку (створену фахівцями ІРЦ), порівняти його зміст із власними спостереженнями за діяльністю дитини та використувати в роботі.

У цьому документі (висновку) надається оцінка фізичного, мовленнєвого розвитку особи; когнітивної та емоційно-вольової сфери; визначено кількість годин психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг; прописано потребу в адаптації, модифікації змісту навчальних предметів тощо.

Отже висновок про комплексну оцінку є основою для розроблення індивідуальної програми

розвитку дитини з ООП, надання їй психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, продовження тривалості здобуття освіти у разі потреби. Тобто, якісний психолого-педагогічний супровід дитини, її включення в активний освітній процес цілком залежить від професійно сформованого висновку про комплексну оцінку, що, безумовно, підпорядковується рівню професійної обізнаності фахівців ІРЦ.

Наголосимо, що з метою підвищення ефективності діяльності ІРЦ і впровадження єдиних підходів до комплексної оцінки розвитку осіб Наказом МОН України від 16.09.2018 № 977 «Деякі питання комплексної оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами» [8] затверджено технічні характеристики комплексу методик для проведення комплексної оцінки розвитку осіб (табл. 1) та заплановано закупівлю комплектів методик для ІРЦ областей України.

Як видно з таблиці 1, основний пакет для тестування розвитку дітей з ООП містить 5 методик, які є інструментами для оцінки різних аспектів розвитку та психічного стану дітей і підлітків. Це методики для визначення інтелектуального рівня розвитку дитини, як-от: WISC-IV або Шкала Векслера для дітей – IV видання; Leiter-3, шкала продуктивності Лейтера – три видання, а також дві методики, спрямовані на визначення особливостей розвитку дітей з розладами аутистичного спектру – PEP-3 та CASD. Крім цього, методика – опитувальник CONNERS-3, яка потрібна для виявлення РДУГ (розладів дефіциту уваги та гіперактивності) [7; 8].

Указані методики, як зазначається у навчально-методичному посібнику «Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів» [11] дозволяють знаходити об'єктивні чинники розвитку дитини, що впливають на її успішність у навчанні, зокрема:

Таблиця 1

Технічні характеристики комплексу методик для проведення комплексної оцінки розвитку осіб [7]

№ п/п	Назва методики	Спрямування	Технічні характеристики
1	Опитувальник CASD	Визначення розладів аутистичного спектру	Для діагностування: - відхилень в спілкуванні та розвитку; - проблем з соціальною взаємодією; з увагою та розумінням небезпеки; - тілесно чуттєвих порушень; порушень настрою; - нав'язливих дій. Застосування без обмежень за віком, за рівнем розумового розвитку та ступенем прояву порушень
2	Опитувальник Connors-3	Діагностика синдрому дефіциту уваги та гіперактивності	Для діагностування: - вичерпної та сфокусованої оцінки синдрому та дефіциту уваги та гіперактивності; - найбільш розповсюджених супутніх проблем і розладів у підлітків. Застосування для дітей, віком від 6 до 16 років, без обмежень рівня розумового розвитку та ступеня прояву порушень
3	Методика Leiter-3	Тестування невербального інтелекту і когнітивних можливостей	Для діагностування: - невербального інтелекту і функціонування нейропсихологічних процесів; - оцінки IQ, оцінки процентного і вікового еквіваленту; - осіб з відсутнім мовленням; - змін інтелектуального коефіцієнту в динаміці не менше 1 року. Застосування для осіб від 3 до 60 років, без обмежень рівня розумового розвитку та ступеня прояву порушень
4	Методика WISC-IV	Методика для тестування вербального інтелекту і когнітивних здібностей	Для діагностування: - вербального інтелекту і функціонування нейропсихологічних процесів; - оцінки IQ, оцінки процентного і вікового еквіваленту; - змін інтелектуального коефіцієнту в динаміці не менше 1 року. Застосування для дітей віком від 6 до 16 років, без обмежень рівня розумового розвитку та ступеня прояву порушень
5	Методика PEP-3	Методика для тестування психолого-освітнього профілю	Для діагностування поведінкових проявів та здібностей дітей з особливостями розвитку, які мають критичне значення для навчального процесу. Застосування для дітей віком від 3 до 7 років, без обмежень рівня розумового розвитку та ступеня прояву порушень

- визначати сильні та слабкі сторони у розвитку дитини, спрямовувати освітній процес для повної реалізації її здібностей;

- будувати стратегію підготовки дитини до вступу у заклади вищої освіти;

- досягати взаєморозуміння між закладами освіти, батьками та дітьми;

- використовувати результати оцінювання як основу для створення ІПР дитини та розроблення програмно-навчальних матеріалів для дітей з ООП.

Використання саме ліцензійних діагностичних інструментів забезпечує якість процесу дослідження (автоматизація підрахунку в електронних протоколах); надійність та валідність результатів (методики адаптовано); слідування стандартам світової практики; підвищення рівня професійної компетентності та здобуття нових знань. Такий підхід забезпечує логічний ланцюжок системного психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП від вивчення її розвитку та створення ІПР до ефективного інклюзивного навчання.

Тому наступними кроками визначено: підготовку регіональних тренерів, схвалення навчальної програми «Користування психодіагностичними методиками WISC-IV, LEITER-3, CONNERS-3, PEP-3, та CASD» та організацію підвищення кваліфікації фахівців ІПЦ відповідно до Наказу МОН України від 17.05.2019 № 671 «Про деякі питання організації навчання фахівців ІПЦ» [9].

На замовлення Міністерства освіти і науки України й за надання практичного інструментарію тестовим провайдером «ОС Україна» (Giunti Psychometrics Ukraine) 57 педагогічних працівників ІПЦ Запорізької області у 2019 році пройшли навчання з практичного використання всесвітньо визнаних та адаптованих методик діагностики для дітей з особливими освітніми потребами WISC-IV, Leiter-3, Conners-3, PEP-3 та CASD.

Наступного 2020 року 15 фахівців під керівництвом регіональних тренерів навчалися у два етапи за програмою «Користування психодіагностичними методиками WISC-IV, LEITER-3, CONNERS-3, PEP-3, та CASD». Після першого етапу учасники тренінгу склали електронний іспит (Єдиний Всеукраїнський дистанційний екзамен), та за умови його успішного складання впродовж двох тижнів виконували домашнє завдання. Позитивні результати іспиту та потужна робота надали можливість перейти до другого етапу навчання – складання Єдиного Всеукраїнського дистанційного екзамену незалежним експертам. За умови набрання відповідної кількості балів у тесті учасники тренінгу отримали сертифікати користувачів із роботи з комплексом діагностичних методик для ІПЦ (Leiter-3, WISC-IV, Conners-3, PEP-3, CASD).

Таким чином, із 57 фахівців ІПЦ Запорізької області – учасників тренінгу у 2019 році сертифікати

користувачів отримали тільки 29 педагогічних працівників. Однак, учасники тренінгу 2020 року таких сертифікатів не отримали, оскільки Єдиний Всеукраїнський дистанційний екзамен не було організовано.

Отже, станом на лютий 2021 року в ІПЦ Запорізької області 29 педагогічних працівників із 19 ІПЦ мали сертифікати користувача, 43 із 15 ІПЦ отримали сертифікати комунального закладу Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти Запорізької обласної ради (далі по тексту – КЗ«ЗОІППО» ЗОР) за результатами проходження тренінгів. Зауважимо, що один ІПЦ не мав фахівців з правом проводити вивчення розвитку особи за сучасними методиками.

Проте, Листом МОН України від 19.03.2020 № 1/9-167 «Про навчання фахівців ІПЦ» фахівцям ІПЦ дозволялося проводити практичне тестування дітей з ООП за допомогою зазначених методик, якщо результати таких тестувань передавалися для верифікації сертифікованому фахівцю (за наявності такого в ІПЦ) чи/або регіональному тренеру для надання їм офіційного статусу та використання для формування висновку. Умовами проведення цих практичних тестувань визначалися: наявність сертифікатів у фахівців, виданих обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти за результатами навчання на тренінгах «Навчання використанню психодіагностичними методиками WISC-IV, Leiter-3, Conners-3, PEP-3 та CASD» й проведення ними не менше 10 практичних тренувальних тестів за кожною із методик.

У вище вказаних випадках висновки мали містити підписи/прізвища двох спеціалістів – того, хто проводив тестування та того, хто його верифікував.

Таким чином, 29 фахівців інклюзивно-ресурсних центрів Запорізької області набули можливість самостійно формувати висновки з включенням результатів вивчення особи за сучасними методиками та їхнім врахуванням у визначенні труднощів та ступеню їх прояву, а 43 – із можливістю верифікації фахівцями з сертифікатами користувача (рис. 1).

Висновки. Зважаючи на використання рекомендацій висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи як основного джерела інформації для створення індивідуальної програми розвитку дитини, залишається актуальним забезпечення ІПЦ висококваліфікованим кадровим складом, який його формує. Отже, для виконання завдань установи потрібні такі ресурси, які задовольняють потреби у використанні саме ліцензійних діагностичних інструментів і, таким чином, забезпечують якість процесу дослідження.

Йдеться про поповнення кадрового потенціалу ІПЦ Запорізької області та забезпечення якості

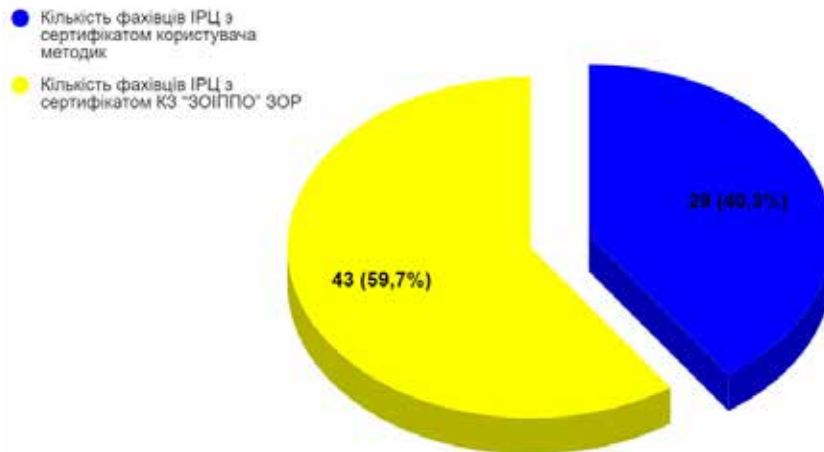


Рис. 1. Кількість фахівців ІРЦ Запорізької області із сертифікатами користувача сучасними психодіагностичними методиками та сертифікатами учасників тренінгу КЗ «ЗОІППО» ЗОР «Користування психодіагностичними методиками WISC-IV, Leiter-3, Conners-3, PEP-3 та CASD»

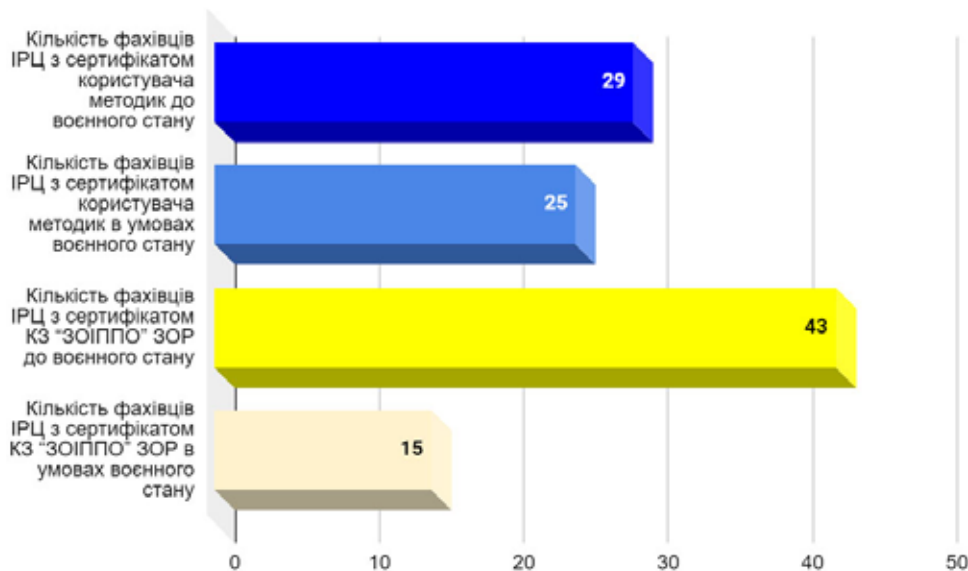


Рис. 2. Порівняльна кількість фахівців ІРЦ до війни та в умовах воєнного стану

проведення комплексної оцінки. Для цього необхідно:

- по-перше, зберегти потенціал ІРЦ, який залишився на сьогодні;
- по-друге, підготувати тренерів навчальної програми «Користування психодіагностичними методиками WISC-IV, LEITER-3, CONNERS-3, PEP-3, та CASD», які у подальшому навчатимуть фахівців ІРЦ використанню сучасних методик;
- по-третє, забезпечити фінансування підготовки фахівців в інститутах післядипломної педагогічної освіти за відповідною програмою;
- по-четверте, надати можливість пройти практику і скласти наративні звіти й, відповідно, організувати складання Єдиного Всеукраїнського дистанційного екзамену незалежним експертам для завершення навчання.

Крім цього, актуальності набуває підготовка майбутніх спеціалістів у галузі інклюзивної освіти

щодо ознайомлення з психодіагностичним інструментарієм, який має доказову багаторічну базу досліджень та відповідає світовим стандартам, управління в його використанні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горішна Н., Майчук О. Порушення інтелектуального розвитку у дітей: підходи до діагностики. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, № 4. P. 528–539. URL: <https://drive.google.com/file/d/1ghojvU6trxJhgqKSHnc7f2YsdlMedtPX/view>
2. Грінцова О.М., Терещенко Л.А. Дитяча психодіагностика: навч.-метод. посіб. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 227 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11801/1/child_psychological_diagnostics.pdf
3. Ілляшенко Т.Д. Психолого-педагогічна діагностика в системі інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Modern scientific trends and youth development: International Science Group*. 2023. P. 175–243. URL: <http://surl.li/nkqtс>

4. Ілляшенко Т.Д., Стадненко Н.М., Обухівська А.Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. 2015. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/0B4Sz5I66C1yxTXAtalBHUIBYVDQ?resourcekey=0saLbo9FBMBUEB2ybCw5A5Q>
5. Коноз О.Б. Розвиток інклюзивної освіти в Україні в період 2001–2020 років. *Інноваційна педагогіка*, 2021. Вип. 37. С. 28–33. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/6.pdf>
6. Мартинчук О. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2018. № (1) 15. С. 49–53. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26040/6/O_Martynchuk_Znpkhist_2018_1_IL.pdf
7. Методики діагностики. *Giunti iunti Psychometrics Ukraine* URL: <https://giuntipsy.com.ua/irc/methods/>
8. Наказ МОН України №977 від 16.09.2018 «Деякі питання комплексної оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0977729-18#Text> (дата звернення: 01.11.2023).
9. Наказ МОН України № 671 від 17.05.2019 «Про деякі питання організації навчання фахівців ІРЦ». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-organizaciyi-navchannya-fahivciv-inklyuzivno-resursnih-centriv> (дата звернення: 03.11.2023).
10. Наказ МОН України № 805 від 09.09.2022 «Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників». URL: <https://document.vobu.ua/doc/16795> (дата звернення: 05.11.2023).
11. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / за заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : Видавництво ТОВ «ОБНОВА КОМПАНІ», 2018. 252 с.
12. Постанова КМУ «Про затвердження Положення про Інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.17 року № 545 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.11.23).
13. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 27.10.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 06.11.2023)
14. Психологічна служба : Підруч. / за наук. ред. В.Г. Панок; А.Г. Обухівська, В.Д. Острова та ін. – Київ : Ніка-Центр, 2016. 362 с.
15. Розпорядження КМУ від 14.12.2016 р. № 988-р. «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 06.11.2023).
16. Шостак О.О. Психолого-педагогічна готовність майбутніх спеціалістів-дефектологів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Європеїзація освітнього середовища: реалії та перспективи*. 2023, січень. С. 353–380. URL : [10.30525/978-9934-26-327-9-17](https://doi.org/10.30525/978-9934-26-327-9-17)
17. Як досягти змін: Посібник для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та громадської діяльності. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». К.: ФО-П Придатченко П.М., 2006. 140 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ У ДОШКІЛЬНИХ УМОВАХ: ВИКЛИКИ І СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH AUTISM IN PRESCHOOL SETTINGS: CHALLENGES AND SUPPORT STRATEGIES

Аутизм є складним розладом, який впливає на соціальну та психологічну адаптацію дітей в дошкільних умовах. Ця стаття присвячена дослідженню ключових аспектів соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільних закладах та ідентифікує важливі виклики, які виникають в процесі їхнього включення в суспільство.

Автори аналізують різні стратегії та підходи до підтримки цих дітей та їхніх родин. Вони обговорюють засоби створення сприятливого навколишнього середовища для адаптації та розвитку дітей з аутизмом, а також розглядають психологічні та педагогічні методики, спрямовані на поліпшення навичок спілкування та соціальної адаптації. Особлива увага приділяється ролі вихователів та їхньому підходу до роботи з цими дітьми. Стаття також розглядає важливу роль сім'ї в процесі соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом.

Дослідження націлене на визначення вагомості та необхідності інклюзивної освіти, а також використання сучасних технологій для підтримки цієї важливої групи дітей. Інклюзивна освіта є ключовою у створенні соціальної справедливості та можливості для всіх дітей, включаючи тих, які мають особливі потреби.

Успішний розвиток дітей з особливими потребами та їхній процес соціальної інтеграції стають реальністю завдяки інклюзивній освіті. Вона створює можливість для цих дітей вивчати, спілкуватися та взаємодіяти зі своїми ровесниками, вчачи та навчаючи інших. Цей підхід розширює розуміння дітей про різноманітність та важливість толерантності у сучасному суспільстві.

Важливим аспектом цього дослідження є внесок сім'ї у процес соціально-психологічної адаптації дітей з особливими потребами. Сім'я виступає не лише як підтримуюча структура, але і активним учасником виховання та навчання дітей. Її роль незамінна в формуванні позитивного середовища для розвитку та вирішенні психологічних питань дітей.

Ключові слова: аутизм, дошкільна освіта, соціально-психологічна адаптація, діти з аутизмом, виклики, стратегії підтримки, вихователі, сімейна підтримка, інклюзивна освіта, технології для підтримки, соціальна інтеграція, спілкування, психологічні методики, педагогічні підходи.

Autism is a complex disorder that affects the social and psychological adaptation of children in preschool settings. This article is dedicated to investigating key aspects of the social and psychological adaptation of children with autism in preschool institutions and identifying the significant challenges that arise during their inclusion in society.

The authors analyze various strategies and approaches to support these children and their families. They discuss the means of creating a favorable environment for the adaptation and development of children with autism, as well as examine psychological and pedagogical methodologies aimed at improving communication skills and social adaptation.

Particular attention is given to the role of educators and their approach to working with these children. The article also highlights the crucial role of the family in the process of social and psychological adaptation of children with autism. The study aims to emphasize the importance and necessity of inclusive education and the utilization of modern technologies to support this essential group of children. Inclusive education is pivotal in creating social justice and opportunities for all children, including those with special needs.

The successful development of children with special needs and their process of social integration becomes a reality through inclusive education. It provides these children with the opportunity to study, interact, and communicate with their peers, both learning from and teaching others. This approach broadens children's understanding of diversity and underscores the significance of tolerance in contemporary society.

An important aspect of this research is the contribution of the family to the social and psychological adaptation of children with special needs. The family acts not only as a supporting structure but also as an active participant in the upbringing and education of these children. Their role is indispensable in creating a positive environment for development and addressing the psychological challenges these children may face.

Key words: autism, preschool education, social-psychological adaptation, children with autism, challenges, support strategies, educators, family support, inclusive education, technologies for support, social integration, communication, psychological methodologies, pedagogical approaches.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.19>

Левицька А.І.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри філософії,
біоетики та іноземних мов
Одеського національного медичного
університету

Ходанович Е.М.,

аспірантка кафедри авіаційної
психології
Державного університету «Київський
авіаційний інститут»

Постановка проблеми. Діти з аутизмом зазвичай стикаються з численними труднощами, пов'язаними зі спілкуванням, соціальною взаємодією та навчанням. Ці труднощі можуть виникнути не лише для самої дитини, але і для її родини та педагогічного персоналу дошкільних закладів.

Отже, проблема полягає у тому, що необхідно знайти ефективні стратегії та підходи до соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом

в дошкільних умовах. Ці стратегії повинні враховувати специфіку аутизму, допомагати дітям розвивати навички спілкування та соціальної адаптації, і сприяти їхній успішній інтеграції в дошкільному середовищі. Також важливо розглянути роль вихователів і сім'ї у цьому процесі та визначити, як їхні дії та підтримка можуть сприяти соціально-психологічній адаптації дітей з аутизмом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій надає важливий інсайт щодо різних аспектів адаптації дітей з аутизмом в дошкільних умовах та впливу цих аспектів на батьків, вихователів та сім'ї.

Підкреслюють важливість ранньої інтервенції у випадках аутизму та її вплив на подальшу адаптацію дітей. Вона вказує на важливість швидкого реагування та підтримки в ранньому віці (Barrett P. M., Cooper M., Teoh A. B. H.). Досліджує практики, які підтримують включення дітей з аутизмом у загальні дошкільні навчальні заклади. Це дослідження надає інформацію про те, як уряди та освітні заклади можуть сприяти інклюзивному навчанню та підтримці дітей з аутизмом (Majoko T.). Аналізує вплив проблемних поведінкових реакцій дітей із синдромом аутистичного спектра на психічне здоров'я батьків. Вона розглядає роль прийняття та влади у цьому взаємозв'язку (Weiss J. A.). Підкреслює важливість взаємодопомоги для профілактики психоемоційного вигорання в сім'ях дітей з аутизмом (Брюх Т. С.). Досліджує інноваційний підхід до розвитку медичних сестер у дошкільних навчальних закладах, що може впливати на якість підтримки дітей з аутизмом у цих закладах (Вроньска В.М.). Вказує на важливість концептуалізації, діагностики і корекції психоемоційних станів батьків дітей з аутизмом (Душка А. Л.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Після аналізу зазначених джерел можна виділити невирішені раніше аспекти загальної проблеми адаптації дітей з аутизмом в дошкільних умовах: Важливо досліджувати, які інтервенції найбільш ефективні та як їх можна реалізувати в практиці. Потрібно досліджувати, як різні країни розв'язують ці завдання та впроваджують інклюзивні підходи в дошкільних умовах. Невирішеною залишається тема, як батьки можуть отримати підтримку та навички для кращого управління в таких ситуаціях. Деталізація конкретних практичних методів та програм для надання підтримки сім'ям залишається питанням. Конкретні програми та методики для покращення адаптації та соціальної інтеграції залишаються предметом подальших досліджень.

Мета статті:

1. Аналіз викликів, з якими стикаються діти з аутизмом під час адаптації до дошкільних умов, включаючи соціальні та психологічні аспекти цього процесу.

2. Ідентифікація стратегій та підходів до підтримки дітей з аутизмом у дошкільних навчальних закладах з метою покращення їхньої адаптації та розвитку.

3. Розгляд ролі вихователів та їхнього підходу до роботи з цією групою дітей, включаючи важливі аспекти навчання та взаємодії.

4. Аналіз впливу сімейної підтримки на процес соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільних умовах.

5. Висвітлення значущості інклюзивної освіти та використання сучасних технологій для підтримки цієї важливої групи дітей.

Виклад основного матеріалу.

Аналіз викликів, з якими стикаються діти з аутизмом під час адаптації до дошкільних умов, включаючи соціальні та психологічні аспекти цього процесу, є важливою частиною розуміння проблематики аутизму в дошкільному віці.

Соціальні аспекти адаптації: *Соціальна ізоляція:* Діти з аутизмом можуть мати обмежену здатність до ефективного спілкування та взаємодії з ровесниками. Це може викликати соціальну ізоляцію та відчуття відокремленості в дошкільному оточенні. *Страх перед змінами:* Діти з аутизмом часто дуже чутливі до змін у розкладі чи навколишньому середовищі. Адаптація до нового дошкільного закладу, вчителів і співробітників, розкладу та правил може бути надзвичайно страшним процесом для них [1, с. 6].

Психологічні аспекти адаптації: *Емоційні перешкоди:* Діти з аутизмом можуть мати складнощі у вираженні своїх емоцій та розумінні емоцій інших. Це може створювати труднощі в управлінні стресом та емоційними реакціями під час адаптації до нових умов. *Сприйняття сенсорної інформації:* Деякі діти з аутизмом можуть бути гіперчутливими до звуків, світла, текстур та інших сенсорних вражень. Це може призводити до перевантаження сенсорних систем та труднощів у сприйнятті навколишнього середовища [1, с. 8].

Ідентифікація стратегій та підходів до підтримки дітей з аутизмом у дошкільних навчальних закладах є критично важливою для покращення їхньої адаптації та розвитку. Нижче наведені деякі ключові стратегії та підходи, які можуть бути корисними у цьому контексті:

Індивідуальний підхід: Врахування унікальних потреб та характеристик кожної дитини з аутизмом є надзвичайно важливим. Підходи мають бути індивідуалізованими, враховуючи рівень розвитку, сенсорні чутливості та інші особливості кожної дитини.

Спеціалізовані програми: Використання спеціалізованих навчальних та розвиваючих програм, призначених для дітей з аутизмом, допомагає створити ефективні умови для їхнього розвитку.

Інклюзивна освіта: Включення дітей з аутизмом в інклюзивні класи сприяє соціальній інтеграції та може покращити їхню адаптацію, але потребує підтримки та навчання вчителів та співробітників дошкільних закладів.

Комунікація: Розвиток комунікаційних навичок є ключовим аспектом. Використання

альтернативних методів та засобів спілкування, таких як комунікатори чи підтримуюча комунікація, може допомогти дітям з аутизмом виражати свої потреби та емоції [8, с. 130].

Робота з сенсорними враженнями: Врахування сенсорних чутливостей та використання стратегій для зменшення перевантаження сенсорних систем дітей може покращити їхню спроможність сприймати навколишнє середовище.

Сімейна підтримка: Залучення сім'ї в процес адаптації та навчання є надзвичайно важливим. Сім'ї потребують підтримки та навчання, як краще розуміти та сприяти розвитку своєї дитини з аутизмом.

Розгляд ролі вихователів та їхнього підходу до роботи з дітьми з аутизмом в дошкільних умовах включає в себе розгляд важливих аспектів навчання та взаємодії. Вихователі грають критичну роль у створенні сприятливого середовища для адаптації цієї групи дітей, і їхній підхід має бути особливо уважним та індивідуалізованим [3, с. 268].

Індивідуальний підхід: Вихователі повинні мати розуміння, що кожна дитина з аутизмом унікальна і має свої потреби та можливості. Робота з кожною дитиною повинна ґрунтуватися на її індивідуальних характеристиках [6].

Сприяння спілкуванню: Важливо надавати можливості для розвитку комунікаційних навичок у дітей з аутизмом. Вихователі можуть використовувати альтернативні методи комунікації та сприяти взаємодії з ровесниками.

Створення структурованого середовища: Діти з аутизмом користуються структурою та передбачуваністю. Вихователі повинні створювати стабільне та передбачуване навчальне середовище.

Підтримка сенсорної інформації: Вихователі повинні бути чутливими до сенсорних потреб дітей з аутизмом та надавати можливості для регулювання сенсорної інформації.

Залучення батьків: Співпраця з батьками є ключовою. Вихователі мають вести відкритий та діалоговий зв'язок з батьками, розуміти їхні побоювання та потреби.

Професійна підготовка: Вихователі повинні мати можливість отримувати професійну підготовку та навчання, спрямоване на розуміння аутизму та ефективних методів роботи з цією групою дітей.

Висвітлення значущості інклюзивної освіти та використання сучасних технологій для підтримки дітей з аутизмом у дошкільних умовах відображає важливість розширення можливостей для цієї групи дітей та забезпечення їхньої повноцінної участі у навчанні та соціальному житті. Декілька ключових аспектів в цьому контексті: [2, с. 203]

Інклюзивна освіта: Інклюзивна освіта, яка передбачає включення дітей з аутизмом у загальні навчальні групи разом з їхніми ровесниками, має великий потенціал для покращення їхньої соціально-психологічної адаптації. Вона сприяє взаємоді, взаєморозумінню та розвитку соціальних навичок.

Сучасні технології: Використання сучасних технологій, таких як комп'ютерні програми та мобільні додатки, може допомогти дітям з аутизмом у покращенні комунікаційних навичок та сприяти навчанню. Технології також можуть створити індивідуалізовані навчальні підходи для кожної дитини.

Підтримка вчителів та фахівців: Важливо надавати підтримку та навчання вчителям та спеціалістам з питань аутизму для ефективної роботи з цією групою дітей в інклюзивних класах [4, с. 117].

Співпраця з батьками: Співпраця між школами та сім'ями дітей з аутизмом є надзвичайно важливою. Батьки можуть бути активними учасниками навчального процесу та сприяти розвитку навчальних стратегій [5, с. 13].

Забезпечення доступу: Важливо забезпечити доступність навчального середовища та матеріалів для дітей з аутизмом, враховуючи їхні потреби та можливості [7].

Висновки. У статті «Соціально-психологічна адаптація дітей з аутизмом у дошкільних умовах: Виклики і стратегії підтримки» досліджено складний процес адаптації дітей з аутизмом до дошкільних умов. Основні висновки статті полягають у наступному:

Аутизм є складним розладом, який впливає на соціальну та психологічну адаптацію дітей. Розуміння особливостей цього розладу є важливим для розробки ефективних стратегій підтримки.

Діти з аутизмом стикаються з численними викликами під час адаптації до дошкільних навчальних закладів, включаючи обмежену спроможність до спілкування та взаємодії з оточуючими.

Важливість індивідуального підходу до роботи з дітьми з аутизмом підкреслюється. Розробка індивідуальних навчальних планів та стратегій є важливою для їхнього успішного розвитку.

Вихователі та батьки відіграють вирішальну роль у підтримці адаптації дітей з аутизмом. Вони повинні бути готові до співпраці та навчання, щоб створити сприятливе середовище для дітей.

Інклюзивна освіта та використання сучасних технологій є ключовими факторами для підтримки адаптації дітей з аутизмом. Вони допомагають створити рівні умови для навчання та соціальної інтеграції.

Загальний висновок полягає в тому, що соціально-психологічна адаптація дітей з аутизмом у дошкільних умовах можлива з правильним підходом та підтримкою. Співпраця між учителями, батьками та фахівцями, використання сучасних технологій та інклюзивна освіта грають важливу роль у цьому процесі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Barrett P. M., Cooper M., Teoh A. B. H. When time is of the essence: A rationale for 'earlier'early intervention. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*. – 2014. – Т. 3. – №. 4. – С. 1–9.
2. Majoko T. Practices that support the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream early childhood education in Zimbabwe. *Sage open*. – 2017. – Т. 7. – №. 3. – С. 215.
3. Брюх Т. С. Взаємодопомога як інструмент профілактики психоемоційного вигорання суб'єктів найближчого оточення дитини з розладом аутистичного спектру. – 2021. – с. 363.
4. Вронська В. М. Група особистісного зростання медичних сестер дошкільних навчальних закладів як інноваційна форма роботи. *Health & Education*. – 2023. – №. 2. – С. 10–18.
5. Душка А.Л. Психоемоційні стани батьків дітей з психофізичними відхиленнями: концептуалізація, діагностика і корекція : дис. – автореф. дис.... док. психол. наук: 19.00.08.
6. Супрун Г.В. Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці : дис. – Супрун Ганна Володимирівна, 2017.
7. Чечко Т.М. Дисертація-Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах : дис. – Київський університет імені Бориса Грінченка, 2018. – с. 298.

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НА ОНЛАЙН ЗАНЯТТЯХ ЗАСОБАМИ ГРИ

CORRECTION OF SPEECH ACTIVITIES IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN ONLINE CLASSES USING GAMES

В статті представлено ефективність онлайн занять в корекції мовленнєвої діяльності дітей з порушенням мовлення. На сьогодні тенденції вдосконалення системи загальної та спеціальної освіти в Україні впливають на зміну підходів та методів галузі дослідження проблем порушеного розвитку та організації спеціальної допомоги дітям, у тому числі і з порушенням мовлення. В експериментальному дослідженні приймали участь 20 дітей старшого дошкільного віку. Констатувальний, формувальний та контрольний етапи дослідження проводилися на базі Одеського спеціального дошкільного навчального закладу «Ясла-садок» № 50 компенсуючого типу. Контрольна група дітей (10 дітей) займалася за спеціальними корекційними програмами садочку, експериментальна група (10 дітей) – із застосуванням онлайн ігор. Для підвищення рівнів сформованості складників мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку нами були: теоретично обґрунтовані необхідність та важливість формування достатнього рівня компонентів складників мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку засобами ігор на онлайн заняттях; розроблені комплекси ігрових завдань та ігор, прийомів та форм, які забезпечують індивідуальний підхід та врахують індивідуальні особливості розвитку мовлення у дітей; розкрито зміст методики розвитку мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку засобами ігор на онлайн заняттях; апробовано та експериментально перевірено ефективність використання запропонованої методики в корекційно-логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення. Проаналізувавши результати контрольного експерименту з діагностики рівнів сформованості імпресивно-діяльнісного складника мовлення, експресивно-діяльнісного, невербально-експресивного та комунікативно-діяльнісного складників у дітей старшого дошкільного віку, можемо стверджувати, що діти експериментальної групи мають досить велику позитивну динаміку в змінах показників, водночас в контрольній групі таких значних змін не відбулося. Загальна сума балів за всіма складниками сформованості мовлення зросла в експериментальній групі на 53,00 бала ($p < 0,001$), в контрольній – на 10,00 бала ($p < 0,001$), проте кінцеві показники в експериментальній групі були на 43,20 бала ($p < 0,001$) більшими порівняно з контрольною.

Ключові слова: мова, інформаційно-комунікаційні технології, дизартрія, мовні навички, складники мовлення.

The article presents the effectiveness of online classes in correcting the speech activity of children with speech disorders. Today, trends in the improvement of the system of general and special education in Ukraine influence changes in approaches and methods in the field of research into problems of impaired development and the organization of special assistance to children, including those with speech disorders. 20 children of older preschool age took part in the experimental study. The ascertainment, formative and control stages of the research were conducted on the basis of the Odesa special preschool educational institution «Kindergarten» No. 50 of the compensatory type. The control group of children (10 children) was engaged in special correctional programs in kindergarten, the experimental group (10 children) – with the use of online games. In order to increase the levels of formation of the components of speech activity in older preschool children, we were: theoretically grounded in the need and importance of forming a sufficient level of the components of speech activity in older preschool children by means of games in online classes; developed sets of game tasks and games, techniques and forms that provide an individual approach and take into account individual features of speech development in children; the content of the methodology for the development of speech activity in children of older preschool age by means of games in online classes is revealed; the effectiveness of using the proposed method in correctional and speech therapy work with children of older preschool age with speech disorders was tested and experimentally verified. Having analyzed the results of the control experiment on the diagnosis of the levels of formation of the expressive-activity component of speech, expressive-activity, non-verbal-expressive and communicative-activity components in older preschool children, we can state that the children of the experimental group have a fairly large positive dynamic in changes in indicators, at the same time in the control group did not experience such significant changes. The total number of points for all components of speech formation increased in the experimental group by 53.00 points ($p < 0.001$), in the control group by 10.00 points ($p < 0.001$), but the final indicators in the experimental group were 43.20 points ($p < 0.001$) greater compared to the control.

Key words: language, information and communication technologies, dysarthria, language skills, components of speech.

УДК 167+376+37.037
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.20>

Лещій Н.П.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри дефектології
та фізичної реабілітації
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Гуцол М.А.,

здобувачка освітнього ступеня магістра
Державний закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми. На сьогодні тенденції вдосконалення системи загальної та спеціальної освіти в Україні впливають на зміну підходів та методів галузі дослідження проблем порушеного розвитку та організації спеціальної допомоги дітям, у тому числі і з порушенням мовлення [2, с. 15].

У період дошкільного дитинства дорослі, що оточують дитину, часто не надають значення тим чи іншим особливостям мовленнєвого розвитку дитини, вважаючи їх індивідуальними варіантами норми або вважаючи, що з віком проблеми зникнуть самі собою. Усвідомлення наявних проблем відбувається із запізненням, коли дитина,

що вступила до першого класу, починає відчувати множинні труднощі в оволодінні читанням і письмом, а також виявляється нездатною освоїти шкільну програму [3, с. 22; 4, с. 19].

Враховуючи зазначене вище, використання засобів гри на онлайн заняттях, які мають порушення мовлення, можна виокремити в актуальну проблему, яка потребує подальшого дослідження і вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Відповідно до теоретичної концепції В. Pennington мовленнєва діяльність знаходить свою реалізацію у таких видах, як говоріння, слухання, писання та читання. Дані види мовленнєвої діяльності відносяться до основних видів взаємодії для людей у процесі вербального спілкування [6, с. 302].

Фахівці неодноразово відзначали негативні популяційні тенденції у сфері здоров'я підростаючого покоління, у тому числі стійкому зростанні кількості дітей із порушеннями мовлення. Представники науки та практики спостерігають загальне зниження мовних можливостей та мовних здібностей у дітей. Процеси формування мовних навичок, сформованість лексико-граматичної сторони мови насправді у багатьох дітей відбувається із запізненням або виявляється в тому чи іншому ступені порушення [5, с. 19].

Дослідження останніх років свідчать, що у понад 55% дітей, які вступають до перших класів, залишається незавершеним дограматичний період засвоєння мови; у 60% сучасних дітей виявляються проблеми в оволодінні рідною мовою та в правильності мовних висловлювань; понад 50% дітей дошкільного віку складають групу ризику у зв'язку з високою ймовірністю виникнення у них в майбутньому недоліків читання та письма [1, с. 25].

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в ігровій формі у поєднанні з традиційними методами дозволяє оптимізувати

корекційно-розвивальний процес, зробити його сторони більш результативним. Відомо, що поєднане використання в корекційній роботі різноманітних нетрадиційних методів запобігає втомі дітей, підтримує у них пізнавальну ціль активність, підвищує ефективність роботи.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Стаття присвячується важливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій в ігровій формі у поєднанні з традиційними методами, що дозволить оптимізувати корекцію мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями мовлення на онлайн заняттях засобами гри.

Мета статті: розробити методiku занять корекції мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями мовлення на онлайн заняттях засобами гри та експериментально оцінити її ефективність.

Виклад основного матеріалу. Проведене експериментальне дослідження мовленнєвої діяльності дітей передбачало оцінку імпресивно-діяльнісного складника мовлення, експресивно-діяльнісного, невербально-експресивного та комунікативно-діяльнісного складників (рис. 1).

В експериментальному дослідженні приймали участь 20 дітей старшого дошкільного віку. Констатувальний, формувальний та контрольний етапи дослідження проводилися на базі Одеського спеціального дошкільного навчального закладу «Ясла-садок» № 50 компенсуючого типу.

Контрольна група дітей (10 дітей) займалася за спеціальними корекційними програмами садочку, експериментальна група (10 дітей) – із застосуванням онлайн ігор.

Під час проведення експериментального етапу дослідження, нами були визначені рівні сформованості складових мовлення, які представлені в таблиці 1, відповідно яких відбувалася оцінка отриманих результатів дослідження на констатувальному та формуальному етапах дослідження.

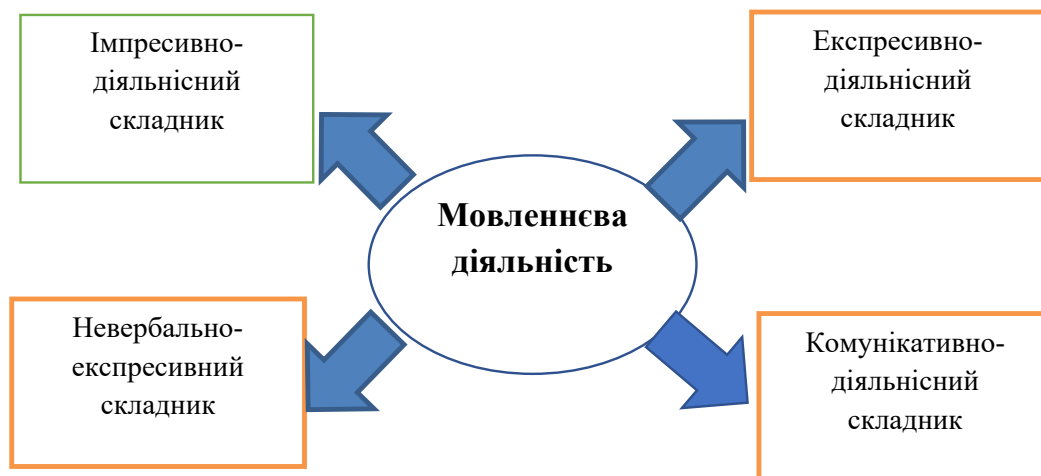


Рис. 1. Складові обстеження мовленнєвої діяльності дітей з порушенням мовлення

Таблиця 1

Рівні сформованості складових мовлення у дітей старшого дошкільного віку

Складники	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Імпресивно-діяльнісний	24	18	12	6
Експресивно-діяльнісний	52	39	26	13
Невербально-експресивний	16	12	8	4
Комунікативно-діяльнісний	20	15	10	5
Всього	112	84	56	28

Таким чином розподіл балів по рівням сформованості виглядає так:

- 28–57 балів – низький рівень;
- 56–83 балів – середній рівень;
- 84–111 балів – достатній рівень;
- 112 балів – високий рівень.

Загальна сума балів за всіма складниками сформованості мовлення у дітей експериментальної та контрольної групи представлено на рисунку 2.

Отже, загальне середнє значення за всіма показниками у дітей експериментальної та контрольної групи відповідало низькому рівню і констатувало, що сформованість складових мовлення у дітей старшого дошкільного віку знаходиться на низькому рівні. Таким чином, отримані дані свідчать про необхідність розробки та апробації нової корекційної методики.

Онлайн ігри з дітьми старшого дошкільного віку застосовувалися в малогруповій формі роботи для мовленнєвого розвитку за допомогою редакторів InShot, VideoPad, PowerPoint, Adobe Photoshop, CorelDRAW, Macromedia Flash тощо.

Діти, пройшовши за посиланням за допомогою батьків, відкривали презентацію і за командою логопеда розпочинали виконувати завдання. Батьки дітей при цьому записували відео виконання завдань, щоб була можливість проаналізувати помилки та надати зворотній зв'язок логопеду. Адже саме свідоме включення батьків до освітнього процесу підвищує результативність

логопедичної роботи з дітьми з порушеннями мовлення.

Розроблена методика впроваджувалася в рамках корекційно-логопедичної роботи, яка реалізувалася комплексно та послідовно в навчально-виховному процесі.

За допомогою розроблених онлайн ігор вирішувалися наступні завдання:

- формування фонематичної системи, навички звукового аналізу та синтезу;
- формування правильної вимови (звукова вимова, диференціація звуків, складова структура слів);
- формування та вдосконалювати лексичного ладу мови;
- розвиток уваги, пам'яті, самоконтролю та саморегуляції;
- удосконалення словесно-логічного мислення;
- виховання самостійності, відповідальності.

Обладнання: ноутбук, комп'ютер або планшет. Для підвищення рівнів сформованості складників мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку нами були:

1. Теоретично обґрунтовані необхідність та важливість формування достатнього рівня компонентів складників мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку засобами ігор на онлайн заняттях.

2. Розроблені комплекси ігрових завдань та ігор, прийомів та форм, які забезпечують



Рис. 2. Загальна сума балів за всіма складниками сформованості мовлення у дітей експериментальної та контрольної групи на констатувальному етапі дослідження

Динаміка зміни загальної суми балів за всіма складниками сформованості мовлення у дітей експериментальної та контрольної групи упродовж дослідження

Групи	До дослідження	Після дослідження	T-кр. Стьюдента	p-level
Експериментальна група	28,70±1,13	81,70±1,83***	24,64	<0,001
Контрольна група	28,50±1,14	38,50±1,57	5,15	<0,001

*** – $p < 0,001$ при порівнянні експериментальної та контрольної групи

індивідуальний підхід та врахують індивідуальні особливості розвитку мовлення у дітей.

Розкритий зміст методики розвитку мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку засобами ігор на онлайн заняттях.

Апробована та експериментально перевірена ефективність використання запропонованої методики в корекційно-логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення.

Провівши порівняння повторних результатів виконання діагностувальних завдань, можна зробити висновки, що застосування онлайн ігор у дітей експериментальної групи відзначилося вірогідно кращими показниками всіх досліджуваних складників мовлення порівняно з дітьми контрольної групи, які займалися за корекційною програмою ясла-садка № 50 (таблиця 2).

За результатами таблиці 3 встановлено, що в обох групах під час розрахунку критерія Стьюдента були показані вірогідні зміни, зокрема в експериментальній групі загальна сума балів за всіма складниками сформованості мовлення зросла на 53,00 бала ($p < 0,001$), в контрольній – на 10,00 бала ($p < 0,001$), проте кінцеві показники в експериментальній групі були на 43,20 бала ($p < 0,001$) більшими порівняно з контрольною. Отримані дані є підтвердженням розробленої експериментальної методики.

На підставі отриманих даних ми можемо стверджувати, що розроблена методика є достатньо ефективною в корекційно-логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та може бути рекомендована до практичного впровадження.

Висновки. Результати констатувального експерименту засвідчили необхідність розробки нової методики, яка буде спрямована на поліпшення

імпресивно-діяльнісного складника мовлення, експресивно-діяльнісного, невербально-експресивного та комунікативно-діяльнісного складників у дітей старшого дошкільного віку. Під час розробки нашої методики були визначені основні педагогічні принципи освітнього процесу; були враховані та створені необхідні для корекційно-логопедичних занять умови; до процесу впровадження методики були залучені фахівці дошкільного навчального закладу та батьки. Аналіз результатів контрольної етапу дослідження підтвердив ефективність розробленої корекційної методики з використанням засобів онлайн ігор для дітей старшого дошкільного віку.

Перспективи подальших пошуків передбачають визначення ефективності запропонованої методики у дітей з церебральним паралічем.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білан О. І., Возна Л. М. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / Під ред. О. І. Біланозна. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 264 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків: Ранок, 2011. 176 с.
3. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: навч.- метод. посіб. Київ: Слово, 2008. 408 с.
4. Боряк О. В. Методика корекції просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2011. № 19. С. 13–20.
5. Голуб А.В. Узагальнені результати впровадження інноваційного підходу до корекції усного мовлення дітей старшого дошкільного віку при дизартріях. *Наук.-метод. журнал «Логопедія»*, 2018. № 12. С. 19–23.
6. Pennington B.F. Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*. 2009. № 60. P. 283–306.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДІАГНОСТИКИ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ДИТИНИ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

ASSESSING NON-VERBAL COMMUNICATION IN EARLY PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: PRACTICAL DIAGNOSTIC APPROACHES

В статті розглянуто прикладні аспекти діагностики невербальної комунікації у дітей молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Наголошено на актуальності дослідження та окреслено коло питань що потребують розв'язання, а саме: недостатність системних досліджень; певне нівелювання проблеми невербальної комунікації порівняно з вербальною; необхідність удосконалення методів корекційно-розвивального впливу задля забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної окремої дитини з розладами аутистичного спектра.

Відповідно мети в статті представлено методику діагностики особливостей невербальної комунікації дітей з аутизмом американських фахівців, що подано в авторській адаптації (переклад, створення бланків, систематизація показників та критеріїв оцінювання), реалізується в спостереженні та експертному оцінюванні. Картка спостереження оцінює невербальну комунікацію дитини в звичних умовах за низкою показників (вираз обличчя, жести, контакт з очима, вокалізація, візуальна спрямованість) за мірою прояву (п'ятибальна шкала). Експертне оцінювання фахівцями та батьками спрямовано на оцінювання низки аспектів (загальний репертуар невербальної комунікації, розуміння різних її компонентів та цілеспрямоване використання невербальних засобів спілкування) невербальної комунікації дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом.

Авторами продемонстровано впровадження запропонованої методики та визначено недостатній рівень сформованості невербальної комунікації. Корекція особливостей невербальної комунікації для кожної дитини з аутизмом потребує індивідуального підходу. Окреслені прикладні аспекти означеної проблематики є важливим підґрунтям для розроблення програми розвитку невербальної комунікації дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом, інтегруючи методи з науково доведеною ефективністю та використовуючи їх ресурси.

Ключові слова: невербальна комунікація, мовлення, міміка, жести, спостереження, експертне оцінювання, розлади аутистичного спектра.

The article addresses the applied aspects of diagnosing non-verbal communication in children of younger preschool age with autism spectrum disorder. It emphasizes the relevance of this research and outlines a range of issues that need resolution. These include the insufficiency of systematic research, a certain neglect of non-verbal communication issues in comparison to verbal communication, and the need to improve methods of corrective and developmental influence. This improvement is essential to ensure the individual development trajectory of each child with autism spectrum disorder.

In line with its objectives, the article presents a method for diagnosing the peculiarities of non-verbal communication in children with autism. This method, developed by American specialists, has been adapted by the authors. The adaptation includes translation, creation of forms, systematization of indicators, and evaluation criteria, and it is implemented through observation and expert evaluation. The observation card assesses the child's nonverbal communication in usual conditions. It considers several indicators, such as facial expression, gestures, eye contact, vocalization, and visual orientation, and rates them on a five-point scale. Expert evaluations, conducted by specialists and parents, aim to assess various aspects of non-verbal communication in young preschool children with autism. These aspects include the general repertoire, understanding of its components, and the purposeful use of non-verbal means of communication.

The authors demonstrate how the proposed methodology is implemented and identify an insufficient level of non-verbal communication development. This methodology includes an individualized approach for correcting the non-verbal communication peculiarities of each child with autism.

The applied aspects outlined in this article provide an important foundation for developing a program to enhance non-verbal communication in children of younger preschool age with autism. This program integrates methods with scientifically proven effectiveness, utilizing their resources for optimal outcomes.

Key words: non-verbal communication, speech, facial expressions, gestures, observation, expert assessment, autism spectrum disorder.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.21>

Ольшевська В.Л.,

студентка II курсу магістратури факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Таран О.П.,

канд. психол. наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному контексті, проблема формування невербальної комунікації у дітей, які мають розлади аутистичного спектра, належить до актуальних досліджень. Невербальний спосіб передачі інформації, включаючи жести, міміку та інтонацію, відіграє важливу роль у повсякденній міжособистісній комунікації і є не менш важливим елементом, ніж мовлення.

На етапі соціалізації дитина зазвичай спочатку вчиться використовувати невербальні засоби комунікації, виражаючи емоційні стани та передаючи повідомлення без використання слів. Важливою є роль невербальної комунікації в розпізнаванні емоцій близьких і виразі власної зацікавленості. Перш ніж розвивати мовлення, дитина вже активно використовує невербальні засоби взаємодії. У дітей з розладами аутистичного

спектра спостерігаються певні труднощі у розумінні невербальної комунікації, а саме, обмежена здатність розуміти жести, мову тіла, міміку, що утруднює розпізнання та розуміння емоцій. Труднощі в невербальній комунікації можуть значно впливати на подальший комунікативний розвиток дітей з розладами аутистичного спектра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми невербальної комунікації дітей з розладами аутистичного спектра торкалися низка дослідників зокрема Н. Базима [1; 2], О. Мороз [2], Т. Куценко [3], І. Логвінова [4], Т. Скрипник [2], О. Таран [6], С. Н. Chiang, W. T Soong, T. L. Lin, S. J. Rogers [7].

Так, І. Логвінова зазначає що формування комунікативної діяльності та її невербального компонента у дітей із розладами аутистичного спектра характеризується значними труднощами протягом усього раннього і дошкільного періодів. Дослідниця наголошує, що внутрішня сторона комунікативної діяльності у дітей цієї категорії порушується на рівні комунікативної потреби, що провокує недорозвиток засобів спілкування і перешкоджає створенню дитиною з аутизмом гнучкої моделі комунікативної взаємодії [4].

Поряд з цим, Н. Базима та О. Мороз підкреслюють, що хоча невербальне спілкування не вимагає від дитини сформованих артикуляторних, фонематичних умінь та навичок і має полісенсорну природу, проте у дітей з аутизмом невербальні засоби спілкування характеризуються значною мимовільністю, маловиразністю, неадекватністю, стереотипністю їх використання [2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Поряд з наявним оглядом проблеми невербальної комунікації дітей з розладами аутистичного спектра окреслена проблематика лишається актуальною через: недостатність системних досліджень; певне нівелювання проблеми невербальної комунікації в порівнянні з вербальною; постійний пошук та удосконалення методів корекційно-розвивального впливу задля забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної окремої дитини з розладами аутистичного спектра.

Мета статті: представити методика діагностики та дослідження невербальної комунікації у дітей молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Виклад основного матеріалу. Нами проведено дослідження особливостей невербальної комунікації дітей молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Дослідження було здійснено в спеціалізованому центрі Autism Home Support Services (штат Іллінойс, США). До реалізації дослідження було залучено дві дитини молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, а також їх батьки та фахівці, що супроводжують розвиток цих дітей.

Дослідження було здійснено за допомогою спостереження та експертного оцінювання. Обрана діагностична методика розроблена фахівцями Autism Home Support Services та адаптована нами: переклад з англійської мови; урахування специфіки досліджуваної групи (відсутність мовлення, молодший дошкільний вік); структурування методичних матеріалів, розробка бланків та системи оцінювання.

Даний підхід до діагностики невербальної комунікації базується на комплексному аналізі, який включає як безпосереднє спостереження за поведінкою дитини в звичних умовах, так і залучення до процесу оцінювання осіб, що безпосередньо супроводжують розвиток дитини (фахівці та батьки).

Методика складається з двох етапів: спостереження за невербальною комунікацією дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом; експертне оцінювання батьками/фахівцями невербальної комунікації дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом.

Етап перший. Спостереження за невербальною комунікацією дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом. У ході нашого дослідження було здійснено збір даних, спираючись на картку спостереження що містить наступні параметри оцінювання: *вираз обличчя* – відтворення емоційного стану дитиною, розпізнавання та відповідь на вираз обличчя інших; *жести* – використання рук та тіла для вираження певних емоцій без використання словесних форм; *контакт з очима* – здатність дитини утримати контакт з очима іншої людини; *фізичний контакт* – здатність використовувати різні форми тілесного контакту (обійми, погладжування, похлопування по плечу); *реакція на вираз обличчя інших* – здатність відгукуватись на емоційні вирази інших людей; *розуміння значення жестів* – здатність дитини розуміти значення жестів інших; *інтерпретація тілесних сигналів інших* – здатність дитина сприймати і розуміти невербальні сигнали від інших осіб; *вокалізація* – здатність дитини супроводжувати власні емоції (потреби) відповідними немовленнєвими звуками (сміх, плач, скрипіння, гукання тощо); *візуальна спрямованість* – здатність дитини дивитися, зосереджувати свою увагу під час взаємодії із своїм оточенням.

Означені показники невербальної комунікації в запропонованій картці спостереження оцінюються за мірою прояву (від 1 до 5 балів), а саме: *незначний розвиток (1 бал)* – дитина практично не демонструє навички щодо параметру невербальної комунікації, або її прояви є дуже рідкісними або випадковими (зв'язок між специфічним стимулом та реакцією є нестабільним або відсутнім); *слабкий розвиток (2 бали)* – дитина іноді демонструє навички але зазвичай лише в специфічних

умовах або з певними стимулами (зв'язок між стимулом і реакцією є нестабільним); *посередній розвиток (3 бали)* – дитина демонструє навички з певною послідовністю, але можлива недиференційованість реакцій (існує зв'язок між стимулом і реакцією, але він може бути неповним або не стабільним); *достатній розвиток (4 бали)* – дитина здатна демонструвати навички регулярно та в різних ситуаціях (зв'язок між стимулом та реакцією достатньо стабільний, хоча іноді може виникати неадекватна реакція); *високий розвиток (5 балів)* – дитина демонструє навички в різних контекстах та з різними стимулами (зв'язок між стимулом і реакцією є стабільним та передбачуваним, реакції є адекватними та доречними).

Таким чином, дослідник (фахівець) у ході спостереження за дитиною: оцінює кожен параметр спостереження за окресленою мірою прояву; заповнює бланк картки спостереження під час або після спостереження; по завершенню всіх спостережень (має бути декілька) аналізує отримані дані для визначення загального рівня невербальної комунікації дитини з розладами аутистичного спектра.

Застосування запропонованої картки спостереження продемонстровано в результатах нашого дослідження, що наочно подано в таблиці 1.

Для наочності результати також подано у вигляді діаграми рис. 1.

Етап другий – експертне оцінювання невербальної комунікації дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом. Оцінювання експертами

(батьками та вихователями) здійснювалося за наступними аспектами: загальна оцінка невербального репертуару дитини, розуміння різноманітних компонентів невербальної комунікації дитиною, цілеспрямоване використання дитиною невербальних засобів спілкування, загальний стан сформованості. Відповідно означених аспектів експерти відзначали міру їх проявів від 1 балу (ніколи або рідко) до 5 балів (дуже часто).

Задля об'єктивності та надійності оцінки невербальної комунікації дитини з аутизмом батьки і вихователі заповнювали опитувальники незалежно один від одного. Додатково експерти мали можливість вказати, чи вважають вони певні прояви за типові для їхньої дитини, що дозволяло враховувати індивідуальні особливості кожної дитини в процесі аналізу та інтерпретації отриманих результатів. Узагальнюючі кількісні та якісні результати подано в таблиці 2.

Таким чином, результати двох етапів дослідження спостереження та експертного оцінювання свідчать, що у дітей молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра недостатній рівень сформованості невербальної комунікації, проте зазначимо, що кожна дитина має свої особливості та потребує індивідуального корекційно-розвивального супроводу.

Висновки. Отже проблема невербальної комунікації дітей з розладами аутистичного спектра лишається актуальною та потребує системного вирішення. Запропонована та апробована нами методика дослідження що реалізується у вигляді

Таблиця 1

Результати спостереження за невербальною комунікацією дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом

Параметри	Вікторія		Михайло	
	Бал	Коментарі	Бал	Коментарі
Очний контакт	3	Демонструє посередній рівень контакту з очима, з поступовим поліпшенням	2.67	Демонструє початкову відсутність контакту з очима, але в кінці періоду спостереження було значне поліпшення очного контакту.
Міміка	2.33	Обмежена виразність обличчя, але в кінці спостереження було помітне поліпшення	1.67	Обмежена виразність обличчя, також необхідно відмітити певні поліпшення.
Жести	3	Демонструє стабільний, посередній рівень використання жестів.	1.67	Жести використовувалися рідко на початку періоду, але з часом почали використовуватися частіше.
Вокалізації	3.33	Хоча було короткочасне зниження активності в середині періоду спостереження, загалом використання вокалізації було добрим	3.33	Загалом використовує різноманітні звуки для комунікації, хоча в кінці періоду їх кількість зменшилася.
Візуальна спрямованість	1.33	Демонструє обмежену візуальну спрямованість, але в кінці періоду було помітне невелике поліпшення	2.67	Демонструє зосередженість на об'єктах на початку періоду, але з часом став більше звертати увагу на людей.
Загальний рівень	2.6	Хоча деякі області комунікації розвинені краще, ніж інші, в цілому Вікторія демонструє посередній рівень сформованості невербальної комунікації.	2.4	Хоча Михайло показав прогрес у деяких областях, загалом він демонструє посередній рівень сформованості невербальної комунікації.

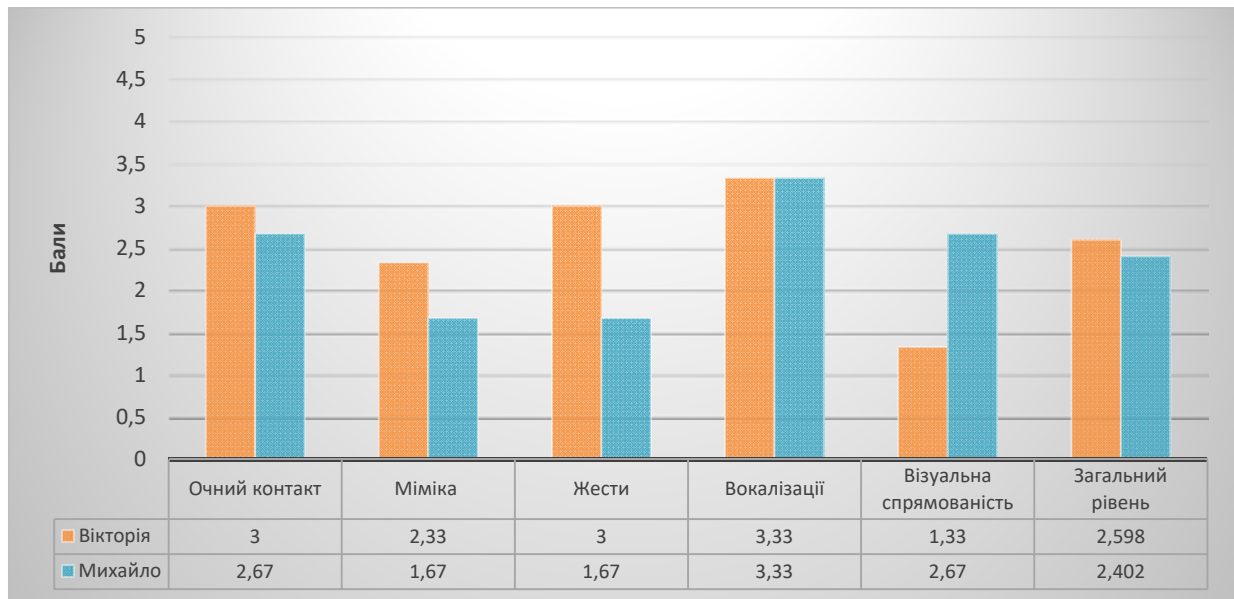


Рис. 1. Стан сформованості невербальної комунікації у дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом (спостереження)

Таблиця 2

Результати експертного оцінювання батьками/вихователями невербальної комунікації дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом

Аспекти оцінювання	Параметри оцінювання	Вікторія (бал)	Михайло (бал)
Загальна оцінка невербального репертуару особистості	Чи виявляє дитина емоції через вираз обличчя?	3	2
	Як часто дитина використовує жести для спілкування?	3	2
	Чи має дитина контакт очима під час спілкування?	3	3
	Чи використовує дитина позитивний фізичний контакт (наприклад, обійми)?	3	5
Стан сформованості		3	3
Розуміння різноманітних компонентів невербальної комунікації	Чи реагує дитина на вираз обличчя інших?	3	2
	Чи розуміє дитина значення різних жестів?	3	2
	Чи здатна дитина інтерпретувати тілесні сигнали інших осіб?	2	1
Стан сформованості		2,67	1,67
Цілеспрямоване використання невербальних засобів спілкування	Чи використовує дитина жести, щоб показати, що вона хоче або потребує?	3	2
	Чи використовує дитина контакт з очима, щоб звернути увагу до себе або певного об'єкта/дії?	3	3
	Чи використовує дитина вираз обличчя, щоб показати свої емоції або реакції?	3,5	2
Стан сформованості		3,17	2,33
Загальний стан сформованості		2,94	2,33

впровадження картки спостереження та експертного оцінювання продемонструвала можливість здійснення комплексного та об'єктивного оцінювання особливостей сформованості навичок невербальної комунікації задля подальшої розробки індивідуальних програм розвитку.

Окреслені прикладні аспекти означеної проблематики є важливим підґрунтям для розроблення програми розвитку невербальної комунікації

у дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом, об'єднуючи методи з науково доведеною ефективністю («Аналіз прикладної поведінки», «Музично-опосередковане втручання», «Візуальна спрямованість», «Метод втручання з боку батьків») та використовуючи їх ресурси. Саме в інтеграції цих підходів вбачаємо потенціал щодо розвитку невербальної комунікації дітей з розладами аутистичного спектра.

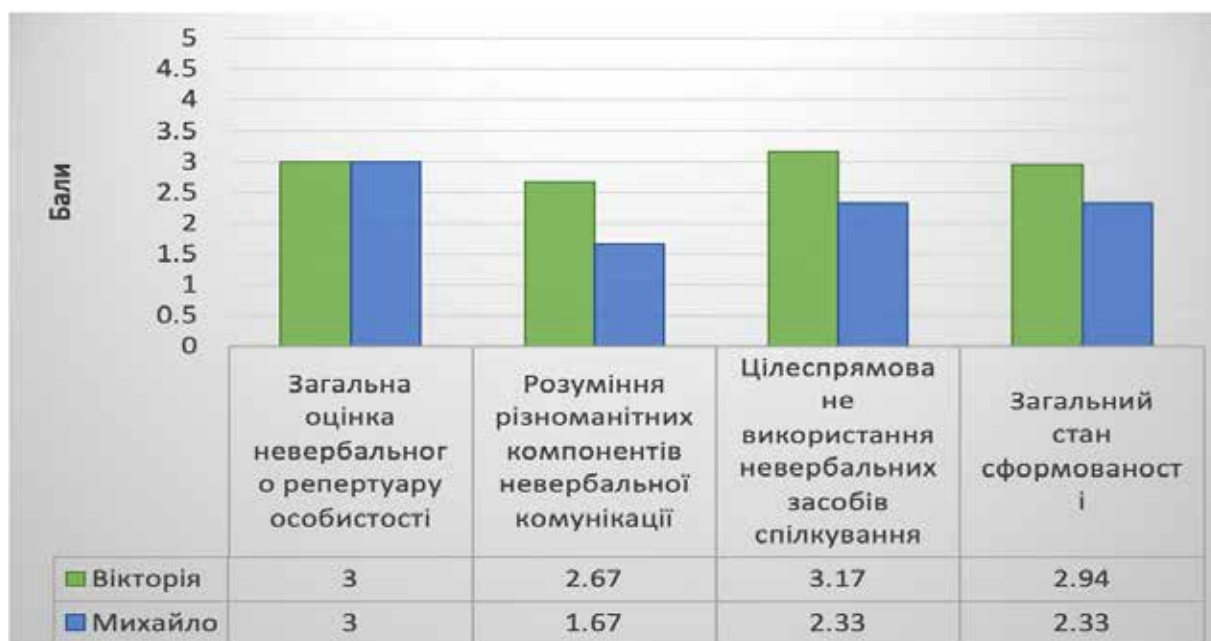


Рис. 2. Стан сформованості невербальної комунікації у дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом (експертне оцінювання)

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базима Н. В., Мороз О. В. Особливості невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутизмом. *Логопедія*. № 4, 2013. С. 3–8.
2. Базима Н.В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків : Видавництво Ранок. 2022. 144 с.
3. Куценко Т. О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутистичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. № 4 (2), 2013. С. 209–218.
4. Логвінова І. П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму: дис. канд. психол. наук : 19.00.08 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. 2013. с. 252.
5. Скрипник Т. В. Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. *Актуальні проблеми педагогіки психології та професійної освіти*. № 1, 2017. С. 70–75. – 2017.
6. Таран О.П. Психологічні аспекти порушення мовлення у дітей з аутизмом. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей. 2014. Вип. 2 (43). С. 276–283.
7. Chiang C.H., Soong W.T., Lin T.L., Rogers S.J. Nonverbal communication skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2008. Vol. 38. P. 1898–1906.

ДОСЛІДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО НАСИЛЛЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ ВИДИ ПРОЯВУ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ

STUDY OF INFORMATION VIOLENCE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: MAIN TYPES OF MANIFESTATION AND DETERMINANTS

Стаття присвячена дослідженню проблеми інформаційного насилля в закладах вищої освіти, зокрема його проявів. За допомогою аналізу та синтезу різних джерел, автор розглядає основні види інформаційного насилля, які можуть виникати в університетському середовищі. В статті висвітлюються види інформаційного насилля, як-то: дезінформація; кібербулінг; фейкові наукові дослідження; незаконне копіювання та плагіат; політичний та ідеологічний тиск; зловживання особистими даними; спам та фішинг; негативні коментарі та образи в мережі.

Окрема увага приділяється детермінантам цього явища, здебільшого розглядаються соціокультурні, психологічні й технічні аспекти, які сприяють зростанню інформаційного насилля в закладах вищої освіти. Проведено аналіз чинників, що спонукають студентів і співробітників до здійснення інформаційного насильства та виявлення його наслідків для жертв.

Крім того, автором проведено емпіричне дослідження метою якого було встановлення самого факту існування інформаційного насилля в умовах закладів вищої освіти та ідентифікація його проявів. До експериментального опитування було залучено 208 здобувачів педагогічних закладів вищої освіти. Встановлено, що найбільші кількісні показники проявів інформаційного насилля мають дезінформація, кібербулінг, зловживання особистими даними, негативні коментарі й образи.

Публікація містить результати, які можуть бути корисними для академічного співтовариства, адміністрації університетів, психологів, та всіх, хто цікавиться проблемами інформаційного насильства в університетському середовищі. Вона надає підстави для подальших досліджень та розвитку стратегій боротьби з інформаційним насиллям в закладах вищої освіти.

Ключові слова: інформаційне насилля, заклад вищої освіти, види інформацій-

ного насилля, дезінформація в освітньому процесі, діагностування інформаційного насилля.

The article is devoted to the study of the problem of information violence in higher education institutions, in particular its manifestations. Through the analysis and synthesis of various sources, the author examines the main types of information violence that can occur in the university environment. The article highlights the types of information violence, such as disinformation; cyberbullying; fake scientific research; illegal copying and plagiarism; political and ideological pressure; abuse of personal data; spam and phishing; negative comments and insults online.

Particular attention is paid to the determinants of this phenomenon, mainly socio-cultural, psychological and technical aspects that contribute to the growth of information violence in higher education institutions. The author analyses the factors that encourage students and staff to commit information violence and identifies its consequences for victims. In addition, the author conducted an empirical study aimed at establishing the very fact of the existence of information violence in higher education institutions and identifying its manifestations. The experimental survey involved 208 students of pedagogical higher education institutions. It was found that disinformation, cyberbullying, misuse of personal data, negative comments and insults have the highest quantitative indicators of information violence.

The publication contains results that can be useful for the academic community, university administrators, psychologists, and anyone interested in the problems of information violence in the university environment. It provides grounds for further research and development of strategies to combat information violence in higher education institutions.

Key words: information violence, higher education institution, types of information violence, disinformation in the educational process, diagnosing information violence.

УДК 378.4

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.22>

Акімов В.Ю.,

аспірант кафедри теорії та методики виховання

Рівненського державного гуманітарного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інформаційне насилля як феномен сучасного суспільства займає одну із ключових ролей характеру взаємодії окремих індивідів, так і цілих груп й різних соціальних інституцій. Інформаційне насилля в умовах закладу вищої освіти (далі – ЗВО) має велику кількість проявів та не чітку форму їхнього змістового розмежування. В рамках нашого дослідження було виявлено значну кількість форм прояву інформаційного насилля (далі – ІН) в умовах ЗВО серед яких варто виокремити деякі з них. Зокрема, тролінг – різновид ІН метою якого

є формування певної громадської думки з метою досягнення певних цілей [1]. Кібербулінг – булінг із застосуванням цифрових та інформаційних технологій, при якому через інтернет-джерела (соціальні мережі та месенджери), ціллю є нанесення ментальної, емоційної та фізичної шкоди певній особі або групі [2]. Кібермобінг – переслідування на роботі засобами інформаційних технологій. Х. Лейман визначив цю категорію як психологічний тиск на робочому місці, котрий проявляється в цькуванні, чварах, підсиджуванні, плітках, інтригах, хамстві, емоційному насильстві, сексуальному

домаганні [3]. Це найбільш розповсюдженні види ІН в розрізі наукових досліджень та опису їх змістово-функціональної сутності. Варто розуміти, що зазначені види ІН мають досить опосередкований характер і зацентровані на кінцевий результат та засоби реалізації (переважно засоби ІКТ). Однак не у повній мірі визначеними є прояви насилля інформаційного характеру, тому актуальною є проблема дослідження ІН в частині форм, які воно може набувати в умовах ЗВО.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Нині стан дослідження прояву інформаційного насилля в умовах ЗВО має переважно теоретичний характер, здебільшого вивчаються аспекти інформаційного впливу, зокрема їхня мета, роль суб'єктів та об'єктів впливу, а також технічні засоби реалізації. Так, наприклад, Н. Нвіабу у своєму дослідженні вивчав проблему проявів насилля, в тому числі й інформаційного, у кампусах (студентських містечках) університетів США. Дослідник пропонує профілактичні заходи на основі аналізу конкретних випадків (кейсів), які відбулися раніше, шляхом ідентифікації проявів погроз, залякування, переслідування, знуцання, маніпуляції. Тобто він пропонує встановлювати детермінанти виникнення насилля у середовищі університету, а не безпосередньо самі факти насилля [4]. Х. Сміт в рамках дослідження інформаційного насилля студентського містечка університету Теннессі виокремлював факт збільшення частки інформаційного насилля засобами ІКТ ще у першому десятилітті 2000-х років. Насилля інформаційного характеру відбувалося через намагання вирішити певні передбачувані скарги на викладачів та/або інших працівників університету, внаслідок цього відбувався певний інформаційний резонанс, що в решті решт закінчилося трагічним масовим вбивством [5, с. 445–446]. Варто розуміти, що різні види насилля мають різні форми прояву, однак їхні наслідки і наслідки їхнього синтезу мають критично негативний характер для організації освітнього процесу, дозвілля здобувачів освіти, їхнього психологічного стану і, подекуди, для їхньої безпеки та життя зокрема. О. Купенко наводить думку, що інформаційне насилля в умовах освітнього середовища може проявлятися у таких формах як передача інформації без згоди суб'єктів інформаційної взаємодії, втручання третіх осіб у вільну інформаційну взаємодію з метою її порушення, запобігання інформаційному обміну третіми особами [6]. Тобто навіть в умовах вільного пошуку навчальних матеріалів через пошукові системи мережі Інтернет, здобувачі освіти можуть стикатися із неправдивою та необ'єктивною інформацією, чим наноситься шкода розвитку особистості, і, як наслідок, є проявом інформаційного насилля. У своїй праці Б. Бурдьє та Ж. Пасерон виокремлювали особливий вид інформаційного насилля – педагогічне

насилля, яке проявлялося шляхом монополії педагогічного впливу на здобувачів освіти. Проявами такого насилля є: домінування педагога над студентами, соціальна нерівноправність учасників едукативного процесу, психологічний пресинг, тощо [7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не дивлячись на значну кількість наукових досліджень ІН в умовах ЗВО, вивчення його проявів досить обмежене з точки зору експериментального та кількісного визначення. Науково обґрунтовані види ІН, а точніше форми його прояву, мало відомі учасникам освітнього процесу, відтак виникає необхідність дослідження конкретних інцидентів в умовах ЗВО. Невирішеним залишається питання збору емпіричних даних серед учасників освітнього процесу в ЗВО в контексті проявів ІН.

Мета статті полягає висвітленні перебігу дослідження проявів інформаційного насилля в умовах ЗВО та інтерпретації отриманих емпіричних даних.

Виклад основного матеріалу. З метою експериментального вивчення проявів ІН в умовах ЗВО попередньо було визначено перелік досліджуваних інцидентів:

- *дезінформація*, яка може реалізуватися шляхом ґенерування неправдивої інформації, сплутуванні фактів, що можуть спричинити непорозуміння та конфлікти в університетському середовищі. Це може вплинути на стосунки між студентами та педагогами й іншими учасниками освітнього процесу;

- *кібербулінг* – виникає у спільнотах університету через соціальні мережі, інтернет та електронну пошту, як наслідок здобувачі вищої освіти можуть стикатися з ситуаціями, коли їхні дані, фотографії чи особисті дані спотворюються чи використовуються без їхньої згоди;

- *поширення фейкових наукових досліджень*, які можуть бути розміщені в наукових журналах або в інтернеті, що може завдати шкоди репутації університету та науковців;

- *незаконне копіювання та плагіат* виникає внаслідок копіювання чужих робіт без відповідних джерел, що порушує академічну доброчесність;

- *політичний або ідеологічний тиск* в умовах коли університети можуть ставати аренами для політичних та ідеологічних конфліктів, де інформація може бути використана для маніпулювання та впливу на думку студентів;

- *зловживання особистими даними* детермінується витоків особистих даних студентів або викладачів, що може спричинити серйозні проблеми з приватністю та безпекою;

- *спам та фішинг* – надмірна кількість спаму та спроби доступу до особистої інформації або грошей через електронну пошту чи інші інформаційно-цифрові шляхи;

– негативні коментарі та образи в мережі виникають через веб-ресурси, які можуть бути вразливими перед висловлюваннями в інтернеті, що може впливати на психологічний стан студентів і викладачів.

Дослідження зазначених інцидентів зумовлено змістовою характеристикою описаних вище видів ІН (дезінформація; кібербулінг; фейкові наукові дослідження; незаконне копіювання та плагіат; політичний та ідеологічний тиск; зловживання особистими даними; спам та фішинг; негативні коментарі та образи в мережі), що в свою чергу дозволить визначити кількісні показники його прояву.

Вивчення проявів ІН у ЗВО проходило у формі експрес-дослідження, яке тривало близько 2 тижнів. Реалізація такого дослідження здійснювалася через чотири взаємопов'язані етапи [8]:

1. Організаційний – передбачає розроблення програми та інструментарію.
2. Збір первинної інформації.
3. Упорядкування та обробка зібраної інформації – передбачає процедури інтерпретації емпіричних даних.
4. Аналіз обробленої інформації – підготовка звіту, формулювання висновків.

В рамках першого етапу дослідження здійснювався відбір засобів дослідження, інструктування безпосередніх виконавців, виконувався відбір учасників (здобувачів вищої освіти) дослідження. Варто відмітити, що для участі в опитуванні було залучено 208 здобувачів освіти педагогічних ЗВО. Розподіл учасників загальної вибірки на контрольну та експериментальну групи не проводився, оскільки метою нашого дослідження є не порівняння певних груп, а встановлення самого факту існування ІН в умовах ЗВО та ідентифікація його проявів.

Дослідження заплановано було проводити під час годин куратора, через спільноти у соціальних мережах та месенджери. В якості анкети було використано сервіс Google Forms, який дозволяє проводити тестування без реєстрації шляхом отримання респондентом посилання (рис. 1). Для забезпечення анонімності здобувачам вищої освіти надсилалися посилання на форму, яку необхідно заповнити, без обов'язкової вимоги зазначення персональних даних. Анкета містила питання відповідно до змісту об'єктованих попередньо досліджуваних інцидентів. Розсилання виконувалося персонально кожному здобувачеві

кураторами академічних груп, працівниками деканатів та випускових кафедр. Кожен із восьми описаних інцидентів репрезентований через три типи відповіді: «Так», «Ні», «Важко відповісти».

В рамках другого етапу дослідження відбувалося безпосереднє опитування респондентів щодо проявів ІН в умовах ЗВО. Опитування здійснювалося дистанційно, тобто здобувач освіти міг пройти його особисто без впливу організаторів, без урахування часових рамок, і головне, без персональної ідентифікації учасника опитування. Результати опитування отримувалися безпосередньо організаторами дослідження через сервіси Google. Із запланованих 220 учасників дослідження участь в опитуванні взяли 208 здобувачів вищої освіти, що складає 95% від прогнозованої кількості.

Третій етап передбачав узагальнення та диференціювання емпіричних результатів дослідження. В якості інструментарію обробки даних використовувалися Microsoft Office Excel та SPSS. Відповідно до запитання щодо наявності ІН як соціального явища в умовах ЗВО, отримані наступні результати (табл. 1).

Результати і обговорення. Таким чином близько 86% відсотків учасників дослідження ствердно висловились, що хоча б із однією формою прояву ІН під час навчання в ЗВО зустрічалися. Водночас частка осіб, які не стикалися з проявами ІН – 5%, решта – 8,7% не визначилися.

Наступним етапом обробки емпіричних даних було диференціювання результатів діагностування прояву ІН за кожним із досліджуваних інцидентів (табл. 2).

Аналітичний характер такого дослідження дозволив нам проаналізувати причинно-наслідкові залежності проявів ІН, механізми його функціонування, виокремити найбільш характерні риси та кількісне уявлення про ступінь його вираженості. Так зокрема упевнено можна констатувати, що ІН як негативне соціальне явище в умовах ЗВО має своє місце. З огляду на домінування тих чи інших проявів ІН, можна задекларувати, що найбільш розповсюдженими є дезінформація, кібербулінг, зловживання особистими даними, негативні коментарі й образи. Здебільшого рівень респондентів, які впевнено визначилися з існуванням ІН в ЗВО значно перевищував у кількісному вимірі тих, хто заперечує та тих, хто не може ствердно відповісти (рис. 2).

Таблиця 1

Показники прояву інформаційного насилля серед учасників освітнього процесу закладів вищої освіти

№ з/п	Так	Ні	Складно відповісти
Кількість	179	11	18
Відсоткова частка	86%	5,3%	8,7%

Дослідження проявів інформаційного насилля в педагогічних закладах вищої освіти

Опис форми

Чи стикалися Ви з генерування неправдивої інформації, сплутуванні фактів, що можуть спричинити непорозуміння та конфлікти в університетському середовищі?

Так

Ні

Важко відповісти

Вам відомі факти насилля, яке виникає у спільнотах університету через соціальні мережі (facebook, instagram, tik-tok), інтернет та електронну пошту, як наслідок здобувачі вищої освіти можуть стикатися з ситуаціями, коли їхні дані, фотографії чи особисті дані спотворюються чи використовуються без їхньої згоди?

Так

Рис. 1. Анкета Google Forms для дослідження проявів інформаційного насилля в закладах вищої освіти

Таблиця 2

№ з/п	Зміст інциденту	Так (n)	Так (%)	Ні (n)	Ні (%)	Складно відповісти (n)	Складно відповісти (%)
1	Дезінформація	152	73	33	16	23	11
2	Кібербулінг	164	79	30	14	14	7
3	Фейкові наукові дослідження	98	47	96	46	14	7
4	Незаконне копіювання та плагіат	112	54	86	41	10	5
5	Політичний та ідеологічний тиск	104	50	76	37	28	13
6	Зловживання особистими даними	148	71	52	25	8	4
7	Спам та фішинг (через ресурси ЗВО)	62	30	109	52	37	18
8	Негативні коментарі та образи в мережі	179	86	14	7	15	7

де, n – кількість отриманих відповідей респондентів.

Засоби аналітики Google Forms дозволяють визначити загальні тенденції, тобто усереднені

результати. Таким чином можна чітко прослідкувати прояв того чи іншого виду ІН.

Результати представлені на гістограмі (рис. 2) дозволяють інтерпретувати результати

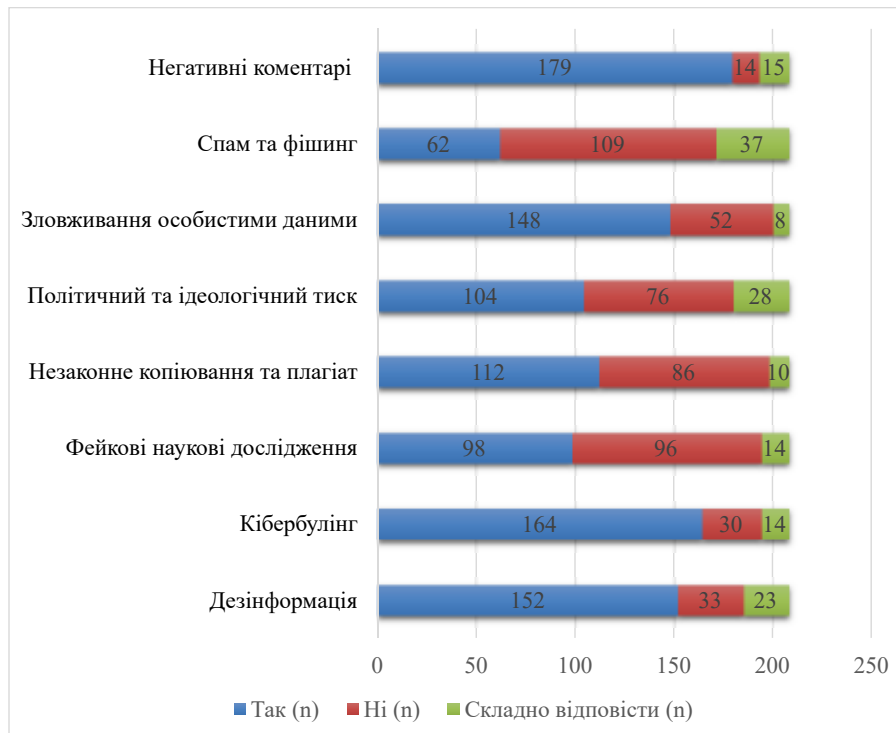


Рис. 2. Гістограма результатів дослідження прояву інформаційного насилля серед учасників освітнього процесу

дослідження ІН та встановити найбільш поширені типи проявів.

Таким чином основними причинами проявів ІН в ЗВО, на нашу думку, є використання інформаційних ресурсів, за допомогою яких розповсюджується інформація неправдивого та маніпулятивного характеру. Механізм функціонування виникнення ІН в ЗВО ґрунтується на потенційних анонімних можливостях висловлювань, легкодоступності до особистих даних учасників освітнього процесу та різним рівнем сформованості їхньої медіаграмотності й інформаційно-комунікаційної компетентності.

Висновки. Дослідження проявів ІН в умовах ЗВО репрезентативно вказує про існування його випадків. Найбільш поширеними проявами є дезінформація, кібербулінг, зловживання особистими даними, негативні коментарі й образи.

З огляду на емпіричні результати дослідження можна стверджувати, що існує нагальна необхідність науково-педагогічного обґрунтування й впровадження в освітній процес ЗВО заходів та засобів профілактики ІН.

Окреслене дослідження не є констатувальним, а носить оглядово-діагностувальний характер, метою якого є ідентифікація основних видів прояву ІН в ЗВО. Вивчення й наукове обґрунтування способів профілактики ІН в ЗВО буде покладено в основу наших подальших наукових розвідок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Інформаційне насильство та безпека: світоглядно-правові аспекти: монографія. За заг. ред. проф. В. Г. Пилипчука. Харків: Майдан, 2011. 244 с.
2. Лівінгстон С., Серд А. Кібербулінг – що це та як це зупинити? 10 фактів, які підлітки хочуть знати про кібербулінг ЮНІСЕФ. Режим доступу: <https://www.unicef.org/ukraine/cyberbullying>.
3. Leymann H. The Mobbing Encyclopaedia. Режим доступу: <https://www.leymann.se/English/frame.html>
4. N. Nwiabu, «Situation awareness for violence prevention on campuses.» 2014 IEEE International Inter-Disciplinary Conference on Cognitive Methods in Situation Awareness and Decision Support (CogSIMA), San Antonio, TX, USA, 2014, pp. 90–96, doi: 10.1109/CogSIMA.2014.6816546.
5. H. Smith. Violence on campus: Practical recommendations for legal educators. Retrieved from University of Tennessee. Режим доступу: <http://works.bepress.com/sandra-thomas>.
6. Купенко Олена; Никоненко, Катерина. Робота з відкритими освітніми інтернет-ресурсами як протипага інформаційному насильству. Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захист прав дітей, 2014. 666 с.
7. Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude; Nice, R. Education, society and culture. Trans. Richard Nice. London: SAGE Publications, 1977, С. 15–29.
8. Паніотто В., Харченко Н. Методи опитування. Київ, 2017. 338 с.

СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО СЕНСОМОТОРНОЇ КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

THE READINESS OF FUTURE SPEECH THERAPISTS FOR SENSORIMOTOR CORRECTION OF DEVELOPMENT IN PERSONS WITH SPEECH DISORDERS

Стаття присвячена оцінюванню готовності майбутніх логопедів до сенсоромоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення. У роботі ретельно аналізується це питання, виходячи з комплексного підходу, що включає теоретичні та методичні аспекти підготовки фахівців. Акцент робиться на визначенні ключових критеріїв та методів оцінки, що дозволяють виміряти рівень підготовленості студентів-логопедів. Дослідження проводилося на базі Запорізького національного університету, де було залучено 98 студентів з різних курсів, щоб оцінити їх готовність за критеріями готовності до сенсоромоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення: мотиваційним, знанням, операційним, особистісним, рефлексивним.

У статті детально висвітлюються структурні компоненти та критерії готовності, включаючи мотиваційні аспекти, знання та навички, необхідні для ефективної сенсоромоторної корекції. Автор також розглядає показники, що визначають рівень готовності, та методіку проведення дослідження, з особливим акцентом на використання авторського опитувальника та методів експертних оцінок.

Ключовим аспектом дослідження є встановлення рівнів готовності, які були класифіковані як конструктивний (високий), продуктивний (достатній), репродуктивний (середній) та рецептивний (недостатній), з використанням стандартної 100-бальної системи оцінювання для об'єктивного порівняння результатів. Ця система оцінювання забезпечує ясність та універсальність у вимірюванні готовності студентів.

У цілому, стаття надає цінний внесок у розуміння того, як найкраще підготувати майбутніх логопедів до викликів практичної діяльності, особливо в контексті сенсоромоторної корекції осіб з порушеннями мовлення. Підкреслюється важливість комплексного підходу у підготовці логопедів, який охоплює не тільки теоретичні знання, але й розвиток практичних навичок та мотиваційного компонента. Концепція дослідження підкреслює єдність методологічного, теоретичного та методичного підходів, що є важливим для всебічного розвитку фахівців у цій галузі. Дослідження робить значний внесок у розробку стратегій та методів навчання, які можуть бути використані в освітніх програмах для логопедів, підвищуючи ефективність їх під-

готовки до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: майбутні логопеди, професійна підготовка, підготовка логопедів, готовність, сенсоромоторна корекція.

The article is dedicated to evaluating the readiness of future speech therapists for sensorimotor correction in the development of individuals with speech disorders. It thoroughly analyzes this issue using a comprehensive approach, which includes theoretical and methodological aspects of professional training. The focus is on identifying key criteria and assessment methods that measure the readiness level of speech therapy students. The study was conducted at Zaporizhzhia National University, involving 98 students from various courses to assess their readiness for sensorimotor correction based on criteria such as motivational, knowledge, operational, personal, and reflective readiness.

The article details the structural components and readiness criteria, including motivational aspects, knowledge, and skills essential for effective sensorimotor correction. The author also examines indicators defining readiness levels and the research methodology, with a special emphasis on using a custom questionnaire and expert evaluation methods.

A key aspect of the study is establishing readiness levels, classified as constructive (high), productive (sufficient), reproductive (average), and receptive (insufficient), using a standard 100-point grading system for objective comparison of results. This grading system ensures clarity and universality in measuring student readiness.

Overall, the article contributes valuable insights into preparing future speech therapists for practical challenges, particularly in the context of sensorimotor correction for individuals with speech disorders. It highlights the importance of a comprehensive approach in speech therapist training, encompassing not only theoretical knowledge but also the development of practical skills and motivational components. The research concept emphasizes the unity of methodological, theoretical, and methodical approaches, crucial for the holistic development of professionals in this field. The study significantly contributes to developing strategies and teaching methods that can be used in educational programs for speech therapists, enhancing the effectiveness of their preparation for future professional activities.

Key words: future speech therapists, professional training, speech therapist training, readiness, sensorimotor correction.

УДК 378.093.5.011.3-051:376-056.264]:159.9.07
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.23>

Апхутіна В.В.,

аспірант, викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Запорізького національного університету

Постановка проблеми. Проблематика готовності майбутніх логопедів до сенсоромоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення відкриває широке поле для наукових і практичних досліджень. Це питання є ключовим у контексті сучасних викликів, з якими зіштовхуються освітні інституції та заклади охорони здоров'я. З одного боку, науковий інтерес полягає у вивченні та розумінні комплексу

факторів, що впливають на підготовку ефективних спеціалістів у цій області. З іншого боку, практичне значення цієї проблеми виявляється у розробці і впровадженні ефективних методів і підходів до навчання, які б відповідали актуальним потребам суспільства та осіб з порушеннями мовлення.

Значення цієї проблеми полягає не тільки в академічному дослідженні, але й у практичному

аспекті, оскільки від якості підготовки логопедів безпосередньо залежить якість життя осіб з порушеннями мовлення. Потреба в сенсомоторній корекції у сфері логопедії визначається рядом чинників, які включають зростаючу увагу до індивідуальних освітніх потреб осіб з порушеннями мовлення, еволюцію методів діагностики та корекції, а також сучасні вимоги до інклюзивної освіти. Підвищений інтерес до раннього виявлення та втручання у випадках порушень мовлення стимулює потребу у висококваліфікованих логопедах, здатних застосувати комплексний підхід у своїй роботі.

Зокрема, зміни в демографічній структурі населення, такі як збільшення віку першої вагітності та фактори, пов'язані з урбанізацією та екологією, призводять до збільшення кількості дітей, які народжуються з ризиком розвитку мовленнєвих порушень. Крім того, інтенсивний розвиток технологій та зміна способу життя серед стресові чинники впливають на комунікативні навички дітей, створюючи нові виклики для логопедичної практики.

Також варто зазначити, що сучасні наукові дослідження у галузі нейропсихології, кінезіології та сенсорної інтеграції вносять нові відкриття щодо розуміння механізмів мовлення та їх порушень. Це, у свою чергу, вимагає від логопедів постійного оновлення знань та вдосконалення навичок для ефективного застосування цих знань у практиці.

Враховуючи ці чинники, стає очевидною важливість розвитку компетенцій у сенсомоторній корекції у майбутніх логопедів, щоб вони могли ефективно реагувати на зміни в потребах та викликах, які постають перед сучасною логопедичною практикою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання підготовки фахівців у галузі корекційної педагогіки були об'єктом вивчення багатьох вчених. Ряд науковців досліджували різні аспекти професійної підготовки спеціальних педагогів зокрема логопедів: О.М. Гопіченко, Г.В. Горшкова, О.В. Мартинчук, Г.М. Мицик, Н.Г. Пахомова, Ю.В. Пінчук, О.М. Потапенко, Л.О. Прядко, Н.В. Савінова, В.М. Синьов, Л.Л. Стахова, В.В. Тарасун, Л.О. Федорович, Л.А. Черніченко, О.Е. Шевченко, М.К. Шеремет та інші. Тематику готовності вчителів та професійної готовності майбутніх вчителів («teacher preparedness», «preparedness for teaching» та «professional readiness of future teachers») у світі підіймати ряд науковців: M. Beara, P. Okanović, J. Wang, D. Sakenov, Y.V. Kushnir, Y. Shnaider, D.Z. Abdulkhamidova, C. Casey, R. Childs. Зокрема з питань готовності до умов інклюзивної освіти висловлювались J. Hay, J. Smit, M. Paulsen, J Chitiyo, W Brinda, L. Manasia, M.G. Ianos, T.D. Chicioeanu та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наступні наукові дані підтверджують

потребу у зміцненні підготовки логопедів у сфері сенсорної та моторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення та свідчать про значення руху та сенсорики у мовленнєвому розвитку. Вчені, такі як Г.В. Горшкова [1], зазначають, що готовність майбутніх логопедів до використання адаптованих фізичних вправ є важливою складовою їх професійної компетентності. Підкреслюється, що така підготовка включає мотиваційний, когнітивний, особистісний та діяльнісний компоненти. А також, враховуємо думку О.В. Колишкіна [2], що адаптивна фізична культура «є по суті міждисциплінарною спеціальністю, яка інтегрує в собі такі галузі людського знання, як фізична культура, медицина, корекційна педагогіка, то виникає питання про об'єднання освітньої та, особливо, наукової діяльності за цими спеціальностями з іншими напрямками підготовки та спеціальностями як вищої, так і середньої професійної освіти.

Аналіз теоретичних джерел дозволив зробити висновок, що наукова проблема, пов'язана з підготовкою логопедів у сфері сенсорної та моторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення, безпосередньо не отримала достатньої уваги та розробки. Відсутність досліджень, що прямо вирішують це питання, свідчить про потребу в подальшому дослідженні та розвитку цієї наукової області.

Метою статті є оцінка готовності майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції у осіб з порушеннями мовлення, з акцентом на аналізі ключових критеріїв та методів оцінювання їх готовності.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу наукових джерел і досліджень (О.М. Гопіченко, Г.В. Горшкова, О.В. Мартинчук, Г.М. Мицик, Н.Г. Пахомова, Ю.В. Пінчук, О.М. Потапенко, Л.О. Прядко, Н.В. Савінова, В.М. Синьов, Л.Л. Стахова, В.В. Тарасун, Л.О. Федорович, Л.А. Черніченко, О.Е. Шевченко, М.К. Шеремет) ключове поняття підготовки майбутніх логопедів має розглядатись як є динамічний багатоаспектний процес, одним з кінцевих результатів якої має бути готовність фахівців до сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення.

Таким чином, визначимо термін «готовність майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення» як результат та мету професійної підготовки у закладі вищої освіти, що містить використання сенсомоторної корекції відповідно індивідуального стану розвитку мови, сенсомоторної та комунікативної сфер, надає можливість організувати та проводити діагностичну й корекційно-розвиткову роботу з особами з порушеннями мовлення з метою ефективного їх подолання (або поліпшення), а також сформованість моральних, мотиваційних та вольових якостей.

Дослідно-експериментальне дослідження щодо готовності майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення проходило на базі Запорізького національного університету і складалося з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

Для виявлення стану готовності майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення проведено констатувальний етап експерименту, в якому взяли участь 98 здобувачів вищої освіти ступеня бакалавра за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» 3–5 курсів денного та заочного відділення.

Експериментальна група в дослідженні включала 57 студентів 4 та 5 курсів денного та заочного відділень, які за навчальними планами повинні були ознайомлюватись з курсом «Сенсорна інтеграція осіб з мовленнєвими порушеннями» протягом навчального року 2022–2023. Цих учасників було включено в експериментальну групу, щоб вивчити вплив даного курсу на підготовку майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення.

Контрольна група складалася зі 41 студента 3 курсів денного та заочного відділень, які згідно з організацією навчального процесу не вивчали курс «Сенсорна інтеграція осіб з мовленнєвими порушеннями». Вони були залучені у контрольну групу, щоб порівняти результати та виявити вплив вивчення даного курсу на готовність майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення.

На першому етапі констатувального експерименту були визначені наступні завдання:

1. Розробка критеріїв та показників: Зосередження на визначенні готовності майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції осіб з порушеннями мовлення.

2. Вибір діагностичного інструментарію: Обрання інструментів, що відповідають проблематиці дослідження.

3. Проведення діагностичних процедур: Застосування обраного інструментарію для збору первинних даних.

4. Аналіз та узагальнення результатів діагностики: Оцінка отриманих даних з метою визначення основних тенденцій і виявлення патернів.

5. Виявлення рівнів готовності: Визначення ступеня готовності майбутніх логопедів до проведення сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення.

На основі спеціально розробленої структури підготовки студентів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта (Логопедія)» було встановлено конкретні критерії та показники, що визначають готовність майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення. Ці критерії та показники відображають специфічні

навички, знання та підготовку, необхідні для ефективної роботи в логопедичній практиці. Таким чином, критеріальну базу дослідження склали групи критеріїв: мотиваційний, знаннєвий, операційний, особистісний, рефлексивний.

Кожний критерій у дослідженні розкривається через систему показників, які характеризують його конкретні аспекти або якість. Ця взаємозв'язаність дозволяє точно визначити та аналізувати критерій, забезпечуючи можливість глибшого та більш диференційованого підходу до вивчення певного явища чи процесу.

Мотиваційна сфера особистості, указує І.М. Борис [3, с. 55], спираючись на суспільні відносини, виступає у двох значеннях: 1) як складна ієрархізована сукупність мотивів (спонукальна, спрямовувальна та регулювальна поведінка) та 2) як заснована на цій мотивації система ставлень людини до світу.

Дослідження М.І. Алексєєвої [4, с. 3] громадянської позиції студентської молоді показало, пріоритет мотивації навчання у ЗВО у студентів полягає у полі аргументів «можливість добре влаштуватись у житті, вища освіта – це засіб посісти бажану соціальну позицію і мати роботу з високим заробітком».

Найбільш ефективною педагогічною умовою розвитку та формування позитивної мотивації студентів-логопедів вбачається Л.О. Котловою, О.О. Желтовою [5] у практичній орієнтованості їх навчання. Такий підхід до організації навчання дозволяє забезпечити практичну реалізацію теоретичних знань під час трудової діяльності. Іншою важливою складовою є розвиток професійного інтересу, який відіграє ключову роль у саморозвитку та самореалізації особистості в професійній сфері.

Так, мотиваційний критерій готовності студентів-логопедів до сенсомоторної корекції осіб з порушеннями мовлення виявляється у сформованості інтересу до майбутньої професійної діяльності; сформованості мотивації до вивчення теорії сенсорної інтеграції, особливостей дисфункцій сенсорної інтеграції дітей із мовленнєвими порушеннями; готовності до саморозвитку, пошуку способів усунення професійно-освітніх дефіцитів, що пов'язані з вирішенням завдань сенсомоторної корекції у логопедичній практиці.

Знаннєвий критерій готовності студентів-логопедів до сенсомоторної корекції осіб з порушеннями мовлення характеризується через: знання базової термінології з сенсорної інтеграції; знання анатомії й фізіології сенсорних систем та моторики людини, їх онтогенез; знання особливостей розвитку сенсорних систем, обробки сенсорної інформації та праксису в осіб з особливостями психофізичного розвитку, зокрема з порушеннями мовлення; знання особливостей розробки

сенсорної дієти з елементами терапії порушень сенсорної модуляції та диспраксії, труднощів моторного планування; обізнаність у сенсорному обладнанні та доцільності його використання відповідно до виду порушення сенсомоторної сфери; знання методик логопедичної корекції при різних порушеннях мовлення; знання особливостей ефективного застосування методів сенсомоторної корекції на логопедичних заняттях; знання різноманітності проявів та впливу дисфункції сенсорної інтеграції на побутову, комунікативну, освітню види діяльності.

За О.О. Рогульською [6] діяльнісно-практичний компонент передбачає дії та операції, необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Операційний критерій у готовності майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції осіб з порушеннями мовлення проявляється у вмінні проводити скринінгову та поглиблену діагностику розвитку сенсорної сфери; умінні проводити скринінгову та поглиблену діагностику розвитку моторної сфери; умінні розробляти індивідуальну сенсорну дієту для подолання дефіцитів сенсорної сфери та диспраксії розвитку; умінні доцільно добирати відповідне сенсорне обладнання для сенсомоторної корекції; умінні надавати рекомендації батькам (особам, що їх замінюють), учасникам освітнього процесу, особам з ООП щодо щоденного упорядкування режимних моментів з метою створення сприятливих умов для корекції сенсомоторної сфери.

У дослідженні Ю.В. Рібцун підкреслюється значення особистісних якостей у визначенні «вчитель-логопед»: «це не просто педагог, який займається діагностикою, усуненням мовленнєвих недоліків, запобіганням вад мовлення, пропагуванням логопедичних знань, це – загальновисокоосвічена людина зі стійкими моральними нормами та цінностями, яка творчо підходить до своєї роботи, з повагою та любов'ю ставиться до кожної дитини, попри всю своєрідність її психофізичного розвитку» [7, с. 7].

Особистісний критерій у системі готовності майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції осіб з порушеннями мовлення реалізується за допомогою: уміння та навичок здійснення професійної діяльності; озброєність засобами, прийомами, технологіями логопедичної корекції; знання методів діагностики та володіння методикою проведення вивчення сенсорної та моторної сфер особи з порушеннями мовлення; уміння проведення скринінгової та поглибленої діагностики дисфункції сенсорної інтеграції та диспраксії, інтерпретація отриманих даних при вивченні осіб з порушеннями мовлення; уміння розробляти індивідуальну сенсорну дієту для подолання дефіцитів сенсорної сфери та диспраксії розвитку; уміння доцільно добирати відповідне сенсорне обладнання для

сенсомоторної корекції; уміння надавати рекомендації батькам (особам, що їх замінюють), учасникам освітнього процесу, особам з ООП щодо щоденного упорядкування режимних моментів з метою створення сприятливих умов для корекції сенсомоторної сфери; уміння представляти інтереси дитини та сім'ї як основних домінант корекційної роботи.

Про вивчення значення рефлексивно-оцінної діяльності в контексті ефективності корекційно-педагогічного процесу повідомляє Н.Г. Пахомова: «Вміння та бажання логопеда аналізувати власну корекційну діяльність, прагнення виявляти в ній помилки та недоліки – стають необхідною та достатньою умовою для самостійного оперативного корекційного процесу, професійного зростання та удосконалення. Відтак, розвиток рефлексивного інтегративного мислення є визначальним чинником усієї професійної діяльності [8, с. 157]».

Рефлексивний критерій готовності студентів-логопедів передбачає: здатність до самооцінки самокорекції професійної діяльності; можливість до швидкого та ефективного прийняття рішень, пов'язаних з корекційно-розвивальним процесом; здатність до контролю та корекції власної професійної діяльності; можливість творчо підходити до вирішення професійних завдань.

Для ефективного проведення експерименту з визначення рівнів готовності майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції осіб з порушенням мовлення було обрано низку діагностичних методик. Ці методики дозволяють оцінити індивідуальні показники кожного критерію готовності. Детальна інформація про кожен критерій та обраний комплекс діагностичних методик та методів представлена в таблиці 1.

Також, для детального вивчення готовності майбутніх логопедів до роботи з особами з порушеннями мовлення за допомогою сенсомоторної корекції було розроблено специфічну авторську методику «Готовність майбутніх логопедів до використання сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушенням мовлення». Методика містить 28 питань, розподілених на чотири блоки згідно критеріїв готовності: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний.

Застосування обраних діагностичних методик дозволило оцінити сформованість показників готовності майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушенням мовлення. На основі отриманих даних студентів було умовно розподілено за чотирма рівнями сформованості їх готовності: конструктивний (високий), продуктивний (достатній), репродуктивний (середній), рецептивний (недостатній).

Узагальнивши одержані результати дослідження за визначеними критеріями, отримали розподіл респондентів за рівнями готовності

Таблиця 1

Критерії та діагностичні методики й методи вимірювання окремих показників готовності майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушенням мовлення

Критерії	Методики та методи
Мотиваційний критерій	1. Методика виявлення рівня професійного спрямування студентів (за Т. Д. Дубовицькою). 2. Методика «Діагностика потреб у саморозвитку» (В. Маралов).
Знаннєвий критерій	3. Тест на вивчення знань термінології сенсорної інтеграції та моторної корекції.
Операційний критерій	4. Метод експертних оцінок.
Особистісний критерій	5. Експрес-опитувальник «Індекс толерантності».
Рефлексивний критерій	6. Методика дослідження комунікативних та організаторських схильностей (Б. Федоришин).
	7. Шкала самооцінки метакогнітивної поведінки ЛаКоста (адаптація А. Карпова).

Таблиця 2

Розподіл респондентів за рівнями готовності майбутніх логопедів сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення згідно критеріїв

Критерії	Рівні, %							
	Конструктивний (високий)		Продуктивний (достатній)		Репродуктивний (середній)		Рецептивний (недостатній)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційний	46,3	43,9	53,7	56,1	-	-	-	-
Знаннєвий	9,8	14	80,5	77,2	9,8	8,8	-	-
Операційний	-	-	22	19,3	70,7	64,9	7,3	15,8
Особистісний	9,8	8,8	85,4	87,7	4,9	3,5	-	-
Рефлексивний	14,63	17,54	85,37	82,46	-	-	-	-

майбутніх логопедів до сенсомоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення (табл. 2).

Отже, за таблицею 2 можна зробити висновки щодо рівнів готовності майбутніх логопедів у сенсомоторній корекції осіб із порушеннями мовлення. Відзначимо наступні важливі пункти:

1. Конструктивний рівень готовності: Високий рівень конструктивної готовності зафіксовано у студентів обох груп за мотиваційним критерієм (46,3% та 43,9%). Але жоден студент не досяг цього рівня за операційним критерієм. 2. Продуктивний рівень готовності: Цей рівень готовності представлений найбільш виразно за мотиваційним (56,1% та 53,7%), знаннєвим (77,2% та 80,5%), особистісним (87,7% та 85,4%) та рефлексивним критеріями (82,46% та 85,37%). 3. меншою кількістю студентів спостерігається продуктивний рівень готовності за операційним критерієм (19,3% та 22%). 3. Репродуктивний рівень готовності: Переважна більшість опитуваних продемонструвала репродуктивний рівень готовності за операційним критерієм (64,9% та 70,7%). 4. Рецептивний рівень готовності: Позитивним фактом є те, що рецептивний (недостатній) рівень майже не виявлений, лише за операційним критерієм фіксується 15,8% у ЕГ та 7,3% у КГ. Ці дані дозволяють робити певні висновки щодо готовності майбутніх логопедів у сенсомоторній корекції осіб із порушеннями мовлення на етапі констатувального експерименту. Ці результати демонструє діаграма розподілу (рис. 1).

Висновки. На основі зібраних даних можна зробити наступні висновки щодо готовності майбутніх логопедів:

1. Конструктивний рівень готовності: Високий рівень конструктивної готовності за мотиваційним критерієм, що виявлено у більшості студентів обох груп (46,3% та 43,9%), вказує на сильну мотивацію до навчання та майбутньої професійної діяльності. Однак, відсутність студентів, які досягли високого рівня за операційним критерієм, підкреслює необхідність зосередження на покращенні практичних навичок.

2. Продуктивний рівень готовності: Поширеність продуктивного рівня готовності за мотиваційним, знаннєвим, особистісним та рефлексивним критеріями свідчить про достатньо високий рівень теоретичної підготовки та самосвідомості студентів. Однак, нижчі показники за операційним критерієм знову ж таки вказують на потребу зміцнення практичних навичок.

3. Репродуктивний рівень готовності: Переважна більшість студентів показала репродуктивний рівень готовності за операційним критерієм (64,9% та 70,7%), що може вказувати на недостатню практичну підготовку або на невпевненість студентів у застосуванні своїх знань у практичних ситуаціях.

4. Рецептивний рівень готовності: Майже повна відсутність рецептивного (недостатнього) рівня готовності, окрім операційного критерію (15,8% у ЕГ та 7,3% у КГ), є позитивним показником, що свідчить про загалом високий рівень базової підготовки студентів.

Ці дані дозволяють зробити важливі висновки щодо загального стану готовності майбутніх логопедів і вказують на потребу зосередження уваги на покращенні практичних навичок та умінь,

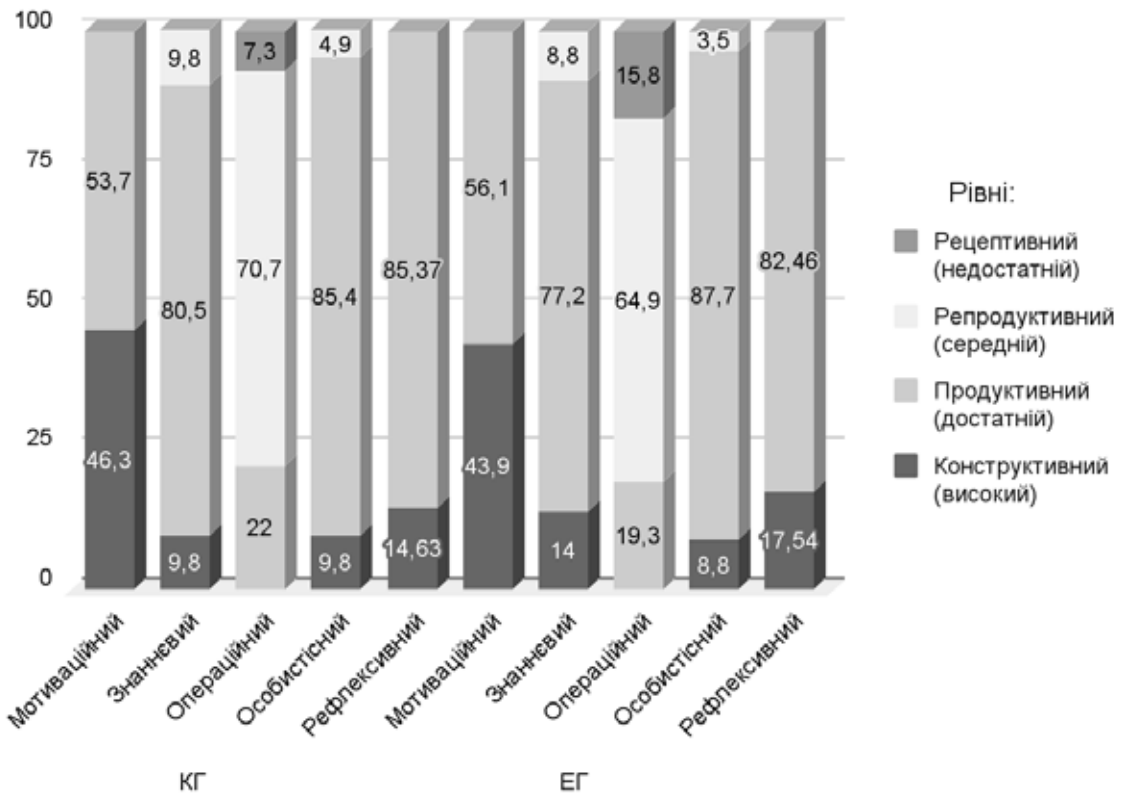


Рис. 1. Розподіл майбутніх логопедів (ЕГ, КГ) за рівнями сформованості компонентів готовності до сенсоромоторної корекції розвитку осіб з порушеннями мовлення на момент констатувального етапу експерименту

необхідних для ефективної сенсоромоторної корекції у осіб з порушеннями мовлення. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку та впровадження інноваційних навчальних програм та методів, що сприятимуть покращенню операційних та практичних навичок студентів-логопедів. Висновки констатувального етапу дослідження свідчать про наявні підстави залучення обраних груп до формувального дослідження, а також, необхідність подальшої роботи над підвищенням рівня підготовки студентів у сфері сенсоромоторної корекції та розвитку їхніх знань та навичок у цьому напрямку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горшкова Г.В. Структура готовності майбутніх вчителів-логопедів до застосування адаптованих фізичних вправ у професійній діяльності. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2020. № 1. С. 106–112.

2. Колишкін О.В. Педагогічні аспекти розвитку рухової сфери осіб із сенсорними порушеннями засобами адаптивної фізичної культури. *Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі: монографія* / під заг. ред. Боряк О.В., Дегтяренко Т.М. Суми: Видво СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2019. С. 26–54.

3. Борис І. М. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки. *Психологія і суспільство*. 2002. № 2. С. 48–57.

4. Алексєєва А.І. Деякі складові змісту громадської свідомості студентів. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету. 2000. Вип. 5. Ч. 2. С. 3–7.

5. Котлова Л.О., Желтова О.О. Психологічна мотивація майбутніх педагогів-логопедів до професійної діяльності. *Цілісний підхід у психології особистості: особливості теорії та практики*. Матеріали II Міжнародної науково-практичної онлайн конференції (25 лютого 2022 року): збірник тез / за заг. ред. д. психол. наук, доц. Клочек Л.В., д. психол. наук, проф. Гейко Є.В. Кропивницький: ЦДПУ, 2022. С. 198–200.

6. Рогульська О. Структура готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах Нової української школи. *Освітній простір України*. 2018. № 12. С. 145–155.

7. Рібцун Ю. В. Науково-теоретичні аспекти професійної діяльності вчителя логопеда. *Логопед*. 2012. № 1 (13) січень. С. 2–7.

8. Пахомова Н. Г. Рефлексивно-оцінна діяльність в контексті ефективності корекційно-педагогічного процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 27. С. 157–161.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ФЕНОМЕНУ «ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» МАЙБУТНІХ ДІЛЬНИЧНИХ ОФІЦЕРІВ ПОЛІЦІЇ

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE PHENOMENON OF "PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE" OF FUTURE DISTRICT POLICE OFFICERS

Стаття присвячена розгляду проблеми формування професійно-комунікативної компетентності дільничних офіцерів поліції. Стаття має за мету конкретизувати сутність і структуру феномену «професійно-комунікативна компетентність майбутнього дільничного офіцера поліції».

У статті проведено огляд наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених та проаналізовано різні підходи до трактування понять «компетентність», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність», «професійно-комунікативна компетентність». Доведено, що зміст професійно-комунікативної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції складають загальні та фахові комунікативні знання, загальні та специфічні комунікативні вміння та навички, сформованість професійної мотивації, сформованість комунікативних якостей особистості.

Обґрунтовано, що сформованість професійно-комунікативної компетентності сприятиме ефективному виконанню дільничними офіцерами поліції професійних функцій: інформаційної, нормативно-правової, комунікативної, профілактично-виховної.

Запропоновано авторське визначення поняття «професійно-комунікативна компетентність майбутніх дільничних офіцерів поліції» як цілісної, складної інтегративної характеристики особистості, що поєднує сформованість комунікативних знань, вмінь, навичок, здібностей, професійно важливих комунікативних якостей, детермінується професійною мотивацією і визначає ефективність професійного спілкування.

У структурі професійно-комунікативної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції виокремлено компоненти: знанієво-комунікативний (знання законів та нормативно-правових актів, що регулюють діяльність дільничних офіцерів поліції, знання сутності і особливостей професійного спілкування дільничних офіцерів поліції), мотиваційно-особистісний (наявність професійної мотивації та професійно важливих якостей особистості), професійно-діяльнісний (сформованість комунікативних умінь і навичок професійного спілкування).

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, комунікативна ком-

петентність, професійно-комунікативна компетентність, дільничні офіцери поліції.

The article is dedicated to examining the issue of forming the professional-communicative competence of district police officers. The article aims to specify the essence and structure of the phenomenon of «professional-communicative competence of future district police officers.»

The article provides a review of scientific research by domestic and foreign scholars and analyzes various approaches to interpreting the concepts of «competence,» «professional competence,» «communicative competence,» and «professional-communicative competence.» It is argued that the content of the professional-communicative competence of future district police officers consists of general and professional communicative knowledge, general and specific communicative skills and abilities, the formation of professional motivation, and the development of communicative qualities of the individual.

It is substantiated that the formation of professional and communicative competence will contribute to the effective performance of professional functions by district police officers: informational, regulatory, communicative, preventive and educational.

The author's own definition of the concept of «professional and communicative competence of future district police officers» is suggested as a complex integrative characteristic of a personality that combines the formation of communicative knowledge, skills, abilities, professionally important communicative qualities, is determined by professional motivation and determines the effectiveness of professional communication.

In the structure of professional and communicative competence of future district police officers, the following components are distinguished: knowledge-communicative (knowledge of laws and regulations governing the activities of district police officers, knowledge of the essence and features of professional communication of district police officers), motivational-personal (availability of professional motivation and professionally important personality qualities), professional-activity (formation of communicative skills and abilities of professional communication).

Key words: competence, professional competence, communicative competence, professional-communicative competence, district police officers.

УДК [378.6:351.74]:316.77] (477) (043.5)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.24>

Білоусов А.В.,
аспірант, ст. викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного
університету внутрішніх справ

Аналіз сучасних досліджень і публікацій.

У сучасних умовах реформування МВС України, підвищення ролі інститутів громадянського суспільства в забезпеченні прав і свобод громадян, налагодженні ефективної співпраці з населенням особливого значення набуває робота дільничних офіцерів поліції.

Успішність діяльності правоохоронців залежить від багатьох чинників, одним з головних – є вміння

спілкуватися з різними категоріями населенням при виконанні службових завдань: з потерпілими, правопорушниками, свідками, пересічними громадянами. Поліцейські виконують службові завдання спілкуючись з населенням, від їхнього умінь встановити психологічний контакт, побудувати діалог, адекватно сприймати та розуміти співрозмовника залежить виконання поставлених завдань та ефективність їхньої службової діяльності. Це

вимагає від майбутніх дільничних офіцерів поліції глибоких знань з психології, професійного спілкування, розвинених комунікативних умінь і навичок. Саме тому необхідність розвитку і вдосконалення у дільничних офіцерів поліції професійно-комунікативної компетентності закріплено на державному рівні (Закон України «Національну поліцію України», Наказ МВС України від 28.07.2017 № 650 «Про затвердження Інструкції з організації діяльності дільничних офіцерів поліції», Правила етичної поведінки поліцейських та ін.).

Проте, незважаючи на актуальність, зазначена науково-педагогічна проблема не знайшла достатнього вирішення в теорії і практиці вищої відомчої освіти.

Окремі аспекти проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців у процесі фахової підготовки знайшли відображення в працях Л. Барановської, О. Борисюк, Л. Герман, Л. Дунець, Ю. Жидецького, Н. Калька, Я. Когут, Т. Крашеніннікової, Л. Мороз, О. Новікової, С. Олексієнко, А. Павліченко, Р. Пашук, К. Пономаренко, І. Саражинської, О. Топчій, М. Ценко, О. Цільмак, С. Яковенко та ін.

Дослідниками доведено, що професійно-комунікативна компетентність є невід'ємною складовою професіоналізму дільничних офіцерів поліції, оскільки комунікативна діяльність визначає ефективність їхньої роботи в ситуаціях взаємодії з громадянами, працівниками інших служб і підрозділів, соціальними групами в межах виконання службових завдань. Виконання дільничними офіцерами поліції значної кількості різних завдань та професійних функцій, пов'язаних зі спілкуванням вимагає розвиненої професійно-комунікативної компетентності.

Мета статті – конкретизувати сутність і структуру феномену «професійно-комунікативна компетентність майбутнього дільничного офіцера поліції».

Виклад основного змісту. Розглядаючи цю проблему, необхідно, насамперед, визначити, що таке професійно-комунікативна компетентність, виявити її структуру, умови її формування. Необхідно зазначити, що поки ще відсутнє однозначне визначення поняття «професійно-комунікативна компетентність майбутніх дільничних офіцерів поліції».

Огляд психолого-педагогічних джерел, присвячених цій проблемі, свідчить, що для більш глибокого розуміння та визначення його сутності, насамперед, необхідно уточнити сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність», «професійно-комунікативна компетентність».

Узагальнення визначення сутності поняття «компетентність», наведені у науково-довідковій літературі, свідчить, що його тлумачать як коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу;

володіння знаннями, досвідом у певній галузі; а поняття «компетентний» тлумачать як добре обізнаний, тямущий; кваліфікований.

О. Овчарук [8] підкреслює, що «компетентність» – це інтегрована характеристика якості особистості; результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Дослідники (О. Овчарук [8], О. Савченко [10], О. Ходань [11] та ін.) переконані, що компетенція – це результат освітньої діяльності, який виявляється в підготовленості випускника, в реальному володінні ним методами та засобами діяльності, в можливостях справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мети в перетворенні оточуючого середовища.

О. Савченко [10], О. Ходань [11] зазначають, що компетентність – це інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності.

Отже, узагальнюючи дослідження вчених щодо визначення сутності «професійної компетентності», то дослідники визначають її як ключову характеристику особистості фахівця, яка характеризує його здатність до ефективного виконання завдань професійної діяльності; визначають це поняття як властивість особистості фахівця, яка виявляється у здатності до професійної діяльності, готовності до виконання професійних завдань і спроможності ефективно (компетентно) розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності на підставі наявних знань, умінь та досвіду.

На думку дослідників (О. Борисюк [9], О. Губарева [3], М. Задорожної [5] та ін.), професійна компетентність офіцера поліції – це індивідуальна інтегративна характеристика працівника правоохоронних органів, що відображає готовність та спроможність здійснювати на належному рівні професійну діяльність, застосовуючи увесь спектр необхідних (набутих під час навчання та закріплених завдяки досвіду реальної професійної діяльності та самоосвіти) знань, умінь і навичок, ефективно мобілізовуючи власні здібності та досвід залежно від конкретної професійної ситуації, демонструючи гнучкість і творчість мислення.

Незважаючи на різні підходи щодо окреслення структури професійної компетентності, фундаментом і невід'ємною складовою професійної компетентності є комунікативна компетентність,

на чому наголошується в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: «Усі компетентності людини слугують, так чи інакше, здатності користувача мовою до спілкування і можуть розглядатися як аспекти комунікативної компетентності» [4, с. 101], що сприяє успішній професійній діяльності фахівця.

Наукове наповнення терміну «комунікативна компетентність» визначається змістом поняття «комунікація», як сутнісного аспекту соціальної взаємодії; як індивідуальної дії, яка реалізується в умовах прямих чи непрямих відносин з іншими людьми.

Проаналізовані нами наукові праці вітчизняних і закордонних вчених (О. Берестенко [2], О. Корніяка [6], Дж. Вейман [14], Д. Хаймс [12], Б. Шприцберг [13] та ін.) свідчать про те, що в науковій літературі не існує єдиного розуміння сутності поняття «комунікативна компетентність» і має місце широкий спектр його визначень: від (у широкому розумінні) здатності до спілкування, комунікативності, спроможності особистості встановлювати комунікативний контакт з оточенням до більш детального розгляду його змісту – як знання культурних норм і правил спілкування; засвоєння соціальних стереотипів поведінки; володіння комунікативними вміннями і навичками; система внутрішніх засобів регулювання комунікативних дій; набір умінь і навичок, одержаних на основі індивідуального досвіду.

Отже, комунікативна компетентність – це інтегративна особистісна характеристика, що виявляється у процесі комунікації як здатність актуалізувати та застосовувати отриманий досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення поставленої мети (О. Берестенко [2], О. Корніяка [6], Дж. Вейман [14] та ін.). Основу комунікативної компетентності становлять комунікативні компетенції, що базуються на знаннях про комунікацію, уміннях і навичках її здійснення, способах комунікативної діяльності і проявах емоційно-ціннісного ставлення до неї. Комунікативна компетентність виявляється у процесі спілкування і сприяє ефективному вирішенню комунікативних завдань.

Аналіз наукових джерел дозволив дійти висновку про те, що не існує єдиного підходу до окреслення структури комунікативної компетентності. Традиційним вважається структурування комунікативної компетентності на окремі блоки або компоненти: мотиваційно-ціннісний, знанієвий, гностичний, когнітивний (пізнавальний), конативний, операціонально-діяльнісний, рефлексивний, емоційно-оцінний (емоційний), індивідуально-особистісний, поведінково-процесуальний (поведінковий) та ін.

Професійно-комунікативна компетентність, як вказують дослідники О. Берестенко [2],

О. Корніяка [6], є частиною професійної компетентності індивіда, бо саме вона відображає особистісні якості та властивості фахівця, за допомогою яких він самостійно й ефективно реалізовує завдання професійної діяльності, в тому числі ті, що пов'язані із взаємодією з іншими людьми. Отже, високий рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності фахівця є необхідною умовою для успішної професійної діяльності в певній галузі та подальшого її розвитку.

Характеризуючи особливості правоохоронної діяльності, фахівці (Л. Барановська, І. Саражинська [1], О. Новікова, К. Пономаренко [7] та ін.) зазначають, що вона є комунікативною за змістом та гуманістичною за своєю спрямованістю. Ці особливості правоохоронної діяльності передбачають високий рівень професійно-комунікативної компетентності офіцерів поліції, складовими якої є певна сукупність знань та умінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу. З-поміж останніх виділимо уміння та здатність працівників правоохоронних органів встановлювати, підтримувати та розвивати необхідні контакти з іншими людьми, плідно співпрацювати з ними, вміти вирішувати конфліктні ситуації та інші.

Високий рівень комунікативної та професійної компетентності працівників поліції дозволяє їм швидко орієнтуватися у різноманітних ситуаціях проблемного спілкування, конфліктної взаємодії різного рівня.

Як свідчить практика, комунікативна компетентність є важливим показником професійності кожного фахівця, зокрема і працівника правоохоронних органів. У ст. 11 Закону України «Про Національну поліцію» зазначено, що діяльність поліції здійснюється в тісній співпраці та взаємодії з населенням на засадах партнерства, а рівень довіри населення до поліції є основним критерієм оцінки її ефективності. Це свідчить про те, що для працівників правоохоронних органів, спілкування є одним з основних засобів, за допомогою якого вони виконують та ефективно реалізують власну професійну діяльність.

Зазначимо, що термін «комунікативна компетентність» працівника правоохоронних органів є багатограним поняттям. Це можна пояснити тим, що діяльність поліції, спрямована на усі сфери людського життя, тому для розкриття сутності цього поняття використовують безліч підходів.

М. Ценко під комунікативною компетенцією юриста (правоохоронця) розуміє якість особистості, що інтегрує комунікативні знання, цінності й досвід, реалізація яких у ситуаціях правозастосовного характеру, дозволяє досягати взаєморозуміння між суб'єктами юридичної діяльності [9].

Л. Барановська, А. Саражинська [1] розглядають комунікативну компетентність правоохоронця як систему регулятивів, що включає в себе комплекс загальнокультурних знань, здібностей, сукупність умінь і навичок спілкування, культуру мови, які формуються в процесі навчання у відомчій освітній установі при наявності певних ціннісних установок.

Л. Дунець, А. Павліченко виокремлюють наступні особливості комунікативної компетентності працівників поліції:

- здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми;
- вміння людини організувати «міжособистісний простір» у процесі спілкування з людьми, керувати процесами спілкування;
- здатність людини брати на себе та виконувати різні соціальні ролі, вільне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування;
- вміння давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, у якій має бути спілкування;
- здатність демонструвати знання комунікативної поведінки, соціально доцільної в певній ситуації;
- здатність керувати так званими «процедурними» аспектами комунікації для її плавного протікання (це стосовно професійного спілкування) та інші.

С. Олексієнко, Л. Герман уточнюють дефініцію поняття «комунікативна компетентність працівника поліції» як комплекс особистісних якостей та здібностей за допомогою яких працівник поліції досягає вершин свого професіоналізму, шляхом побудови конструктивної та ефективної мовленевої діяльності в будь-яких життєвих ситуаціях з різними типами особистостей.

І. Радомський підкреслює, що професійна комунікативна компетентність – поєднує знання психології спілкування, методів психологічного впливу, технологій спілкування й взаємодії та уміння ці знання синтезувати для успішного вирішення завдань, аналізу ситуацій, які зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії.

О. Новікова, К. Пономаренко [7] зазначають, що професійно-комунікативна компетентність майбутніх правоохоронців виявляється у володінні практичними вміннями і навичками вербальної та невербальної комунікації, розвитку мовних здібностей, здатності встановлювати та підтримувати необхідні професійні контакти з урахуванням конкретної ситуації спілкування та комунікативної спрямованості.

О. Борисюк, Ю. Жидецький, Н. Калька, Я. Когут та ін. [9] зазначають, що професійно-комунікативна компетентність складає психологічне утворення,

що формується на базі комунікативного потенціалу особистості в умовах конкретної фахової діяльності, яке можна уявити у вигляді системи значущих для працівника поліції відносин, комунікативних умінь та навичок: вміння швидко встановлювати психологічний контакт з незнайомими людьми, слухати інших людей, вміти застосовувати методи психологічного впливу на людей під час здійснення службової діяльності, вміти долати психологічні бар'єри у спілкуванні. Дослідники підкреслюють, що професійна комунікативна компетентність дільничного офіцера поліції охоплює: вміння встановити і підтримати психологічний контакт з будь-яким учасником спілкування, долати комунікативні бар'єри; вміння володіти вербальними і невербальними засобами спілкування, прийомами комунікативного впливу; вміння зрозуміти невербальну поведінку співрозмовника, диференціювати психологічні особливості людини; розрізнити правдиві і неправдиві свідчення; володіння культурою міжособистісного спілкування і культурою мовлення; здатність гнучко змінювати стиль спілкування в конфліктних ситуаціях.

Дослідники (Л. Барановська, М. Задорожна, О. Новікова, К. Пономаренко, І. Саражинська) у структурі професійно-комунікативної компетентності працівника поліції виокремлюють такі елементи, які відображають її змістове наповнення:

- загальні та фахові комунікативні знання – знанієвий, змістовий, гностичний, когнітивний (пізнавальний);
- загальні та специфічні комунікативні вміння та навички, володіння технікою спілкування – конативний, операціонально-діяльнісний, поведінково-процесуальний (поведінковий), професійно-комунікативний;
- сформованість професійної мотивації – мотиваційно-ціннісний, емоційно-оцінний (емоційний), мотиваційно-професійний.
- сформованість комунікативних якостей – індивідуально-особистісний, особистісно-професійний, особистісно-рефлексивний та ін.

Аналізуючи підходи різних учених до дослідження змісту і структури поняття «професійно-комунікативна компетентність» і зважаючи на специфіку професійної діяльності майбутніх дільничних офіцерів поліції, ми прийшли до висновку, що «професійно-комунікативна компетентність майбутніх дільничних офіцерів поліції» – явище комплексне, тобто її можливо розглядати не тільки як психологічний, а і як соціо професійний феномен, який поєднує багатопланову систему комунікативних знань, умінь і навичок, якостей, властивостей і здібностей, які проявляються у професійному спілкуванні.

Сформованість професійно-комунікативної компетентності як особистісної характеристики фахівця дозволить ефективно виконувати

такі професійні функції: інформаційну (передачу інформації, надання консультацій з правових питань); нормативно-правову (формування правосвідомості та правослужняної поведінки); комунікативну (уміння встановлювати контакт, будувати спілкування та взаємодію з людьми); профілактично-виховну (здійснення виховного впливу задля попередження правопорушень).

Отже, ми визначаємо *професійно-комунікативну компетентність майбутніх дільничних офіцерів поліції* як цілісну, складну інтегративну характеристику особистості, що поєднує сформованість комунікативних знань, вмінь, навичок, здібностей, професійно важливих комунікативних якостей, детермінується професійною мотивацією і визначає ефективність професійного спілкування.

Це визначення дає можливість визначити в структурі професійно-комунікативної компетентності дільничних офіцерів поліції такі компоненти: *знанієво-комунікативний, мотиваційний, професійно-діяльнісний*.

При визначенні компонентів професійно-комунікативної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції ми спиралися на результати вітчизняних і зарубіжних досліджень в цій галузі, враховували зміст освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність» (Поліцейські).

Зміст знанієво-комунікативного компоненту складають: знання законів, положень, розпорядчих документів МВС України, інших нормативно-правових актів, інструкцій та ін., що регулюють діяльність дільничних офіцерів поліції; знання специфіки і особливостей майбутньої професійної діяльності; знання сутності і особливостей професійного спілкування дільничних офіцерів поліції (етапи встановлення психологічних контактів з різними категоріями громадян, шляхи подолання бар'єрів спілкування, ознаки брехливості, шляхи вирішення конфліктних ситуацій у процесі вирішення службових завдань тощо); знання технік, методик ефективної комунікації у процесі професійної взаємодії; знання етичних та культурологічних засад професійної комунікації та ін.

Мотиваційно-особистісний компонент виявляється у сформованості: професійної мотивації, що передбачає позитивне ставлення до обраної професії, прагнень, установок, мотивів професійної діяльності і виявляється через: відповідальне ставлення поліцейських до професійної діяльності; усвідомлення соціальної значущості професії поліцейського; наявність стійких професійних інтересів; прагнення реалізувати себе в професійній діяльності; комунікативних якостей (емпатія, толерантність, комунікабельність), моральних якостей (відповідальність, сумлінність, чесність, порядність); емоційно-вольових якостей

(самостійність, наполегливість, самовладання, дисциплінованість, організованість, рішучість).

Зміст *професійно-діялісного* компоненту виявляється у сформованості комунікативних умінь і навичок професійного спілкування (уміння встановлювати психологічний контакт, виявляти ввічливість і тактовність у ставленні до інших; корегувати й управляти процесом взаємодії; протистояти стереотипам сприйняття, бар'єрам спілкування; налагоджувати зворотній зв'язок; правомірно отримувати інформацію, що необхідна для правоохоронної діяльності; встановлювати контакти з різними верствами населення з метою виявлення потенційно небезпечних осіб і ситуацій; налаштуватися на різні форми спілкування залежно від індивідуально-психологічних особливостей об'єктів правоохоронної діяльності; здатність до ефективної комунікації в ситуаціях професійної взаємодії, уміння слухати; уміння здійснення окремих комунікативних дій та будувати спілкування в ситуаціях професійної діяльності у процесі профілактичної роботи з попередження правопорушень, забезпечення охорони громадського порядку та громадської безпеки; володіння культурою спілкування і культурою мовлення; уміння коротко, чітко та ясно формулювати думки; тощо).

Цілеспрямоване формування вказаних компонентів сприятиме розвитку феномену «професійно-комунікативна компетентність» в цілому.

Висновок. Отже, проведений аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема формування професійно-комунікативної компетентності потребує подальшого вивчення і цілеспрямованого формування вказаного феномену у майбутніх дільничних офіцерів поліції в освітньому процесі закладу вищої освіти МВС.

Перспективними напрямком подальших досліджень є обґрунтування і визначення педагогічних умов, створення яких в ЗВО МВС України сприятиме формуванню і розвитку вказаного соціо-професійного феномену.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барановська Л. В., Саражинська І. А. Формування професійно-мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців правоохоронної сфери. *Мовні концептуальні проблеми української лінгвістики*: Зб. наук. пр. Київ: Вид-во КНУ ім. Тараса Шевченка, 2008. Вип. 24. Ч. 1. С. 45–50.
2. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування : навч.-метод. посіб. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 299 с.
3. Губарева О. С. Психологічні особливості формування професійної компетентності працівників ОВС : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Харків, 2005. 19 с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

5. Задорожна М. В. Основні характеристики сформованості професійної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: «Педагогічні науки»*. 2021. № 22 (3). С. 93–102.

6. Корніяка О.М. Особливості розвитку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх професійного становлення. *Психолінгвістика: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2011. Вип. 8. С. 33–45.

7. Новікова О. О., Пономаренко К. В. Особливості комунікативної компетентності працівників поліції. *Правовий часопис Донбасу*. 2018. №3(64). С. 164–168.

8. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: кол. монографія / за заг. ред. О.В. Овчарук*. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

9. Психологічні особливості комунікації в діяльності оперативного працівника поліції: мето-

дичні рекомендації / Я. М. Когут, О. М. Борисюк, Ю. Ц. Жидецький, Н. М. Калька, Н. О. Пряхіна, О. Й. Хомин. Львів: ЛьвДУВС, 2019. 112 с.

10. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С. 4–8.

11. Ходань О. Л. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ / *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота: зб. наук. пр. Вип. 29. Ужгород: Ужгород. нац. ун-т, 2015. С. 232–235.

12. Hymes D. «On Communicative Competence» in *Sociolinguistics / D. Hymes, J.B. Pride and J. Homes, Eds. Harmondsworth: Penguin, 1993.*

13. Spitzberg V. H. Communication competence: Measures of perceived effectiveness. In C. H. Tardy (Ed.): [a handbook for the study of human communication: Methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes], Norwood, NJ: Ablex. 1999. P. 67–105.

14. Wiemann J. M. Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*. 1989. V. 3, P. 195–213.

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ТЕХНІЧНИХ ЗВО

IMPLEMENTING A PERSON-CENTERED APPROACH TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL ENGINEERS IN HIGHER EDUCATION TECHNICAL SCHOOLS

Стаття присвячена актуальній проблемі особистісно-орієнтованого підходу у професійній підготовці інженерів-педагогів у технічних закладах вищої освіти. У даній роботі розглядаються не тільки особливості цього навчання, а й його специфіка. Особистісно-орієнтована освіта є системною побудовою взаємозв'язку вчення, навчання, розвитку. Це цілісний освітній процес, що істотно відрізняється від традиційного навчально-виховного процесу. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах змісту особистісно зорієнтованої освіти, її засоби і методи структуруються так, що дають змогу майбутньому інженеру-педагогу проявити вибірковість до предметного матеріалу, його виду та форми, з цією метою розробляються індивідуальні програми навчання, які моделюють дослідницьке мислення.

Вивчення досвіду роботи вищої технічної школи, аналіз наукової літератури з педагогічних питань освіти дають можливість обґрунтувати проблему дослідження: між традиційною організацією навчально-виховного процесу в технічних закладах вищої освіти та необхідністю інноваційних підходів до підготовки фахівців у сучасних соціально-економічних умовах; між існуючою потребою в теоретико-методологічному забезпеченні технічної освіти на інституціональному рівні й можливістю її реалізації в реальній освітній практиці; між наростаючою потребою в реалізації особистісно-орієнтованого підходу в освіті й існуючою практикою функціонування традиційної організації навчально-виховного процесу в технічній вищій школі. Саме ці, зазначені нами протиріччя дозволили нам визначити проблему даної наукової розвідки.

Освіта на особистісному рівні – це смислове суб'єктивне сприйняття реальності, і, отже, жодна предметна діяльність не гарантує утворення необхідного смислу. Особистість завжди виступає діючою особою, співучасником, а часом й ініціатором будь-якого процесу освіти. У статті окреслено теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої інженерно-педагогічної освіти, навчально методичне забезпечення особистісно орієнтованого підходу у вищій освіті та особливості його упровадження у процесі фахової підготовки спеціалістів. Сучасній Україні потрібні освічені, активні, творчі громадяни, що обумовлює актуальність впровадження особистісно-орієнтованого підходу у систему вищої освіти.

Ключові слова: освіта, особистісно-орієнтований підхід, особистісно-орієнтоване

навчання, індивідуальний підхід, здобуванн освіти, професійна підготовка, заклад вищої освіти.

The article deals with the topical issues of the person-centered approach to the students' professional training in higher education schools. This paper examines both the features of this training and its specifics. Person-centered education is a comprehensive approach to the interrelationship of teaching, learning and development. This is a holistic educational process that differs significantly from the traditional one. It is focused on the theoretical and methodological foundations of the person-centered education content which means and methods are structured in such a way that they allow the pedagogical engineer to cherry-pick subject matter, its type and form, that results in developing an individual curriculum that models research way of thinking.

The exploration of work experience within higher technical institutions, along with an analysis of educational literature on pedagogical issues, serves to substantiate the research problem: the discrepancy between the conventional structuring of the educational process in these institutions and the pressing need for innovative approaches to prepare professionals in modern socio-economic conditions. This disparity encompasses the requirement for theoretical and methodological support at the institutional level in technical education and its practical application, as well as the increasing demand for a person-centered approach in education amidst the prevailing traditional organizational practices within these higher technical institutions. These identified contradictions have enabled us to define the core issue of this scientific inquiry

Education at the personal level is a meaningful subjective perception of reality, and, therefore, no subject activity guarantees to create the necessary meaning. The individual always acts as an actor, a participant, and sometimes an initiator of any process of his or her education. The article outlines the theoretical and methodological foundations of person-centered pedagogical education, educational and methodological support of the person-centered approach to the higher education and the peculiarities of its implementation in the process of professional training of specialists. Today's Ukraine needs intelligent, active, creative citizens, that determines the relevance of promoting a person-centered approach to the system of the higher education.

Key words: education, person-centered approach, person-centered learning, individual approach, student, professional training, higher education school.

УДК 37.091.21

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.25>

Бондаренко В.В.,

канд. пед. наук, професор,
завідувач кафедри філософії
та педагогіки професійної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Черкашина Ж.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри філософії та психології
професійної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Слід зазначити актуальність цієї теми, оскільки особистісно-орієнтоване навчання використовується в педагогічній практиці нашого

сьогодення досить часто. Сучасному педагогу необхідно знати основи особистісно-орієнтованого у професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів.

Суть особистісно-орієнтованого навчання в цьому контексті полягає в тому, щоб у виборі методів, засобів, темпу навчання якомога повніше врахувати індивідуальні відмінності здобувачів освіти.

Аналіз останніх проблем у загальному вигляді. Питаннями особистісно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу й особливостями підготовки інженерів-педагогів, а також концептуальними основами особистісно-орієнтованого підходу в галузі вищої освіти займалися такі вітчизняні науковці, як: І. Бех, М. Боришевський, М. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Коваленко, М. Лазарев, В. Москалець, І. Якиманська, С. Яценко та інші.

Переважна більшість науковців, які досліджували дане питання, практично одноставно виокремлюють перелік необхідних умов для забезпечення особистісно-орієнтованого підходу в процесі підготовки фахівців із вищою освітою. Головний акцент, на думку дослідників, при такому підході робиться на розвиток особистості здобувача вищої освіти.

Усі педагоги-дослідники вважають, що за особистісно-орієнтованої освіти на перший план виходить розвиток особистості. Отже, здійснення особистісно-орієнтованого підходу у педагогічному процесі закладів вищої освіти можливо реалізувати за певних умов:

- наявність комфортних і безпечних умов навчання;
- здійснення виховання саморегулюючої поведінки особистості;
- формування та розвиток мислення;
- врахування рівня здібностей і можливостей кожного здобувача в процесі навчання;
- адаптація навчального процесу до особливостей навчальних груп.

На жаль, як ми бачимо, забезпечення практично всіх цих умов у регіонах, де точаться бойові дії, сьогодні дуже непросто реалізувати. Сюди ж можна додати й наслідки, які після себе залишила пандемія COVID-2019 і вимушений перехід на дистанційну форму навчання.

Особистісно-орієнтоване навчання передбачає поетапний характер процесу: від вивчення особистості здобувача освіти, через усвідомлення й корекцію особистості, і, в основі своїй, ґрунтується на когнітивних аспектах, на понятті того, що особистість являє собою сукупність усіх психічних властивостей, які складають її індивідуальність. З огляду на це можна зазначити, що головною особливістю особистісно-орієнтованого підходу є принцип індивідуального підходу до здобувача освіти з урахуванням його індивідуальних особистісних властивостей, що, у свою чергу, дозволяє забезпечити особистісний професійний розвиток кожного конкретного здобувача вищої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Метою та принципами побудови

особистісно-орієнтованої системи підготовки інженерно-педагогічних кадрів завжди була спрямованість на всебічний розвиток особистості, яка, у свою чергу, буде впроваджувати ці ідеї в процесі професійної діяльності під час роботи в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Що стосується ідейної спрямованості будь-якого навчального процесу, що бере свій початок з часів радянського союзу, то, на щастя, декларування завдання всебічного, гармонійного й ідеологічно спрямованого розвитку особистості людини з вищою освітою, й інженера-педагога зокрема, сьогодні вже є пройденим етапом. Наш час вимагає від системи ЗВО України підготовки кадрів не ідеологічно, а патріотично налаштованих для якомога ефективнішої реалізації знань, отриманих під час навчання у вітчизняному ЗВО. Такий підхід викликаний певними об'єктивними причинами, головною з яких є варварська агресія проти нашої держави з боку рашистів. Україні сьогодні конче необхідні конкурентоздатні на сучасному ринку праці інженери-педагоги здатні готувати класних виробничників. Сьогодні для нас це завдання номер один, адже без таких кадрів нам буде дуже важко відродити нашу промисловість й економіку, відбудувати будинки й інфраструктуру країни, зруйновані війною.

Виходячи з того, що особистісно-орієнтоване інженерно-педагогічне навчання й виховання, в основному ґрунтується на детермінації ролі педагога-наставника й самого професійно-технічного освітнього середовища на особистість здобувача професійних знань й умінь, а не на розвиток окремої особистості, тобто індивідуалізації навчального процесу.

Реалізація індивідуального підходу в процесі підготовки інженерів-педагогів головним чином здійснювалася через відповідні дидактичні моделі, а саме: поділ здобувачів освіти на «сильних», «середніх» і «слабких»; через педагогічну корекцію й спеціальну організацію навчального матеріалу за ступенем його складності, через вибудовування диференційованого рівня вимог до оволодіння цим матеріалом.

За всієї видимої відмінності ці моделі об'єднує визнання необхідності формування особистості із адміністративно заданими якостями: уміння навчатися протягом життя, відповідністю еталонним уявленням і характеристикам про відповідність професії.

Особистісно-орієнтований підхід у професійній підготовці інженерів-педагогів у технічних ЗВО орієнтований на визнання індивідуальності, самобутності, самооцінки кожної людини, її розвитку не як «колективного суб'єкта, а як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом, як особистості, готової цим досвідом ділитись з іншими.

Реалізація особистісно-орієнтованої системи навчання вимагає зміни «векторів» у педагогіці: від

навчання, як нормативно регламентованого процесу, до навчання, як індивідуальної діяльності здобувача освіти, її корекції та педагогічної підтримки.

Навчання не стільки задає напрямок вектору розвитку, скільки створює для цього всі необхідні умови, завдяки чому істотно змінюється функція навчання. Його завдання не планувати загальну, єдину й обов'язкову для всіх лінію розвитку особистості, а допомагати кожному здобувачеві, з урахуванням наявного в нього досвіду пізнання, удосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватися як особистість. З огляду на такий підхід вимальовується абсолютно чітка мета – розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного здобувача освіти і визначення педагогічних умов, необхідних для їхнього задоволення, а не реалізація планованих результатів навчального процесу як самоцілі. Розвиток здібностей здобувача освіти у вітчизняному ЗВО є основним завданням особистісно-орієнтованої педагогіки, і «вектор» її розвитку будується не від навчання до навчання, а, навпаки, від здобувача до визначення педагогічних впливів, що сприяють його розвитку. На це має бути націлений весь освітній процес професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Виходячи зі специфіки особистісно-орієнтованої системи навчання, неможливо побудувати ідеальну модель, як нам би цього дуже хотілося, тобто намітити загальні цілі та кінцеві результати без урахування особистості кожного конкретного здобувача освіти. Ефективність особистісно-орієнтованого навчання залежить не лише від організації самого навчального процесу, а й значною мірою залежить від індивідуальних здібностей здобувача освіти й закладу вищої освіти як основного суб'єкта освітнього процесу. Саме завдяки цьому такий підхід до підготовки майбутніх інженерів-педагогів стає більш ефективним, гнучким і варіативним.

Метою нашої наукової розвідки є дослідження особливостей реалізації особистісно-орієнтованого підходу у професійній підготовці інженерів-педагогів у технічних закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Стрімкі цивілізаційні та геополітичні зміни, що відбуваються сьогодні у світі, головним чином пов'язані з переділом ринків збуту, боротьбою за економічне й політичне домінування та формуванням постіндустріального суспільства. Для забезпечення реалізації таких завдань суспільству потрібний новий тип фахівця з вищою освітою, а саме: людина здатна приймати рішення, брати на себе відповідальність за ці рішення, бути ефективним менеджером, бути професійно цілеспрямованим й активним учасником усіх процесів, що відбуваються чи реалізуються на будь-яких професійних рівнях. Особистісно-орієнтована парадигма у вихованні та професійному

навчанні інженерів-педагогів сьогодні виступає в ролі теоретико-методологічного законодавця, навколо якого має вибудовуватись новий підхід до підготовки робочих кадрів для забезпечення сучасного високотехнологічного й високоефективного виробництва.

У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті зазначено: «Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості...», саме цей документ акцентує увагу всіх освітян на питанні розвитку компетентної особистості [1].

Під особистісно-орієнтованим навчанням як науковці, так і педагоги-практики розуміють органічне сполучення «навчання», яке може повністю задовільнити вимоги суспільства та «учіння» як індивідуально значиму діяльність окремого суб'єкта, з реалізацією його креативних здібностей і власного життєвого та професійного досвіду.

Як зазначає О. Дубасенюк, особистісний підхід – це найважливіший психолого-педагогічний принцип, що передбачає урахування своєрідності індивідуальності у вихованні особистості, тобто систему відносин, за якою кожен здобувач освіти зможе відчути себе особистістю, на яку спрямована увага педагога не як учителя, а як партнера по процесу здобуття нових знань [4, с. 55].

Резюмуючи погляди науковців та педагогів щодо мети, сутності й основних характеристик особистісно-орієнтованого підходу до професійного навчання, С. Яценко визначає цю категорію як педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії того, кого навчають й того, хто навчає, що має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу здобувача освіти в поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей педагога, врахуванням їх природних нахилів, здібностей, індивідуальних відмінностей, суб'єктного досвіду, що визначають унікальність кожної особистості, шляхів її самореалізації з метою становлення соціально компетентної особистості [5, с. 116–122].

Особистісно-орієнтована парадигма навчання й виховання виступає своєрідним методологічним імперативом, що відповідає потребам розвитку та самореалізації духовності людини в новій соціокультурній ситуації. Водночас ідея розвитку особистості розглядається як пріоритетний напрям ідеології «Нової української школи». Завдання, що стоять перед загальноосвітніми навчальними закладами, полягають, у першу чергу, в переході до особистісно-орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі. Такий підхід передбачає врахування потреб кожного здобувача освіти, де він виступає як активний суб'єкт освітньої діяльності. Як результат – потреба впровадження особистісно орієнтованого підходу в теорію і практику професійної підготовки здобувачів інженерно-педагогічної освіти.

Аналізуючи зазначене, особистісно-орієнтований підхід стверджує, що в центрі навчання знаходиться здобувач освіти – його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Виходячи з інтересів здобувача, рівня його знань й умінь педагог визначає мету знань і коригує освітній процес. Наприклад, мета заняття може бути поставлена так: «Сьогодні кожен з вас навчиться розв'язувати певний тип задач» наголошує, М. Гриньова. Педагог повинен відрефлексувати наявний вихідний рівень знань, а потім оцінити свої успіхи – наявний рівень зростання. При цьому всі методичні засоби (організація навчального матеріалу, прийоми, засоби, вправи) заломлюються через призму особистості здобувача, його мотивів, потреб, здібностей, інтелекту; адресовані здобувачеві питання чи завдання повинні стимулювати їх особистісну інтелектуальну активність без зайвого фіксування помилок, промахів, невдач. Тим самим формулюється подальший розвиток техніки оволодіння знаннями, їх пізнавальних процесів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик. Особистісно орієнтований підхід передбачає організацію процесу навчання як організацію навчальної діяльності здобувачів освіти й переорієнтацією цього процесу на постановку й розв'язання навчальних задач самими здобувачами [3, с. 1–15].

Розглянемо головні положення особистісно-орієнтованого підходу, сформульовані директором Інституту проблем виховання АПН України, академіком І.Д. Бехом: «Особистісно-орієнтоване виховання передбачає мету формування й розвитку особистісних цінностей. Лише вони, завдяки своїм сутнісним показникам, спроможні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда у світі й опори для особистісного самовизначення. Лише особистісно орієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне й відповідальне самовираження. Це неможливо без поважного доброзичливого ставлення до здобувача з боку педагога. Особистісно орієнтоване виховання дає змогу здобувачеві краще функціонувати як особистості. Такий ефект є наслідком того, що викладач і здобувач працюють в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, що запобігає психічному напруженню як результату переживання небезпеки від неделікатного вторгнення у внутрішній світ особистості» [2, с. 23–27].

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу у професійній підготовці інженерів-педагогів дозволяє набагато якісніше презентувати навчальний матеріал. Результатом подібної освітньої технології є розширена реалізація можливостей здобувачів освіти. На основі якісно іншого підходу, здобувачі, як правило, можуть приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях, що є особливо

важливим умінням в умовах підготовки майбутніх виробничників для нашої промисловості.

Особистісно-орієнтований підхід останнім часом стає дедалі популярнішим через прагнення сучасного молодого покоління отримувати якісно інший освітній матеріал. А, як відомо, партнерські взаємовідносини викладача й здобувача дозволяють значно підвищити рівень знання останнього, а з боку викладача – підвищити свій кваліфікаційний рівень, безпосередньо вивчаючи індивідуальні та психологічні особливості свого підопічного, виявляючи сильні й слабкі сторони особистості та відповідним чином, знаючи ці особливості й специфічні якості здобувача освіти, обирати методи, прийоми й засоби педагогічного впливу. Особливо важливо враховувати такий підхід при підготовці майбутніх інженерів-педагогів, адже згодом і вони, працюючи в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, постануть перед питанням «Як навчати?».

Отже, суть особистісно орієнтованого навчання в цьому контексті полягає в тому, щоб у виборі методів, засобів, темпу навчання як найповніше врахувати індивідуальні відмінності здобувачів освіти.

Висновки. Таким чином, можна дійти висновку, що, незважаючи на певні об'єктивні труднощі, викликані форс мажорними обставинами сьогодення, реалізація особистісно-орієнтованого підходу у професійній підготовці інженерів-педагогів відіграє важливу роль у майбутньому відновленні економіки нашої країни. Сучасна інженерно-педагогічна освіта має бути спрямована на розвиток особистості людини, розкриття її можливостей, талантів, становлення самосвідомості, самореалізації. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає, що в центрі навчання перебуває сам здобувач освіти, його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад, тобто особистість, що на сьогодні є нагальним завданням вищої школи України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту: Закон України від 05.09.2016 р. № 2145-VIII. Голос України. 2016. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.
2. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ. Чернівці: Букрек, 2018. 320 с.
3. Гриньова М. В. Особистісно орієнтована технологія навчання та виховання. Інтернет-методрада як інструмент відкритого ефективного співробітництва з проблем методик викладання у ВНЗ I-II рівнів акредит. Київ, 2015. С. 1–17.
4. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія: Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.
5. Яценко С. Л. Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. Проблеми освіти: Наук-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. С. 116–122.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТЕСТУВАННЯ У КОНТРОЛІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ В ЗВО

THEORETICAL FOUNDATIONS OF TESTING IN CONTROL OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS DURING DISTANCE LEARNING IN HIGHER SCHOOLS

Невід'ємною складовою освітнього процесу є оцінювання навчальних досягнень студента. В Україні оголошено курс на компетентісну освіту, в умовах якої затребуваним стає такий підхід до оцінювання досягнень, який дає можливість виключити негативні моменти в навчанні та сприяє індивідуалізації освітнього процесу в підвищенню навчальної мотивації і самостійності студента. Але питання контролю та оцінювання навчальних досягнень і пов'язаних з цим процесів, що здійснюються в дистанційному режимі залишаються не достатньо опрацьованими. Також недостатньо опрацьованими залишається спектр теоретичних, дидактичних та методичних завдань, що дозволить підвищити ефективність контролю навчальних досягнень студентів у дистанційному навчанні. Ефективність педагогічного контролю в умовах дистанційного навчання передбачає отримання високонадійних результатів оцінювання з опорою на теорію педагогічних вимірів та оперативний зворотний зв'язок «студент-педагог», і навіть досягнення економічної та технологічної доцільності. Проаналізовано науково-педагогічну літературу та описано сучасний стан контрольно-оцінної системи у дистанційному навчанні. Показало, що основні зусилля щодо вирішення проблем контролю та оцінки навчальних досягнень у ДН спрямовані на розвиток інформаційного та матеріально-технічного забезпечення. У дослідженні, контроль навчальних досягнень у дистанційному навчанні визначається як єдина дидактична та методична система перевірконої діяльності, спільного та об'єднуючого характеру, керівну та організаторську роль у якій займає педагог або тьютор. Суть контролю полягає в оцінці навчальних досягнень студентів та виявленні прогалин у їх знаннях, встановленні взаємозв'язку між планованими та досягнутими результатами, виявленні переваг або недоліків методів навчання. Запропоновано різні функції контролю навчальних досягнень (діагностична, оцінна, навчальна, виховна, розвиваюча, інформаційна, порівняльна, прогностична) на різних етапах дистанційного навчання, які ми пропонуємо розділяти на традиційні та вимірювальні (сучасні). Показано форми та засоби здійснення контролю навчальних досягнень у дистанційному навчанні. Охарактеризовано форми контролю, заходи та матеріали, які належать до вхідного, поточного та підсумкового. Розглянуто групи засобів контролю.

Ключові слова: ефективність контролю, навчальні досягнення студентів, дистанційне навчання, професійна освіта, форми та засоби контролю, умови тестування.

An integral component of the educational process is the assessment of a student's educational achievements. In Ukraine, a course has been announced for the competent education in the conditions of which such the approach to assessing achievements becomes in demand, allowing one to eliminate the negative aspects in learning and contribute to the individualization of the educational process in increasing the student's educational motivation and independence. But the issues of monitoring and assessing educational achievements and related processes carried out remotely remain insufficiently developed. Also, the range of theoretical, didactic and methodological tasks remains insufficiently developed, which will increase the efficiency of monitoring student achievements in distance learning. The effectiveness of pedagogical control in distance learning conditions requires the obtaining highly reliable assessment results based on the theory of pedagogical measurements and student-teacher feedback, as well as achieving economic and technological feasibility. It is analyzed the scientific and pedagogical literature and the current state of the control and evaluation system in distance learning is described. It is showed that the main efforts to solve the problems of monitoring and assessing educational achievements in DL are aimed at the developing information and logistics support in which a teacher or tutor takes a leading and organizational role. The essence of the control is to assess the educational achievements of students and identify gaps in their knowledge, establish the relationship between planned and achieved results and identify the advantages or disadvantages of teaching methods. have been proposed It is proposed the various functions for monitoring achievements (diagnostic, evaluation, educational, developmental, informational, comparative, prognostic) at the different stages of distance learning which we propose to divide into traditional and measuring (modern). The forms and means of monitoring achievements in distance learning are shown. The forms of control, activities and materials, incoming, current and final, are characterized. Groups of control means are considered.

Key words: control effectiveness, student achievement, distance learning, professional education, forms and methods of control, testing conditions.

УДК 811:378.147
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.26>

Буданова І.О.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного
університету радіоелектроніки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Концепція довгострокового соціально-економічного розвитку України на період до 2030 року ставить перед системою освіти стратегічну мету – підвищення доступності якісної освіти, розвиток її до рівня, що відповідає вимогам інноваційного

розвитку економіки, сучасним потребам суспільства та кожного громадянина. Досягнення зазначеної мети відбувається через модернізацію закладів системи освіти, які виступають одночасно інструментом соціального розвитку суспільства, через соціалізацію всіх користувачів системи

освіти а також через підготовку та перепідготовку професійних кадрів.

Відповідно до державної мети та соціального замовлення на підготовку фахівців та концепцію «освіта протягом усього життя» необхідно враховувати регіональні, етнокультурні та територіальні особливості країни, що вимагають активного розвитку та застосування дистанційних технологій в освіті. Крім цього, державні стандарти вищої освіти в Україні - це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності [7].

Також, професійна освіта передбачає значну кількість годин на самостійну роботу студентів, що призводить до необхідності використання дистанційних технологій та актуалізує проблему контролю навчальних досягнень студентів у нових умовах навчання. Система контролю, що є важливим компонентом будь-якої технології навчання, в умовах дистанційного навчання (далі – ДН) вимагає значного оновлення та розвитку таких засобів оцінювання навчальних досягнень студентів, які б забезпечували об'єктивну та порівнянню інформацією всіх учасників навчального процесу. Характерними прикладами застосування інноваційних підходів до організації контролю та отримання оцінки в системі середньої освіти є державна підсумкова атестація, після якої видається атестат про повну загальну середню освіту., у сфері професійної освіти – Державний іспит, Вимоги сумісності, прогностичності та чіткого опису процедур та критеріїв оцінки співзвучні з основними положеннями Болонської декларації, оскільки сприяють забезпеченню гарантій якості вищої освіти та об'єктивності контролю-оцінного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові проблеми та перспективи розвитку дистанційного навчання, електронного навчання, а також застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті розглядаються в роботах вітчизняних дослідників таких, як Н.В. Бакуліна [1], О.П. Биконі [2], І.Т. Зварич [3], С.Г. Литвинова [4], Т.В. Пиляєва [6], А.Л. Чорного [7], О.Б. Шендерука [9], Г.А. Шиліної [10], О.В. Шупти [11] та зарубіжних вчених Rey Thomas, Mikhael Muchnic, Peter Knight, Takeshi Utsumi, Alan Chute. Ними було розроблено теоретичні та методологічні засади дистанційного навчання, розглянуто форми його організації, визначено роль і місце дистанційного навчання у системі безперервної освіти. Проведений аналіз результатів наукових досліджень та публікацій показав, що поряд із розгорнутим розглядом технологічних аспектів не достатньо опрацьованими залишаються питання контролю та оцінювання навчальних досягнень і пов'язані з цим процеси, що здійснюються в дистанційному режимі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Рішення організаційно-педагогічних завдань, до складу яких входять теоретичні, дидактичні та технологічні питання, дозволить підвищити ефективність контролю навчальних досягнень студентів у дистанційному навчанні. Ефективність педагогічного контролю в умовах дистанційного навчання передбачає отримання високонадійних результатів оцінювання з опорою на теорію педагогічних вимірів та оперативний зворотний зв'язок «студент-педагог», і навіть досягнення економічної та технологічної доцільності. Характерною рисою ДН є застосування інформаційно-комунікаційних технологій. У зв'язку з цим у педагогічному контролі на перше місце виходять кількісні методи вимірювань, що дозволяють приймати оперативні рішення та коригувальні дії. На кількісному рівні вимірювань, перш за все, тестують у комп'ютерному форматі. Наразі з питань комп'ютерного тестування проведено багатопланові дослідження, є велика кількість публікацій, розроблено програмно-інструментальні засоби для генерації та пред'явлення тестів.

Вивчення науково-педагогічної літератури та сучасного стану контролю-оцінної системи у дистанційному навчанні показало, що основні зусилля щодо вирішення проблем контролю та оцінки навчальних досягнень у ДН спрямовані на розвиток інформаційного та матеріально-технічного забезпечення, але недостатньо опрацьованим залишається спектр теоретичних, дидактичних та методичних завдань.

Формулювання цілей статті. Дані протиріччя визначили проблему дослідження, яка полягає у розробці теоретичного, дидактичного та методичного забезпечення адаптивного тестування в умовах високої ефективності контролю-оцінних процедур у дистанційному навчанні, що реалізується у системі професійної підготовки студентів. Актуальність та важливість цієї проблеми, її недостатня теоретична і методична опрацьованість в галузі дистанційного навчання послужили основою визначення теми нашої статті: «Теоретичні основи тестування у контролі навчальних досягнень студентів у дистанційному навчанні».

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи теоретичні засади адаптивного тестування у контролі навчальних досягнень студентів при дистанційному навчанні, нами було зроблено аналіз розробленості досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній та методичній літературі, сформульовано основні визначення, описано теоретичні та методологічні аспекти адаптивного тестування у контролі при дистанційному навчанні, встановлено сукупність педагогічних та технологічних умов його функціонування, Сучасна технічна кон'юнктура, державні завдання, зміна парадигм

освіти та нагальна необхідність реалізації принципу «освіта протягом усього життя», а також процеси глобалізації та інтернаціоналізації змушують переосмислювати способи здобуття освіти, переглядати цілі, зміст, соціальні функції та цінності самої освітньої системи. Ці чинники багато в чому ініціювали становлення та розвиток дистанційного навчання, через яке реалізуються такі актуальні та прогресивні ідеї, як безперервна освіта, навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я, освіта дорослих, інклюзивна освіта, корпоративні системи підвищення кваліфікації в умовах закладів вищої освіти, дистанційне навчання органічно вбудовується в навчальний процес і поєднується з очною та заочною формами навчання.

У роботах наводяться різні підходи до визначення таких категорій, як «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання». У нашому дослідженні, орієнтованому на проблему ефективності контролю навчальних досягнень, дистанційне навчання розглядається як науково-обґрунтована форма навчання, що органічно вбудовується в очне та заочне навчання, при якій взаємодія викладача та студента здійснюється на відстані та володіє всіма властивими навчальному процесу компонентами (мети, зміст, методи, форми, засоби навчання), що реалізуються за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Дистанційне навчання часто отожднюють із заочним навчанням, що не є вірним оскільки організація навчального процесу, його навчально-методичне забезпечення, відбір змісту, структуризація, контроль здійснюються

принципово по-різному і пов'язує ці форми лише одна загальна умова – це знаходження викладача та студента на відстані.

Проблеми якості підготовки фахівців характерні для дистанційного навчання, оскільки за умов відсутності безпосереднього спілкування викладача та студента, необхідно оперативно та в індивідуальному режимі контролювати навчальні досягнення студентів, разом з цим надаючи їм можливість для самоконтролю. За результатами контрольної оцінки процесу робляться висновки щодо якості підготовки та приймаються обґрунтовані управлінські рішення на різних рівнях.

У дослідженні, контроль навчальних досягнень у дистанційному навчанні визначається як єдина дидактична та методична система перевіркою діяльності, спільного та об'єднуючого характеру, керівну та організаторську роль у якій займає педагог або тьютор. Суть контролю полягає в оцінці навчальних досягнень студентів та виявленні прогалин у їх знаннях, встановленні взаємозв'язку між планованими та досягнутими результатами, виявленні переваги або недоліків методів навчання, порівняння роботи викладачів для прийняття управлінських рішень, а також у виконанні низки інших спеціальних завдань.

У дослідженні виділяються основні компоненти контролю навчальних досягнень, наводяться його функції, види, асоби та методи в умовах дистанційного навчання. Під навчання досягненнями розуміються доступні для спостереження, контролю та оцінювання методами теорії педагогічних вимірів індивідуальні результати навчання

Таблиця 1

Форми та засоби контролю навчальних досягнень у дистанційному навчанні

КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У ДН		
ФОРМИ	ЗАСОБИ	МАТЕРІАЛИ
Вхідний	традиційні	матеріали для співбесіди, анкети, контрольна робота
	вимірювальні (сучасні)	вхідний тест у традиційній або адаптивній формі
Поточний /проміжний	традиційні	матеріали для співбесіди; анкети; матеріали для інтерв'ю; контрольна робота; питання для усного опитування; ділова гра
	вимірювальні (сучасні)	тести (формуючі, діагностичні); портфоліо; кейс-вимірювачі
Підсумковий	традиційні	матеріали до заліку або іспиту
	вимірювальні (сучасні)	тест (тематичний, рубіжний, підсумковий у традиційній або адаптивній формі); портфоліо; кейс-вимірювачі

студентів (знання, уміння, навички та компетенції), їх особистісні новоутворення та способи навчальної діяльності, виражені в кількісних та якісних показниках.

Реалізація різних функцій контролю навчальних досягнень (діагностична, оцінна, навчальна, виховна, розвиваюча, інформаційна, порівняльна, прогностична) на різних етапах дистанційного навчання можлива різноманітними методами та засобами, які ми пропонуємо розділяти на традиційні та вимірювальні (сучасні).

Адаптивне тестування, що базується на сучасній теорії тестів (Items Response Theory) у педагогічних вимірах, є ефективним методом контролю навчальних досягнень студентів у дистанційному навчанні в умовах, коли відсутнє безпосереднє спілкування викладача зі студентами. При використанні адаптивного тестування показниками ефективності процесу та результатів контролю навчальних досягнень студентів у дистанційному навчанні є точність вимірювань, кількість завдань адаптивного тесту та час, витрачений на тестування кожного студента. Обов'язковою умовою процесу оптимізації оцінок за перерахованими показниками є висока змістовна валідність кожного адаптивного теста.

Ефективність контролю навчальних досягнень у дослідженні пропонується розглядати через такі показники: точність вимірів, число завдань адаптивного тесту та час, витрачений на тестування кожного студента. Виконання всіх трьох показників одночасно досягти неможливо, оскільки залежно від цілей та форм контролю (вхідний, поточний, підсумковий) доводиться поступатися будь-яким показником на користь іншого. У нашій роботі, орієнтованій на отримання максимально точних оцінок при підсумковому контролі навчальних досягнень студентів, як основного показника обрано помилку вимірювання (точність), мінімізувати яку, як і інші показники можливо, якщо перейти до адаптивного тестування.

Науковою основою адаптивного тестування є сучасна теорія тестів, звана в англійській літературі Items Response Theory (IRT) та широко використовується у зарубіжних тестових службах. У вітчизняній освіті науковим фундаментом для розвитку адаптивного тестування була сформована концепція, яка сприяла створенню методик диференціації завдань в індивідуалізованому режимі, що дозволяє організувати для кожного студента адаптивне навчання та адаптивний тестовий контроль. Сучасна теорія тестів ґрунтується на ідеї про те, що існує функціональний зв'язок між результатами тестування (сирими балами) і рівнем підготовленості піддослідних (вимірюваного латентного параметра), які виконують тест. Відповідно до 1КТ, для оцінювання рівня підготовленості будується послідовність алгоритмів та

інтеграційних методів перетворення спостережуваних балів, отриманих за виконання пред'явлених завдань. Внаслідок чого виходять оцінки найбільшої правдоподібності, які виношують роль істинних значень змінного рівня підготовленості.

Розглянемо групи засобів контролю.

До першої групи належать засоби контролю, які широко поширені в повсякденному навчальному процесі і можуть використовуватися в ДН, але мають велику частку суб'єктивності, що виявляється в неоднозначності і необґрунтованості критеріїв оцінювання та низькою ефективністю.

Другу групу складають тести, розробка яких ґрунтується не на суб'єктивних судженнях педагога, а на теорії педагогічних вимірів та передбачає тривалу апробацію перед початком використання у педагогічному контролі.

Варто зазначити, що сучасні системи дистанційного навчання (наприклад Moodle та ін.) як основний метод контролю включають тестування. Вибір на користь комп'ютерного тестування підкріплений науковим обґрунтуванням цього методу як об'єктивного та незалежного. Проте, організація контролю навчальних досягнень у дистанційному навчанні методом тестування з фіксованим набором завдань та тимчасовим обмеженням на їх виконання (традиційне тестування) не дозволяє говорити про ефективність, оскільки не призводить до необхідної індивідуалізації та диференціації. Зазначені умови в ДН можна досягти за рахунок пред'явлення студенту таких завдань, які посилені для виконання, чим сприяють мотивації до їх вирішення, орієнтовані на зону його актуального розвитку та відповідають рівню підготовленості. Низько ефективним виявляється пред'явлення важких завдань слабо підготовленим студентам та малоінформативними є оцінки добре підготовлених студентів у разі, якщо їм пропонуються легкі завдання. Адаптивне тестування будується за допомогою різних стратегій, за якими генерується тест. Нами було запропоновано опис стратегій та обґрунтовано вибір адаптивного тестування, що передбачає відбір завдань з банку за певним алгоритмом, що прогнозує потрібну складність наступного завдання з результату виконання студентом попереднього завдання тесту. Необхідною технологічною умовою є наявність банку тестових завдань, які мають стійкі статистичні характеристики проблеми та диференційної здатності. Завдання створення та підтримки банку тестових завдань є досить трудомісткою і дорогою за часом і ресурсами, тому до необхідних умов відноситься підготовка викладачів до розроблення педагогічних тестів та супровідної документації (кодифікатор, специфікація), яка вирішувалася нами через навчання професорсько-викладацького складу ЗВО основ педагогічних вимірювань. Узагальненням викладеного матеріалу є схема реалізації

Таблиця 2

Адаптивне тестування навчальних досягнень у дистанційному навчанні

Педагогічні умови:	Технологічні умови:	Показники ефективності контролю навчальних досягнень:
- систематичність контролю у формі адаптивного тестування; - інтерактивність; - індивідуалізація; - диференціюючий ефект	- банк завдань; - програмне середовище; - готовність викладачів до створення тестових завдань	- точність виміру; - довжина адаптивного тесту; - час тестування

адаптивного тестування у дистанційному навчанні представлено в Таблиці 2.

Досягнення ефективності контролю навчальних досягнень у ДН передбачає валідність та надійність результатів адаптивного тестування, необхідною передумовою яких є надійність та валідність тестових завдань. Валідність та надійність є двома взаємопов'язаними характеристиками, що дозволяють оцінювати якість педагогічного виміру. Валідність – це характеристика адекватності результатів тестування поставленої мети. Валідність залежить від якості завдань та їх кількості; ступеня повноти та глибини охоплення змісту навчальної дисципліни у завданнях тесту, а також балансу та розподілу завдань за складністю.

У статті розглядається змістовна валідність, як показник відповідності змісту тесту змісту предметної області навчальної дисципліни, ав якою проводиться контроль. Обов'язкова вимога, якої потрібно дотримуватися при формуванні банку тестових завдань, полягає в тому, щоб завдання перевіряли значущі елементи змісту дисципліни відповідно до робочої програми. Основні труднощі щодо змістовної валідності полягає у відсутності числових показників. Оскільки всі методи встановлення такого виду валідності є експертними, то для її обґрунтування залучалися викладачі-експерти, які аналізують робочу програму дисципліни, кодифікатор та специфікацію до тесту.

Надійність результатів тестування пов'язується з характеристикою якості тесту, проте вона з'являється через середовище його використання і піддається вибірці. У роботі надійність результатів розглядається через точність виміру. Планування точності виміру будується на співвідношенні між стандартною помилкою вимірювання та значеннями цільової інформаційної функції тесту на вибраному діапазоні шкали.

Результати дослідження та основні висновки, що підтверджують справедливість гіпотези дослідження про те, що педагогічний контроль якості знань із застосуванням адаптивних тестів забезпечить максимум можливої інформації в індивідуальній оцінці якості знань студентів певного рівня.

Висновок. У висновку представлені основні результати проведеного дослідження, що

підтверджує гіпотезу, намічені шляхи продовження роботи у цьому напрямку:

Встановлено, що адаптивне тестування є ефективним методом контролю навчальних досягнень у дистанційному навчанні, що, безперечно, сприяє підвищенню якості цієї форми навчання. Ефективність контролю будується на забезпеченні надійних та валідних результатів тестування та досягається точністю вимірювання, мінімізацією числа завдань та часу тестування.

Сформульовано та обґрунтовано сукупність педагогічних та технологічних умов, що забезпечують функціонування адаптивного тестування, оперативність, індивідуалізацію та диференціацію контролю у дистанційному навчанні.

Розкрито методику реалізації адаптивного тестування, яка включає алгоритми моделювання адаптивного тестування, забезпечення надійності та валідності результатів тестування, які будуються на теорії педагогічних вимірів та сучасної теорії тестів.

Доведено ефективність контролю навчальних досягнень студентів у дистанційному навчанні за допомогою програмно-інструментального середовища, розміщеного на сайті ЗВО.

Проведене дослідження не є вичерпним у вирішенні заявленої проблеми, оскільки у затвердженій Наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 року № 466 (2013). «Про затвердження Положення про дистанційне навчання». ставляться завдання приведення змісту та структури професійної освіти у відповідність до потреб ринку праці, а також розвитку систем оцінки якості освіти та затребуваності освітніх послуг [5]. Відповідно до цих завдань та розвитку суспільства можна виділити такі адекватні та перспективні напрями досліджень, як вплив адаптивного тестування в умовах дистанційного навчання на рівень мотивації до навчання, контролю та самоконтролю на основі компетентного підходу та місце адаптивного тестування під час оцінювання результатів навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бакуліна Н. В. Ефективні інструменти впровадження дистанційного навчання у глобалізованому світі. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2020: глобалізований простір інновацій : зб. тез IV міжнар. інтернет-конф., м. Київ, 28 трав. 2020 р. Київ, 2020. С. 53–55. URL: <https://lib.iitta.gov>.

ua/721042/1/Comparative_2020_web_Bakulina-53-55.pdf (дата звернення: 08.11.2021).

2. Биконя, О.П. Особливості дистанційного англomовного навчання курсантів із використанням мультимедійних засобів. *Інноваційна педагогіка*, 29 (1), 2020. с. 170–174

3. Зварич, І. Т., Зварич, О. І. Сучасні підходи до методів управління проектами сталого розвитку регіону як засіб запровадження безперервної освіти і економіки знань у публічне адміністрування. *Моделювання регіональної економіки*. 2 (30), 2017. с. 216.

4. Литвинова, С. Г., Водоп'ян Н. І. Аналіз підходів до реалізації теоретичних концепцій зарубіжних авторів з організації дистанційної форми навчання в закладах загальної середньої освіти України. Сучасні інноваційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022, с. 19–28.

5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 року № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання». <https://zakon5.rada.gov.ua>

6. Пиляєва, Т. В., Яценко, В. В. Ранні теорії дистанційної освіти: стислий огляд. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педаго-*

гічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Челпанівські читання», Вип. 37 (3). Т. 2 (22). 2017, с. 94–104.

7. Резолюція Ради Європи від 13 липня 2001 року. «Про електронне навчання». URL: <https://intszak.com.ua>

8. Чорній, А. Л. Сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції в рамках Міжнародного освітнього форуму «Цифрова трансформація освіти». Рівне: РОІППО. 2020 р.

9. Шендерук, О.Б., Биконя, О.П. Дистанційне навчання: принципи та особливості. *Науковий вісник Сіверщини. Серія «Освіта. Соціальні та поведінкові науки»*, 1 (8), 2022, с. 197–207.

10. Шиліна, Г. А. Методика дистанційного навчання української мови учнів основної школи. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». URL: <https://core.ac.uk> 2016. року.

11. Шупта, О. В. Дидактичні принципи дистанційного навчання. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*, 582. 2011, с. 184–194.

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

DEFINITIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN PEDAGOGICAL DISCOURSE

Актуалізується проблема професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, теоретично досліджено наукові підходи вчених до тлумачення ключових понять «підготовка», «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови». У контексті проблеми дослідження під поняттям «підготовка» розуміємо процес та організацію діяльності, спрямованої на засвоєння теоретичних знань та практичних умінь і навичок, а також психологічних і моральних якостей особистості, необхідних для виконання певного роду занять. Важливо зазначити, що для характеристики поняття «професійно-педагогічна підготовка» окремі науковці отождолюють професійну підготовку і професійну освіту. Якщо говорити про професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя, то варто відмітити, що вона ґрунтується на спеціальній професійній та педагогічній освіті і характеризується високим рівнем професійної та педагогічної діяльності, наявністю вмінь здійснювати професійну діяльність у педагогічній взаємодії, а також накопиченням педагогічного досвіду. Варто зазначити, що найчастіше підготовку студентів до педагогічної діяльності дослідники пов'язують з її кінцевим результатом – формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності. Дефінітивний аналіз поняття «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземної мови» дає підстави розглядати її як складний, динамічний педагогічний процес, з притаманними йому загальними закономірностями оволодіння теоретичними і практичними знаннями, формування вмінь і навичок, розвиток професійних здібностей і накопичення педагогічного досвіду, головною метою якого є оволодіння іноземною мовою та готовність майбутнього фахівця до її використання як засобу спілкування у здійсненні професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічна діяльність, здобувач вищої

освіти, майбутній педагог, вчитель іноземних мов.

The problem of professional pedagogical training of a future foreign language teacher has been updated, the scientific approaches to the interpretation of the key concepts of "training", "professional training", "professional and pedagogical training of a future teacher" have been theoretically studied. In the context of the research problem, the concept of "training" means the process and organization of activities aimed at mastering theoretical knowledge and practical skills, as well as the individual's psychological and moral qualities which are necessary to perform a certain type of activity. It is important to note that to characterize the concept of professional and pedagogical training, some scientists equate professional training and professional education. While talking about the professional and pedagogical training of a future teacher, it should be noted that it is based on special professional and pedagogical education and is characterized by a high level of professional and pedagogical activity, the presence of skills to carry out professional activities in pedagogical interaction, as well as the accumulation of teaching experience. It should be noted that most often researchers associate the preparation of students for teaching activity with its final result – the formation of readiness for a certain type of teaching activity. A definitive analysis of the concept of "professional and pedagogical training of future foreign language teachers" gives grounds to consider it as a complex, dynamic pedagogical process, with its inherent general principles of mastering theoretical and practical knowledge, the formation of skills, the development of professional abilities and the accumulation of teaching experience, the main goal of which is mastering a foreign language and future specialists' readiness to use it as a means of communication in the implementation of professional and pedagogical activities.

Key words: professional training, pedagogical activity, higher education student, a future teacher, a teacher of foreign languages.

УДК 378:37.011.3-051:81'243:81'42(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.27>

Буздуган О.А.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри західних і східних мов
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Реформування системи освіти стало причиною підвищення очікувань представників суспільства до роботи працівників освітньої галузі: адже саме вони є реалізаторами змін, що пропонують науковці та політики. В сучасних умовах зростаючої мобільності працівників особливого значення набуває діяльність учителів іноземних мов. Саме тому модернізація їхньої професійної підготовки, орієнтованої на досягнення закладеного відповідним стандартом

рівня професійної компетентності виступає одним із першочергових завдань сьогодення.

Зважаючи на вищесказане перед закладами вищої освіти постає питання вдосконалення системи підготовки вчителів іноземних мов, що засвідчують такі нормативні документи: Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»), Державна програма «Вчитель», Державний освітній стандарт з іноземної мови, Концепція розвитку педагогічної освіти, Концепція мовної освіти в Україні, Національна доктрина розвитку освіти в Україні

у XXI ст., Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Концепція підготовки вчителя іноземної мови в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема професійної підготовки вчителів всебічно висвітлена в працях А. Алексюка, В. Андрущенко, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, Н. Гузій, М. Гриньової, О. Коберника, А. Коломієць, В. Кременя, Н. Кузьміної, Н. Мозгальової, Н. Ничкало, О. Овчарук, В. Сластьоніна, В. Шахова та ін. Аналізуючи розробленість проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, варто зазначити, що вона висвітлена у працях таких учених, як: К. Авраменко, Б. Бігич, І. Бикова, О. Бондаренко, І. Зязюн, С. Івашнюва, Е. Позднякова, В. Радул, І. Соколова, Я. Черненко, О. Щербакова й ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Потреба усвідомлення цілісного процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, головних його суперечностей передбачає вивчення накопиченого досвіду в контексті сучасних вимог та прогресивних тенденцій. Тому на сьогодні ця проблема потребує подальшого вивчення, особливо коли йдеться про цілісний аналіз системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення сутності поняття «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземних мов» як підґрунтя в системі підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» зазначено, що «підготовка педагогічних та науково-педагогічних кадрів, їхнє професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти» [8, с. 17]. З цього можна дійти висновку, що якість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя є одним із ключових критеріїв вищої педагогічної освіти.

Поняття «професійно-педагогічна підготовка вчителя іноземної мови» визначається через співвідношення понять «підготовка», «професійна підготовка», «педагогічна діяльність».

За словниковими джерелами поняття «підготовка» найчастіше трактується як дія, спрямована на забезпечення, здійснення, проведення, виконання чогось. У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається, як дія за значенням підготувати; запас знань, навичок, досвід та ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності [4, с. 767]. З точки зору педагогічного тлумачення поняття «підготовка» у словнику трактується як «діяльність, спрямована на навчання,

надання необхідних знань» [15, с. 202]. У своєму дослідженні О. Попова розглядає концепт «підготовка» як спеціальне навчання, процес, у ході якого здійснюється навчання (виховання) учня / студента, формування його особистості, здобуття ним необхідних знань, умінь і навичок (автоматизованих умінь, здобутих у процесі систематизованого «навчання-виховання»); результатом такого навчання є підготовленість того, кого навчали (виховували) [11, с. 26]. К. Авраменко споріднює терміни «підготовка» та «освіта» і вважає, що перший – вживається у двох вимірах: як процес і як результат, а використання терміна «освіта», на його думку є тривимірним: до процесу і результату додається мережа навчально-виховних закладів [1, с. 18]. Результатом підготовки є готовність, що трактується у двох значеннях: «як стан готового і бажання зробити що-небудь» [4, с. 194]. Готовність є важливою умовою ефективного виконання будь-якої діяльності. Тому, зазначений термін збагачує поняття «підготовка».

Отже, на підставі аналізу словникових та наукових джерел, під поняттям «підготовка» розуміємо процес та організацію діяльності, спрямованої на засвоєння теоретичних знань та практичних умінь і навичок, а також психологічних і моральних якостей особистості, необхідних для виконання певного роду занять.

У результаті теоретичного аналізу досліджень сучасних учених спостерігаємо різні підходи до визначення поняття «професійна підготовка». Так, аналіз професійної підготовки, проведений В. Семиченко, дає підстави розглядати її у трьох аспектах: як процес, в ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; як мету і результат діяльності навчального закладу; як сенс включення студента у навчально-виховну діяльність [13]. Повніше у дослідженні Т. Танько «професійна підготовка» розглядається як система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [16, с. 16].

Деякі вчені-педагоги ототожнюють професійну підготовку з професійною освітою, яка містить поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності [6, с. 76].

Однак, український учений, з думкою якого ми погоджуємося, Т. Десятов не ототожнює поняття «професійна підготовка» і «професійна освіта».

Він наголошує, що термін «професійна освіта» відрізняється від поняття «професійна підготовка» тим, що «професійна підготовка не супроводжується підвищенням загальноосвітнього рівня учнів, а здійснюється в цілях навчання виконання певного виду робіт» [5, с. 390]. Дослідник зауважує, що «ця відмінність з погляду результату навчання – навчання професійних знань, умінь і навичок». На його думку «професійна освіта є процесом і результатом оволодіння певним рівнем знань, умінь і навичок, норм і цінностей конкретної професії з одночасним формуванням загальної культури особи» [5, с. 390].

Якщо йдеться про підготовку до педагогічної діяльності як професійної, то знаходимо використання таких термінів, як «професійна підготовка майбутнього вчителя», «професійно-педагогічна підготовка».

Професійно-педагогічна підготовка у словникових джерелах визначається як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності [14, с. 197].

На думку Л. Хомич, професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя – це процес навчання студентів з психолого-педагогічних дисциплін, у науково-дослідній і навчально-практичній роботі. Усі дисципліни психолого-педагогічного циклу в комплексі повинні визначати професійну спрямованість педагогічного закладу, бути ядром професійної підготовки студентів [18].

За Т. Садовою, професійно-педагогічна підготовка розглядається як система взаємопов'язаних і взаємодіючих структурних і функціональних компонентів, сукупність яких забезпечує достатній рівень готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. Основними характеристиками професійно-педагогічної підготовки дослідниця визначає системність, цілісність, процесуальність [12, с. 326].

М. Бубнова акцентує увагу на тому, що під поняттям «професійна підготовка майбутнього вчителя» у педагогіці та методиці розуміють єдність змісту, структури, цілей навчання й виховання студентів, способів реалізації набутих знань, навичок і вмінь у роботі з учнями. Дослідниця зауважує, що професійна підготовка має подвійне значення й повинна розглядатися як процес (навчання) та як результат (готовність), визначається сукупністю вимог, які висуваються до фахівця [3, с. 19].

Л. Поліщук під професійною підготовкою майбутніх учителів розуміє цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічних впливів як під час навчання, так і в позанавчальний час, у результаті якого у студентів формуються професійно значущі й особистісні якості, вони оволодівають професією і спеціальністю [10, с. 117].

О. Павлик дає таке визначення: «Професійна підготовка майбутнього вчителя – цілісний процес засвоєння та закріплення загальнопедагогічних і спеціалізованих знань, умінь і навичок, результатом якого вважається вироблення в майбутніх учителів готовності до професійної діяльності» [9].

Л. Хоружа професійну підготовку майбутнього вчителя розглядає в широкому значенні – «...як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії» [19, с. 18].

Тож, якщо говорити про професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя, то варто відмітити, що вона ґрунтується на спеціальній професійній та педагогічній освіті й характеризується високим рівнем професійної та педагогічної діяльності, наявністю вмінь здійснювати професійну діяльність у педагогічній взаємодії, а також накопиченням педагогічного досвіду.

Найчастіше підготовку студентів до педагогічної діяльності дослідники пов'язують з її кінцевим результатом – формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності. Так, Г. Троцько зазначає, що сутністю підготовки студентів до педагогічної діяльності є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності [17, с. 15].

А. Комар та О. Орлова дають таке визначення професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов «професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов – це система організаційно-педагогічних заходів, зорієнтована на особистісний розвиток студента, метою й кінцевим результатом якої є володіння іноземною мовою та готовність студентів до здійснення професійної діяльності» [7, с. 92].

У дослідженні В. Безлюдної професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов розглядається як процес засвоєння студентами основ теоретичних, спеціальних знань і застосування їх на практиці; опанування вмінь і навичок іншомовного спілкування для успішного виконання професійних завдань пізнавального, практичного характеру, потрібних для застосування у майбутній професійно-педагогічній діяльності; сформованість важливих для майбутнього фахівця професійних якостей [2, с. 15].

П. Якименко «підготовка майбутніх учителів іноземної мови» розглядає як безперервний, цілісний, системний і керований освітній процес, який забезпечує готовність студентів до професійно-педагогічної діяльності та сформованість інтегрованого особистісного утворення, що містить у своїй структурі мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивний, діяльнісний та особистісний компоненти [20, с. 279].

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Отже, огляд наукових джерел з проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов виявляє низку загальних тенденцій у поглядах учених. Проте, аналіз авторських трактувань досліджуваних феноменів дозволяє визначити власну позицію щодо сутності професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Під професійно-педагогічною підготовкою майбутнього вчителя іноземних мов розуміємо складний, динамічний педагогічний процес, з притаманними йому загальними закономірностями оволодіння теоретичними і практичними знаннями, формування вмінь і навичок, розвиток професійних здібностей і накопичення педагогічного досвіду, головною метою якого є оволодіння іноземною мовою та готовність майбутнього фахівця до її використання як засобу спілкування у здійсненні професійно-педагогічної діяльності.

Актуальною залишається проблема вивчення структури і сутності процесу підготовки вчителів іноземних мов, що є перспективним напрямом нашого дослідження і потребує подальшого вивчення та впровадження в системі вищої педагогічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 рр.): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2002. 21 с.
2. Безлюдна В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Рівне, 2017. 43 с.
3. Бубнова М. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності. Дидактика математики: проблеми і дослідження : міжнародний збірник наукових робіт. Вип. 33. Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2010. С. 17–20.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. гол. ред. В. Г. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
5. Десятов Т. Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти : стратегія розвитку в масштабах геополітичних регіонів. Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2002. № 2. С. 9–23.
6. Дуплійчук О. М. Сутність професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: «Педагогічні науки», 2012. С. 75–80.
7. Комар А., Орлова О. Дидактичні особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Інноваційна педагогіка : науковий журнал. Одеса, 2019. В14. Т1. С. 91–95.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті : проект / М-во освіти і науки України. Київ : Шкільний світ, 2001. 25 с.
9. Павлик О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2004. 19 с.
10. Поліщук Л. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2009. Вип. 48. С. 112–119.
11. Попова О. В. Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.02 / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2017. 479 с.
12. Садова Т. А. Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз проблеми. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. Вип. 51. С. 326–332.
13. Семиченко В. А. Концепція цілісності та її реалізації в професійній підготовці майбутніх учителів: дис. докт. псих. наук: 19.00.07. Київ, 1992. 432 с.
14. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи) / [укл. Ю. В. Буган, В. І. Уруський]. Тернопіль: ТОКІППО, 2001. 179 с.
15. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. К. : ЕксОб, 2004. 304 с.
16. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: Автореф. дис. ... доктора пед. наук / ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Х., 2004. 41 с.
17. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис. ... доктора пед. наук / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. Київ, 1997. 54 с.
18. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ : Магістр–S, 1998. 201 с.
19. Хоружа Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 365 с.
20. Якименко П. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників: дефінітивний аналіз. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць, Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Випуск 80. Том 2. С. 278–282.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

USE OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PREPARING TEACHERS FOR WORK IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Стаття присвячена комплексному аналізу необхідності активного застосування інноваційних педагогічних технологій працівниками закладів післядипломної педагогічної освіти у контексті підготовки вчителів до реалізації Державного стандарту базової середньої освіти на першому (адаптаційному) циклі базової середньої освіти у 2023/24 навчальному році. На основі аналізу документу «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи» визначено основні напрями реформування системи освіти України, зокрема – зміна ролі педагога у навчальному процесі – від єдиного джерела інформації до коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Констатується, що реалізацію визначених завдань, у першу чергу, мають забезпечувати працівники закладів післядипломної педагогічної освіти, оскільки вони на практиці забезпечують трансформацію освітньої парадигми з функціональної підготовки до компетентнісного розвитку особистості як на рівні соціального замовлення суспільства, так і на рівні індивідуальних освітніх запитів фахівців, сприяють підготовці педагогічних працівників до професійної діяльності в постіндустріальному глобалізованому суспільстві. Відзначається, що ефективність та успішність підготовки педагогів до реалізації Державного стандарту залежить від ознайомлення вчителів з найбільш ефективними педагогічними інноваціями, що використовуються як українськими, так і зарубіжними педагогами та розвитку в них умінь практичного застосування інноваційних технологій у повсякденній діяльності.

Аналізуються підходи окремих вчених до трактування понять «інновація», «інноваційні технології». Оскільки інновації в освіті розглядаємо як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних технологій, вважаємо доцільним широке їх застосування в практичній діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти під час підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У даному контексті виокремлено пріоритетні напрями діяльності працівників закладів післядипломної педагогічної освіти щодо використання педагогічних інновацій взагалі та під час підготовки вчителів до реалізації Державного стандарту базової середньої освіти на першому (адаптаційному) циклі базової середньої освіти у 2023/24 навчальному році зокрема.

Ключові слова: інновації, педагогічні технології, післядипломна педагогічна освіта, нова

українська школа, дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології.

The article is devoted to a comprehensive analysis of the need for active use of innovative pedagogical technologies by employees of postgraduate pedagogical education institutions in the context of training teachers to implement the State Standard of Basic Secondary Education in the first (adaptation) cycle of basic secondary education in the academic year 2023/24. Based on the analysis of the document «New Ukrainian School. Conceptual Framework for Secondary School Reform», the main directions of reforming the Ukrainian education system are identified, in particular, the change in the role of the teacher in the educational process – from a single source of information to a coach, facilitator, tutor, moderator in the individual educational trajectory of the child.

It is stated that the implementation of these tasks should be primarily ensured by employees of postgraduate pedagogical education institutions, since they in practice ensure the transformation of the educational paradigm from functional training to competent personal development both at the level of social order of society and at the level of individual educational requests of specialists, and contribute to the preparation of teachers for professional activity in a post-industrial globalized society. It is noted that the effectiveness and success of teacher training for the implementation of the State Standard depends on familiarizing teachers with the most effective pedagogical innovations used by both Ukrainian and foreign teachers and developing their skills in the practical application of innovative technologies in everyday activities.

The approaches of individual scientists to the interpretation of the concepts of «innovation» and «innovative technologies» are analyzed. Since we consider innovations in education as a process of creation, implementation and dissemination of new ideas, tools, pedagogical technologies in educational practice, we consider it expedient to widely use them in the practical activities of postgraduate pedagogical education institutions during the professional development of teachers.

In this context, the priority areas of activity of employees of postgraduate pedagogical education institutions for the use of pedagogical innovations in general and in the preparation of teachers for the implementation of the State Standard of Basic Secondary Education in the first (adaptation) cycle of basic secondary education in the academic year 2023/24 in particular are highlighted.

Key words: innovations, pedagogical technologies, postgraduate pedagogical education, new ukrainian school, distance learning, information and communication technologies.

УДК 37.014.544

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.28>

Ватковська М.Г.,

канд. філософ. наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної
та методичної роботи

Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної
освіти» Дніпропетровської обласної
ради»

Швидун В.М.,

канд. пед. наук, доцент,
директор навчально-наукового
інституту педагогіки

Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної
освіти» Дніпропетровської обласної
ради»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У документі «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи» говориться – «Потужну державу і конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих. Саме таких повинна готувати середня школа України» [5]. Для реалізації поставленої мети передбачені наступні кроки, зокрема, школа повинна:

- «...бути в авангарді суспільних змін;
- формувати у здобувачів освіти десять ключових компетентностей;
- працювати на засадах «педагогіки партнерства» та особистісно зорієнтованої моделі освіти;
- формувати ціннісні ставлення і судження, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством;
- плекати українську ідентичність» [5].

Визначені завдання передбачають «... зміну ролі педагога у навчальному процесі – від єдиного джерела інформації до коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Вчителя творчого, відповідального, який постійно працює над собою, який зможе стати агентом змін» [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Важливі аспекти підготовки педагогів до роботи в нових умовах, з використанням педагогічних інновацій, представлені значною кількістю робіт як українських, так і зарубіжних учених, зокрема І. Дичківської, О. Дубасенюк, А. Зубко, С. Одайник, М. Лисенко, В. Олійник, О. Отич, І. Підласого, О. Савченко, В. Швидуна, Г. Бредлі, С. Дея, М. Ерота, М. Хабержмана та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відзначаючи значний доробок науковців у дослідження визначеної проблематики, вважаємо доцільним продовжити розгляд даного питання, оскільки подальше реформування системи освіти України, необхідність активного, творчого застосування педагогічних інновацій зумовлюють готовність педагогів до постійного професійного розвитку.

Мета статті. Головною метою даної роботи є доведення тези про необхідність теоретичної та практичної підготовки вчителів до ефективного використання інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі в цілому, та при реалізації концепції нової української школи зокрема.

Виклад основного матеріалу. Постановою Кабінету Міністрів України від 19.09.2023 № 1023 затверджено «... порядок та умови надання освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам (за спеціальним фондом державного бюджету) у 2023 році для підвищення кваліфікації педагогічних працівників: керівників, заступників керівників та учителів закладів

освіти, які забезпечуватимуть реалізацію державного стандарту базової середньої освіти на першому (адаптаційному) циклі базової середньої освіти у 2023/24 навчальному році та пілотних класів; підготовку тренерів-педагогів» [8]. Згідно чинних нормативних документів, тренер-педагог – людина, яка пройшла відповідне навчання та має право здійснювати комплекс заходів щодо розвитку фахових умінь педагогічних працівників під час підвищення кваліфікації, організованого працівниками закладів післядипломної педагогічної освіти у контексті реалізації концепції нової української школи.

Саме працівники закладів післядипломної педагогічної освіти відіграють пріоритетну роль у підвищенні кваліфікації педагогів та керівників закладів освіти, оскільки вони забезпечують їх теоретичну та практичну підготовку до продовження реформування системи освіти України – зміни академічної парадигми на компетентісно зорієнтовану, вивчають та поширюють передовий педагогічний досвід, педагогічні інновації. Відзначимо, що ефективне виконання окресленого завдання передбачає необхідність трансформації усталених підходів до підвищення кваліфікації педагогічних працівників, активного застосування інноваційних технологій, розвитку дистанційної освіти, інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Погоджуємось з В. Олійником та О. Отич, які відзначають, що «... соціальна місія післядипломної освіти – допомога фахівцеві у постійному підтриманні робочої форми, належного професійного рівня, що забезпечує його ефективність та конкурентоспроможність на ринку праці» [6, с. 145]. Глобальна мета на думку вказаних учених – «... випереджувальна підготовка фахівців до повноцінної й ефективної участі в професійному і громадському житті в умовах швидкозмінного інформаційного суспільства» [6, с. 146].

Акцентуємо увагу на необхідності використання педагогічних інновацій у післядипломній педагогічній освіті з метою практичної підготовки педагогічних працівників до креативної діяльності в умовах швидких змін як в суспільстві в цілому, так і системі освіти зокрема, ознайомлення вчителів з найбільш ефективними педагогічними інноваціями, що використовуються як українськими, так і зарубіжними педагогами та довели свою ефективність.

Існує значна кількість визначення понять «інновації», «інноваційні технології» Зокрема, це:

– «... ідеї, і процес, і засоби, і результати, взяті в якості якісного вдосконалення педагогічної системи» [7, с. 34–35];

– «... процес створення, поширення у використанні нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по іншому» [9, с. 257];

– «... комплексні процеси створення, впровадження та поширення змін у педагогічному середовищі, зумовлені суспільною потребою» [1, с. 148].

М. Лисенко трактує інновацію як «... термін на позначення нового поняття, правила, методики тощо, констатуючи, що у педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує дію і результати освітнього процесу (навчального, виховного) і визначає, що інноваційний процес в освіті – це сукупність спрямованих дій на її оновлення» [4]. Зокрема, педагогічну інновацію пропонує розглядати як «... особливу організацію діяльності та мислення, метою яких є організація нововведення в освітньому просторі, або як процес засвоєння, впровадження і поширення нового в освіті» [4].

У своєму дослідженні ми поділяємо визначення, наведене О. Дубасенюк: «... інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [2].

Інноваційні технології, що запроваджують в навчальний процес, мають ґрунтуватись на різних формах і видах співробітництва, але в основі повинен бути особистісно зорієнтований, компетентнісний та суб'єкт-суб'єктний підхід.

Окремо акцентуємо увагу на тому, що зміст педагогічної технології передбачає наявність чіткого бачення кінцевої мети, тобто розроблений механізм реалізації інноваційної технології у навчальному процесі. Також обов'язково потрібно зважати на те, що їх застосування не може бути відокремленим напрямом оптимізації та підвищення ефективності навчання. Для того, щоб технології сприяли досягненню стратегічних завдань освіти, необхідне комплексне використання всіх складових модернізації освітнього процесу – від аналізу теоретичних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців з даного питання до реалізації практичних наробок вчителів-практиків, що пройшли відповідну апробацію та підтвердили свою значимість, тобто поняття «інновація», «інноваційна технологія» мають багатомірне значення, оскільки складаються з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації.

У статті «Підготовка педагогів до використання педагогічних інновацій у закладах післядипломної педагогічної освіти» ми визначали окремі аспекти діяльності працівників закладів післядипломної педагогічної освіти, на які доцільно звертати увагу при підвищенні кваліфікації педагогічних працівників, зокрема:

– «... подолання протиріч між традиційною консервативністю педагогічної системи та необхідністю запровадження педагогічних інновацій;

– розвиток здатностей ефективно працювати в команді/формуванню команди однодумців для успішних педагогічних проєктів;

– готовність критично осмислювати наявні проблеми закладу освіти та практично реалізовувати інновації – не залежно від ставлення колег;

– активно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні та цифрові технології для пошуку, обробки, аналізу інформації з різних джерел тощо» [10, с. 457].

Погоджуємось з А. Зубко та С. Одайник, які наголошують на необхідності та доцільності застосування в післядипломній педагогічній освіті дистанційної освіти, оскільки «... дистанційна освіта, яка щороку активно поширюється в Україні, піднімає низку питань: надання якісно нових можливостей самопідготовки й удосконалення професійних знань; здобуття освіти на базі нових інформаційних технологій; навчання на відстані з використанням локальних і глобальних мереж; навчання безпосередньо на робочому місці; здійснення індивідуалізованого процесу за необхідною кількістю часу без відчутних зупинок у роботі» [3] та інформаційно-комунікаційних технологій – «... застосування інформаційно-комунікаційних технологій у галузі освіти і безпосередньо в закладах післядипломної педагогічної освіти стало вже загальною необхідністю в діяльності освітніх навчальних закладів» [3].

У контексті забезпечення закладами післядипломної педагогічної освіти підготовки вчителів до практичної діяльності щодо виконання завдань, передбачених Державним стандартом базової середньої освіти у 2023/24 навчальному році вважаємо доцільним звернути увагу на наступні напрями роботи працівників вказаних закладів освіти:

– ефективного запровадження та використання сучасних технологій супроводу професійного зростання педагогічних працівників на основі забезпечення безперервного теоретичного навчання та практичної підготовки;

– сприяння підготовці педагогів до реалізації на практиці ідей, передбачених у документі «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи»;

– збільшення кількості закладів освіти, залучених до науково-дослідної та експериментальної роботи з розробки, апробації та впровадження інноваційних педагогічних технологій, нових програм, навчально-методичних посібників та підручників;

– забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідно до потреб реформування системи освіти;

– розвиток професійних компетентностей педагогів;

– використання сучасних досягнень педагогічної науки (як вітчизняної, так і зарубіжної) щодо освіти дорослих;

– широке використання інноваційних педагогічних технологій та інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційного навчання;

– вивчення, узагальнення та поширення кращого інноваційного досвіду педагогів.

Висновки. Таким чином, розглянувши питання використання інноваційних педагогічних технологій при підготовці педагогів до роботи в умовах нової української школи, ми дійшли певних висновків. Реалізація положень, передбачених документами «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи» та «Державний стандарт базової середньої освіти» передбачають необхідність зміни ролі педагога. Максимально ефективно це доцільно забезпечити через проведення курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників на базі закладів післядипломної педагогічної освіти з використанням педагогічних інновацій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дичківський І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
2. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: збірник науково-методичних праць. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42971148.pdf>. (дата звернення: 10.11.2023).
3. Зубко А.М., Одайник С. Ф. Запровадження інноваційних технологій навчання в практику діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти. – URL : http://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2017/%D0%97%D0%A3%D0%91%D0%9A%D0%9E_%D0%9E%D0%94%D0%90%D0%99%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf (дата звернення 17.11.2023).
4. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства: автореф. дис. ... канд. філос. наук. Київ, 2013. 16 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи: URL: <http://www.chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 08.11.2023)
6. Олійник В.В., Отич О.М. післядипломна педагогічна освіта в контексті глобальних цивілізаційних змін: монографія. Київ: Агроосвіта, 2015. 321 с.
7. Підласий І. П. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. Київ, 1998. № 12. С. 34–35.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2023 № 1023 «Питання надання освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам (за спеціальним фондом державного бюджету) у 2023 році»: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1023-2023-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.11.2023)
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Київ: Абрис, 1997. 416 с.
10. Швидун В.М. Підготовка педагогів до використання педагогічних інновацій у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Наука і техніка сьогодні. Серія: право, економіка, педагогіка, техніка, фізико-математичні науки. Педагогічні науки*. 2022. № 5 (5). С. 451–459.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ: ВИКЛИКИ І РІШЕННЯ

FORMATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT COMPETENCES OF FUTURE MILITARY OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE: CHALLENGES AND SOLUTIONS

У статті автор зосередив на актуальних проблемах формування соціально значущих компетентностях майбутніх військовослужбовців Національної гвардії України. З опорою на методологію особистісного, прагматичного і компетентнісного підходів охарактеризував групи таких компетентностей.

Актуальність заявленої теми автор обґрунтував посиленням соціальної ролі військовослужбовців Національної гвардії України в реаліях утвердження миру і стабільності в державі в умовах провадженого воєнного стану і у період відновлення України.

Автор у статті зазначив, що соціально значущі компетентності утворюють багатоконпонентну структуру особистісних і надпрофесійних ознак особистості військовослужбовця, які дозволяють військовослужбовцю організувати успішну комунікацію, прогрес в професійній діяльності, продуктивний саморозвиток. Відповідно до Доктрини з військового лідерства в Національній гвардії України у статті зосереджено увагу на таких соціально значущих компетентностях: комунікативні, самоорганізації, інноваційності, лідерські, стресостійкості (емоційного інтелекту).

Автор наголосив, що у процесі фахової підготовки військовослужбовців Національної гвардії України важливо зосередити увагу на виявленні умов підвищення ефективності професійної діяльності військовослужбовця, виявленні і врахуванні чинників соціально-діяльнісної адаптації особистості під час фахової підготовки, актуалізації, саморегуляції, самовдосконалення особистості в органічній єдності теорії і практики військового навчання, виховання. У статті наголошено на значенні заходів, спрямованих на актуалізацію громадянської ідентичності військовослужбовця Національної гвардії України.

Перспективою подальшого розроблення заявленої теми визначено розроблення методичних рекомендацій та організаційних регламентів за групами соціально значущих компетентностей військовослужбовців Національної гвардії України.

Ключові слова: військовослужбовці, компетентність, Національна гвардія України,

фахова підготовка, соціально значущі компетентності, прагматичний підхід.

In the article, the author focused on the current problems of forming socially significant competencies of future servicemen of the National Guard of Ukraine. Based on the methodology of personal, pragmatological and competence approaches, he characterized groups of such competences.

The author substantiated the relevance of the declared topic by strengthening the social role of servicemen of the National Guard of Ukraine in the realities of establishing peace and stability in the state in the conditions of the ongoing martial law and during the recovery period of Ukraine.

The author noted in the article that socially significant competencies form a multi-component structure of personal and extra-professional personality traits of a serviceman, which allow a serviceman to organize successful communication, progress in professional activities, and productive self-development. In accordance with the Doctrine of military leadership in the National Guard of Ukraine, the article focuses on the following socially significant competencies: communicative, self-organization, innovativeness, leadership, stress resilience (emotional intelligence).

The author estimates that in the process of professional training of servicemen of the National Guard of Ukraine, it is important to focus attention on the identified conditions for increasing the efficiency of the professional activity of a serviceman, updating and taking into account the factors of social and activity adaptation of the individual during professional training, updating, self-regulation, self-improvement of the personality in the organic unity of the theory and practice military education, upbringing. The article emphasizes significant measures aimed at actualizing the civil identity of servicemen of the National Guard of Ukraine.

The development of methodical recommendations and organizational regulations by groups of socially significant competences of servicemen of the National Guard of Ukraine is defined as the perspective of further development of the stated topic.

Key words: military personnel, competence, National Guard of Ukraine, professional training, socially significant competences, pragmatological approach.

УДК 37.06:378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.29>

Горбатюк А.А.,

аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Трансформації, що відбуваються в суспільстві, актуалізують проблематику фахової підготовки військовослужбовців Національної гвардії України, які здійснюють «виконання завдань із забезпечення громадської безпеки і порядку, державної та воєнної безпеки України» [3]. В реаліях українського сьогодення набули виразно особливого значення компетентності соціально значущі.

У контексті забезпечення якості фахової підготовки військовослужбовців заявлена проблема цікава через призму навчання упродовж життя, неперервної освіти, освіти дорослих. Проблема соціально значущих компетентностей військовослужбовців розглядається також у контексті організаційних і управлінських рішень, реалізації програм партнерства відповідно до завдання щодо пункту 17 Указу Президента України

«Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року»: «зміцнення засобів здійснення й активізація роботи в рамках глобального партнерства в інтересах сталого розвитку» [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання визначення сутності соціально значущих компетентностей розглядаються широким колом науковців і фахівців-практиків. Ця наукова розвідка здійснена з опорою на визначені навички під час Всесвітнього економічного форуму у Давосі [2]. Певною мірою наша позиція перетинається із міркуваннями В. Мазуренко [6]. Під час розроблення теми ми керувалися висновками і термінами, презентованими Ю. Дроздовою і О. Дубініною [5]. Цінні висновки у контексті ролі заходів, спрямованих на актуалізацію громадянської ідентичності військовослужбовця Національної гвардії України, представлено у розділі колективної монографії В. Ворожбіт-Горбатюк і Н. Борисенко [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом з тим, проблема формування соціально значущих компетентностей військовослужбовців Національної гвардії України, перебуває в стані розроблення. Не вирішеними лишаються питання критеріїв і підходів до класифікації таких компетентностей, методології дослідження з урахуванням спеціальності, розроблення методичних інструментів та відповідних організаційних регламентів в роботі з особовим складом Національної гвардії України.

Мета статті: з опорою на методологію особистісного, праксеологічного і компетентнісного підходів охарактеризував групи соціально значущих компетентностей військовослужбовців Національної гвардії України.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Положення про організацію освітнього процесу в Національній академії Національної гвардії України «мета освітнього процесу полягає в реалізації особистісного потенціалу людини, розвитку її творчих здібностей, формуванні активної соціальної позиції, у задоволенні потреб особи і суспільства та підготовці компетентних, конкурентоспроможних фахівців європейського рівня» [7]. Як видно з цитування, соціально значущі компетентності певною мірою відображені в загальній меті освітнього процесу у Національній академії Національної гвардії України: активна соціальна позиція, креативність, якості і властивості особистісного потенціалу. У формуванні цієї групи компетентностей пропонується виходити з концепту особистісного підходу.

У Доктрині з військового лідерства в Національній гвардії України соціально значущі компетентності військовослужбовця набули конкретного вираження, зокрема: військове лідерство, комунікативна, гендерна компетентності, емпатія і стресостійкість, культурна і громадянська

компетентності, здатність працювати автономно і в команді [3]. Перелічені групи компетентностей, передбачено, формуються через предметно-змістовний, операційно-діяльнісний, особистісно-фаховий компоненти військової фахової підготовки і самоосвіти [3]. Як бачимо, Доктриною актуалізовано праксеологічний підхід, що передбачає синергію. Теоретичної обізнаності і практичної спрямованості усіх аспектів і напрямів фахової підготовки військовослужбовців.

Традиційно соціально значущими компетентностями визначають комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, що забезпечують високу соціальну адаптивність і продуктивну професійну діяльність особистості [6]. Разом з тим, слід зазначити, що в програмах фахової підготовки військовослужбовців соціально значущі компетентності мають перетин з професійними компетентностями і загальними, такими, наприклад, як лідерська, громадянська компетентності, відкритість для інновацій, емпатія і емоційний інтелект. Для реалій сьогодення, що позначилося активізацією інформаційних і гібридних воєн, збройними конфліктами, військовою агресією проти України, важливого значення набула компетентність стресостійкості і здатності приймати рішення в нестандартних ситуаціях. Безумовно, соціально значущі компетентності фактично усі в переліках і класифікаціях у відкритих джерелах, спрямовуються на організацію неконфліктного, конструктивного комунікування, спілкування. Особистісний, діяльнісний акценти в групах таких компетентностей впливає на формування освітніх програм фахової підготовки і в контексті визнання цінностей культури демократії [9].

Вивчення нормативних документів, що визначають організаційні і процесуальні аспекти фахової підготовки військовослужбовців Національної гвардії України засвідчив про те, що потребує деталізації і ґрунтовного розроблення компетентнісного підходу до формування соціально значущих навичок. Такий підхід, зазначимо тут, передбачає узгодження цілей освітнього процесу і самоосвіти військовослужбовців з чітко визначеними очікуваними результатами, які можна перевірити чи оцінити за допомогою простих, зрозумілих критеріїв оцінки чи самооцінки. У цьому ключі, на наш погляд, варто спиратися на організаційні регламенти підготовки до службово-бойової діяльності Національної гвардії України. Дискусійні питання і конструктивні пропозиції у контексті заявленої у цій статті теми певною мірою відображено у тезах науково-практичної конференції [10], орієнтованні на програмно-проектний менеджмент Доктрини з планування розвитку Національної гвардії України [4].

Під час розроблення теми було проаналізовано пропозиції щодо реалізації компетентнісної моделі

курсанта вищого навчального закладу, авторства В. Посохова і А. Куруча [8].

Вивчення значного масиву матеріалу з теми дає підстави для поточного висновку: фактично більшість соціально значущих компетентностей військовослужбовця має перетин з комунікативними компетентностями. Ця група компетентностей передбачає і активне слухання, емпатійне слухання, уміння вести конструктивний і паритетний діалог, мотивувати особовий склад і аргументувати свою позицію під час публічного спілкування. Комунікативні компетентності певною мірою синтезовані з компетентностями стресостійкості і вдосконалення емоційного інтелекту, адже передбачають використання системно критичного мислення, здатності багатofакторного аналізу ситуацій, коректувати поведінку і емоційні реакції. На наш погляд, через комунікативні компетентності виразняються і військове лідерство і здатність до організації середовища і особового складу, прийняття цінностей місії Національної гвардії, відкритість та інноваційна діяльність. У контексті подій і процесів, що відбуваються в суспільстві, також комунікативні компетентності мають перетин з навичками критичного мислення, адаптації та діяльності у новій ситуації, крос-культурному комунікуванні, креативній життєтворчості у синергії з цінностями Національної гвардії України. Тож виходимо з позиції, що комунікативні компетентності є системоутворювальними у групі соціально значущих. Це доцільно відобразити в методичних підходах і професійній комунікації в системі «курсанта/здобувач – викладач».

Військовослужбовець Національної гвардії країни виконує широкий спектр завдань щодо забезпечення безпеки і оборони. Для якісної фахової підготовки за такої умови важливо зосередити увагу на виробленні чітких стратегій громадянсько зорієнтованих взаємодій. На наш погляд, серед умов, які варто враховувати під час розроблення навчальних чи стратегій самоосвіти, виокремимо такі:

- відкритість чіткість і прозорість комунікацій;
- відсутність маніпуляцій за умови ясності цілей, узгоджених дій учасників освітнього процесу, виразної громадянської позиції кожного учасника освітнього процесу;
- позитивна взаємозалежність суб'єктів, коли демонструється усвідомлення спільної мети, ресурсів, докладання спільних зусиль для подолання викликів;
- визнання права на автентичність кожного учасника освітнього процесу в усіх видах навчальної, виховної взаємодії;
- усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності (внутрішня і зовнішня мотивація спільної діяльності учасників освітнього процесу);

- можливість задовольняти основні міжособистісні потреби в процесі спільної діяльності та спілкування;

- підтримуюча взаємодія, що забезпечує психологічний та емоційно стабільний комфорт;

- різноманітний досвід спілкування у межах статутних регламентів;

- системний зворотній зв'язок, рефлексії окремих аспектів власної поведінки в контексті поведінки інших суб'єктів.

Висновки. Отже, у процесі фахової підготовки військовослужбовців Національної гвардії України головна увага приділена на теперішній час комунікативним і компетентностям самоорганізації, інноваційності, лідерським і компетентностям стресостійкості. Соціально значущі компетентності мають глибинний перетин з фаховими. Тому, на наш погляд, важливо зосередити увагу на виявленні умов підвищення ефективності професійної діяльності військовослужбовця, виявленні і врахуванні чинників соціально-діяльничої адаптації особистості військовослужбовця під час фахової підготовки, актуалізації, саморегуляції, самовдосконалення особистості в органічній єдності теорії і практики військового навчання, виховання. У статті наголошено на значенні заходів, спрямованих на актуалізацію громадянської ідентичності військовослужбовця Національної гвардії України. Перспективою подальшого розроблення є розроблення методичних рекомендацій та організаційних регламентів за групами соціально значущих компетентностей військовослужбовців Національної гвардії України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ворожбіт-Горбатюк В.В., Борисенко Н.О. Високий моральний дух курсантів (слухачів, студентів) військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти – ресурс сили в епоху інформаційних війн. *Війни інформаційної епохи: міждисциплінарний дискурс: монографія / за ред. В.А. Кротока*. Харків: ФОРМ, 2021. С. 333–350.

2. Всесвітній економічний форум опублікував ТОП-10 навичок, які будуть потрібні для роботи через 5 років. Oct 21, 2020. URL : https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-workskills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them?utm_source=facebook&utm_medium=social_scheduler&utm_term=Education%20and%20Skills&utm_content=21%2F10%2F2020%2021%3A30&fbclid=IwAR3h_yMNY73A-WrEH7Fjar-WqRNCQmTaqIngJelhHZXdyGMmO4ppJCZgAk

3. Доктрина з військового лідерства в Національній гвардії України. Наказ командувача Національної гвардії України 06.12.2022 № 450. URL : <https://ngu.gov.ua/wp-content/uploads/2022/12/vkp-1-00.01-doktryna-z-vijskovogo-liderstva-v-ngu.pdf>

4. Доктрина з планування розвитку в Національній гвардії України. Наказ командувача Національної гвардії України 01.03.2023 № 150. URL :

<https://ngu.gov.ua/wp-content/uploads/2023/03/vkr-ngu-5-0006.01-doktryna-z-planuvannya-rozvytku-v-ngu.pdf>

5. Дроздова Ю. В., Дубініна О. В. Концептуальні підходи до визначення «softskills» у сучасних освітніх та професійних моделях. Softskills – невід’ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті: тези доповідей (Київ, 21 лютого 2020 р.). Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. С. 31–34.

6. Мазуренко В. Soft Skills: чому ці навички такі важливі сьогодні. URL : <https://www.udau.edu.ua/ua/other-news/soft-skills-chomu-ci-navichki-taki-vazhlivi-sogodni.html>

7. Положення про організацію освітнього процесу в Національній академії Національної гвардії України. Харків : Національна академія Національної гвардії України, 2015. URL : <https://nangu.edu.ua/uploads/files/documenty/polozhennya/pologennj%20pro%20organizaciu%20osvitn%D1%8Cogo%20procesu%20v%20nangu.pdf>

8. Посохов В., Куруч А. Компетентнісна модель курсанта вищого військового навчаль-

ного закладу. *ScienceRise: Pedagogical Education*. №6(26)2018. С. 20–25. DOI: 10.15587/2519-4984.2018.143348

9. Рамка компетентностей для культури демократії. Том 1 Контекст, концепції та модель. Видавництво Ради Європи F-67075 Strasbourg Cedex <http://book.coe.int> 2018. URL : https://www.schools-for-democracy.org/images/documents/88/ramka_kompetentnostei_dlya_kultury_demokratiyi_ua.pdf

10. Службово-бойова діяльність Національної гвардії України: сучасний стан, проблеми та перспективи. Секція 4. Актуальні проблеми морально-психологічного забезпечення та соціально-гуманітарні аспекти службово-бойової діяльності Національної гвардії України Збірник тез доповідей науково-практичної конференції. (м. Харків, 25 березня 2021 року). URL : <https://nangu.edu.ua/uploads/files/documenty/Naukova%20diyalnist/naukovu%20forumy/2021/Zbirnyk%20tez%20konferentsii%204%20seksiia.pdf>

11. Указ Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року». Прийняття від 30.09.2019. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ

PEDAGOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE OFFICERS NGU BASED ON THE PROBLEM TEACHING METHOD

У статті розглянуто педагогічні аспекти формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі ВВНЗ. Визначено позиції дослідників щодо її визначення та сутності: комунікативні знання, уміння та навички, знання процедури, техніки спілкування (психоаналіз); поєднання знань, навичок і вмінь з низкою особистісних особливостей; особливі концепції компетентності.

Зазначено, що комунікативна компетентність офіцера передбачає такий рівень спілкування та взаємодії з підлеглими, який дозволяє йому в межах своїх повноважень, здібностей і соціального статусу успішно управляти колективом, функціонувати в підрозділі, досягати повного виконання службово-бойових завдань.

Побудовано структуру комунікативної компетентності офіцера НГУ, яка включає такі компоненти: комунікативна спрямованість (ціннісно-мотиваційний компонент комунікативної компетентності); комунікативні знання (когнітивний компонент комунікативної компетентності); комунікативні навички та уміння (операційний компонент комунікативної компетентності); комунікативна креативність (креативний компонент комунікативної компетентності).

Перша частина матеріалу мала теоретичний характер та була спрямована на оволодіння курсантами знань щодо поняття, сутності, складових комунікативної компетентності офіцера НГУ, особливостям їх прояву під час службово-бойової діяльності. Практична частина включала блок завдань, спрямованих на формування у курсантів практичних умінь і навичок вирішення професійних та проблемних ситуацій шляхом спілкування, взаємодії, обговорення та консенсусу тощо.

Навчальний матеріал для курсантів під час практичних занять з дисципліни «Морально-психологічне забезпечення підрозділів» було представлено як послідовність проблемних завдань – від простих до складних. Було спроектовано проблемно-спонукальні, проблемно-конфліктні, проблемно-інформативні, проблемно-оціночні завдання як засіб створення проблемних ситуацій для курсантів.

Ключові слова: майбутні офіцери, комунікативна компетентність, проблемне

навчання, морально-психологічне забезпечення підрозділів.

The article examines the pedagogical aspects of the formation of communicative competence of future officers in the educational process of higher educational institutions. Positions of researchers regarding its definition and essence are defined: communicative knowledge, abilities and skills, knowledge of procedures, communication techniques (psychoanalysis); combination of knowledge, skills and abilities with a number of personal characteristics; special concepts of competence. It is noted that the officer's communicative competence implies such a level of communication and interaction with subordinates that allows him, within the limits of his powers, abilities and social status, to successfully manage a team, function in a unit, and achieve full performance of service and combat tasks.

The structure of the communicative competence of an officer of the NGU was built, which includes the following components: communicative orientation (value-motivational component of communicative competence); communicative knowledge (cognitive component of communicative competence); communicative skills and abilities (operational component of communicative competence); communicative creativity (creative component of communicative competence). The first part of the material had a theoretical nature and was aimed at the cadets' mastery of knowledge about the concept, essence, components of the NGU officer's communicative competence, the peculiarities of their manifestation during service and combat activities. The practical part included a block of tasks aimed at forming cadets' practical abilities and skills in solving professional and problem situations through communication, interaction, discussion and consensus, etc. Training material for cadets during practical classes in the discipline «Moral and psychological support of units» was presented as a sequence of problem tasks – from simple to complex. Problem-stimulating, problem-conflict, problem-informative, problem-evaluation tasks were designed as a means of creating problem situations for cadets.

Key words: future officers, communicative competence, problem-based training, moral and psychological support of units.

УДК 378.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.30>

Данилюк І.М.,

викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

Національної академії Національної гвардії України

Постановка проблеми у загальному вигляді. Широкомасштабна війна проти України, що розв'язана сьогодні РФ, потребує швидких кроків держави в обороні та галузях промисловості, економіці та фінансах, в освіті тощо. Головне ж завдання тут – побудова нових теорій, концепцій, методик підготовки військових фахівців, зокрема офіцерів Національної гвардії

України у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ).

Діагностика рівня розвитку професійно важливих якостей майбутніх офіцерів показує, що офіцери після закінчення профільного ВВНЗ не мають твердих знань щодо роботи з особовим складом, недосконало володіють методиками згуртування військових колективів, недостатньо

готові до спілкування з особовим складом підрозділів НГУ, не мають високого рівня комунікативної компетентності для спілкування та взаємодії з підлеглими тощо [2]. Це суперечить основним вимогам української держави до якостей майбутніх офіцерів НГУ: офіцери повинні мати високу професійну компетентність, високу психологічну готовність, здатність до вирішення найскладніших завдань в екстремальних умовах, оперативно приймати рішення, знаходити оптимальні шляхи для виконання [7].

Безумовного розв'язання, на нашу думку, вимагають також такі суперечності, що наявні сьогодні у системі підготовки майбутніх офіцерів НГУ: між вимогами до професійних якостей, що необхідні офіцеру та недостатньою ефективністю традиційних методик їх формування; між поліфункціональністю сучасних завдань, що потрібно вирішувати офіцерам НГУ у підрозділах та недостатнім рівнем їх комунікативної компетентності.

До того ж аналіз стану освітнього процесу у ВВНЗ показав, що науково-педагогічні працівники недостатньо зусиль приділяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх офіцерів, віддають перевагу репродуктивним знанням.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Дослідження щодо концепцій підготовки майбутніх офіцерів в Україні проводилися В. Ягуповим, М. Нецадимом, В. Толубком та іншими. Психолого-педагогічні та методичні аспекти підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах у сучасних умовах розробляли Т. Мацевко, О. Диденко, О. Бойко, І. Ліпатов, О. Міршук та інші. Певні наукові аспекти підготовки професійних керівників розглядаються в роботах менеджерів, педагогів, психологів, економістів (В. Безбородий, Л. Влодарська-Зола та ін.).

В дисертаціях України досліджувались такі аспекти цієї важливої проблеми: проблеми готовності майбутніх офіцерів до миротворчої діяльності (А. Савицька), теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності (В. Свистун), підготовка вертольотників з безпеки польотів (Н.Арсеньєва), підвищення управлінської компетентності військових керівників (О. Бойко, Т. Мацевко та ін.), майбутніх пілотів цивільної авіації (П.Онипченко, Г. Пухальська) тощо.

Отже, аналіз наукових праць дав можливість визначити перелік основних вимог до комунікативної компетентності керівника, однак, особливості формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ, що будуть сприяти виконанню службово-бойових завдань, основні методи її формування сьогодні розкрито не зовсім повно.

Метою статті є розкриття педагогічних особливостей формування комунікативної

компетентності майбутніх офіцерів НГУ на основі проблемного методу під час навчання курсантів ВВНЗ дисципліні «Морально-психологічне забезпечення підрозділів».

Виклад основного матеріалу. Під час дослідження цієї проблеми нами застосовано системний, проблемний, суб'єктно-діяльнісний, особистісний та комунікативний підходи. До складу комунікативної компетентності часто включають сукупність знань та умінь, що забезпечують ефективний перебіг всього комунікативного процесу [8]. Науковці також вважають, що вона відображає певний рівень оволодіння нормами спілкування, еталонами, стереотипами поведінки, оволодіння «технікою» спілкування тощо [1, 4].

Аналіз же іноземної наукової літератури з питання визначення трактування комунікативних компетентностей показав, що там є переважання особистісного напрямку у потрактуванні цього терміну – здатність досягати власних комунікативних цілей при особистій взаємодії з іншими людьми. Так, Дж. Равен визначає комунікативну компетентність в якості системи внутрішніх ресурсів, які потрібні для реалізації ефективної комунікації у визначеному секторі ситуацій особистісного партнерства. На його думку, компетентність сумісно зі спілкуванням має, безсумнівно, інваріантні загальнолюдські якості та водночас характеристики, які історично й культурно зумовлені [9, с. 18–22].

Дослідниця А.Дербеньова вважає, що комунікативна компетентність включає в себе наступні складові: 1. Комунікативність – здатність налагоджувати і підтримувати ефективні контакти з іншими людьми; 2. Вміння знаходити, усвідомлювати та оперувати змістовною інформацією; 3. Здатність до взаємопорозуміння та досягнення партнерської взаємодії [3, с. 88]. Отже, дослідники сходяться в тому, що комунікативна компетентність містить такі складові як комунікабельність, володіння змістовною інформацією, здатність до партнерської взаємодії тощо.

Аналіз наукової літератури з психолого-педагогічних проблем формування комунікативної компетентності дозволив виділити наступні позиції дослідників щодо її визначення та сутності: комунікативні знання, уміння та навички, знання процедури, техніки спілкування (психоаналіз); поєднання знань, навичок і вмінь з низкою особистісних особливостей; особливі концепції компетентності.

Комунікативна компетентність офіцера НГУ як керівника підрозділу з правоохоронними функціями, на наш погляд, передбачає такий рівень спілкування та взаємодії з підлеглими, який дозволяє йому в межах своїх повноважень, здібностей і соціального статусу успішно управляти колективом, функціонувати в підрозділі, досягати повного виконання службово-бойових завдань.

Нами запропоновано структуру комунікативної компетентності офіцера НГУ, яка включає такі компоненти: комунікативна спрямованість; комунікативні знання; комунікативні навички та уміння; комунікативна креативність тощо. Під час добору методів навчання курсантів для успішного формування комунікативної компетентності офіцера НГУ ми виходили з пропозицій відомого науковця І. Підласого, що зауважує: «Завдання оптимізації методів формулюється однозначно: у наявних умовах з багатьох методів необхідно виділяти ті, що забезпечують необхідну продуктивність навчання за заданими критеріями» [6, с. 287].

Під час пошуку підходів та методів, що зможуть ефективно забезпечити процес комунікативної компетентності, ми сконцентрувалися на проблемному підході, бо саме він активізує пізнавально-спонукальні мотиви, допомагає розкрити потенційні можливості кожного курсанта під час взаємодії, забезпечуючи ефективність навчання.

Науковець О.Кондрашова вважає проблемне навчання особливо організованим видом навчально-пізнавальної діяльності, спрямованим на пошук рішення системи комунікативних, пізнавальних, проблемних завдань і проблемних ситуацій, в результаті чого відбувається формування навичок і вмінь, оволодіння досвідом творчої діяльності, а також формування культури мислення і пізнавальних інтересів [5, с. 10].

Ми згодні з тим, що сама проблемна ситуація пов'язана зі стимулюванням продуктивного мислення, з подоланням певних труднощів, мобілізацією активності, задіянням елементів творчої діяльності тощо. Перевагою таких ситуацій є те, що проблемна ситуація може містити в собі новий спосіб діяльності, об'єкт діяльності, умови виконання діяльності тощо.

Для ефективного використання методів проблемного навчання реалізовувалися такі вимоги: вибір та варіювання прийомів щодо організації проблемної ситуації; відбір завдань, які є практичними та значущими для курсантів; вибір типу проблемності комунікативного завдання тощо.

За відом неузгодженості інформації під час навчання курсантів ВНЗ дисципліні «Морально-психологічне забезпечення підрозділів» нами були створені такі проблемні завдання, що включають або відображають ситуації несподіванки, невідповідності, конфлікти, припущення, спростування, невизначеності комунікативних актів тощо. Перша частина матеріалу мала теоретичний характер та була спрямована на оволодіння курсантами знань щодо поняття, сутності, складових комунікативної компетентності офіцера НГУ, особливостям їх прояву під час службово-бойової діяльності.

Практична частина включала блок завдань, спрямованих на формування у курсантів практичних умінь і навичок вирішення професійних

та проблемних ситуацій шляхом спілкування, взаємодії, обговорення та консенсусу тощо. Крім того, завдання виконувалися в парах та мали творчий характер. Головною настановою було: саме спільне виконання завдань, оптимістичне та підтримуюче спілкування, прояв здібностей до публічного виступу та переконання інших тощо. За рівнем проблемності нами застосовані такі групи ситуацій: ситуації, що конструюються НПП і вирішуються разом з курсантами; ситуації, що конструюються НПП, але вирішуються курсантами; курсант самостійно формулює проблеми.

Навчальний матеріал для курсантів під час практичних занять з дисципліни «Морально-психологічне забезпечення підрозділів» було представлено як послідовність проблемних завдань – від простих до складних. Такі інтелектуальні завдання мали комунікативний характер, мобілізували їх пізнавальну активність, сприяли прояву творчої діяльності. Наприклад, завдання «Мікрогрупа», де курсанти повинні були переконати інших вступити до їх групи, при цьому використовувати аргументи, факти, та показати найкращі риси своєї групи та переваги. Після виконання цього завдання, умови ускладнювалися – тепер потрібно було переконати вийти з групи, але робити це більш наполегливо та агресивно.

В залежності від типу комунікативного завдання, було спроектовано проблемно-спонукальні, проблемно-конфліктні, проблемно-інформативні, проблемно-оціночні завдання як засіб створення проблемних ситуацій для курсантів. Для визначення ступеня складності завдань використовувалися такі критерії: складність ситуації; ступінь самостійності курсантів при виконанні цього завдання; рівень переконливості та гнучкості; рівень проблемності завдання. Основною ж для формування комунікативної компетентності курсантів була дискусія, що складалася з таких основних етапів: мотивування курсантів; визначення проблеми; прогнозування або уявлення шляхів розв'язання проблеми; визначення термінів та плану дій; обґрунтування власної думки під час дискусій; узгодження найбільш доцільної думки; формулювання висновків тощо.

Діалоги склалися з реплік курсантів та відбувався прояв комунікативного акту як обмін вербальною інформацією. Сміслова ж частина включала: встановлення контакту; початок розмови; розвиток теми: реакція – репліки – узагальнення; закінчення розмови; визначення згоди-незгоди тощо. Основними правилами ведення діалогу були повага до партнера, ввічливість, позитивні емоції, відсутність категоричності, орієнтація на спільні інтереси, чіткість у викладі своїх поглядів, зрозуміла система жестукування і міміки тощо.

Проведене після занять анкетування курсантів засвідчило, що їм подобається така організація

занять у діадах та малих групах (84%), вони набули нових комунікативних навичок спілкування та доведення своїх думок (78%), їм сподобалися методи навчання (74%), було цікаво спілкуватись та вирішувати проблемні завдання (72%).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті розглянуто педагогічні аспекти формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі ВВНЗ. Визначено позиції дослідників щодо її визначення та сутності: комунікативні знання, уміння та навички, знання техніки спілкування; поєднання знань, навичок і вмінь з низкою особистісних особливостей; особливі концепції компетентності.

Побудовано структуру комунікативної компетентності офіцера НГУ. Спроектовано проблемно-спонукальні, проблемно-конфліктні, проблемно-інформативні, проблемно-оціночні завдання як засіб створення проблемних ситуацій для курсантів. Для визначення ступеня складності завдань використовувалися такі критерії: складність ситуації; ступінь самостійності курсантів при виконанні цього завдання; рівень проблемності завдання.

У подальшому планується розробка інформаційно-комунікативних засобів навчання для курсантів, що засновані на різних рівнях проблемності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білан Н. Комунікативний метод навчання іноземних мов студентів немовних ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2012. № 5. С. 149–153.
2. Данильченко О.А. Модель формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. Вип. 82. 2022. С. 36–40.
3. Дербеньова А. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / Укл. А. Дербеньова, А. Кунцевська. Харків: Основа, 2009. 191 с.
4. Керницький О.М., Пасічник В.І., Васищев В.С. Педагогічні особливості ігрового моделювання при навчанні слухачів магістратури вищого військового навчального закладу. *Зб.наук.пр. «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школах»*. Зап.: КПУ, 2020. № 73/2020. С. 33.
5. Кондрашова О.В. Педагогічні аспекти формування комунікативної компетентності студентів інтерактивними методами навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 61(1). С. 174–177.
6. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 360 с.
7. Платонов І.В. Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності. *Психологія*. 2010. Вип. 11. С. 320–326.
8. Пухальська Г. А. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів цивільної авіації. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. К. : Вид-во «НАУ-друк», 2009. Вип. 2. С. 15–18.
9. Равен Д. Компетентність у сучасному світі сучасної спільноти: визначення, розвиток та реалізація. Когіто-Центр, 2002. 396 с.

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТА ЙОГО СТРУКТУРА

FORMATION OF THE INNOVATION-ORIENTED PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION: THE ESSENCE OF THE CONCEPT AND ITS STRUCTURE

Метою статті є висвітлення поняття «формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури» та дослідження його структури. Сформованість інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури є сукупністю особистісних властивостей, якостей і здібностей, що забезпечують її психологічну готовність генерувати нові форми діяльності зі створення, освоєння та поширення інноваційних освітніх продуктів, а також саморозвиток та особистісне зростання як стратегічний фактор продуктивної педагогічної діяльності. Феномен інноваційності виступає як засіб генерування нових форм діяльності з метою отримання інноваційного освітнього результату, здатного до практичного використання. Загальна структура інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури розглядається з урахуванням закономірностей функціонування мотиваційної, емоційно-вольової сфер, пізнавальних процесів (дивергентність мислення, ступінь ригідності розумових процесів тощо), індивідуальних особливостей (здатність до творчості, інтернальність при прийнятті рішень) суб'єкта діяльності. Інноваційно-зорієнтована особистість майбутнього вчителя фізичної культури є інтегральною якістю людини, що утворюється в результаті включення його в інноваційну діяльність і складається з взаємопов'язаних та взаємозумовлюючих компонентів: інноваційно-орієнтаційний, когнітивний, праксіологічний, рефлексивний. Формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури є цілісним динамічним процесом впливу на розвиток інноваційно-орієнтованого, когнітивного, праксеологічного, рефлексивного компонентів утворення, що уможливорює інтеріоризацію особистістю інноваційних педагогічних ідей с подальшим їх застосуванням на практиці. Цей процес є складовою формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання та реалізується через творчість, яка представляє творче осмислення поставленого завдання та виступає базисом інновації.

Ключові слова: інноваційність, фізичне виховання, особистість, педагогічна освіта, інноваційне спрямування, професійна підготовка.

The purpose of the article is to highlight the concept of "formation of the innovation-oriented personality of the future physical education teacher" and research its structure. The formation of the innovation-oriented personality of the future physical education teacher is a set of personal properties, qualities and abilities that ensure her psychological readiness to generate new forms of activity for the creation, mastering and distribution of innovative educational products, as well as self-development and personal growth as a strategic factor of productive pedagogical activity. The phenomenon of innovativeness acts as a means of generating new forms of activity with the aim of obtaining an innovative educational result capable of practical use. The general structure of the innovation-oriented personality of the future physical education teacher is considered taking into account the regularities of the functioning of the motivational, emotional and volitional spheres, cognitive processes (divergence of thinking, the degree of rigidity of mental processes, etc.), individual characteristics (ability to creativity, internality in decision-making) of the subject activity. The innovation-oriented personality of the future physical education teacher is an integral quality of a person, which is formed as a result of his inclusion in innovative activity and consists of interconnected and mutually determining components: innovation-oriented, cognitive, praxeological, reflective. The formation of an innovation-oriented personality of the future physical education teacher is a holistic dynamic process of influencing the development of innovation-oriented, cognitive, praxeological, reflective components of education, which enables the individual to internalize innovative pedagogical ideas with their further application in practice. This process is a component of the formation of the professional competence of the future teacher of physical education and is realized through creativity, which represents a creative understanding of the task and acts as a basis for innovation.

Key words: innovativeness, physical education, personality, pedagogical education, innovative direction, professional training.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.31>

Дмітрієва Н.С.,

аспірант кафедри освітології та психолого-педагогічних наук Київського університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Необхідність актуалізації та формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури в науково-освітньому середовищі ЗВО обумовлена зростаючими вимогами суспільства до компетентного включення спеціаліста до педагогічної професії зі сформованим високим рівнем потреби в інноваційній педагогічній та науково-педагогічній діяльності,

в особистісному та професійному розвитку та саморозвитку, розвитку учнів засобами фізичної культури [1].

Багато досліджень готовності особистості до інноваційної діяльності розглядають лише деякі складові, не торкаються питань формування та розвитку інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури, відсутні підходи до визначення структури

інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури. Аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури свідчить про те, що щодо нашого дослідження відсутні роботи, які розкривають ознаку поняття «формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В основному наукові дослідження присвячені розкриттю сутності особистісної, творчої готовності вчителя, готовності освітнього процесу, потенціалу освітнього середовища та закладу вищої освіти. У розглянутих дослідженнях готовності до інноваційної діяльності вчені розкривають структуру готовності та динаміку її розвитку, що дозволяє уявити цілісний характер готовності педагогів до реалізації інноваційної діяльності [2]. У структуру готовності автори включають деякі компоненти: мотиваційний компонент (усвідомлене ставлення до інноваційних технологій), особистісний компонент (допитливість, креативність, працездатність, вміння аналізувати і коригувати свою інноваційну діяльність, здатність до самоаналізу), когнітивний компонент (знання, розуміння специфікації), володіння вміннями їх використовувати) та діяльнісний компонент (володіння сучасними педтехнологіями, вміння обґрунтувати значимість пропонованих в освітній процес нововведень) [3; 4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні у фаховій науковій літературі відсутнє цілісне уявлення поняття «формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури» та поняття про його структуру.

Мета статті. Метою статті є висвітлення поняття «формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури» та дослідження його структури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інноваційно-зорієнтовану особистість майбутнього вчителя фізичної культури, що розглядається нами, ми висловили у вигляді феномену інноваційності, що передбачає не тільки отримання в ході продуктивної педагогічної діяльності в науково-освітньому середовищі ЗВО науково-практичного результату – кінцевого інноваційного освітнього продукту, що володіє новими якостями, а й здатність його до масового поширення та використання в освітній практиці. Ми розглядаємо інноваційно-зорієнтовану особистість майбутнього вчителя фізичної культури як сукупність особистісних властивостей, якостей та здібностей, що забезпечують її психологічну готовність генерувати нові форми діяльності зі створення, освоєння та поширення інноваційних освітніх продуктів, а також саморозвиток та особистісне зростання як стратегічний фактор продуктивної педагогічної діяльності.

Сформованість інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури є сукупністю особистісних властивостей, якостей і здібностей, що забезпечують її психологічну готовність генерувати нові форми діяльності зі створення, освоєння та поширення інноваційних освітніх продуктів, а також саморозвиток та особистісне зростання як стратегічний фактор продуктивної педагогічної діяльності. Феномен інноваційності виступає як засіб генерування нових форм діяльності з метою отримання інноваційного освітнього результату, здатного до практичного використання.

Перейдемо до розгляду проблеми структуризації інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури як суб'єкта в інноваційній педагогічній та науково-педагогічній діяльності. Вирішуючи це завдання, ми звернулися до досліджень, що виділяють стрижневі особистісні складові у логічному та сутнісному конструкті інноваційного потенціалу особистості.

Інноваційна зорієнтованість виступає важливою характеристикою сучасної особистості і є особистісним ресурсом, здатним до актуалізації та приведення в дію для досягнення потрібного результату за оптимальних умов розвитку особистісних здібностей, а також можливості особистості в галузі постановки та вирішення завдань її діяльності. Такий особистісний ресурс сприяє усуненню протиріч між особистістю та життєвим середовищем, подолання несприятливих зовнішніх обставин за допомогою трансформації ціннісно-сислової підсистеми особистості, що задає вектор її спрямованості, основу самореалізації через творчу діяльність в професійній сфері.

Загальна структура інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури розглядається з урахуванням закономірностей функціонування мотиваційної, емоційно-вольової сфер, пізнавальних процесів (дивергентність мислення, ступінь ригідності розумових процесів тощо), індивідуальних особливостей (здатність до творчості, інтернальність при прийнятті рішень) суб'єкта діяльності.

Інноваційно-зорієнтована особистість майбутнього вчителя фізичної культури є інтегральною якістю людини, що утворюється в результаті включення його в інноваційну діяльність і складається з взаємопов'язаних та взаємозумовлюючих компонентів: інноваційно-орієнтаційний, когнітивний, праксіологічний, рефлексивний (Таблиця 1).

Інноваційно-орієнтаційний компонент інноваційно-зорієнтованої особистості вчителя фізичної культури є тим стрижнем, навколо якого конструюються основні властивості та якості особистості педагога як професіонала. Пояснюється це тим, що інноваційно-орієнтаційний компонент виконує регулятивну функцію у процесі підготовки вчителя

Компоненти формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури

Компоненти формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури			
Інноваційно-орієнтаційний	Когнітивний	Праксеологічний	Рефлексивний
Формування сталого прагнення до розвитку, удосконалення своєї інноваційної діяльності; визначає ступінь сприйнятливості до педагогічних інновацій, характер і особливості авторської концепції, рівень її реалізації.	Збагачення психолого-педагогічними знаннями та інформацією про сутність інноваційної діяльності у напрямку фізичного виховання, її структурні компоненти, ознаки та особливості.	Запорука імплементації вміння користуватися певним багажем специфічних знань, умінь, необхідних для ефективного здійснення творчої педагогічної діяльності.	Стійкі професійні мотиви, мотиваційну спрямованість на реалізацію рефлексії у професійній діяльності, системне знання про саму рефлексію, її місце у соціально-педагогічній сфері, що дозволяє ефективно та адекватно її здійснювати, творчо осмислювати та долати проблемні моменти, прогнозувати ситуації.

до інноваційної діяльності. Ми вважаємо, що інноваційно-орієнтаційний компонент інноваційно-зорієнтованої особистості вчителя фізичної культури є змістоутворюючим компонентом, оскільки він спрямований на формування сталого прагнення майбутнього вчителя до розвитку, удосконалення своєї інноваційної діяльності. До орієнтації на інноваційну діяльність відносять усе те, що спонукає реально здійснювану активність, узагальнені і більш конкретні життєві цілі, заради яких людина діє. Мотив є вербалізацією мети та програми, що дає можливість цій особі розпочати певну діяльність. Також мотив можна розуміти, як бажаний цільовий стан у рамках відношення «індивід – середовище», а мотивацію як те, що пояснює цілеспрямованість дії. Проблема мотиваційної готовності, сприйнятливості до педагогічних інновацій є однією з центральних у підготовці вчителя, оскільки лише адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує гармонійне здійснення цієї діяльності та саморозкриття особистості педагога. інноваційно-орієнтаційний компонент інноваційно-зорієнтованої особистості вчителя фізичної культури необхідно розглядати у двох напрямках. По-перше, з погляду місця професійної мотивації у загальній структурі мотивів і, по-друге, оцінивши ставлення майбутнього вчителя до змін, тобто у потребах у педагогічних нововведеннях, їх сприйнятливості, що визначає змістовний бік творчої спрямованості професійної діяльності. Формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури багато в чому визначається громадським оточенням, колективом педагогів – педагогічною спільнотою. Особистість кожного вчителя відрізняється своєрідністю, як і визначає ступінь сприйнятливості до педагогічних інновацій, характер і особливості авторської концепції, рівень її реалізації та інших.

Когнітивний компонент інноваційно-зорієнтованої особистості вчителя вчителя фізичної культури

спрямований на збагачення майбутніх вчителів фізичної культури психолого-педагогічними знаннями та інформацією про сутність інноваційної діяльності у напрямку фізичного виховання, її структурні компоненти, ознаки та особливості.

Праксіологічний компонент інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури є важливою запорукою здійснення інноваційної діяльності, як зазначалося вище, яка необхідна для створення нової програми, а також для модифікації цього нового на рівні впровадження. Отже, педагогічна творчість є необхідною складовою, запорукою формування вміння користуватися певним багажем специфічних знань, умінь, необхідних для ефективного здійснення творчої педагогічної діяльності вчителем фізичної культури.

Рефлексивний компонент інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури як системоутворюючий компонент професійної діяльності у педагогічній сфері, як інтегративна якість особистості забезпечує стійкі професійні мотиви, мотиваційну спрямованість на реалізацію рефлексії у професійній діяльності, системне знання про саму рефлексію, її місце у соціально-педагогічній сфері, що дозволяє ефективно та адекватно її здійснювати, творчо осмислювати та долати проблемні моменти, прогнозувати ситуації. Саме ця якість особистості майбутнього вчителя фізичної культури як професіонала сприяє саморозвитку та можливості розвивати рефлексію в інших.

Інноваційно-зорієнтована особистість майбутнього вчителя фізичної культури включає також такі особистісні якості: толерантність до невизначеності, здатність до виправданого ризику, відповідальність, потреба у самореалізації, мотивація досягнення, рефлексивність, креативність (якість інтелекту, інтелектуальна ініціатива).

Формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури

є цілісним динамічним процесом впливу на розвиток інноваційно-орієнтованого, когнітивного, праксеологічного, рефлексивного компонентів утворення, що уможлиблює інтеріоризацію особистістю інноваційних педагогічних ідей с подальшим їх застосуванням на практиці. Цей процес є складовою формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання та реалізується через творчість, яка представляє творче осмислення поставленого завдання та виступає базисом інновації.

Для створення інноваційного продукту необхідно застосувати творче мислення, нестандартний підхід, знайти нову якість у існуючому продукті, здатність до творчості, яка спрямована на виконання конкретної науково-практичної мети, що передбачає отримання певного ефекту, а творчий потенціал особистості виступає основою формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури, цінністю особистості, яку необхідно розвивати, враховуючи вимоги сучасності, а отже і ефективність формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури у науково-освітньому середовищі ЗВО.

Висновки. Отже, що формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури є цілісним динамічним процесом впливу на розвиток інноваційно-орієнтованого, когнітивного, праксеологічного, рефлексивного компонентів утворення, що

уможлиблює інтеріоризацію особистістю інноваційних педагогічних ідей с подальшим їх застосуванням на практиці. Цей процес є складовою формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання та реалізується через творчість, яка представляє творче осмислення поставленого завдання та виступає базисом інновації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дмітрієва Н., Хоружа Л. Науково-методологічні підходи до формування інноваційно-зорієнтованої особистості майбутнього вчителя фізичної культури. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2023. № 63. Том 1. С. 268–273. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-41>.
2. Мариновська О. Готовність учителя-практика до інноваційної діяльності: технологічний інструментарій. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp17/Marynovska_2014.pdf. (дата звернення: 14.11.2023).
3. Dmitriieva N. S. Ways of organizing the process of forming the innovation-oriented personality of the future teacher of physical culture. *Innovative Pedagogy*. 2022. 52. 2. P. 103–106. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.1.19>.
4. Dmitriieva N. The Value of Supervision in The Formation of An Innovation-Oriented Personality of The Future Teacher of Physical Culture. *Engineering and Educational Technologies*. 2023. 11 (1). 34–44. <https://doi.org/10.32782/2307-9770.2023.11.01.03>.

МЕТОДИКИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

METHODS FOR IMPROVING THE TEACHING OF GRAPHIC DISCIPLINES USING COMPUTER TECHNOLOGY IN MARTIAL LAW

Графічна підготовка студентів-архітекторів становить основу майбутньої професійної освіти. Зміни в освітніх стандартах призвели до перегляду змісту та методики викладання цих навчальних дисциплін. Професійні компетенції багатьох дисциплін мають на увазі освоєння студентами засобів комп'ютерної графіки. Забезпечення якості навчання – це основна мета педагогічного процесу, яка завжди виступає на передній план в будь-який час. Але в умовах сьогоденних реалій, коли в багатьох містах, містечках та селах України йдуть бойові дії, впроваджені довготривалі відключення електроенергії, виникає необхідність суттєвого реформування освітнього процесу з підготовки майбутніх фахівців, які здатні створювати та реалізовувати найрізноманітніші проекти. В цих умовах питання підготовки кадрів для реалізації глобальної технологічної перебудови промисловості одне із найважливіших і актуальних. Необхідність забезпечення відповідної якості освіти вимагає пошуку шляхів вирішення проблем, що виникають у процесі дистанційного навчання в сучасних воєнних та післявоєнних умовах в Україні. Також зараз очевидно є необхідність використання комп'ютерно-інформаційних технологій у процесі навчання графічних дисциплін на інженерних та творчих спеціальностях вузів. У статті розглянуто особливості викладання дисципліни «Інженерна графіка» з використанням комп'ютерних технологій на кафедрі Нарисної геометрії та інженерної графіки Одеської державної академії будівництва та архітектури для студентів другого курсу Архітектурно-художнього інституту. Проаналізовано різноманітні методики удосконалення викладання та вивчення графічних дисциплін в умовах воєнного стану та з досвіду викладачів наведено позитивні та негативні сторони навчання графічній дисципліні на прикладі використання графічного редактора Archicad.

Ключові слова: графічні дисципліни, комп'ютерні технології, вдосконалення методик, дистанційне навчання, педагогіч-

ний досвід, якість освіти, ефективність викладання, Archicad.

Graphic training of architectural students forms the basis of future professional education. Changes in educational standards led to a revision of the content and teaching methods of these academic disciplines. The professional competences of many disciplines imply the mastering of computer graphics tools by students. Ensuring the quality of education is the main goal of the pedagogical process, which always comes to the fore at any time. But in the conditions of today's realities, when there are hostilities in many cities, towns and villages of Ukraine, long-term power outages are introduced, there is a need to significantly reform the educational process for training future specialists who are able to create and implement a wide variety of projects. Under these conditions, the issue of personnel training for the implementation of the global technological restructuring of industry is one of the most important and urgent. The need to ensure the appropriate quality of education requires finding ways to solve problems that arise in the process of distance learning in modern war and post-war conditions in Ukraine. It is also now obvious the need to use computer and information technologies in the process of teaching graphic disciplines at engineering and creative specialties of universities. The article examines the peculiarities of teaching the discipline «Engineering Graphics» using computer technologies at the Department of Descriptive Geometry and Engineering Graphics of the Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture for students of the second year of the Architectural and Art Institute. Various methods of improving the teaching and learning of graphic disciplines in the conditions of martial law are analyzed, the positive and negative aspects of teaching graphic disciplines are given from the experience of teachers using the example of the use of the Archicad graphic editor.

Key words: graphic disciplines, computer technologies, improvement of methods, distance learning, pedagogical experience, quality of education, teaching effectiveness, Archicad.

УДК 378.018:004.031.4
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.32>

Доценко Ю.В.,
канд. техн. наук,
доцент кафедри нарисної геометрії та інженерної графіки
Одеської державної академії будівництва та архітектури

Сидорова Н.В.,
канд. техн. наук, доцент,
доцент кафедри нарисної геометрії та інженерної графіки
Одеської державної академії будівництва та архітектури

Думанська В.В.,
канд. техн. наук,
доцент кафедри нарисної геометрії та інженерної графіки
Одеської державної академії будівництва та архітектури

Вступ. Графічна підготовка студентів-архітекторів становить основу майбутньої професійної освіти. Зміни в освітніх стандартах призвели до перегляду змісту та методики викладання цих навчальних дисциплін. Професійні компетенції багатьох дисциплін мають на увазі освоєння студентами засобів комп'ютерної графіки.

Кожен студент, який вивчає графічні дисципліни, повинен володіти креслярським інструментом та вміти виконувати креслення традиційним способом, тому без ручного креслення не обійтися, але поєднання традиційних та інноваційних способів підготовки інженерних креслень дозволить

підвищити у студентів загальний рівень професійної підготовки [1, 2]. Одним з таких інноваційних методів є використання комп'ютерно-графічних компонентів в освіті, що забезпечує можливість для студентів ефективною роботи з віртуальними тривимірними моделями, що сприяє розвитку просторової уяви та технічної ерудиції; інтенсифікації процесу виконання та високу якість самостійних робіт; активізації процесу самонавчання.

Але в умовах сьогоденних реалій, коли в багатьох містах, містечках та селах України йдуть бойові дії, виникає необхідність суттєвого реформування освітнього процесу з підготовки фахівців

різних спеціалізацій, в тому числі архітекторів та дизайнерів, здатних створювати та реалізувати найрізноманітніші проекти. В цих умовах питання підготовки кадрів для реалізації глобальної технологічної перебудови промисловості одне із найважливіших і актуальних. У зв'язку з цим викладання дисциплін має бути ретельно проаналізовано та скориговано відповідно до реалій сьогодення та міжнародних стандартів. Так як навчання будь-якого інженера, архітектора та їх подальша професійна діяльність пов'язані з використанням проектно-конструкторської документації, застосування комп'ютерних технологій у дисциплінах, що включають графічні компоненти, має стати обов'язковим явищем. Необхідно відзначити, що важливим складником цих дисциплін є використання комп'ютерних технологій. Викладання «Інженерної графіки» з використанням сучасних комп'ютерних технологій на кафедрі Нарисної геометрії та інженерної графіки дозволяє формувати професійні якості майбутніх фахівців-архітекторів, вдосконалює їх діяльність та підвищує продуктивність.

Цілі, завдання та методи дослідження. Стаття висвітлює досвід викладачів, позитивні та негативні сторони та вдосконалення методик викладання графічної дисципліни «Інженерна графіка» з використанням комп'ютерних технологій, а саме графічного редактору ARCHICAD, в умовах воєнного стану та дистанційного навчання [3].

Об'єкт дослідження: досвід викладачів, які в умовах воєнного стану викладали графічні дисципліни з використанням комп'ютерних технологій згідно з робочою програмою навчальної дисципліни «Інженерна графіка» в Одеській державній академії будівництва та архітектури. Інтерес до

цього питання визначається безпосередньою участю авторів дослідження в процесі викладання та їх зацікавленістю у підвищенні якості освітнього процесу саме для графічних дисциплін з використанням комп'ютерних технологій [3, 4, 5].

Аналіз і результати дослідження. Сучасні темпи розвитку інформаційно-технічних засобів у всіх сферах виробництва потребують постійного збільшення обсягу графічних знань. Актуальне завдання формування нового покоління майбутніх фахівців - інженерів, архітекторів та дизайнерів вимагає суттєвого та негайного розширення спектру досліджуваних комп'ютерних додатків.

На кафедрі Нарисної геометрії та інженерної графіки Одеської державної академії будівництва та архітектури викладання дисципліни «Інженерна графіка» для студентів-архітекторів другого курсу відбувається з використанням комп'ютерних технологій, зокрема студенти працюють в графічному середовищі Archicad, розробленого компанією Graphisoft. Екран завантаження цього редактора наведено на рис. 1. Це потужний програмний комплекс, який призначений для роботи над проєктами найвищого ступеня складності: об'єктами цивільного та промислового будівництва, комплексними проєктами міської інфраструктури, прив'язками складних споруд, генеральними планами, внутрішніми інтер'єрами приміщень, тощо. За допомогою редактора Archicad студенти другого курсу з легкістю освоюють на практиці основні прийоми створення, виконання, редагування двовимірних зображень, а також основи тривимірного моделювання просторових об'єктів будь-якої складності.

Робоча програма дисципліни «Інженерна графіка» передбачає виконання розрахунково-графічної роботи, в ході якої студенти освоюють

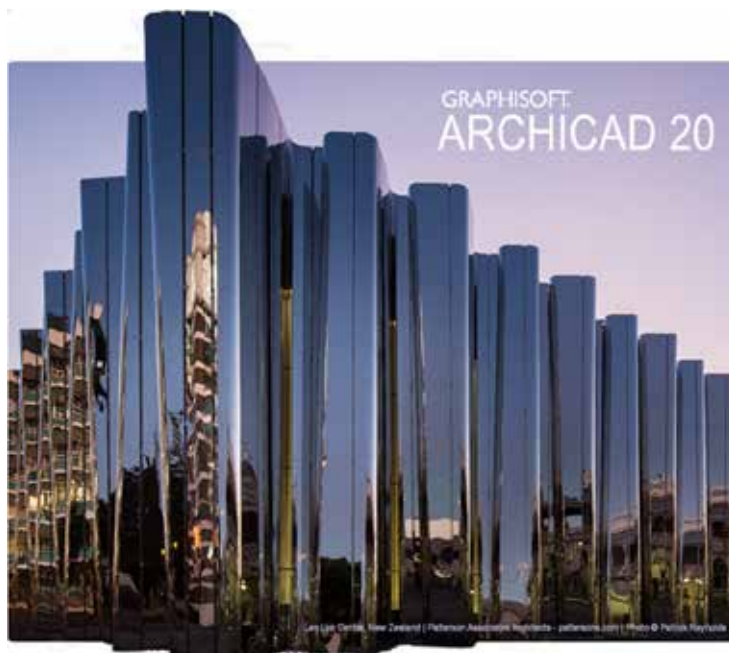


Рис. 1. Graphisot Archicad 20

основні принципи роботи в графічному редакторі Archicad з виконання та оформлення проєктно-конструкторської документації, основ моделювання виконання плоских побудов та тривимірного моделювання архітектурно-будівельних об'єктів.

Важливо, щоб викладання велося ефективно, дозволяючи охопити за відведений час якомога об'ємніший курс, який би студенти з легкістю змогли би освоїти на протязі періоду свого навчання, у рамках навчального навантаження. Стратегічно навчання розбито на дві частини: вивчення основ та розрахунково-графічної роботи, в якій необхідно застосувати та закріпити всі отримані знання та вміння. Розрахунково-графічна робота, приклад якої наведено на рис. 2, передбачає створення проєкту двоповерхової будівлі за заданими кресленнями згідно з індивідуальним варіантом. Це суто технічна робота, грубо кажучи, робота комп'ютерного кресляра, оскільки на ній освоюється вміння користуватися програмою, а не сам творчий процес, пов'язаний із проєктуванням.

Весь цикл навчання відбувається у формі практичних занять. Викладач не начитує курс лекцій, а постійно чергує невеликі теоретичні фрагменти та демонстрацію практичної роботи у програмі. Тісне поєднання теорії та практики – це ефективна методика навчання в редакторі Archicad, оскільки кожен теоретичний посил викладача

відразу підкріплюється практичною дією студента, і весь розвиток навчального процесу націлений на поступове ускладнення завдань та постійне повторення пройденого матеріалу для кращого закріплення.

Спецкурс, що викладається на кафедрі Нарисної геометрії та інженерної графіки, розбитий на певні теми. Спочатку викладач розповідає про команди та методи роботи з програмою, демонструючи їх на прикладі виконання простих вправ. Зрозумівши та засвоївши дії викладача, студенти повторюють ту саму вправу. Якщо вправа велика, то вона розбивається на невеликі частини: після пояснення та показу однієї частини демонстрація переривається, і студенти її виконують, потім демонструється наступна частина, яку також виконують, і так далі. За дві навчальні години подібних цільних чи поділених завдань виконується декілька. Викладач під час роботи на студентів чекає, консультуючи при необхідності. Саме в цей момент і з'являється одна із проблем – проблема втрати часу. Виникає вона через те, що студенти мають різні здібності, різний рівень підготовки та мотивацію, тому неможливо домогтися одночасного завершення виконання завдання всією групою. Багато хто змушений чекати відстаючих. Не ділити викладання на частини, а розповісти весь необхідний матеріал на початку пари неможливо, тому що через велику кількість нових знань, вони не

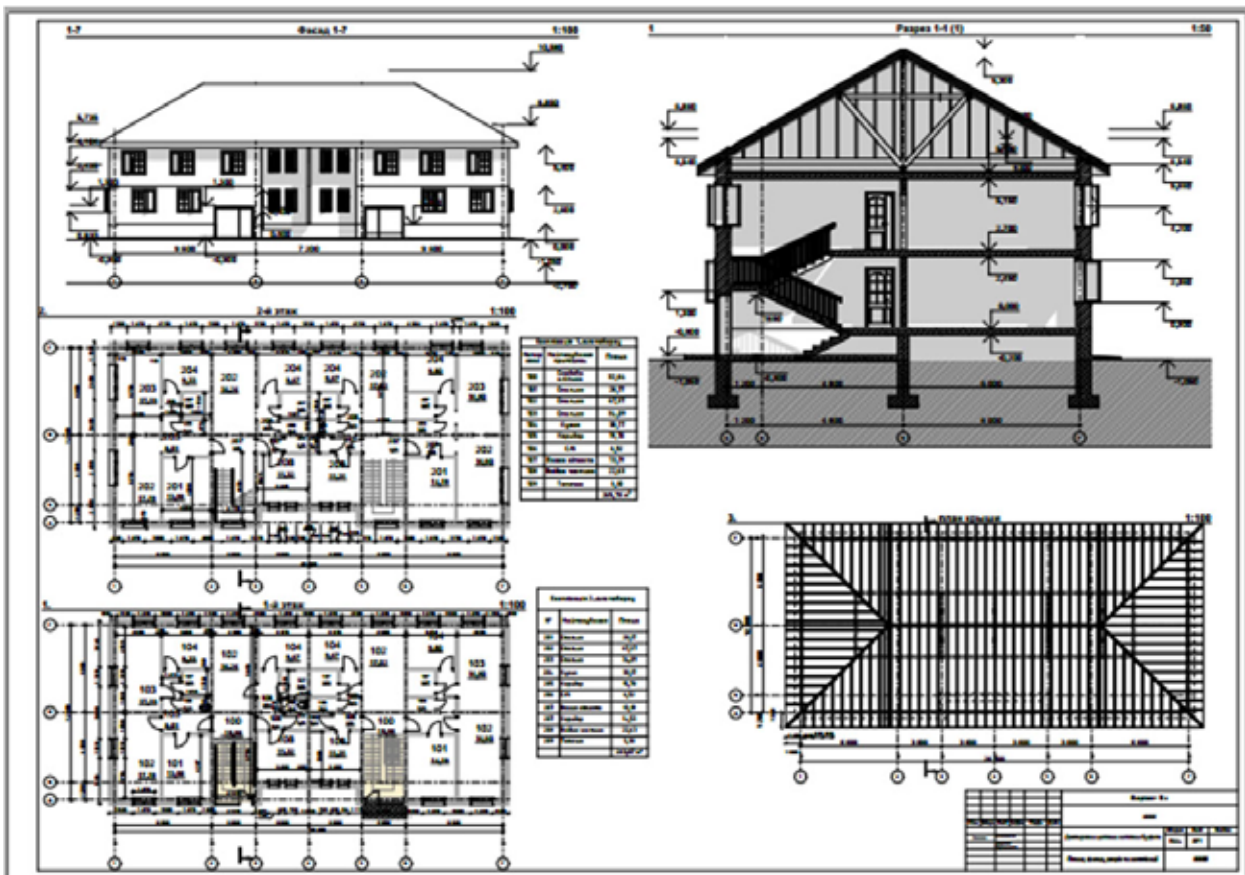


Рис. 2. Приклад виконання студентської розрахунково-графічної роботи

засвоюватимуться. Викладачеві доводиться миритися з цією ситуацією, як неминучою втратою часу та орієнтуватися практично на відстаючих. Також проблема втрати часу постає при поясненні таких тем, у яких демонструються завдання, які пов'язані з розрахунками, наприклад, побудова програмою фотозображень, візуалізацій, яка може тривати кілька хвилин і навіть кілька годин. Тому адекватно розповісти, показати та дати попрактикуватися студентам теж неможливо.

Також існує проблеми пропущених занять та надолуження знань, що є банальними та загальними для всіх форм навчання, але незмінно потребують вирішення. Самонавчання Archicad за книгами та непослідовними відеороликами з інтернету різних авторів може виявитися для студента, що пропустив заняття з викладачем, багатотрудним завданням, що потребує маси зусиль і часу і не гарантує засвоєння знань і виконання контрольних завдань. Для вирішення саме таких проблем викладачами кафедри нарисної геометрії та інженерної графіки було створено онлайн-курс, який допоможе студентам, що відстають, наздогнати решту студентів, якщо пропустив заняття або ж не встиг на парі за викладачем усе повторити. Зміст курсу – це всього 10 уроків, кожен з яких скомпонований з декількох підтем (можна сказати, тих самих окремих завдань, що розглядаються на заняттях), тобто все аналогічно класичного курсу. Відмінність полягає у формі подачі матеріалу: відео-ролик не є записом аудиторного заняття, він готується та записується спеціально для студентів. При перегляді цього матеріалу демонструється безпосередньо екран програми та дія викладача, що реєструється через рух курсору за пунктами меню, інструментами, тощо. Усе це виливається у побудову графічних об'єктів із закадровим коментарем. Коментуються (за кадром) спочатку загальні питання постановки завдання та стратегія їх вирішення, потім демонструється власне рішення. Кожен такий навчальний ролик є прикладом виконання одного з типологічних завдань. Переглянувши такий ролик, студент здатний зрозуміти основні принципи та виконати запропоноване йому завдання, використовуючи щойно викладену інформацію. Реальну практичну перевірку такий курс пройшов, ставши основною частиною дистанційного викладання Archicad в Одеській державній академії будівництва та архітектури, коли вищі навчальні заклади перейшли на дистанційне навчання у зв'язку спочатку з пандемією коронавірусу, а потім і військовими діями на території України.

Безперечною перевагою класичної аудиторної форми навчання є наявність постійного зворотного зв'язку між студентами та викладачем. Фіксуються всі найтонші нюанси процесу навчання, викладач розуміє в динаміці, як іде навчання у кожного

студента, і здатний вчасно допомогти, підказати, зорієнтувати. Повною мірою реалізується позитивний потенціал так званого «людського фактора», а саме вміння викладача зацікавити, організувати робочу атмосферу, підтримувати дисципліну та ефективний навчальний процес, дохідливо пояснюючи матеріал та незрозумілі моменти у процесі роботи. Також підтримується вміння студентів працювати в колективі, вони адекватно оцінюють свої здібності, зусилля та успіхи, безпосередньо порівнюючи свою роботу з роботами інших, що є мотиваційним стимулом рухатися далі. А переглядаючи запис самостійно, студенти зможуть зупинити демонстрацію, запускати її повторно і виконувати завдання в індивідуальному комфортному їм ритмі та часовому діапазоні. Опитування та попередній досвід викладання підказали, що затребуваним виявиться максимально конкретний, простий та «сухий» формат курсу, в якому все сконденсовано та проілюстровано на практичних прикладах, залишено лише потрібну інформацію «по суті».

Висновки. Забезпечення якості навчання – це основна мета педагогічного процесу, яка завжди виступає на передній план в будь-який час. В умовах сьогоденної освіти очевидною є необхідність використання комп'ютерно-інформаційних технологій у процесі навчання графічних дисциплін на інженерних та творчих спеціальностях вузів. Потрібно розробляти або вдосконалювати таку методику викладання графічних дисциплін з використанням комп'ютерних технологій, що поєднує в собі найкраще з очного традиційного і з дистанційного форм навчання. Тільки комплекс такого навчання дасть найліпший результат.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Sustainable higher education and Technology-Enhanced Learning / L. Daniela, A. Vizvizi, C. Gutierrez-Braojos, M. Lytras. Sustainability. 2018. Vol. 10 (11). P. 3883.
2. Miller M.D. Online Learning: Does It Work? In Minds Online: Teaching Effectively with Technology (2016). Harvard University Press, 2016. P. 19–41.
3. Удосконалення методології викладання графічних дисциплін для студентів будівельних та архітектурно-художніх спеціальностей на основі компетентнісного підходу: монографія / [авт. кол. Перпері А.О., Бредньова В.П., Вікторов О.В. та ін.]. Одеса: ОДАБА, 2022. 181 с.
4. Інноваційна наука, освіта, виробництво та транспорт: юриспруденція, освіта та виховання, фізичне виховання та спорт, філософія, література та лінгвістика: монографія / [авт. кол.: Зайцева С.Е., Доценко Ю.В., Мороз М.А. и др.] – Одеса: Купrienko С.В., 2018. С. 85–97.
5. Сидорова Н., Доценко Ю., Думанська В., Калінін О., Макаренко Л. Застосування формату дистанційного навчання для вивчення графічних дисциплін. Інноваційна педагогіка. 2022, Вип. 44. Том 2, С. 106–110.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

У статті авторами розглядається роль закладів вищої освіти у формуванні національної свідомості здобувачів. Зазначається, що національна свідомість – це почуття належності до певної нації, її культури, традицій, історії, і варто зазначити, що вона включає в себе такі компоненти, як: знання про свою країну, її історію, культуру, мову, традиції; почуття гордості за свою країну, її досягнення; прагнення до участі в житті своєї країни, її розвитку. Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що в умовах сьогоденної війни в Україні ідентифікаційні процеси та національна ідентичність українців дозволяють краще зрозуміти, як ця війна впливає на свідомість, а також визначити фактори, які сприяють зміцненню національної свідомості. Автори статті доводять, що заклади вищої освіти відіграють важливу роль у формуванні національної свідомості здобувачів вищої освіти, оскільки вони забезпечують їх знаннями про національну історію, культуру та традиції, в закладах освіти вивчається українська мова та література, соціологія та політологія, історія нашої країни, тощо. Крім того, заклади вищої освіти сприяють розвитку у здобувачів почуття гордості за свою країну, а також їхньої готовності брати активну участь у її розвитку. Автори статті пропонують ряд заходів, які можуть бути запроваджені у закладах вищої освіти для покращення формування національної свідомості здобувачів вищої освіти, наприклад поглиблення вивчення української історії та культури в освітньому процесі; розвиток національно-патріотичного виховного середовища; залучення здобувачів вищої освіти до участі у національно-патріотичних заходах, у волонтерській діяльності, тощо.

У статті з метою аналізу необхідності формування національної свідомості здобувачів вищої освіти було проведено дослідження у Дунайському інституті Національного університету «Одеська морська академія», Національному університеті біоресурсів і природокористування України та Державному торговельно-економічному університеті. Всього взяли участь 118 здобувачів освіти. Які відповіли на 4 закритих та відкритих запитання. Підводячи підсумок результатів дослідження, можна стверджувати, що заклади вищої освіти відіграють значну роль у формуванні національної свідомості здобувачів вищої освіти, але, на думку респондентів, вона недостатня. Тому, викладачам, науково-педагогічним працівникам, адміністрації ЗВО варто створювати педагогічні умови формування, підвищувати національну свідомість та мотивувати здобувачів до зміцнення загальнонаціональних цінностей.

Ключові слова: національна свідомість, заклади вищої освіти, здобувачі вищої

освіти, освітній процес, національно-патріотичне виховання.

In the article, the authors examine the role of higher education institutions in shaping the national consciousness of students. It is noted that national consciousness is a sense of belonging to a particular nation, its culture, traditions, history, and it is worth noting that it includes such components as: knowledge about one's country, its history, culture, language, traditions; a sense of pride in one's country, its achievements; a desire to participate in the life of one's country, its development. The relevance of the research topic is due to the fact that in the context of the current war in Ukraine, the identification processes and national identity of Ukrainians will allow us to better understand how this war affects consciousness, as well as to identify factors that contribute to strengthening national consciousness. The authors of the article argue that higher education institutions play an important role in shaping the national consciousness of higher education students, as they provide them with knowledge about national history, culture and traditions, and Ukrainian language and literature, sociology and political science, the history of our country, etc. are taught in educational institutions. In addition, higher education institutions contribute to the development of students' sense of pride in their country, as well as their willingness to take an active part in its development. The authors of the article propose a number of measures that can be introduced in higher education institutions to improve the formation of the national consciousness of higher education students, such as deepening the study of Ukrainian history and culture in the educational process; development of a national-patriotic educational environment; involvement of higher education students in national-patriotic events, volunteer activities, etc.

In order to analyze the need to form the national consciousness of higher education students, the article conducts a study at the Danube Institute of the National University "Odesa Maritime Academy", the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine and the State University of Trade and Economics. A total of 118 students participated and answered 4 closed and open-ended questions. Summarizing the results of the study, it can be argued that higher education institutions play a significant role in shaping the national consciousness of higher education students, but, according to the respondents, it is insufficient. Therefore, teachers, research and teaching staff, and administration of higher education institutions should create pedagogical conditions for the formation, raise national consciousness and motivate students to strengthen national values.

Key words: national consciousness, higher education institutions, higher education students, educational process, national-patriotic education.

УДК 378.147:316.342.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.33>

Житомирська Т.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри гуманітарних наук
Дунайського інституту Національного
університету «Одеська морська
академія»

Костинюк В.С.,

асистент кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

Хміль О.О.,

викладач кафедри іноземної філології
та перекладу
Державного торговельно-економічного
університету

Андрусик П.П.,

асистент кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

Постановка питання в загальному вигляді.

В умовах повномасштабної війни та тимчасової окупації українських територій дослідити ідентифікаційні процеси та національну ідентичність українців, зокрема здобувачів вищої освіти, є надзвичайно важливим завданням, адже війна призвела до значних змін у свідомості українців. Вона посилила почуття національної ідентичності та гордості, а також об'єднала українців у боротьбі за свою країну. Формування національної свідомості здобувачів вищої освіти є важливою складовою процесу становлення їхньої особистості як громадян України. Національна свідомість – це почуття належності до певної нації, її культури, традицій, історії, і варто зазначити, що вона включає в себе такі компоненти, як: знання про свою країну, її історію, культуру, мову, традиції; почуття гордості за свою країну, її досягнення; прагнення до участі в житті своєї країни, її розвитку.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування та аналітичне дослідження проблеми формування національної ідентичності особистості здобувача вищої освіти.

Аналіз наукових досліджень. Проблема ідентичності є міждисциплінарною проблемою, оскільки вона розглядається в різних галузях суспільних та гуманітарних наук. Це пов'язано з тим, що ідентичність є складним феноменом, який має багато аспектів і граней. Серед науковців, які вивчали дане питання можна зазначити праці Н. Авер'янової, К. Журби, І. Бежа, І. Грабовської, В. Дегтяра, Ю. Бондаренко, М. Боришевського, Я. Грицака, В. Кременя та ін. Національно-мовна свідомість є предметом дослідження у працях С. Єрмоленка, В. Кононенка, І. Голубовської, Л. Струганець тощо. Аналіз наукових надбань вчених показав, що проблема формування національної ідентичності України є важливим питанням і минулого, і майбутнього покоління.

Основна частина дослідження. Проблема національно-патріотичного виховання розглядалася протягом віків, як одна з найосновніших у процесі формування особистості та становлення незалежної держави й нації. Виховання дітей та молоді завжди було важливим, тому привертає увагу багатьох дослідників [4, 6, 7]. Українські реалії дають зрозуміти, що дослідження ідентифікаційних процесів та національної ідентичності українців у період війни дозволить краще зрозуміти, як ця війна впливає на їхню свідомість, а також визначити фактори, які сприяють зміцненню національної ідентичності.

Війна в Україні, яка почалася 24 лютого 2022 року, стала трагічною подією в історії країни, адже вона призвела до масової втрати життя, руйнування інфраструктури та вимушених переміщень населення. Однак, поряд з негативними наслідками, війна також мала

і позитивні впливи на українське суспільство: одним з таких впливів стало посилення почуття національної ідентичності та гордості українців. Упродовж 6–20 липня 2022 року Київський міжнародний інститут соціології (KMIC) провів власне всеукраїнське опитування громадської думки «Омнібус», методом телефонних інтерв'ю з використанням комп'ютера (computer-assisted telephone interviews, CATI) на основі випадкової вибірки мобільних телефонних номерів (з випадковою генерацією телефонних номерів та подальшим статистичним зважуванням). Всього було опитано 2000 респондентів, що мешкають у всіх регіонах України (крім АР Крим) [1]. Дослідження показало, що рівень національної ідентичності українців значно зріс з початку війни. Так, за даними опитування Київського міжнародного інституту соціології, у березні 2022 року 75% українців заявили, що вони відчують себе українцями, а 86% заявили, що вони горді бути українцями. Це значно вище, ніж показники, які були зафіксовані до війни.

Варто наголосити, що формування національної ідентичності молоді є складним і багатогранним процесом, який залежить від багатьох факторів, як внутрішніх, так і зовнішніх. Проаналізувавши ряд досліджень науковців [2, 3, 5, 7] автори узагальнюють наступні зовнішні фактори, які можуть ускладнювати цей процес: глобалізація та інтернаціоналізація, адже у сучасному світі молодь все більше піддається впливу глобальних культурних та соціальних тенденцій. Це може призводити до того, що молоді люди починають ідентифікувати себе з глобальними цінностями та культурою, а не з національною. Проблема поліетнічності населення України, що є одним із факторів, який ускладнює формування національної ідентичності молоді. У молодіжному середовищі існують різні етнічні групи, які мають свої власні культурні традиції, цінності та уявлення про світ. Це може призводити до конфліктів між різними етнічними групами, а також до плутанини та невизначеності у молодих людей щодо їхньої власної ідентичності. Міграція та мультикультуралізм, що може призводити до того, що молоді люди з різних культурних та соціальних груп починають взаємодіяти між собою, що може призвести до розмиття національних ідентичностей. Політичні та економічні кризи, що може негативно позначитися на формуванні національної ідентичності молоді, оскільки вона може почуватися незахищеною та втратити віру в майбутнє своєї країни. До внутрішніх факторів, які можуть ускладнювати формування національної ідентичності молоді, можна віднести нестачу знань та інформації про національну культуру та історію, негативний

досвід спілкування з представниками інших національних груп, особистісні фактори тощо.

На думку авторів, для подолання цих труднощів, необхідно проводити системну роботу з формування національної ідентичності молоді, і ця робота може виконуватись в закладах вищої освіти, і повинна включати в себе наступні заходи:

- Забезпечення доступу молоді до знань про українську мову, культуру та історію.
- Залучення молоді до громадської діяльності, яка сприяє зміцненню національної єдності.
- Пропаганда позитивного іміджу України як демократичної, толерантної та мультикультурної країни.

Ці заходи, ймовірно, сприятимуть підвищенню формуванню чіткої та позитивної національної ідентичності, яка сприятиме розвитку та становленню здобувачів освіти.

У розрізі зазначеної проблеми варто зазначити, що на сьогодні є ряд законів, які стосуються визначення принципів національної свідомості молоді. Так у Законах «Про освіту», «Про вищу освіту», «Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України до 2025 року», «Про культуру» йдеться мова про важливість збереження національної ідентичності в Україні, так зокрема у статті 3 цього Закону серед фундаментальних принципів освіти визначено принцип національної спрямованості освіти, який передбачає формування у громадянина України національної свідомості, патріотизму, шанобливого ставлення до культурних надбань українського народу, інших народів і культур світу. У статті 7 Закону України «Про освіту» зазначено, що освіта в Україні має національний характер і спрямована на формування громадянина України, патріота України, особистості, яка усвідомлює свою приналежність до української культурної спадщини, шанує традиції і цінності українського народу. У статті 5 Закону «Про вищу освіту» серед принципів вищої освіти визначено принцип національної спрямованості вищої освіти, який передбачає формування у здобувача вищої освіти національної свідомості, патріотизму, шанобливого ставлення до культурних надбань українського народу, інших народів і культур світу. Цей принцип реалізується в освітньому процесі шляхом вивчення української мови, літератури, історії, культури, а також вивчення інших мов, літератур, культур. У Законі України «Про культуру» (стаття 2) зазначено, що культура є невід'ємною складовою життя суспільства і людини, системою цінностей, традицій, звичаїв, норм поведінки, що створюються і передаються від покоління до покоління, а також сукупністю матеріальних і духовних цінностей суспільства. Всі вищезазначені Закони підкреслюють важливість

збереження національної ідентичності в Україні, як важливої складової її національної безпеки і суверенітету. Важливо, щоб політика української національної ідентичності в системі вищої освіти та виховання молоді була спрямована на формування у молоді таких цінностей, як патріотизм, толерантність, свобода, гідність. Ці цінності є основою для побудови демократичного та успішного суспільства.

Сучасне суспільство характеризується швидкими темпами змін, що вимагає від фахівців здатності швидко адаптуватися до нових умов. Тому для підготовки таких фахівців у закладах вищої освіти необхідно застосовувати нові підходи через призму врахування особливостей нового покоління, а саме покоління зумерів. Покоління зумерів народилося в 1995–2010 роках, і є першим поколінням, яке повністю виросло в умовах постмодерного суспільства. Це суспільство характеризується такими особливостями, як:

- Глобалізація та інтернаціоналізація.
- Швидкісні зміни та постійна невизначеність.
- Постмодерна культура, яка характеризується плюралізмом, індивідуалізмом та відмовою від традиційних цінностей.

Всі вищезазначені умови впливають на формування національної ідентичності молоді, адже вони є більш відкритими і толерантними до інших культур, ніж попередні покоління. Вони також більш схильні до індивідуалізму та самореалізації. Разом з тим, ці особливості національної ідентичності покоління зумерів мають свої переваги та недоліки: з одного боку, вони сприяють розвитку толерантності та взаєморозуміння між людьми різних культур, з іншого боку, вони можуть призвести до відчуження молоді від своєї національної культури та традицій. Вивчення психолого-педагогічних характеристик національної ідентичності покоління зумерів дозволить краще зрозуміти, як ці особливості впливають на формування їхньої особистості.

Педагогічні умови формування національної свідомості здобувачів вищої освіти здійснюються в рамках освітнього процесу, який включає в себе такі компоненти, як [7]:

- Навчання української мови та літератури.
- Вивчення історії та культури України.
- Залучення до громадської діяльності.

Навчання української мови та літератури в ЗВО є основою формування національної свідомості здобувачів вищої освіти. Українська мова є мовою нації, її духовним скарбом, вивчення української мови та літератури допомагає здобувачам освіти краще зрозуміти свою культуру, традиції, історію. Можна стверджувати, що вивчення історії та культури України також є важливим фактором формування національної свідомості. Завдяки вивченню історії студенти дізнаються про становлення

та розвиток своєї країни, її героїв і досягнення, вивчення культури допомагає студентам зрозуміти звичаї, традиції та цінності українського народу. Як стверджує А. Кулішенко «Вплив мови на самосвідомість, світогляд та поведінку людини є незаперечним, однак необхідним є розуміння ролі мови як одного з найважливіших чинників формування особистості у системі вищої професійної освіти» [2]. Разом з тим, на думку авторів, саме залучення до громадської діяльності здобувачів вищої освіти є одним із найефективніших способів формування національної свідомості. Громадська діяльність допомагає здобувачам освіти реалізувати себе як громадян, зробити свій внесок у розвиток своєї країни.

Наведемо деякі заходи, які можна провести в ЗВО для формування національної свідомості здобувачів:

Розробка і впровадження навчальних програм з української мови, літератури, історії та культури України, які відповідають сучасним вимогам.

Залучення до викладання в закладах вищої освіти висококваліфікованих фахівців, які мають глибокі знання та розуміння української культури.

Створення умов для залучення студентів до громадської діяльності, зокрема, шляхом створення на базі ЗВО громадських організацій та патріотичних клубів.

Зважаючи на викладене, можна стверджувати, що формування національної свідомості здобувачів вищої освіти є важливим завданням, яке вимагає спільних зусиль держави, ЗВО та самих здобувачів освіти.

У статті з метою аналізу формування національної свідомості здобувачів вищої освіти використані дослідницька та описова методології. Було застосовано підхід академічної аналітики, який є одним із методів дослідження академічних проблем та ґрунтується на емпіричному підході. Збирання, аналіз та інтерпретація даних є важливими інструментами для оцінки академічних процесів. Ці інструменти дозволяють дослідникам отримати чітку та об'єктивну інформацію про

ефективність, сприйняття та вплив конкретних академічних процесів. У нашому випадку, академічна аналітика була використана для аналізу сприйняття здобувачами вищої освіти необхідності формування національної свідомості в умовах сьогодення.

Всього в опитуванні взяли участь 118 здобувачів освіти Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія», Національного університету біоресурсів і природокористування України та Державного торговельно-економічного університету віком 19–22 роки, серед яких 43,7% жінок та 56,3% чоловіків. Результати дослідження представлені на рис. 1, рис. 2, рис. 3, рис. 4.

Всього, у процесі дослідження, було задано 4 питання через Google Form, які мали як закриті, так і відкриті відповіді.

На думку респондентів національна свідомість є важливою для здобувача вищої освіти (18%), дуже важливою (46%), не важливою (10%) та не дуже важливою (14%).

Наступне питання, в якому можна було обрати декілька елементів на вибір, розподілилось у відповідях респондентів наступним чином:

– 41 респондент вважає, що елементом, який становить національну свідомість є знання про історію, традиції, звичаї своєї країни.

– 66 респондентів зазначили, що цим елементом є гордість за свою країну.

– 36 респондентів обрали категорію інше (де були зазначені такі елементи, як «перемога України», «статус на міжнародному рівні», «українізація суспільства», «згуртованість та взаємопідтримка всередині країни».

– 39 респондентів вважають, що елементом національної свідомості є необхідність розуміння про готовність захищати свою країну.

На питання «Чи достатньо в Україні умов для формування національної свідомості здобувачів вищої освіти», 62 здобувачі освіти відповіли «Ні», 25 здобувачів – «Так», 39 здобувачів – «Важко відповісти». У цілому, можна зазначити, що в Україні

Як ви вважаєте, є національна свідомість важливою для здобувача вищої освіти?



Рис. 1. Відповіді респондентів

Які, на вашу думку, елементи становитимуть національну свідомість?



Рис. 2. Відповіді респондентів

Чи вважаєте ви, що в Україні є достатньо умов для формування національної свідомості здобувачів вищої освіти?

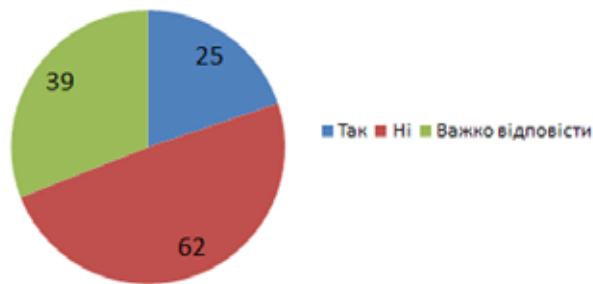


Рис. 3. Відповіді респондентів

Які, на вашу думку, фактори впливають на формування національної свідомості здобувачів вищої освіти?

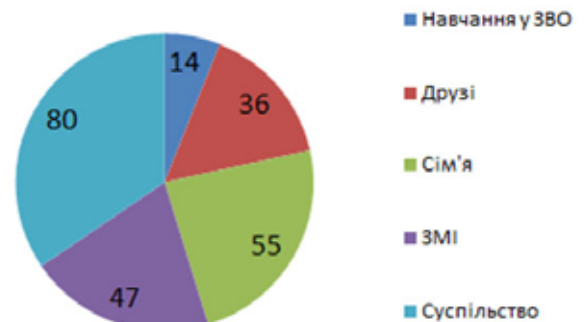


Рис. 4. Відповіді респондентів

є певні умови для формування національної свідомості, але для того, щоб ці умови були достатніми, необхідно подолати ряд перешкод, таких як глобалізація, міграція, політичні та економічні кризи.

Четверте, заключне питання містило перелік ймовірних факторів, які можуть впливати на формування національної свідомості здобувачів освіти. Серед них 80 респондентів вважають, що це суспільство, 47 респондентів – ЗМІ, 55 респондентів – зазначили, що це сім'я, 36 респондентів – впливають друзі, і лише 14 здобувачів освіти зазначили, що це навчання в ЗВО.

Висновки. За результатами дослідження було встановлено, що формування національної свідомості у здобувачів вищої освіти є необхідним: варто створювати педагогічні умови формування, підвищувати національну свідомість та мотивувати здобувачів до зміцнення загальнонаціональних цінностей. Перспективою подальших досліджень вважаємо дослідження змін у цінностях та пріоритетах українців під впливом війни. Таким чином, аналіз окресленої проблеми дозволяє зробити такі висновки: для здобувачів ЗВО важливими є такі поняття, як «національна свідомість» та «національна ідентичність»; вони вважають, що суспільство має найбільший вплив на національну свідомість здобувачів ЗВО, а в Україні недостатньо умов для формування національної свідомості здобувачів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Показники національно-громадянської української ідентичності. 2022. URL: <https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1131&page=6> (дата звернення 17.11.23)
2. Кулішенко Л. А. Формування національно-мовної свідомості студентів у вищих економічних профілю. Мова і культура. 2011. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/141467195.pdf>
3. Єрмоленко С. Національна свідомість і виховання української мовної особистості. Урок Української. 2001. № 11/12. С. 9–10
4. Терещук І., Сеньовська Н. Національно-патріотичне виховання: формування патріота в умовах українських реалій. Міжнар.конф:Організація безпечного освітнього середовища – виклик сучасності: перспективи та рішення. 2023
5. Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму як духовно-моральної якості у студентів вищих навчальних закладів. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. 2014. С. 138–146.
6. Піонтковська Д. В. Психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентської молоді: дис. . канд. психол. наук: 19.00.07. Кам'янець-Подільський. 2017. 195 с.
7. Абрамчук О. В. Формування ціннісних орієнтацій студентів ВТНЗ у навчально-виховному процесі. Гуманізм та освіта: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Вінниця, 2018. С. 27–38.

ОРГАНІЗАЦІЯ СЛУХАННЯ МУЗИКИ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОМПОЗИТОРІВ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ О. КОШИЦЯ, В. БЕЗКОРОВАЙНОГО, С. СПЕХА

ORGANIZATION OF LISTENING TO MUSIC AT MUSIC LESSONS BASED ON THE CREATIVE WORK OF UKRAINIAN DIASPORA COMPOSERS O. KOSHCHYTS, V. BEZKOROVAINYI, S. SPEKH

У статті розкриваються методичні умови організації процесу слухання музики на сучасних уроках музичного мистецтва у закладах загальної середньої освіти. У зв'язку із забороною використання творчих доробків композиторів країни-агресорки, вчителі музичного мистецтва закладу загальної середньої освіти підшукують музичний матеріал, який дасть змогу знайти альтернативний варіант попередній програмі та повноцінно провести урок музичного мистецтва. Автори публікації пропонують замість творів російських композиторів на етапі слухання музики використовувати музичний матеріал композиторів української діаспори. Україна багата талантами, проте доля багатьох обдарованих митців інколи складалася таким чином, що вони змушені були за певних обставин залишити рідний край та виїхати за кордон. Радянська влада, називаючи їх «зрадниками», «ворогами народу», дуже довго замовчувала їх імена та забороною поширювати їхні музичні здобутки. І тільки з 1991 року, коли була проголошена незалежність України, ми отримали можливість дізнатися про своїх талановитих земляків.

Автори статті зосередили свою увагу на вивченні творчості трьох українських композиторів-емігрантів – О. Кошиця, В. Безкоровайного та С. Спеха. Усі вони через своє життя пронесли в серцях любов до рідного слова, рідної української культури, української пісні.

Завдяки хору під керівництвом Олександра Кошиця світ дізнався про відомий хоровий твір «Щедрик» в обробці Миколи Леонтовича. Хор побував на гастролях у сімнадцяти країнах, і всі його виступи мали шалений успіх у слухачів. Репертуар хорового колективу складався із українських пісень в обробці М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, О. Кошиця.

Автори публікації також пропонують вчителям музичного мистецтва звернути увагу на творчість композитора та піаніста Василя Безкоровайного. Серед його творчого доробку молодшим школярам можна запропонувати «Вальс» та «Коломийку». Ці твори наповнені яскравим національним колоритом, легкі для сприймання.

Учні середніх класів із задоволенням сприйматимуть авторські пісні Степана Спеха. У мережі Інтернет педагоги можуть знайти ювілейний концерт С. Спеха і дати можливість своїм вихованцям отримати насолоду від звучання чарівного голосу співака. Ознайомлення із творчістю композиторів української діаспори дає змогу відкрити нові сторінки в історії української музики.

Ключові слова: урок музичного мистецтва, слухання музики, композитори української

діаспори, Олександр Кошиць, Василь Безкоровайний, Степан Спех.

The article reveals the methodological conditions for organizing the process of listening to music at modern music lessons in general secondary education institutions. Due to the ban on using the works by composers of the aggressor country, music teachers of general secondary education institutions are looking for musical material that will allow them to find an alternative to the previous curriculum and fully conduct a music lesson. The authors of the publication propose to use music by composers of the Ukrainian diaspora instead of works by Russian composers at the stage of listening to music.

Ukraine is rich in talent, but the fate of many gifted artists sometimes turned out in such a way that they were forced to leave their native land and go abroad under certain circumstances. The Soviet government, calling them "traitors" and "enemies of the people," silenced their names for a very long time and forbade the dissemination of their musical achievements. It was only in 1991, when Ukraine's independence was proclaimed, that we got the opportunity to learn about our talented compatriots.

The authors of the article focused their attention on studying the works of three Ukrainian emigrant composers: Oleksandr Koshyts, Vasyl Bezkorovainyi, and Stepan Spekh. All of them carried love for their native word, native Ukrainian culture, and Ukrainian song in their hearts throughout their lives.

Thanks to the choir under the direction of Oleksandr Koshyts, the world has learned about the famous choral work "Shchedryk" arranged by M. Leontovych. The choir has toured seventeen countries, and all of its performances have been a huge success with audiences. The repertoire of the choir consisted of Ukrainian songs arranged by M. Lysenko, M. Leontovych, K. Stetsenko, and O. Koshyts.

The authors of the publication also suggest that music teachers pay attention to the work of composer and pianist Vasyl Bezkorovainyi. Among his works, younger students can be offered "Waltz" and "Kolomyika". These pieces are filled with vivid national color and are easy to understand.

Middle school students will take pleasure in listening to Stepan Spekh's original songs. On the Internet, teachers can find Stepan Spekh's anniversary concert and give their students the opportunity to enjoy the sound of the singer's charming voice.

Familiarization with the works of the Ukrainian diaspora composers allows us to open new pages in the history of Ukrainian music.

Key words: music lesson, listening to music, composers of the Ukrainian diaspora, Oleksandr Koshyts, Vasyl Bezkorovainyi, Stepan Spekh.

УДК 781.971

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.34>

Жорняк Б.Є.,

канд. пед. наук,
завідувачка кафедри теорії, методики
музичної освіти та інструментальної
підготовки

Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Ткачук С.М.,

викладач-методист, викладач методики
музичного виховання циклової комісії
методики музичної освіти та вокально-
хорової підготовки

Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Юрчук О.М.,

викладач-методист, викладач музично-
теоретичних освітніх компонентів
циклової комісії методики музичної
освіти та вокально-хорової підготовки
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

«Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї, – писав В. Сухомлинський. – Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної естетичної, моральної культури!» [8, с. 596]. Ці слова видатного педагога-гуманіста конкретизують його думку про музичне виховання як першооснову в освітньому процесі.

Музику по праву можна назвати всезагальною мовою, якою розмовляють у всіх країнах світу. Слухання музики, аналізу різножанрових творів приділяється значна увага на уроках музичного мистецтва у закладі загальної середньої освіти.

Репертуар для сприймання музики був усталений роками, прописувався у програмах із року в рік і був настільки звичним, що мало хто з педагогів задумувався над тим, чому на уроках музичного мистецтва надається перевага творам російських композиторів. Еталоном, вершиною музичного Олімпу вважалася музична творчість Чайковського і Римського-Корсакова, Прокоф'єва і Кабалевського, Глінки і Шостаковича...

Прозріння прийшло разом із першою пролітою кров'ю від ворожих обстрілів та вибухів 24 лютого 2022 року.

Відмова від вивчення творів російських композиторів на уроках музичного мистецтва спонукала педагогів швидко перелаштувати весь освітній процес на новий лад, підібрати інший репертуар для музичного сприймання, змінити алгоритм подачі матеріалу, більшою мірою звернути увагу на творчість українських митців, імена яких у певний період історії були відомі за кордоном, проте незаслужено забуті в Україні. Саме такими представниками нашої української музичної культури за кордоном є Олександр Кошиць, Василь Безкоровайний, Степан Спех.

Аналіз наукових публікацій. Творча діяльність композиторів української діаспори висвітлена у працях А. Калениченко, Г. Карась, Ю. Осмачко, Н. Синкевич та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На нашу думку, жоден із науковців не розглядав проблему висвітлення творчості композиторів української діаспори в контексті сприймання їх творів на уроках музичного мистецтва у закладах загальної середньої освіти.

Мета статті – привернути увагу до творчості композиторів української діаспори за кордоном, з'ясувати можливість використання їх творів у ході слухання музики на уроках музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу.

У 2025 році українська та світова громадськість відзначатиме 150-річчя з дня народження Олександра Кошиця – геніального хорового диригента,

композитора, вченого-етнографа, талановитого педагога, організатора і диригента Української республіканської хорової капели, концерти якої в 20-ті роки ХХ ст. назвали «гастролями століття».

В. Чедрик, дослідник творчості О. Кошиця, у своїй праці зазначає, що мистецька діяльність хорової капели під керівництвом видатного хормейстера «допомогла багатьом народам світу дізнатися про існування незалежної Української держави, про існування українського народу з власною мовою, високою культурою, своєю історією і традиціями»; Україна завдячує О. Кошицеві тим, що він «своєю мистецькою місією зробив для Батьківщини чи не більше, ніж цілий дипломатичний корпус» [9, с. 294].

Ім'я Олександра Кошиця багато років не згадувалося в Україні, бо було під суворою забороною, адже партійна еліта зачислила його до лав «ворогів народу» і вважала «буржуазним націоналістом», хоча насправді своєю творчістю митець пропагував рідну культуру і демонстрував вірність українському народу в усьому світі.

Творча спадщина О. Кошиця налічує як власні високохудожні світські та духовні твори, так і хорові обробки українських народних пісень, проте тривалий час на його історичній батьківщині всі ці композиції були під забороною для виконання.

Українська республіканська хорова капела, зорганізована О. Кошицем разом із К. Стеценком за розпорядженням С. Петлюри, виконувала твори й обробки народних пісень М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка та самого маестро, популяризуючи українську музику. Так «Щедрик» в обробці М. Леонтовича став відомим на увесь світ саме завдяки хору під орудою О. Кошиця.

Вирушивши у березні 1919 року у велику гастрольну подорож до Європи та Америки, капела у складі 70 чоловік разом зі своїм маестро залишилася за кордоном у зв'язку з політичними подіями в Україні: встановлення радянської влади змусило хористів стати мимовільними емігрантами.

Протягом 1919–1920 років цей колектив гастролював у Чехословаччині, Австрії, Швейцарії, Франції, Бельгії, Голандії, Англії, Німеччині, Північній та Південній Америці. А за 5 років капела побувала з концертами у 17 країнах світу.

М. Головащенко, досліджуючи феномен О. Кошиця, у своєму дослідженні цитує слова одного із музичних критиків: «Яка ритмічна музика України! Ми чули її цілий вечір і не наслушалися. Які ми бідні, народи Заходу! До України мені було цілком байдуже, але тепер я битимуся скрізь за мистецтво цієї країни!» [3].

Європейські держави були зачаровані красою української пісні, місцеве населення захоплювалося філігранним звучанням хору, Кошиця називали «великим чарівником української пісні», «генієм української пісні», «диригентом з казковим

талантом», «співцем України», «світової слави диригентом». Всюди лунало: «Viva, Koshitz! Viva, Ukraine!» [3]. У паризьких виданнях можна було прочитати: «Наша пані Географіє! Чого ти нас вчила? Ти казала, що Україна – це поля та отари, і не казала, що там є народ з такою душею! Ще ніякий хор, французький чи чужоземний, не дав нам нічого подібного!», «Цей хор переконливо довів, що Україна має античну цивілізацію, пречудовий і багатющий фольклор, що переконливо підтверджує високу культуру раси» [7].

Виступи хору проходили з надзвичайним успіхом, всупереч намаганням емігрантів з росії всіляко опорочити колектив і зірвати його гастрольні поїздки. Тому не дарма на концертах завжди чергували наряди поліції. Щоразу на гастролях капела бездоганно виконувала популярну народну пісню країни, в якій відбувався концерт, що особливо подобалося публіці. За кількістю слухачів хор під керівництвом О. Кошиця встановив світовий рекорд того часу: на його концерті у Мехіко було 32600 осіб.

Олександр Кошиць усім серцем любив Україну, понад усе прагнути повернутися додому, проте щоразу отримував відмову: радянський уряд не зміг пробачити митцеві «хорові диверсії», які стверджували велич таланту українського народу.

Українською тематикою пронизана творчість іншого талановитого митця – композитора, піаніста, громадського діяча – вимушеного емігранта Василя Безкоровайного. Його перу належать понад 350 унікальних різножанрових композицій, серед яких хорові твори «На городі пастернак», «Полуботок», «Думи мої», «Садок вишневий коло хати» на вірші Т. Шевченка, «Народнім лицарям», «Плотію уснув», «Країно див» на поезії О. Олеся, «Гукайте їх», «І сад зацвів» (слова М. Філянського), «О, любя Вкраїно» (слова Давидовського), «Під весну» (слова Р. Завадовича), «Квітчастий луг» на вірші П. Тичини.

На тексти Т. Шевченка, О. Олеся, Б. Лепкого митець компонує солоспіви «Калина», «Чари ночі», «Чому з тобою ми не хвили», «Де ж ти, листочку», «На склоні гір», «Снишся мені», Рожевий цвіте» та ін.

Взявши за основу народні мелодії, Безкоровайний створює «Українську різдвяну увертюру», фортепіанні твори «А у нашої сусідки», «Заколисна пісня», «З тої гори», «Ой під гаєм», «Чи є в світі молодичка», «Вечірні мрії», «Заграй ми, цигане»; скрипкові п'єси «Козаченьку, куди йдеш», «Спомини з гір», «Думки»; 7 п'єс для скрипки в супроводі фортепіано («Ноктюрн», «Українська рапсодія», серія «Українські думки»); «В'язанку українських народних пісень» для цитри, твори для оркестру – увертюра «Різдвяна ніч» та «Думка-шумка».

Перу талановитого митця належать також багаточисленні твори для дітей: варто згадати

інструментальні мініатюри «Танець Нілюсі» та «Танок Любчика», дитячу оперету «Червона шапочка» (лібрето Л. Полтави).

М. Михаць підкреслює, що «музика Василя Безкоровайного щира, національно своєрідна, мелодійна. Вона близька духом і зрозуміла нашому сучасникові. Його творчість сягає корінням до рідної землі, відчувається вплив народнописаного мелосу. За тематикою твори різні – «вони – то елегантні, то – лірико-драматичні, то – збуджено емоційні» [4, с. 301].

Як зазначають у своєму дослідженні О. Німичович та Р. Хрипун, «чимало десятиліть творчі досягнення представників діаспори залишалися поза увагою української музикознавчої, педагогічної і культурологічної думки. За часів незалежної України відкрився доступ до архівів, настав час активного вивчення української історії, особливо замовчуваних її сторінок, до яких належать і здобутки діаспори. Тільки зараз віднайдене минуле України постає великим пластом, закриває штучно витворені пустоти українського внеску у світовий культурний контекст» [6, с. 119].

Для відновлення історичної справедливості щодо талановитих вихідців із України, вищевказані дослідники аналізують і творчу спадщину Степана Спеха – композитора та співака, вимушеного емігранта з Лемківщини. Випускник Українського музичного інституту в Нью-Йорку, С. Спех став відомим американській публіці через трансляції Нью-Йоркського громадського радіо WNYC [5, с. 107].

Низка українських народних пісень у його виконанні, записаних на платівку АРОН під назвою «Перли України», зачарувала вибагливу американську столичну публіку. У композиторському доробку митця чимало хорових та вокальних творів на вірші як знаних, так і маловідомих поетів, серед яких варто назвати: солоспів «Мені тринадцятий минало», мелодекламація «Розрита могила» (Тарас Шевченко); солоспіви «Чом, козаче молоденький», «Із-за гори», «Дністров'янка», «Думка» (Маркіян Шашкевич); мелодекламація «Сім струн», солоспіви «Надія», «Місяць ясенський», «Останні квіти», «Темна хмара» (Леся Українка); хор «Благословенна зірка ясна», хор і солоспів «На Різдво» (Роман Купчинський); хор «Спить, герої, спить» (Петро Карманський); хор «Не дає мені спокою» (Григорій Кривда); хор «Вийшла Марія» (Микола Палій); солоспів «Гей, приснилось мені» (Микола Горішний); хор «Злинуть воскресні пісні» (Василь Щурат); солоспів «До Тебе, Боже», хор «Ангел Благовіститель» (Аманда Шефер); хор «Гей, ми діти українські» (Богдан Федчук); солоспів «З ласки Божої» (Віктор Романюк).

Хоча до репертуару співака входили твори зарубіжних композиторів В. А. Моцарта, К.-М. Вебера, Ж. Бізе, Д. Пучіні, Р. Штрауса, проте завжди поряд із класичними аріями на концертах С. Спех виконував

українські композиції авторства С. Гулака-Артемовського, С. Воробкевича, М. Лисенка, Д. Січинського, О. Нижанківського, С. Людкевича, М. Гайворонського, З. Лиська, В. Грудина, О. Бобикевича, М. Фоменка, К. Данькевича.

Висновки. Знайомлячи школярів на етапі слухання музики із творчістю композиторів української діаспори, ми відновлюємо соціальну справедливість, адже, не дивлячись на те, що доля закинула їх далеко від Батьківщини, вони у своєму серці все життя несли любов до рідного краю, рідної мови, української пісні. Учням варто запропонувати послухати та проаналізувати запис «Щедрика» у виконанні хору Олександра Кошиця, інструментальні твори Василя Безкоровайного, вокальні твори у виконанні Степана Спеха, які можна знайти у вільному доступі в мережі Інтернет.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безкоровайний В. Вальс. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vMamluKiofg> (дата звернення 26.22.2023).
2. Безкоровайний В. Коломийка. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dDbRZAY1a1c> (дата звернення 26.22.2023).
3. Головащенко М. Феномен Олександра Кошиця. Київ : Музична Україна, 2007. 588 с.
4. Михаць М. Василь Безкоровайний. життєвий і творчий шлях. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти.* 2011. Вип. 11. С. 301–305.
5. Німилевич О. Мистецька спадщина композитора і співака Степана Спеха. *Молодь і ринок.* № 4. 2012. С. 107–112.
6. Німилевич О., Хрипун Р. Твори великої форми композиторів української діаспори та їх рецепція в сучасній педагогічній практиці. *Молодь і ринок.* № 10. 2017. С. 119–123.
7. Світова слава «генія української пісні» Олександра Кошиця. URL: <https://svitua.org/2022/09/12/viva-koshitz-viva-ukraine-svitova-slava-geniya-ukrayinskoyi-pisni-oleksandra-koshyczu/> (дата звернення 26.22.2023).
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори в 5-ти тт. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 596.
9. Чедрик В. Ю. Олександр Кошиць і його хор як вісник світової слави української пісні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти.* 2011. Вип. 11. С. 294–301.
10. Щедрик. Перший грамзапис. Український національний хор Олександра Кошиця. Shchedryk. М. Леонтович. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=wbVMUaWNgwl>.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУДНОВОДІЇВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

FOREIGN EXPERIENCE IN FORMING THE ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF SEAFARERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті проаналізований зарубіжний досвід та підходи до навчання при формуванні екологічної компетентності майбутніх судноводіїв, розглянуто сучасні вимоги та фактори, що впливають на якість навчання та його ефективність. Зосереджено на основних принципах функціонування та напрямків взаємодії світової галузі судноплавства в контексті екологічності та безпеки. Встановлено, що заклади освіти в умовах стрімкого технологічного розвитку переходять до впровадження іновативних систем з використанням штучного інтелекту та доповненої реальності. Ці засоби та системи роблять доступним створення ситуацій, максимально наближених до реальних, для відпрацювання здобутих професійних навичок в умовах щоденного навчання здобувачів освіти. Зазначено, що стрімкий технологічний розвиток докорінно змінює структуру зайнятості в морській індустрії. Набір навичок і потреби в навчанні, необхідних як в найближчому, так і в середньо- та довгостроковому майбутньому судноплавної галузі, будуть значно відрізнятися від сьогоднішніх. Потенційні зміни в роботі та структурі зайнятості призведуть до двох великих викликів судноплавства. Першою з них буде дефіцит кваліфікованих моряків у всьому світі, які будуть мати елементи екологічної компетентності, а другою - прогнозування майбутніх навичок з урахуванням технологічного розвитку та екологічної безпеки. Дослідження показало, що у зарубіжних країнах формування екологічної компетентності судноводіїв є одним із пріоритетних напрямів діяльності закладів освіти. Ця робота здійснюється на основі комплексного підходу, який передбачає формування у судноводіїв екологічного світогляду та цінностей; надання їм знань про екологічні проблеми, пов'язані з судноплавством; розвиток у них навичок екологічно безпечної експлуатації суден. Автори статті роблять висновок, що зарубіжний досвід може бути корисним для України у розробці та впровадженні ефективних заходів щодо формування екологічної компетентності судноводіїв

Ключові слова: безпека життя, екологічна компетентність, навчання судноводіїв, під-

готовка моряків, навколишнє середовище, судноплавство, VR симулятори.

The article analyses foreign experience and approaches to training in the formation of environmental competence of future seafarers, considers modern requirements and factors that affect the quality of training and its effectiveness. The article focuses on the basic principles of functioning and areas of interaction of the global shipping industry in the context of environmental friendliness and safety. It is established that educational institutions in the context of rapid technological development are moving to the introduction of innovative systems using artificial intelligence and augmented reality. These tools and systems make it possible to create situations that are as close to real as possible to practice the acquired professional skills in the daily learning environment of students. It is noted that rapid technological development is radically changing the structure of employment in the maritime industry. The set of skills and training needs required in the near, medium and long-term future of the shipping industry will be significantly different from today. Potential changes in work and employment patterns will lead to two major challenges for the shipping industry. The first will be the shortage of qualified seafarers worldwide who will have elements of environmental competence, and the second will be the prediction of future skills in light of technological development and environmental safety. The study has shown that in foreign countries, the development of environmental competence of seafarers is one of the priority areas of activity of educational institutions. This work is carried out on the basis of an integrated approach, which provides for the formation of an environmental outlook and values among shipmasters; providing them with knowledge about environmental issues related to shipping; and developing their skills in environmentally safe ship operation. The authors of the article conclude that foreign experience may be useful for Ukraine in developing and implementing effective measures to form the environmental competence of shipmasters

Key words: life safety, environmental competence, seafarers' training, seafarers' training, environment, shipping, VR simulators.

УДК 378.091

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.35>

Жур'ян В.В.,

аспірантка

Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження є очевидною. Сучасний світ стикається з серйозними екологічними проблемами, і морська галузь відіграє важливу роль у їх вирішенні. Судноводії є ключовими особами в цьому процесі, оскільки вони відповідають за управління суднами та їх вплив на навколишнє середовище. Збільшення екологічних загроз навколишньому середовищу вимагає від судноводіїв підвищення їхніх екологічних навичок. Ці навички повинні включати в себе розуміння основних принципів екології, а також знання про конкретні екологічні проблеми,

з якими стикається морська галузь. Судноводії повинні також бути в змозі застосовувати ці знання на практиці, щоб мінімізувати вплив їхньої діяльності на навколишнє середовище. Актуальність теми дослідження обумовлена ще і тим, що сучасні освітні програми закладів освіти з підготовки судноводіїв повинні орієнтуватися на світові вимоги щодо підвищення екологічних навичок судноводіїв в умовах постійного збільшення екологічних загроз навколишньому середовищу. Забезпечення безпеки життя людей на морі, захист навколишнього середовища та збереження екосистеми Світового

океану великою мірою залежать від компетентності та професіоналізму судноводіїв та іншого персоналу морського сектору, які повинні мати відповідні фахові навички та розуміння.

Аналіз досліджень і публікацій. Проаналізувавши роботи та дослідження зарубіжних та вітчизняних вчених, таких як Товстокорий О., Радкевич В., Лук'янова Л., Алексєєв С., Байрамов О., Глазачев В., Дробнохода М., Кравченко С., Костицький М., Крисаченко В., Пустовіт Г., Шмалей С., Попова Г., Джонгван Кім, Чангі Лі, Еунбюль Чо, Мунсу Джонг, Юнгю Лі, можна стверджувати, що автори дійшли висновків про необхідність переходу від традиційних методів навчання до технологічно нових, що відповідають сучасним стандартам екологічності, якості та безпеки судноводства. Натан С. детально розглядає перепланування морської освіти відповідно до мінливого глобального сценарію судноплавства. Калашнік М. пояснює необхідність більш широкого погляду на професію судноводія в особистісно-діяльнісному ракурсі. В юридичному контексті концепт українського судноплавства висвітлюється Кузнєцовим С.

Мета статті. Проаналізувати та порівняти досвід у підході до вивчення та формуванні екологічної компетентності судноводіїв іноземних та вітчизняних закладів освіти. Відзначити основні проблеми та визначити фактори, які впливають на ефективність навчання та підготовку майбутніх спеціалістів морського сектору. Обрати ефективні методи та необхідні напрямки покращення якості освіти спеціалістів морської галузі.

Викладення основного матеріалу дослідження. Останніми десятиріччями в основних міжнародних документах та наукових дискусіях щодо навколишнього середовища та гармонійного розвитку людства велика увага приділяється екологічній культурі, екологічній компетентності, свідомості та інформованості про екологічну ситуацію в світі, обізнаності з можливими шляхами вирішення різних екологічних проблем, з концептуальними підходами до збереження біосфери і цивілізації. Відповідальність за безпеку та охорону судноплавства та запобігання забрудненню моря й атмосфери суднами здійснюється роботою Міжнародної морської організації ІМО (International Maritime Organization) у відповідності до цілей розвитку ООН. Заходи ІМО охоплюють усі аспекти міжнародного судноплавства, включаючи проектування, будівництво, обладнання, укомплектування екіпажем, експлуатацію та утилізацію, щоб гарантувати, що цей життєво важливий сектор залишатиметься безпечним, екологічно чистим, енергоефективним та безпечним. При цьому згідно статистики ІМО судноплавство, яке транспортує близько 90% світової торгівлі, являється найменш шкідливим для

навколишнього середовища видом транспорту з огляду його продуктивної цінності [2].

Нові технології та інновації, енергоефективність, елементи морської освіти та підготовки фахівців, безпека на морі, запобігання та контроль забруднення з суден, ефективна навігація та розвиток морської інфраструктури визначаються роботою з глобальної стандартизації, яка забезпечується інституційною основою, необхідної для зеленої та сталої глобальної системи морського транспорту. Таким чином, важливим аспектом якісного навчання майбутніх судноводіїв українськими та іноземними ЗВО є повне дотримання відповідності до прийнятих міжнародних норм, що визначаються системою глобальної стандартизації морського сектору. Міжнародна конвенція про запобігання забрудненню з суден The International Convention for the Prevention of Pollution from Ships (МАРПОЛ) є основною міжнародною конвенцією, що охоплює запобігання забрудненню морського середовища суднами внаслідок експлуатації або аварій.

Варто зазначити, що в умовах найважливіших викликів людству в 21-му столітті, зумовлених нестабільним станом навколишнього середовища через діяльність людини, розуміння важливості дотримання принципів екологічної відповідальності для майбутніх судноводіїв має бути одним з ключових елементів, що визначає цінність та престиж обраної професії. Отже, необхідність гарантувати, що вся діяльність людини, в тому числі в морському секторі, здійснюється з повним усвідомленням її впливу на природне середовище, є першочерговою.

З часу прийняття першої концепції E-Navigation Міжнародною морською організацією (ІМО) в грудні 2005 року, сучасний тип суден зазнав змін електронної навігації, впроваджені інтегровані системи управління та передові технології, які не шкодять навколишньому середовищу, являються екологічно чистими, ергономічними і забезпечують вищий рівень безпеки в морі.

На Всесвітньому економічному форумі в 2016 році четверта промислова революція була представлена як гаряча тема, важливими питаннями дискусії розглядалося стрімкі зміни технологічних тенденцій, пов'язаних з судноплавством. Крім того, неочікувані морські технології, такі як електронні коносаменти на основі блокчейн і розумна система моніторингу морського трафіку на основі ШІ, мають значний вплив на судноплавну галузь, і проявляються в зниженні експлуатаційних витрат та покращенням екологічних показників суден [6]. Відповідно до Міжнародної конвенції ІМО про підготовку, іспити і дипломування моряків та несення вахти STCW [7] сучасний напрям розвитку судноплавства потребує кардинальних змін основного класичного методу викладання, що

включав лекційну теоретичну підготовку та практичні заняття. У відповідь на швидкі технологічні та соціально-екологічні зміни, пов'язані зі збільшенням розмірів і швидкості суден, зменшенням кількості людей на борту, цифровізацією, впровадженням Інтернету та екологічним регулюванням, було запроваджено нові методи навчання, а саме: практикум, тренажерне навчання та опитування; крім того, методи викладання навчального матеріалу були конкретизовані шляхом класифікації кожного методу викладання на основі знань, розуміння та успішності учнів.

В запропонованій в попередніх працях моделі формування екологічної компетентності судноводіїв відбувається в чотири етапи [5]: підготовчий (діагностично-мотивуючий), аналітичний, змістовно-діяльнісний та узагальнювально-коригуючий. Перший етап визначає свідоме ставлення здобувачів освіти до необхідності оволодіння екологічними компонентами, оскільки розвиток екокомпетентності носить трансдисциплінарний характер. Другий, аналітичний етап, передбачає аналіз та актуалізацію набутого досвіду із питань екологічної безпеки та охорони навколишнього середовища, де основна увага приділяється розвитку психологічної готовності майбутніх судноводіїв до прийняття управлінських рішень, усвідомлення особистої відповідальності і несення вахти.

Високий або, за визначенням, [5] креативний рівень екологічної компетентності майбутніх судноводіїв характеризується: глибокими екологічними знаннями, зокрема, з екологічного права; визнанням її універсальної цінності природи, позитивним ставленням до неї, усвідомленням необхідності і важливості природоохоронної діяльності; вмінням здійснювати екологічний моніторинг; вирішує професійні завдання, що вимагають осмислення і застосування екологічних знань у нестандартній ситуації; розуміє актуальність екологічної самоосвіти для прийняття інженерних рішень майбутньої професії.

Вплив морської діяльності на навколишнє середовище є одним з пріоритетних напрямків Всесвітнього морського університету WMU, робота якого спрямована на вдосконалення способів, як на політичному, так і на операційному рівнях уникання або обмеження негативних наслідків морської діяльності, розробку та реалізацію міжнародних документів щодо захисту морського середовища, розробка нових і стійких практик для морської галузі.

Відповідно до концепції екологічної освіти в Україні № 13/6-19 від 20.12.2001 [3], шлях до високої екологічної культури лежить через ефективну екологічну освіту. Екологічне виховання і інформування населення, підготовка висококваліфікованих фахівців названі в програмних документах найвизначнішого міжнародного форуму

20-го сторіччя в Ріо-де-Жанейро (1992), присвяченого навколишньому середовищу і сталому розвитку, одним з найважливіших і необхідних засобів здійснення переходу до гармонійного розвитку всіх країн світу.

Традиційно, не менш важливим завданням у навчанні та підготовці майбутніх судноводіїв є визначення відповідного балансу між професійною компетенцією, наявністю необхідних знань і вмінь, та психологічною стійкістю людини для прийняття високоефективних професійних рішень в межах своїх функцій та повноважень при виникненні реальних екстремальних ситуацій, коли постає пряма загроза життю. У цьому ракурсі компетентність трактується як орієнтований на прийняття рішень специфічний різновид організації персоніфікованих знань і вмінь у сферах життєдіяльності та професійної діяльності незалежно від складності ситуації, в якій перебуває особистість, і стверджують, що компетентність не залежить ні від об'єму знань, ні від їхньої міцності, глибини та системності. Як бачимо, поняття «компетентність фахівця» науковці напряму пов'язують із діяльністю, яка складається з двох частин: прийняття рішень і виконання дій [8].

Отже, як зазначається, надважливими якостями професіонала морської справи являється здатність в умовах загрози життю опанувати, взяти під контроль, власний емоційний стан: страх, розгубленість; та оперативно діяти відповідно до правил та чинних інструкцій реагування в умовах подолання небезпеки для найефективнішого вирішення ситуації, що створилася.

З огляду вищезазначених чинників надзвичайно корисним та актуальним в умовах сучасного технологічного розвитку являється використання в навчально-підготовчому процесі симуляційних тренажерів віртуальної реальності для вивчення та відпрацювання професійних компетенцій та спеціальних навичок майбутніх моряків.

Так, моряк дальнього плавання, а тепер завідувач кафедри управління судном Херсонської державної морської академії, к.т.н. Товстокорий О. М. у своїй роботі зазначає, що комплекс професійних дисциплін, таких як: «Навігація», «Гідрометеорологія», «Морехідна астрономія» та «Управління судном», формує найважливіші професійні компетенції судноводія. А саме: «Визначення місцеположення та точність навігаційних даних будь-якими засобами» та «Маневрування та управління судном в будь-яких умовах». Оволодіння цими компетенціями можливо якісно продемонструвати та ефективно оцінити на симуляторах-тренажерах [4].

Професор Корейського інституту морських і рибних технологій Чонкван Кім також описує дослідження, що вказує на зміну пріоритетів методів навчання на користь онлайн-навчання

з широким використанням інформаційних технологій та технологій доповненої реальності. Це пояснюється тим, що симуляції найбільше схожі на реальне судно, можуть реалізувати навчання на основі досвіду та є найкращою альтернативою для інтуїтивного розуміння та ефективнішого засвоєння практичного навчального матеріалу [5].

Використання VR симуляторів та технологій штучного інтелекту (ШІ) займає визначальне місце в підготовці фахівців в контексті з набираючим обертів розвитком проектів по виведенню на ринок автономних контейнеровозів без викидів. Цей напрямок є досить перспективним з огляду великої економічної зацікавленості провідних кооператорів ринку морської промисловості. До прикладу, уряд Норвегії виділив 6 млн. євро на проект «Seashuttle», який передбачає розробки двох повністю електричних суден, призначених для сполучення портів країн західної Європи.

Варто зазначити і Литовську морську академію або Lietuvos aukštoji jūrėivystės mokykla (LMA), яка є державним закладом вищої освіти у Литві. Головний корпус університету гордо стоїть у Клайпеді на території кампусу міського типу. Литовська морська академія – один із найкращих закладів освіти у Литві, який входить до Топ-5 найкращих місць для навчання в країні. LMA має сучасну матеріально-технічну базу, що включає учбові корпуси, лабораторії, тренажерні центри, а також морський коледж. Студенти мають можливість проходити практику на кораблях та в інших морських організаціях. LMA має тісні зв'язки з морськими навчальними закладами інших країн. Академія бере участь у міжнародних програмах обміну студентами та викладачами та має програми екологічного управління, які деталізують заходи щодо реалізації політики екологічної безпеки.

В Британському Університеті Плімута було створено кампус, який мінімізує вплив на навколишнє середовище. В такий спосіб наочно продемонстровано практичний підхід до навчання та набуття екологічної компетентності здобувачами освіти. За це університет 2022 року відзначений, як один з найкращих університетів світу за його внесок у досягнення Цілей сталого розвитку ООН.

Професор Джудіт Петтс зазначає: «Системний підхід дає змогу студентам визначати основні виклики, з якими стикається наша планета, і забезпечувати зв'язки, за допомогою яких вони можуть бути втілені в промисловості, політиці та суспільстві. Впроваджуючи практики сталого розвитку в наші курси, ми формуємо лідерів завтрашнього дня та надаємо їм можливість забезпечувати суспільне та екологічне благо. Ми також втілюємо наш досвід у дії, ставлячи амбітні цілі на наших власних кампусах і надихаючи інші організації на Південному Заході та за його межами наслідувати наш приклад».

Так, наприклад в Військово-Морській Академії ім. Ніколи Вапцарова, який є державним закладом вищої освіти Болгарії, і готує офіцерів для Військово-морських сил Болгарії використовують в процесі навчання сучасну навчальну базу, яка включає в себе навчальні корпуси, лабораторії, навчальні кораблі та судна. Академія також має власний спортивний комплекс. Академія була заснована у 1882 році і є одним із найстаріших військово-морських навчальних закладів у світі. Академія прагне запобігти забрудненню навколишнього середовища насамперед шляхом впровадження екологічно безпечних технологій і практик.

Досвід Батумської морської академії (БМА) важливо зазначити в нашому дослідженні, адже це державний заклад вищої освіти в Грузії, який готує фахівців для морської галузі. Академія була заснована у 1929 році і є одним із провідних морських університетів у Східній Європі.

Зокрема, Морська Академія в Щецині, державний технічний університет Польщі при Міністерстві транспорту, суднобудівництва і морського господарства, ще з 1947 року і до цього дня дотримується давніх традицій. Основним завданням університету є виховання висококваліфікованих офіцерів штабу: штурманів і механіків, що відповідають вимогам сучасного транспортного і рибпромислового флоту і оперативної підготовки послуг судновласників і морських портів і водних шляхів. Морська академія в Щецині у Світовому рейтингу займає 3 місце. Академія має затверджену політику екологічної безпеки, яка визначає загальні принципи та цілі екологічної діяльності академії.

За спільної ініціативи WMU, New Wave Media та Marine Learning Systems засновано Базу даних морської підготовки Maritime training Insights Database MarTID, що містить та об'єднує в загальний ресурс існуючий досвід учасників галузі морського транспорту та промисловості. Спільний підхід до вдосконалення сучасного рівня підготовки моряків завдяки індивідуальному досвіду та загальним зусиллям, з врахуванням допущених раніше помилок, включає дані про галузеві методи навчання, фокуси та результати діяльності. Основна ідея полягає в створенні найбільш повного ресурсу з огляду практики морської підготовки, який на сьогодні недоступний. Він надасть безцінні дані про поточні та нові тенденції, методи навчання, моделі кадрового забезпечення, напрямки навчання, інструменти навчання, розподіл навчальних ресурсів, практику оцінювання тощо. Це дозволить кожній освітній організації оцінювати свою власну практику, допоможе висвітлити проблеми навчання та успіхи навчання, а також поширити цю інформацію швидко та широко.

Висновки. В ході дослідження автори проаналізували досвід зарубіжних країн у формуванні екологічної компетентності судноводіїв у закладах освіти. Були розглянуто основні умови та фактори, що визначають необхідність зміни напрямку підходів та вдосконалення вже існуючих методів навчання й підготовки судноводіїв. Усвідомлюючи щодня зростання загроз, що виникають внаслідок діяльності людини, постійно зростаючий вплив на морські природні ресурси, у закладах освіти набувають впровадження сучасні методи навчання, спрямовані на здобуття екологічної компетентності та розвиток екологічної відповідальності майбутніх фахівців морської справи. З вищенаведеного можна стверджувати, що зарубіжний досвід може бути корисним для України у розробці та впровадженні ефективних заходів щодо формування екологічної компетентності судноводіїв.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe. CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. 2020.
2. Marine Environment. 2021. URL: <https://www.imo.org/en/OurWork/Environment/Pages/Default.aspx> (дата звернення 21.11.2023)
3. Закон «Про концепцію екологічної освіти в Україні» N 13/6-19 від 20.12.2001 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text> (дата звернення 23.11.2023)
4. Товстокорий О. М., Попова Г. В. Використання симуляційних тренажерів віртуальної реальності для формування професійних компетентностей майбутніх судноводіїв. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. 82(2), 46–62. <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3605>
5. Жур'ян В. В. Модель формування екологічної компетентності в процесі фахової підготовки судноводіїв. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 6(11). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6\(11\)-124-139](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-124-139)
6. Jongkwan Kim, Changhee Lee, Moonsoo Jeong, Eunbyul Cho, Younggyu Lee Identifying Optimal Approaches for Sustainable Maritime Education and Training. *Addressing Technological, Environmental, and Epidemiological Challenges*. 2020
7. Chang-Hee Lee, Gwi-ho Yun, Jung-Hyeok Hong. A Study on the New Education and Training Scheme for Developing Seafarers in Seafarer 4.0. 2022. DOI: 10.31653/2306-5761.33.2022.54-66
8. Калашнік М. М. Формування акмеологічної компетенції майбутніх судноводіїв: сучасний стан розробки проблеми. *Педагогічні науки*. 2020. Вип. 93. С. 82–93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpn_2020_93_14

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PROCESS OF BLENDED EDUCATION

У статті з'ясовано сутнісні поняття «змішане навчання майбутніх учителів фізичної культури» у якості цілісного освітнього підходу, інноваційної технології навчання в інтегрованому середовищі закладу вищої освіти, що ефективно об'єднує традиційні офлайн впливи викладачів на студентів й онлайн навчання із використанням електронних засобів і тактик із метою формування їх готовності до професійної діяльності. У процесі дослідження встановлено, що глобалізація та цифровізація усіх сфер життя є основними тенденціями професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, котрі сприяють формуванню у них таких компетентностей як інформаційно-цифрова та прогностично-проектувальна. Доведено, що основною особливістю змішаного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є його орієнтація на розвиток не лише педагогічної, але й спортивної майстерності здобувачів вищої освіти. Обговорюється, що особливістю змішаного навчання цієї категорії здобувачів освіти є органічне поєднання в освітньому процесі традиційних та комп'ютерно зорієнтованих (активних й інтерактивних) методів навчання, котрі на належному рівні забезпечують організацію взаємодії між викладачем і студентами, сприяють самостійному пошуку студентами інформації із метою вивчення конкретного навчального матеріалу (словесні, наочні, практичні, проблемно-пошукові, методи контролю і самоконтролю навчальних досягнень, методи самоосвіти). Визначено, що особливістю професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є усвідомлений вибір освітніх платформ змішаного навчання, котрі сприяють проведенню спільних комунікацій викладачів і студентів, перегляданню відеоматеріалів онлайн занять, покращенню виконання технік окремих елементів фізичних управ.

Ключові слова: змішане навчання, професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури, цифровізація освіти, інформаційно-цифрова й прогностично-

проектувальна компетентності, онлайн навчання, методи й технології навчання.

The article clarifies the essence of the concept of «mixed training of future teachers of physical culture» as a holistic educational approach, an innovative learning technology in an integrated environment of a higher education institution, which effectively combines the traditional offline influence of teachers on students and online learning using electronic means and tactics with the aim of forming their readiness for professional activity. In the research process, it was established that globalization and digitalization of all spheres of life are the main trends in the professional training of future teachers of physical education, which contribute to the formation of students' competencies such as information-digital and prognostic-projective. It has been proven that the main feature of mixed education in the process of professional training of future physical education teachers is its orientation towards the development of not only pedagogical, but also sports skills of students of higher education. Also, a feature of blended learning of this category of education seekers is an organic combination in the educational process of traditional and computer-oriented (active and interactive) learning methods, which at the appropriate level ensure the organization of interaction between the teacher and students, and also contribute to students' independent search for information for the purpose of learning specific educational material (verbal, visual, practical, problem-solving, methods of monitoring and self-monitoring of educational achievements, methods of self-education). It was determined that a feature of the professional training of future teachers of physical education is the conscious choice of educational platforms for mixed learning, on which it is possible to conduct joint classes of teachers and students, view video materials of recordings of online classes, improve the technique of performing individual elements of physical exercises.

Key words: blended learning, professional training of future physical culture teachers, digitalization of education, information-digital and prognostic-project competence, online learning, methods and technologies of learning.

УДК 378.147:796]:37-025.14
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.36>

Іваненко О.О.,
аспірант кафедри загальної педагогіки
і педагогіки вищої школи
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Шапран О.І.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри загальної педагогіки
і педагогіки вищої школи
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодні в світі відбувається трансформація суспільних уявлень щодо усвідомлення важливості сучасних освітніх технологій, їх впливу на буття. Загальновідомо, що сучасні вихованці безперешкодно засвоюють нові електронні гаджети, тому їх характеризують як «цифрове покоління», яке в майбутньому забезпечуватиме подальший цивілізаційний розвиток людства. Важлива роль цифровізації соціуму належить освіті, котра повинна створити умови кожному індивідууму щодо його долучення до цифрової епохи. Цифровізація освіти відкриває

необмежені можливості в організації освітнього процесу, в структурі й принципах діяльності закладів вищої освіти (ЗВО), в удосконаленні змісту професійної підготовки майбутніх фахівців означеної спеціальності.

У зв'язку з потенціалом цифровізації суспільства для фахівців різних спеціальностей повинні викладатися у ЗВО освітні компоненти, що передбачають використання цифрових технологій для навчання, роботи, підтримки здоров'я, комунікації, відпочинку, фінансових розрахунків тощо. Безперечно, що потребу для здобувачів освіти в засвоєнні новітніх цифрових технологій мають задовольняти майбутні вчителі, які спроможні в них

формувати належні знання, уміння і навички, забезпечувати безперервність освітнього процесу та його індивідуалізацію із використанням передових технологій.

У нашій статті звертаємо увагу на професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури в умовах цифровізації освіти в сучасних ЗВО. Так, С. Лазоренко доводить, що тенденції глобалізації та цифровізації усіх сфер діяльності, зокрема в галузі фізичної культури і спорту (ФКіС), детермінують аспекти професійної підготовки фахівців. За переконанням автора, високий рівень культури спілкування оф-лайн і он-лайн в освітній і професійній сферах діяльності, активне використання спеціалізованого програмного забезпечення у галузі ФКіС та технологій цифрового здоров'я, спроможність ефективно й швидко опрацювати великі обсяги фахового контенту з метою розроблення індивідуальних розвивальних і групових оздоровчих чи спортивно-масових програм є визначальними [5, с. 38–39]. Отже, науковець зазначає, що потужним фактором саморозвитку вчителя фізичної культури виступають його досягнення у формуванні педагогічної і спортивної майстерності, котрі проявляються у його здатності до професійно ефективного функціонування і доцільної адаптації способів професійної діяльності в умовах невизначеності й непередбачуваних обставин.

Тенденції глобалізації і цифровізації усіх сфер діяльності детермінують практику професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Варто зазначити думку О. Стойко, який переконує, що цифровізація професійної діяльності вчителів набула особливої затребуваності упродовж останніх трьох років. Дистанційна комунікація в усіх сферах людської діяльності, зокрема в системі освіти, переконує, що володіння технологіями цифрового навчання є обов'язковою складовою професійної компетентності вчителя [6, с. 210]. Сьогодні визначило особливість сучасної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, а саме – змішаний формат навчання із урахування наявних реалій: війна з російськими окупантами, обмежені можливості традиційного офлайн-навчання в умовах непередбачуваних ризиків, поширення пандемії ковід-інфікування тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній літературі досліджуються такі аспекти заявленої наукової проблеми: професійна підготовка майбутніх учителів та тренерів фізичної культури (В. Бакатов, Ю. Зайцева, М. Лянной, Ж. Чернякова, О. Холодний та ін.); переваги та недоліки змішаного навчання у процесі професійної підготовки фахівців (С. Алленс (S. Allen), К. Грехман (C. Graham), Д. Юре (D. Ure); К. Вітейкер (C. Whittaker) і Б. Томлінсон (B. Tomlinson); М. Горн (M. Horn) і Х. Стаккер

(H. Staker) та ін.); професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання (О. Даниско, С. Лазоренко, Л. Семеновська та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Новизна цієї статті полягає у визначенні специфіки професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури за умов змішаного навчання у ЗВО.

Мета статті – з'ясувати сутнісне поняття «змішане навчання майбутніх учителів фізичної культури»; визначити й охарактеризувати особливості професійної підготовки студентів означеної спеціальності в умовах змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. Поняття «змішане навчання» (англ. – *blended* або *hybrid learning*) має ряд синонімів («гібридне/комбіноване навчання», «електронне навчання», «відкрите навчання», «навчання за допомогою інтернет-ресурсів», «мультиметодичне навчання» тощо) та різні його тлумачення. Такі вчені як К. Грехман (C. Graham), С. Алленс (S. Allen), Д. Юре (D. Ure) поняття «змішане навчання» класифікують за ознаками, зокрема: у якості *конгломерату інструктивних способів чи засобів групування і доставки слухачеві навчального матеріалу за допомогою різних носіїв інформації* (Bersin & Associates, 2003; Orey, 2002; Singh & Reed, 2001; Thomson, 2002); як *комплекс форм організації освітнього процесу* (Driscoll, 2002; House, 2002; Rossett, 2002); як *процес і результат використання технологій поєднання електронних і письмових завдань-інструкцій* (Reay, 2001; Sands, 2002; Young, 2002, Ward & LaBranche, 2003; Rooney, 2003) [8]. Отже, означене поняття розуміється як варіативність засвоєння здобувачем інформації на різних носіях, сукупність форм організації освітнього процесу, поєднання електронних і традиційних технологій навчання.

Концепція змішаного навчання, за переконанням Б. Томлінсон (B. Tomlinson) і К. Вітейкер (C. Whittaker), полягає в інтегруванні інноваційних (переважно інформаційно-комунікаційних) технологій у традиційну освітню практику. Вона з'явилася ще в 1990-х рр. як поєднання віртуального й офлайн навчання, однак вивчати та впроваджувати її як цілісний підхід науковці спромоглися лише з 2000-х років [10]. Так, американські дослідники Х. Стаккер (H. Staker) та М. Горн (M. Horn) змішане навчання визначають як освітній підхід в основі якого покладено інтеграцію очної та онлайн-взаємодії за керівництва викладача з можливістю вибору студентом власної освітньої траєкторії, самоконтролем часу, місця і темпу навчання [9]. Отже, *змішане навчання трактується як цілісний освітній підхід, що використовується у вищій школі в процесі професійної підготовки майбутніх здобувачів освіти, як оптимальна*

комбінація і пропорційне співвідношення традиційного, електронного навчання та самостійної роботи студентів, що зорієнтовані на виборі індивідуальної освітньої траєкторії.

Ураховуючи сучасні вимоги до вищої професійної освіти майбутнього вчителя закладу загальної середньої освіти, О. Данисько пропонує сприймати професійну підготовку майбутнього вчителя фізичної культури як цілісний спеціально організований процес формування у здобувачів освіти предметно-методичної, інформаційно-цифрової, прогностично-проектувальної, креативно-інноваційної компетентностей, що утворюють інтегральну характеристику спроможності випускника розв'язувати складні професійні завдання з високим ступенем автономії, успішно виконувати фізкультурно-педагогічну діяльність [1, с. 171–172]. Отже, дослідниця акцентує увагу на формуванні в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури *інформаційно-цифрової та прогностично-проектувальної* компетентностей, що розвиваються у форматі змішаного навчання. Окрім того, поміж психолого-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання вона виокремлює: розвиток мотивації і пізнавальної зацікавленості студентів; удосконалення навичок володіння освітньо-інформаційними технологіями, формування умінь організації самостійної навчальної діяльності, забезпечення зворотного зв'язку та взаємодії [2, с. 80]. Отже, психолого-педагогічними засадами професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання є умотивоване залучення здобувачів освіти до розвитку вмінь і навичок та активного використання інформаційно-комунікативних технологій.

У нашому дослідженні *змішане навчання майбутніх учителів фізичної культури розглядаємо в якості цілісного освітнього підходу, інноваційної технології навчання в інтегрованому середовищі закладу вищої освіти, що ефективно об'єднує традиційні оф-лайн впливи викладачів на студентів й он-лайн навчання із використанням електронних засобів і тактик із метою формування їх готовності до професійної діяльності*. Означена інноваційна технологія навчання майбутніх учителів фізичної культури передбачає формування у них здатностей до активної самостійної навчальної діяльності, застосування на практиці інформаційно-комунікативних технологій і засобів навчання, розвиток умінь і навичок планування й контролю власної пізнавальної діяльності, що є підґрунтям формування *інформаційно-цифрової та прогностично-проектувальної* компетентностей.

Основна відмінність змішаного навчання від традиційної системи освіти полягає в активному

використанні технологій; поєднанні різних форм, методів, тактик навчання, способів подачі матеріалу, видів робіт. Варто зазначити, використання змішаного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури має певну особливість, а саме – *орієнтацію на розвиток не лише педагогічної, але й спортивної майстерності здобувачів вищої освіти*. Ю. Зайцева зазначає, що суттєвою відмінністю професійної діяльності вчителя фізичної культури є *руховий компонент* (необхідність демонстрації фізичних вправ, виконання фізичних рухів разом із групою, страхівка учнів під час виконання управи), тобто всебічна підготовленість учителя із видів спорту, що передбачається шкільною програмою [4, с. 140]. У змішаному навчанні формування спортивної майстерності майбутніх учителів фізичної культури доцільно здійснювати в оф-лайн режимі, додаючи в електронному форматі завдання для формування педагогічної майстерності та самостійної роботи студентів. Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури потрібно використовувати комплекс сучасних методів навчання.

Погоджуємося із науковою позицією О. Даниско і Л. Семеновської, які у змішаному навчанні виокремлюють *традиційні та комп'ютерно орієнтовані (активні й інтерактивні) групи методів*. Ці вчені також диференціюють *групи методів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання*, що передбачають використання як безпосереднього спілкування із викладачем під час занять в аудиторії, так і технік Е-навчання, а саме:

1) *вербальні (словесні)* – лекція, обговорення, розповідь, пояснення, інструктаж, вказівка, підказка, нагадування, прослуховування аудіо-, робота з електронними підручниками та посібниками, відкритими ресурсами (сайт, блог), освітніми каталогами, опрацювання інструктивних матеріалів, обговорення в онлайн-чаті в режимі реального часу тощо;

2) *наочні* – показ, ілюстрування статистичної наочності, демонстрація виконання техніки вправ, перегляд презентацій, кіно- та відеофільмів, онлайн-трансляцій (відеолекції, скрінкасти, спортивні змагання) тощо;

3) *практичні* – метод вправ: практичні та лабораторні заняття, тренування; ігровий (рухливий і спортивні ігри, рольові гри); змагальний (участь у спортивних змаганнях різного рівня); робота з програмами навчального призначення та комп'ютерними навчальними системами, використання тренажерів, онлайн-ігор (рольових, сюжетних, симуляційних) тощо;

4) *проблемно-пошукові* – безпосередній пошук інформації у каталогах, тематичних списках, довідниках, аналіз освітніх ресурсів, розв'язання

проблемних ситуацій, індивідуальне проєктування та моделювання, евристична бесіда, мозковий штурм, дослідницькі лабораторні роботи, пошук інформації із застосуванням спеціалізованих програм, розв'язання завдань веб-квестів, спільна робота над онлайн-проєктом, кейс-метод, створення віртуальних дидактичних завдань тощо;

5) *методи контролю і самоконтролю навчальних досягнень* – опитування усне і письмове, тестування, контрольні роботи, спостереження за виконанням завдань на перевірку сформованості практичних навичок, заліки, екзамени, вебінари, інтерактивні навчальні лекції із елементами формуального оцінювання, он-лайн опитування, анкетування, автоматизовані тестові програми;

6) *методи самоосвіти* – конспектування навчального матеріалу, створення опорних схем, читання додаткової літератури, виконання завдань самостійної роботи, самостійне заняття фізичними вправами, участь в очних тренінгах, спортивних гуртках, секціях, створення електронного портфоліо, ментальних карт, самостійний пошук й опрацювання інформації в мережі Інтернет із урахуванням особистих інтересів і професійних і потреб, участь та обмін досвідом в онлайн-професійних спільнотах, проходження онлайн-курсів та тренінгів тощо [3, с. 46]. Отже, особливістю змішаного навчання майбутніх учителів фізичної культури є органічне поєднання *традиційних та комп'ютерно зорієнтованих (активних й інтерактивних)* методів навчання, котрі ефективно забезпечують організацію освітньої взаємодії між викладачем і студентами, а також сприяють самостійному пошуку інформації та засвоєнню навчального матеріалу (*словесні, наочні, практичні, проблемно-пошукові, методи контролю і самоконтролю навчальних досягнень, методи самоосвіти*).

Ж. Чернякова, М. Лянной, В. Бакатов і О. Холодний у процесі обговорення проблеми особливостей професійної підготовки майбутніх учителів та тренерів фізичної культури в умовах дистанційного навчання пропонують зі студентами спеціальностей 014 «Середня освіта» (фізична культура) та 017 «Фізична культура і спорт» проводити спільні *відеоконференції на платформах Meet або Zoom* із метою більш ефективної організації практичних занять зі спортивних дисциплін. За переконанням науковців доцільними є проведення спільних занять, під час яких студенти, переглядаючи відеоматеріал (підготовлений особисто викладачем або запозичений із мережі Інтернет), аналізують допущені помилки та вказують на них. Викладач пропонує аналогічні завдання до виконання здобувачами, переглядає й аналізує їх, звертає увагу на допущені помилки, (в усній формі або в формі відеозапису), пропонує самостійно виправити техніку виконання окремих елементів вправи

[7, с. 82]. Запропонований цими науковцями *практичний аспект опанування майбутніми вчителями фізичної культури технікою фізичних вправ* є актуальним у процесі змішаного навчання студентів, бо значною проблемою залишається питання ефективної організації практичних занять із різних спортивних дисциплін.

Висновки. У процесі дослідження встановлено, що глобалізація і цифровізація усіх сфер буття є визначальними тенденціями професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти, у тому числі й фізичної культури, котрі сприяють формуванню у студентів інформаційно-цифрової та прогностично-проєктувальної компетентностей. З'ясовано, що змішане навчання майбутніх учителів фізичної культури у вищій школі потрібно розглядати у якості цілісного освітнього підходу, інноваційної технології навчання в інтегрованому середовищі ЗВО, що ефективно об'єднує традиційні оф-лайн впливи викладачів на студентів й он-лайн навчання із використанням електронних засобів і тактик із метою формування їх готовності до професійної діяльності. Доведено, що основною особливістю змішаного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є його орієнтація на розвиток не лише педагогічної, але й спортивної майстерності здобувачів вищої освіти. Наступною особливістю змішаного навчання цієї категорії здобувачів освіти є органічне поєднання в освітньому процесі традиційних та комп'ютерно зорієнтованих (активних й інтерактивних) методів навчання, котрі на належному рівні забезпечують організацію взаємодії між викладачем і студентами, а також сприяють самостійному пошуку студентами інформації із метою вивчення конкретного навчального матеріалу (словесні, наочні, практичні, проблемно-пошукові, методи контролю і самоконтролю навчальних досягнень, методи самоосвіти). З'ясовано, що спільні заняття, під час яких майбутні вчителі фізичної культури і викладачі переглядають відеоматеріали записів онлайн занять, можуть покращити техніку виконання окремих елементів фізичних вправ.

Перспективами подальших досліджень визначено практичний аспект опанування майбутніми вчителями фізичної культури технікою фізичних вправ у процесі змішаного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Даниско О. Моделювання системи формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання. *Теорія і методика професійної освіти*. 2021. Вип. 37. С. 170–174. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/36.pdf>
2. Даниско О. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної куль-

тури в умовах змішаного навчання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 23. С. 77–82. URL: <http://sources.pnpu.edu.ua/article/view/183197/184225>

3. Даниско О., Семеновська Л. Характеристика методів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання. *Педагогічні науки*. 2019. № 74. С. 43–48. URL: <http://pednauki.pnpu.edu.ua/article/view/196647/196953>

4. Зайцева Ю. Специфіка діяльності вчителя фізичної культури як організатора фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 13. С. 140.

5. Лазоренко С. Теорія і практика формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах змішаного навчання. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2021. Т. 9. № 2. С. 38–47.

6. Стойка О. Я. Тенденції цифровізації професійної підготовки вчителів в Угорщині. *Науковий вісник Ужгородського університету: зб. наук.*

пр. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. Вип. 1 (52). С. 210–213.

7. Chernyakova, Z., Liannoi, M., Bakatov, V., & Kholodniy, A. Peculiarities of the professional training of future physical culture teachers and trainers in the conditions of distance education. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2023. №(1). P. 78–83. URL: <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.1.12>

8. Graham, C. R., Allen, S., Ure, D. Benefits and challenges of blended learning environments. *Encyclopedia of Information Science and Technology I-V*. In M. Khosrow-Pour (Ed.). Hershey, PA: Idea Group Inc. 2005.

9. Staker, H., Horn, M.B. «Classifying K–12». *Blended Learning*. 2012. URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/fromClassifying-K-12-blended-learning.pdf>

10. Tomlinson, B., Whittaker, C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. *British Council*. 2013. URL: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057_Blended%20learning_final_web%20only_v2.pdf

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE CIVIL PROTECTION SPECIALISTS IN EUROPEAN UNION COUNTRIES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті висвітлене питання важливості вивчення професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в країнах Європейського союзу. З'ясовано, що в умовах повномасштабної війни та процесу входження України до Європейського союзу постає нагальне питання підвищення якості володіння іноземною мовою для майбутніх фахівців цивільного захисту та вдосконалення процесу їхньої іншомовної підготовки, оскільки їхня професійна діяльність передбачає співпрацю із закордонними рятувальними службами та участь у спільних навчальних і рятувальних операціях. Наголошено, що сучасні вимоги до фахівців цивільного захисту передбачають обов'язкове володіння англійською мовою на відповідному рівні. Вирішення цих питань потребує вивчення теоретичних аспектів, аналізу наукових та документальних джерел, зокрема законодавчих документів, законів, освітньо-професійних програм, документів міжнародних організацій ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Єврокомісії щодо освітньої політики Європейського Союзу, а також практичного досвіду професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в країнах Європейського союзу для пошуку можливостей екстраполяції кращих зразків зарубіжного досвіду у вітчизняний освітній простір. Встановлено необхідність порівняння системи професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в Естонській Республіці, Республіці Польща та Україні, що дасть змогу виявити шляхи використання прогресивних ідей і ключових положень європейського досвіду в іншомовній професійній підготовці майбутніх фахівців цивільного захисту в закладах вищої освіти України, розробити відповідні навчально-методичні матеріали для використання у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі безпеки життєдіяльності, що сприятиме вдосконаленню освітньо-професійних програм у ЗВО із специфічними умовами навчання та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в сфері професійної іншомовної підготовки фахівців цивільного захисту. Проведена розвідка актуалізувала необхідність подальших компаративно-педагогічних досліджень професійної іншомовної підготовки за кордоном та визначення шляхів їх впровадження у вітчизняну освітню практику.

іншомовна підготовка, країни-члени Європейського Союзу, зарубіжний досвід.

The article highlights the importance of studying professional foreign language training of future civil protection specialists in European Union countries. It was found that in the conditions of a full-scale war and the process of Ukraine joining the European Union, there is an urgent issue of improving the quality of foreign language skills for future civil protection specialists in Ukraine and improving the process of foreign language training of future rescuers, since their work involves cooperation with foreign rescue services and participation in joint training and rescue operations. It is emphasized that modern requirements for civil protection specialists require compulsory English language proficiency at an appropriate level. Solving these issues requires the study of theoretical aspects, analysis of scientific and documentary sources, in particular legislative documents, laws, educational and professional programs, documents of international organizations UN, UNESCO, UNICEF, the European Commission regarding the educational policy of the European Union, as well as the practical experience of professional foreign language training of future civil defense specialists in the countries of the European Union in order to find opportunities to extrapolate the best examples of foreign experience into the domestic educational space. The need to compare the system of professional foreign language training of future civil protection specialists in the Republic of Estonia, the Republic of Poland, and Ukraine has been established, which enable it to identify ways of using European experience in the foreign language professional training of future civil protection specialists in higher educational institutions of Ukraine. It was concluded that the educational and methodological materials, ideas, and provisions can be used in the professional training of future specialists in the field of life safety, to improve educational and professional programs in institutions of higher education, as well as to improve the educational and methodological support of the educational process in the field of professional foreign language training of civil protection specialists. The conducted research actualized the need for further comparative-pedagogical studies of professional foreign language training abroad and the determination of ways of their introduction into domestic educational practice.

Key words: future specialists of civil protection, institutions of higher education with specific conditions of study, professional foreign language training, member states of the European Union, foreign experience.

УДК 378.091.2:355.58](4)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.37>

Іванишин Н.Л.,
викладач кафедри іноземних мов
та перекладознавства
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності

Ключові слова: майбутні фахівці цивільного захисту, заклади вищої освіти із специфічними умовами навчання, професійна

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процес інтеграції України до європейського освітнього простору та її входження до механізму цивільного захисту Євросоюзу (ЄС) зумовлює

необхідність посилення співпраці з країнами ЄС для вирішення проблеми забезпечення якості професійної підготовки фахівців різного профілю. Ефективність роботи фахівців Державної

служби з надзвичайних ситуацій (ДСНС України) залежить від їхньої відповідної професійної підготовки та зумовлена розширенням співпраці цивільних й пожежно-рятувальних служб в Україні та за кордоном. Інтеграція нашої держави до Європейського Союзу передбачає опанування державними службовцями англійської мови згідно стандартів НАТО STANAG 6001. У цьому контексті перед закладами вищої освіти (ЗВО) із специфічними умовами навчання постає відповідальне завдання – підвищити якість іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У працях О. Вавринів, М. Коваля, М. Козяра, М. Кусій, А. Литвина, Р. Сірко, О. Повстин, Л. Руденко, О. Стельмах, Р. Яремка та ін. висвітлюються питання удосконалення професійної підготовки фахівців у галузі безпеки життєдіяльності, психологічної підготовки майбутніх рятувальників до діяльності в ризиконебезпечних обставинах, педагогічні умови формування управлінської компетентності, досліджується професійна мотивація майбутніх рятувальників, та ін.

Водночас в Україні активно здійснюються компаративні дослідження тенденцій професійної іншомовної підготовки за кордоном, оскільки позитивні зміни, що відбуваються в сусідніх країнах, є прикладом для нашої держави щодо вдосконалення змісту, форм і технологій освіти. Серед них варто виділити праці О. Антоненко (європейські інновації в системі навчання іноземним мовам у Чеській Республіці), Є. Громова (теоретичні і методичні засади іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах Польщі та Чехії), Л. Загоруйко (особливості оцінювання знань студентів з іноземної мови у закладах вищої освіти Польщі), А. Заслуженої (підготовка магістрів з англійської мови та літератури у Швейцарії), С. Каричковської (порівняльний аналіз підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах України та Польщі), М. Тадеєвої (сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи), та інших.

На думку Є. Громова, українські науковці інколи ототожнюють іншомовну підготовку з іноземною освітою, або з вивченням іноземних мов, а в переважній більшості українських досліджень результатом іншомовної підготовки є формування іншомовної компетентності [2, с. 62].

В. Терещук розглядає англомовну лексичну компетентність як складову іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності, що відображає сукупність рецептивних та репродуктивних знань фахової лексики, наприклад, відтворення професійно-зорієнтованих текстів, написання приписів і протоколів проведення рятувальних заходів, попередження

населення щодо можливого виникнення нещасних випадків тощо. У структурі англомовної лексичної компетентності науковця виділяє такі складові: лексичні знання; лексичні навички щодо розуміння та вживання у словосполученнях та окремих реченнях; лексичні розуміння та вживання лексичних одиниць у зв'язному тексті (рецептивні, репродуктивні, продуктивні вміння) [7, с. 71–72].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Аналіз науково-педагогічної літератури з питань професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в Україні та за кордоном, вивчення особливостей інтеграції України до механізму цивільного захисту ЄС та сучасного стану галузі безпеки життєдіяльності в нашій державі дали змогу виявити низку суперечностей, притаманних процесу іншомовної підготовки майбутніх рятувальників:

- між об'єктивно зростаючою потребою у висококваліфікованих фахівцях служби ДСНС, які досконало володіють професійною іноземною мовою, та недостатнім рівнем професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту у ЗВО із специфічними умовами навчання;
- між вимогами до фахівців цивільного захисту щодо володіння іноземною мовою згідно із стандартами НАТО STANAG 6001 та їх недостатнім урахуванням в ОПП з підготовки фахівців цивільного захисту;
- між нагальними потребами дослідження передових ідей закордонного досвіду іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту та недостатнім його застосуванням з метою вдосконалення професійної іншомовної підготовки фахівців цивільного захисту.

Виявлені суперечності свідчать про недостатню теоретичну розробленість проблеми та поняття професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту.

Мета статті – проаналізувати практику професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в країнах Європейського союзу для виявлення шляхів її удосконалення в українських ЗВО із специфічними умовами навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах повномасштабної війни, що сколихнула Європу, разом із військовослужбовцями Збройних сил України свій професійний обов'язок виконують працівники Державної служби з надзвичайних ситуацій, які вирішують складні завдання, як-от: гасіння масштабних пожеж, надання невідкладної допомоги потерпілим, ліквідація наслідків артобстрілів та ракетних атак, а також обмін позитивним досвідом з іншими соціально-гуманітарними та рятувальними службами, в тому числі закордонними. Зважаючи на це, особливої актуальності набуває питання вдосконалення професійної

іншомовної підготовки фахівців цивільного захисту у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту відіграє важливу роль у забезпеченні ефективної спільної діяльності з європейською системою цивільного захисту а саме: командних, теоретичних, польових навчаннях із залученням сил та засобів країн-учасників; умінні надавати допомогу в отриманні інформації, встановленні зв'язку з потерпілими та послідовність дій щодо їх порятунку; поширення інформації ЗМІ, особливо якщо це стосується навчань щодо роботи під час надзвичайних ситуацій і стихійних лих транскордонного характеру; співпраці у міжнародних рятувальних підрозділах, спільних пошуково-рятувальних, гуманітарних та інших операціях [1, с. 99].

На професійну діяльність майбутніх фахівців у галузі безпеки життєдіяльності значною мірою впливають низка психотравматичних чинників, оскільки рятувальники працюють переважно в умовах стресу, зумовленого обстановкою надзвичайних та екстремальних ситуацій, під час ліквідації їх наслідків, що потребує злагоджених дій бійців підрозділів ДСНС із закордонними фахівцями, чіткого розподілу обов'язків, взаєморозуміння тощо. Високий рівень досягнення чи недосягнення професійно значущих цілей під час спільної діяльності рятувальної команди забезпечує професійне спілкування, зокрема іноземною мовою [3, с. 41–43]. Це, переважно, усне спілкування, що здійснюється безпосередньо між його учасниками, та опосередковане спілкування за допомогою використання різноманітних сучасних засобів комунікації (рації, спеціалізоване програмне забезпечення, застосунки для обміну повідомленнями, тощо). З метою здійснення ефективної комунікації фахівцям цивільного захисту потрібно володіти рівнем іноземної мови не нижче B2, згідно з Проектом закону про застосування англійської мови в Україні № 9432 від 28.06.2023 [6].

Упровадження кращого досвіду країн ЄС щодо професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту у ЗВО із специфічними умовами навчання України сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу та якості професійної підготовки в цілому. Вважаємо, що це можна забезпечити за умов: розроблення методичних рекомендацій щодо професійної іншомовної підготовки їх у ЗВО України; вдосконалення освітньо-професійних програм та навчальних планів для відповідності сучасним вимогам володіння іноземною мовою; розроблення і впровадження спекурсу англійської мови для проходження мовного тестування за стандартами НАТО STANAG 6001.

Для досягнення цього необхідно:

- виявити основні тенденції, проаналізувати зміст і завдання професійної іншомовної підготовки в країнах ЄС;

- обґрунтувати психолого-педагогічні засади професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в країнах Європейського Союзу;

- виявити подібне та відмінне у системах професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в країнах Європейського Союзу та в Україні;

- розробити навчально-методичне забезпечення щодо оптимізації професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту у ЗВО України на основі використання кращого досвіду країн-членів ЄС.

Розв'язання окреслених завдань передбачає низку науково-дослідних заходів, які спрямовані на:

- здійснення аналізу педагогічної, психологічної, методичної та спеціальної літератури з проблем дослідження, з'ясування теоретико-методологічних засад професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців за кордоном, вивчення європейського досвіду професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту, законодавчих документів, освітньо-професійних програм закладів вищої освіти, документів міжнародних організацій ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Єврокомісії щодо освітньої політики в системі ЗВО Європейського Союзу та іншомовної підготовки зокрема для подальшого опису та порівняння;

- виявлення психолого-педагогічних засад професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в країнах Європейського Союзу, вивчення систем професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в країнах-членах ЄС на прикладі Естонської Республіки та Республіки Польща, де освітні програми за профілем і змістом наближені до освітніх програм України, що зумовлює перспективи взаємобміну позитивними ідеями;

- порівняння системи професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в країнах Європейського Союзу, зокрема Естонській Республіці, Республіці Польща та Україні, виявлення спільних та відмінних рис;

- виявлення шляхів використання європейського досвіду професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту у відповідних ЗВО України.

Усебічний аналіз системи професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в закладах вищої освіти країн-членів ЄС – Республіці Польща та Естонській Республіці уможливорює окреслення шляхів та перспектив реалізації ідей європейського досвіду у вітчизняних закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання, розробити методичні рекомендації щодо вдосконалення професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту у закладах вищої освіти із специфічними

умовами навчання, впровадити у процес професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту відповідне навчально-методичне забезпечення, а саме: методичні рекомендації щодо вдосконалення професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту у ЗВО України на основі використання кращого досвіду країн-членів ЄС; спецкурси із підготовки до тестування за стандартами НАТО STANAG 6001 та ін.

Висновки. Опираючись на кращий досвід країн ЄС та вимоги до володіння іноземною мовою згідно із стандартами НАТО, вбачаємо необхідність вивчення систем професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в країнах-членах ЄС та їх подальше порівняння для виявлення спільних та відмінних рис. Це окреслить перспективи взаємного обміну позитивними ідеями, а також сприятиме запозиченню кращого досвіду європейських країн у вітчизняний освітній простір, удосконаленню професійної іншомовної освіти у галузі цивільного захисту в Україні та покращенню науково-методичного забезпечення для професійної іншомовної підготовки у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання. Вбачаємо **перспективність подальших наукових досліджень** у виконанні компаративно-педагогічних розвідок професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту за кордоном. Це сприятиме удосконаленню професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки життєдіяльності та підвищенню якості процесу професійної підготовки фахівців цивільного захисту загалом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вовчаста Н. Я. Теоретичні і методичні засади професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут пед. освіти і освіти для дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ, 2019. 591 с.
2. Громов Є.В. Теоретичні і методичні засади іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах Польщі та Чехії: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінницький ДПУ ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2020. 594 с.
3. Дідух Л. І. Формування готовності до професійного спілкування майбутніх бакалаврів безпеки життєдіяльності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ЛДУ БЖД. Львів. 2014. 249 с.
4. Коваль М. С. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. 2020. Вінниця. 567 с.
5. Про вищу освіту: Закон України: №1556-VII. (2014) URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Про застосування англійської мови в Україні: Проект закону № 9432 (28.06.2023) URL : <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/42201>
7. Терещук В. Г. Методика формування англійської лексичної компетенції фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2014. 321 с.
8. NATO STANAG 6001: Language Proficiency Levels. URL : https://www.natobilc.org/en/products/stanag-60011142_stanag-6001/

ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА ЗІ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕЛЕКТ КАРТ

IMPROVEMENT OF WRITING SKILLS OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SCHOOLS BY MEANS OF MINDMAPPING

У статті висвітлюється підхід до розвитку письма студентів немовних факультетів. Цей вид роботи вважається одним із найскладніших під час вивчення іноземної мови, адже поєднує у собі декілька видів діяльності одночасно (формулювання ідеї та засоби її виразу; грамотну побудову речення; правильний правопис лексичних одиниць; застосування слів-зв'язок, правильне оформлення письмового повідомлення в залежності від його стилю). Установлено, що для грамотної та логічної побудови письмового мовлення студенти мають набути стійкі навички письма, що пов'язано з необхідністю розуміння відповідних знань з обраної теми, відповідних лексичних одиниць, для того, щоб утворити логічний текст або есе. Установлено, що одним з шляхів подолання проблем з навчання письму студентів немовних факультетів є метод інтелект-карток, який сприяє формуванню організованого розумового процесу, який пізніше перетворюється на письмовий текст. Інтелект-карта є інструментом візуалізації, що покращує здатність студентів до логічного мислення та розвитку когнітивних схем. Інтелект карти представляють собою інструмент активізації візуального мислення, що має безліч переваг у порівнянні з веденням нотаток та іншими класичними методами, через використання яких студентам стає складніше пов'язувати ідеї та відтворювати їх письмово. З'ясовано, що цей метод розвитку письмового мовлення студентів можна використовувати зі студентами, як володіють мовою як на рівні A2, так і зі студентами з високим рівнем знань англійської мови. Проілюстровано досвід використання інтелект карток зі студентами з різним рівнем знань володіння англійською мовою. Використання інтелект-карток сприяє більш швидкому та ефективному навчанню письму та активізації когнітивних процесів студентів.

Ключові слова: англійська мова, студенти немовних факультетів, письмо, інтелект карти.

The article highlights the approach to the development of writing of students of nonlinguistic schools. This type of work is considered to be one of the most difficult when learning a foreign language, because it combines several types of activities at the same time (formulation of an idea and means of its expression; correct sentence construction and spelling of lexical items; use of linking words, correct design of a written message depending on its style). It is established that for the competent and logical construction of written speech, students must acquire writing skills, which are associated with the need to understand relevant knowledge on the chosen topic and lexical units, in order to create a logical text or essay. It is found that one of the ways to overcome the problems when teaching writing to students of non-language schools is the method of mindmapping, which contributes to the formation of an organized mental process, which later turns into a written text. The mind mapping plays the role of a visualization tool that improves students' ability to think logically and develop cognitive schemes. Mindmapping is a tool for activating visual thinking as well, which has many advantages compared to note-taking and other classical methods, which make it more difficult for students to connect ideas and reproduce them in writing. It is found that this method of developing students' written speech can be used both with students whose language level is A2 and with students with a high level of English. The experience of using mindmapping with students of different levels of English is illustrated. The use of mindmapping contributes to faster and more efficient learning of writing and activation of students' cognitive processes.

Key words: English, students of nonlinguistic school, writing, mindmapping.

УДК 371.13

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.38>

Іваніга О.В.,

ст. викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

Тарасенко С.Є.,

ст. викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний ринок праці вимагає від молодих спеціалістів не тільки ґрунтовних знань та умінь за фахом, але й також уміння вільно володіти державною та однією або декількома іноземними мовами, що пов'язано із процесами глобалізації та розширенням економічних, політичних та культурних відносин з країнами ЄС та іншими розвинутими країнами. Високий рівень володіння іноземною мовою необхідний також і для участі в міжнародних проєктах, подання на грантові програми, встановлення та розширення ділових контактів за межами нашої країни. Тому, іноземну мову доцільно розглядати як один із головних компонентів підготовки майбутніх спеціалістів, що вимагає постійного перегляду та вдосконалення підходів до її викладання студентам немовних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

засвідчив, що до питань викладання іноземної мови студентам немовних факультетів неодноразово зверталися у науковій літературі. Так, Р. Агустином проаналізовано вплив інтелект карток на формування навичок письма в учнів середніх закладів освіти, М. Кастелло, Г. Баналес, Н. Вега, М. Давудіфард та інші досліджували механізми розвитку академічного письма у студентів, Дж Чеарінкам аналізувалася різні техніки розвитку письма, О. Нузбан вивчалися особливості формування писемного мовлення у студентів англійської мови як іноземної фахового спрямування.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим, у науковій літературі, на наш погляд, недостатньо висвітлено підходи до вдосконалення навичок письма.

Отже, **метою** публікації є висвітлення досвіду вдосконалення навичок письма за допомогою інтелект-карт.

Для цього вважаємо за необхідне вирішити наступні завдання:

- висвітлити місце письма у вивченні іноземної мови;
- окреслити складнощі, які можуть виникнути під час опанування письмовим мовленням;
- висвітлити власний досвід щодо вдосконалення навичок письма з використанням інтелект-карт.

Виклад основного матеріалу. Одним з найважливіших аспектів опанування іноземною мовою студентами немовних факультетів є формування навичок письма. Існує точка зору, що навички письма є найскладнішими для опанування студентами, адже вони поєднують у собі декілька видів діяльності одночасно:

- формулювання ідеї та засоби її виразу;
- грамотна побудова речення;
- правильний правопис лексичних одиниць;
- використання слів-зв'язок,
- правильне оформлення письмового повідомлення в залежності від його стилю тощо [4; 8].

Відомо, що навчитися писати іноземною мовою, зокрема англійською, складніше, ніж писати рідною мовою. Під час опанування навичками письма студенти вимушені вирішувати складні розумові операції, що забирає у них багато часу [7].

На думку Грема, щоб писати логічно і грамотно, без помилок, учасники навчально-виховного процесу повинні набути стійких навичок письма. Це необхідно для того, щоб розуміти відповідні знання, пов'язані з обраною темою, обирати необхідні лексичні одиниці, логічно пов'язувати абзаци з метою утворення логічного тексту або есе. Під час роботи зі студентами немовних факультетів проблема полягає в тому, що у результаті складного процесу цього виду діяльності багато студентів вважають письмове мовлення нудним, та тим видом діяльності, що забирає енергію і потребує багато часу. Ситуація ускладнюється ще й тим, що кількість часу, що відводиться на навчання письму у студентів немовних факультетів є обмеженою [11; 12].

Разом із тим, користь письма під час вивчення англійської мови не можна недооцінювати, адже цей вид діяльності поєднує у собі інформаційні, структурні та транзакційні знання.

Інформаційні знання містять у собі інформацію щодо теми та фонової граматики, структурні знання охоплюють моделі, якими користуються під час письма для розкриття певного значення тексту, тоді як транзакційні знання використовуються як засіб комунікації між автором роботи та читачами [1].

Одним з шляхів подолання проблем з навчання письму, є метод інтелект-карт. Цей метод виявився

ефективним в практичній діяльності, що викликало підвищену зацікавленість до використання інтелект-карт у навчально-виховному процесі. Інтерес до них як інструменту мислення дозволяє покращити навички письма другою мовою. Науковці підкреслюють, що інтелект-карти є ефективним методом вдосконалення навичок письма, що сприяє формуванню організованого розумового процесу, який пізніше перетворюється на письмовий текст. Інтелект карти мають безліч переваг у порівнянні з веденням нотаток та іншими класичними методами, через використання яких студентам стає складніше пов'язувати ідеї та відтворювати їх письмово [2, с. 35; 10, с. 220].

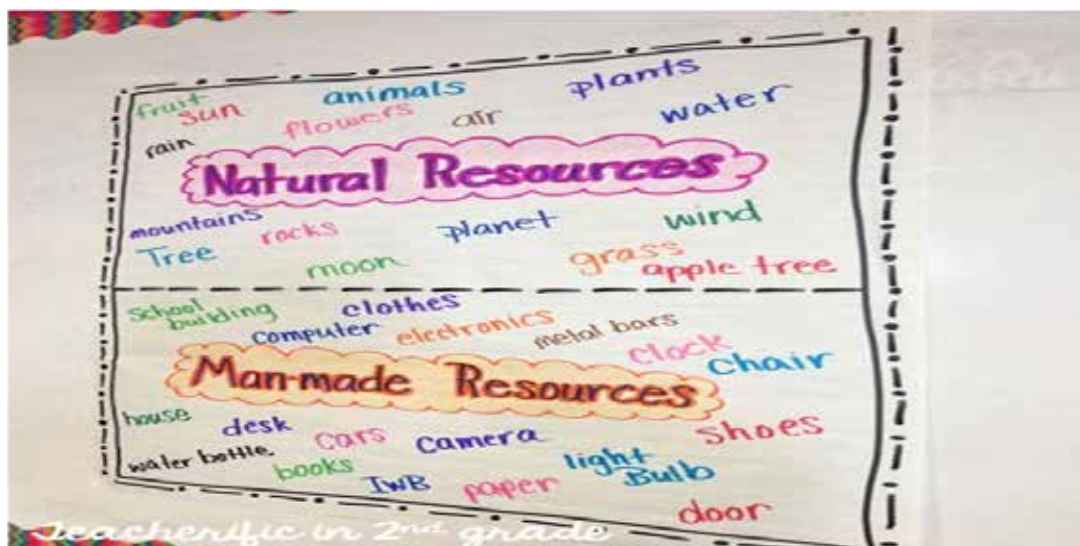
На заняттях англійської мови зі студентами немовних факультетів під час опанування навичками письма інтелект-карта відіграє роль інструменту візуалізації, що покращує здатність студентів до логічного мислення та розвитку когнітивних схем [5]. Сучасний розвиток інформаційних технологій та тісний зв'язок освітнього процесу з інтернетом та різноманітними гаджетами надає нам можливість як користуватися інтелект картами, які вже представлено на сайті, або створити власні карти за допомогою спеціальних програм та інструментів.

У ході дослідження встановлено, що інтелектуальна карта активує більше функцій мозку для організації навчання, створення коротких та цікавих нотаток та введення слів, пов'язаних з темою. Крім того, зазначений підхід з використанням інтелект-карт використовується, щоб допомогти студентам писати завдання для створення свіжих ідей для письма, досліджувати пов'язані теми, чітко висвітлювати проблематику теми, висловлювання власних ідей [9, с. 941].

Деякі науковці вважають, що цей метод є ключовим методом підготовки студентів до письма. При цьому необхідно мати на увазі, що письмо як елемент навчання вимагає розвитку спеціальних знань та спирається на знання, отримані внаслідок оволодіння мовою [11].

Досвід роботи засвідчив, що застосування інтелект карт є ефективними під час розвитку навичок письма як для студентів, які володіють англійською мовою на рівні A2, так і з тими, хто має високий рівень англійської мови. Разом із тим, складність інтелект карток буде відрізнятися. Зі студентами з низьким володінням мовою карти мають містити менше інформації та більш прості слова. Наприклад, під час опрацювання теми «Ресурси» ми використовуємо ресурс з сайту Blogging Bootcamp [3].

Необхідно зазначити, що повністю погоджуючись із ефективністю цього методу вважаємо, що спочатку необхідно навчити студентів працювати за таким методом. Отже, перед студентами ми ставимо завдання написати есе на тему



«Ресурси», розкривши значущість природних ресурсів та ресурсів, що було вироблено людиною. На початку роботи ми перекладаємо всі слова, які представлено на інтелект карті. Після цього ми проводимо міні мозковий штурм та просимо кожного зі студентів представити першу асоціацію з цією картою. Наступним завданням є систематизація їх ідей та розподіл інформації за кожним блоком (природні ресурси та ресурси, що вироблено людиною). На початку роботи за цим методом обов'язковим є нагадування студентам про слова-з'язки.

Відомо, що студенти з володінням мови на рівні A2-B1 недооцінюють вживання таких слів у письмовій роботі. Отже, ми надаємо студентам список таких слів для узагальнення інформації (*as a rule, for the most part, generally, in general, in most cases*), протиставлення (*although, but, conversely, despite, even so, even though, however, in contrast, in spite of, instead, on the contrary*), подібності (*equally, for the same reason, in a similar manner, in comparison, in the same way*), для ілюстрації прикладів (*an example of this is..., for example, for instance, such as, thus, as follows*) тощо. І тільки після цього студенти починають працювати над письмовим виконанням завдання [6].

Цікавим є і дещо інший досвід використання інтелект карт. У цьому випадку завдання отримують не окремі студенти, а малі групи. Зокрема, студенти мають самостійно скласти інтелект карту та написати письмовий супровід до неї. Теми можуть варіюватися від організації канікул та відпустки до стратегій роботи з новими клієнтами та розробки бізнес-плану підприємства.

Наведемо приклад такої вправи. Студенти поділяються на групи по 2–3 особи. Ми просимо їх уявити, що вони відкривають турагентство і мають спланувати відпустку першого клієнта. Отже, у середині листа вони пишуть слово «відпустка», а потім кожна група складає карту

відповідно до свого бачення ситуації. Від центрального слова кресляться лінії з підкатегоріями (проживання, екскурсії, транспорт, мета), які також поділяються на підкатегорії. Наприклад, від екскурсії можуть утворюватися такі підкатегорії як музеї, острови, прогулянки на яхті тощо, а від мети – відпочинок (басейн, спа, клуби, вечірки тощо). Кінцевою метою студентів є надання письмової пропозиції клієнту. Зазначимо, що такий вид роботи доцільно використовувати зі студентами, які володіють мовою на рівні B2 та вище, адже обговорення ми також проводимо англійською мовою.

Висновки. Використання інтелект-карт студентами немовних факультетів дозволяє їм більш ефективно організувати навчальну діяльність, а також покращувати продуктивність праці по мірі того, як навички стають більш ефективними. Цей метод також дозволяє студентам обрати доцільні лексичні одиниці, які найбільш відповідають тому чи іншому стилю письма, що пов'язано із тим, що в інтелект-картах представлено ключові зображення, слова, кольори, категоризація слів. Завдяки використанню інтелект-карт навчання письму проходить швидше та легше.

Крім того, інтелект-карти сприяють активізації когнітивних процесів студентів, оскільки потребують використання отриманих раніше знань.

Перспективи дослідження. У подальшому планується висвітлити підходи до роботи з інтелект картами для розвитку усного мовлення студентів немовних факультетів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Нузбан О. В. Особливості формування писемного мовлення у студентів англійської мови як іноземної. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2021. Т. 32 (71). № 1 Ч. 2 . С. 160–165.
2. Agustina R. The effect of mind mapping techniques on writing skill of procedure text for student class VII.

Journal of Polingua. 2020. № 9(2). P. 34–37. URL: <https://www.polingua.org/index.php/polingua/index>

3. Blogging Bootcamp. <https://www.pinterest.com/pin/401172279323088639/>

4. Castello M., Banales G., Vega N. A. Research approaches to the regulation of academic writing: The state of the question. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2010. № 8(3). P. 1253–1282.

5. Chairinkam J., Yawiloeng R. Peer scaffolding behaviors in English as a foreign language writing classroom. *Asian Journal of Education and Training*. 2021. № 7(4). P. 226–234. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.74.226.234>

6. Connecting ideas in writing. Melbourne University. URL: <https://students.unimelb.edu.au/academic-skills/resources/developing-an-academic-writing-style/connecting-ideas-in-writing>

7. Davoodifard M. An Overview of Writing Process Research: Towards a Better Understanding of L2 Writing

Process. *Studies in Applied Linguistics & TESOL at Teachers College*. 2022. № 21(2). P. 1–20.

8. De La Paz S., McCutchen D. Learning to write. *Handbook of research on learning and instruction*. 2017. P. 32–55.

9. Drew S., Olinghouse N., Luby-Faggella M. Et al. Framework for disciplinary writing in science Grades 6–12: A national survey. *Journal of Educational Psychology*. 2017. № 109. P. 935–955.

10. Elhawwa T. Digital Mind Mapping as a Technique in Teaching Writing. *Study of Applied Linguistics and English Education*. 2022. № 3(2). P. 214–229. <https://doi.org/10.35961/salee.v3i2.515>

11. Graham S. A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist*. 2018. № 53(4). P. 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>

12. Graham S. A writer(s) within community model of writing. *The Lifespan Development of Writing*. P. 271–325.

СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА Й ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ІНШОМОВНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАКЕТНО-АРТИЛЕРІЙСЬКОГО ОЗБРОЄННЯ

THE ESSENCE, STRUCTURE AND FEATURES OF THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE AND TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS OF MISSILE AND ARTILLERY WEAPONS

У представленій статті проаналізовано сутність, зміст та структуру іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

У вступі наукової статті розкрито ступінь актуальності проблеми в українській вищій військовій освіті. Проаналізовано бібліографічні джерела різних видів, як то монографії, дисертації, статті та тези. Аналіз торкнувся досягнень не лише вітчизняної педагогічної науки, але й зарубіжної. Виокремлено недосліджене досі питання, що стало об'єктом наукового пошуку авторки.

У викладі основного матеріалу подано визначення поняття «іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння» (інтегративне професійно-особистісне утворення, що поєднує здатність офіцера до ефективної реалізації професійних функцій та обов'язків, здатність використовувати знання з іноземної (англійської) мови, уміння, навички та досвід, а також важливі професійні якості, що мають визначальний вплив на результати оперативно-службової та службово-бойової діяльності). Розкрито компоненту структуру компетентності: когнітивної – сукупність знань, зафіксованих у формі термінів та понять; передбачає коректне розуміння вимог та сутності професійної діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння; грамотна інтерпретація (уточнення) змісту понять; здійснення аргументованого роз'яснення; емоційної – здатність реалізувати діалог; розвиток емпатії; розвиток рефлексії; ідентифікація у виконанні професійної ролі; психоемоційний стан; прагматичної – вміння та навички застосування системи термінів у професійній діяльності (оперативно-службовій та службово-бойовій); комунікативної – здатність до професійного спілкування; використання термінів з метою набуття ними комунікативної значущості.

Сформульовано висновки, у яких враховано результати проведеного дослідження.

Ключові слова: майбутні офіцери, ракетно-артилерійське озброєння, іншомовна компетентність, компетентність, термінологічна компетентність, структура,

професійна діяльність, професійна підготовка.

The presented article analyzes the essence, content and structure of the foreign terminological competence of future officers of missile and artillery weapons.

The introduction of the scientific article reveals the degree of relevance of the problem in Ukrainian higher military education. Bibliographic sources of different types, such as monographs, dissertations, articles and theses, have been analyzed. The analysis touched upon the achievements of not only national pedagogical science, but also foreign. An unexplored question that has become the object of the author's scientific search has been allocated.

The presentation of the main material provides a definition of the concept of "foreign-terminological competence of future officers of missile and artillery weapons" (integrative professional and personal education that combines the officer's ability to effectively implement professional functions and duties, the ability to use knowledge of a foreign (English) language, skills, skills and experience, as well as important professional qualities that have a decisive impact on the results of operational and service-combat activities).

The component of the structure of competence is disclosed: cognitive – a set of knowledge fixed in the form of terms and concepts; provides for a correct understanding of the requirements and essence of the professional activities of future officers of missile and artillery weapons; competent interpretation (clarification) of the content of concepts; implementation of a reasoned explanation; emotional – the ability to implement dialogue; the development of empathy; development of reflection; identification in the performance of a professional role; psycho-emotional state; pragmatic – the ability and skills of applying the term system in professional activities (operational-service and service-combat); communicative – the ability to communicate professionally; use of terms in order to acquire communicative significance.

Conclusions that take into account the results of the study are formulated.

Key words: future officers, missile and artillery weapons, foreign language competence, competence, terminological competence, structure, professional activity, professional training.

УДК 378: 371.134:811(07)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.39>

Іваніцька І.В.,

викладач кафедри іноземних мов
Військової академії (м. Одеса)

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Дискурс про важливість вивчення іноземної мови (англійської) в українському суспільстві сьогодні є актуалізованим. Сучасна англійська мова – універсальний інструмент, досконалий рівень володіння якою, може відкрити перед людиною широкі горизонти. Світ використовує англійську мову у сфері міжнародного права, виробничої

діяльності, логістики, програмування, туризму тощо.

Вивчення іноземної мови, до прикладу англійської, вимагає чималих зусиль. Сектор безпеки та оборони України розпочав активну фазу інтеграції в НАТО, а це означає – посилену увагу до володіння англійською мовою. На особливу увагу заслуговує роль ракетних та артилерійських сил у складі

сил оборони України. Ці війська виконують широкий спектр різноманітних завдань: використання стратегічних та тактичних ракет, підтримка бойових операцій, вогневе ураження наземних цілей тощо. Зрозумілим є факт, що сучасні види озброєння з'явилися, в першу чергу, саме в ракетних та артилерійських військах. Ні Європейський Союз, ні Північно-Атлантичний Альянс у передачі зброї українським силам оборони та безпеки не ставили пріоритетною метою: надання перекладу інструкцій щодо використання озброєння чи надсилання відповідних фахівців-інструкторів. Зважаючи на це, українські військовослужбовці мали лише два варіанти вирішення проблеми: навчання за кордоном та вивчення англійської мови на такому рівні, що дозволить застосовувати озброєння під час бойових дій. Президентом України сформовано вимогу щодо обов'язковості володіння офіцерським складом англійською мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор. З метою формулювання критичних висновків та дефініцій, дотичних до запропонованої у статті проблеми, було використано бібліографічно-пошуковий метод. Завдяки цьому методу встановлено, що питання іншомовної та термінологічної компетентності майбутніх фахівців представлена у наукових працях таких дослідників: аналіз компетентнісного підходу в педагогіці (О. Марущак) [6]; шляхи формування іншомовної компетентності фахівців (О. Бреус) [3]; вивчення іноземної мови в контексті компетентнісного підходу (С. Ніколаєва) [8]; поняття як складова іншомовної компетентності фахівця (І. Ставицька) [13]; практичні аспекти формування іншомовної компетентності студентів (О. Чорна) [15]; сутність іншомовної компетентності фахівця (І. Секрет) [12]; професійні аспекти іншомовної компетенції (Я. Андрейко) [1]; специфіка процесу формування іншомовної професійної компетентності фахівця (Н. Сура) [14]; переосмислення ролі комунікативної компетентності в міжкультурному середовищі (М. Selce-Murcia) [16]; роль термінологічної компетентності у професійному іншомовному спілкуванні (О. Мороз) [7]; комунікативна компетентність фахівців митної служби (О. Павленко) [10]; формування іншомовного професійного мовлення фахівців авіаційної галузі (О. Ковтун) [4];

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Узагальнення результатів аналізу наукових праць з проблеми формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння засвідчило, що існує чимало досліджень особливостей формування та розвитку окремо іншомовної компетентності та термінологічної компетентності фахівців, а іншомовно-термінологічної зазначеної категорії здобувачів освіти – відсутні.

Формулювання цілей статті: аналіз сутності, структури та особливостей змісту іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Виклад основного матеріалу. Завдяки прийнятому в Україні Закону «Про вищу освіту» [11] науковці у дослідженнях використовують сформульоване в ньому визначення компетентності, у так званій «площині» здатностей. Проте дискурс щодо компетентнісного підходу у вищій освіті, зокрема військовій, України не зник, а навпаки – посилюється. Причинами такої ситуації є, по-перше, війна росії проти української держави, а по-друге – євроінтеграційні процеси, які набули рис окресленого процесу. Сучасні військовослужбовці, а особливо категорія офіцерського складу, усвідомили, що знання мови – це одна з пріоритетних здатностей офіцера.

Педагогічна наука чітко відокремлює компетентність фахівця від його компетенції. Компетентність фахівця має такі ознаки: є інтегративним утворенням особистості; характеризує готовність особистості до діяльності; дотична до професійної діяльності; формується у процесі оволодіння особистістю відповідної діяльності. Загалом, компетентність – це здатність відповідати своїй професійній діяльності на рівні визначених державою, суспільством та професією вимогам.

Переважна більшість дослідників зазначають, що компетентність дає змогу особистості відображати професійну надійність, здатність до ефективного та безпомилкового здійснення професійної діяльності у ситуаціях стандартного та нестандартного характеру.

Імпонує науковий підхід, згідно із яким компетентність конкретизується відносно формування власного «Я» в нових умовах професійної діяльності, спрямовується на самореалізацію особистості. Згідно із логікою, ми дійшли до розкриття сутності ключової дефініції дослідження – іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Дослідниця І. Ставицька вважає, що у формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців важливо розвивати інший образ свідомості, поглиблювати знання про культурну складову країн тощо [13].

У працях Н. Осадчук висвітлено підхід, згідно із яким іншомовна компетентність фахівця є динамічним явищем, що неперервно розвивається, піддається трансформаціям, а отже видозмінюється [9].

Дослідження І. Кухти також присвячені проблемам формування іншомовної компетентності фахівців, у яких вона стверджує, що така компетентність є сукупністю знань, умінь та навичок, що дають змогу ефективно використати іноземну мову, в першу чергу, в професійній діяльності [5].

Вчена Н. Бідюк пропонує іншомовну компетентність розглядати як комплекс цілей навчання у різних видах мовленнєвих процедур, знань, умінь та досвіду [2]. Можна стверджувати, що іншомовна компетентність інтегрує як мовні, так і мовленнєві навички та уміння, задля результативної міжособистісної взаємодії та полегшення комунікації.

За результатами узагальнення, можна констатувати, що у сутності поняття «іншомовно-термінологічна компетентність» науковці визначають такі суттєві ознаки: здатність функціонування в реальних умовах комунікації; динамічний обмін інформацією іноземною мовою; готовність та потреби комунікантів щодо висловлювання тверджень іноземною мовою; уміння звертатись до словникового запасу та засвоєних граматичних структур; уміння обирати термін відповідно до ситуації та теми комунікації; врахування відмінностей термінів, запобігання неоднозначності термінів.

З метою достовірного визначення іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння необхідно також проаналізувати особливості їх професійної діяльності.

Враховуючи той факт, що неминучим є процес запозичення англійської термінології військового характеру, а також наявності іншомовних термінів у використанні зброї, що надали українцям союзники, іншомовну підготовку згаданої категорії офіцерів слід збагатити, зокрема: врахувати наявність найменувань нових об'єктів (до прикладу, зброї та техніки); деталізувати новий іншомовний термін; спеціалізувати термін у професійному середовищі офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Майбутні офіцери ракетно-артилерійського озброєння виконують такі функції: експлуатують ракети та боєприпаси різних категорій, здійснюють їх ремонт, списання, аналізують їх поточний стан, визначають потреби щодо заміни блоків, вузлів, деталей тощо. Протягом лише одного року війни Україна потримала приблизно 120 тисяч одиниць боєприпасів, які використовують військовослужбовців під час ведення бойових дій. Одна з умов ефективних дій на фронті – це правильність експлуатації боєприпасів та ракет, а це досягається завдяки знанням іноземної мови та специфічній іншомовній термінології.

Отже, за результатами аналізу наукових праць та особливостей професійної діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, іншомовно-термінологічною компетентністю зазначеної категорії офіцерів є *інтегративне професійно-особистісне утворення, що поєднує здатність офіцера до ефективної реалізації професійних функцій та обов'язків, здатність використовувати знання з іноземної (англійської) мови, уміння, навички та досвід, а також важливі професійні якості, що мають визначальний*

вплив на результати оперативно-службової та службово-бойової діяльності.

Згадані у тексті наукової статті дослідники є авторами не лише визначень іншомовних, комунікативних та термінологічних компетентностей, а й їх структури. За результатами узагальненого аналізу наукових джерел [11–15], визначено, що структуру іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння можна подати як сукупність таких складових: *когнітивної* – сукупність знань, зафіксованих у формі термінів та понять; *передбачає коректне розуміння вимог та сутності професійної діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння; грамотна інтерпретація (уточнення) змісту понять; здійснення аргументованого роз'яснення; емоційної* – здатність реалізовувати діалог; розвиток емпатії; розвиток рефлексії; ідентифікація у виконанні професійної ролі; психоемоційний стан; *прагматичної* – вміння та навички застосування системи термінів у професійній діяльності (оперативно-службовій та службово-бойовій); *комунікативної* – здатність до професійного спілкування; використання термінів з метою набуття ними комунікативної значущості.

Сформованість іншомовно-термінологічної компетентності в майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння дозволить досягти відпрацювання стійких умінь та навичок експлуатації та бойового використання ракетно-артилерійського озброєння, зокрема принципово нових систем озброєння та ведення бойових дій. Іншомовно-термінологічна компетентність уможливить процеси самооновлення знань майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Висновки. Питання результативної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України є ключовим питанням, оскільки є основою забезпечення високого рівня боєздатності військових частин та підрозділів. Своєю чергою, одна з умов бойової готовності офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є рівень їх професіоналізму, зокрема рівень володіння англійською мовою. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є виділення педагогічних умов, за яких можливе формування іншомовно-термінологічної компетентності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрейко Я. В. Іншомовна професійна комунікативна компетенція. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 63. С. 238–241.
2. Бідюк Н. Формування іншомовної професійної компетентності у студентів-іноземців в університетах Канади. *Наук. вісн. Чернів. ун-ту. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр.* / Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці, 2012. Вип. 617. С. 3–8.

3. Бреус О. Д. Шляхи формування іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів медичних коледжів у процесі викладання англійської мови. *Young Scientist*. 2017. № 7. С. 264.
4. Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2013. С. 533.
5. Кухта І. В. «Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови». *Вісник ВПІ*, вип. 4, Листоп. 2010. С. 27–32.
6. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. 2016. № 11. С. 107–115.
7. Мороз О. Термінологічна компетенція як фундаментальна складова готовності до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. Випуск No 1. 2020. С. 151–155. <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/151-155/4055>. (дата звернення: 20.11.2023)
8. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.
9. Осадчук Н. П. Формування міжкультурної компетенції майбутніх офіцерів з урахуванням досвіду роботи Інституту мовної підготовки Міністерства оборони США. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.*, № 73, частина II. Київ, 2012. С. 164–168.
10. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі непевної професійної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2010. 560 с.
11. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 1 липня 2014 р. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014. № 37–38, ст. 2004. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 20.11.2023).
12. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. URL: <http://vuzlib.com/content/view/322/84> (дата звернення: 20.11.2023).
13. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 280–286.
14. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно-орієнтованого спілкування. *Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. 2003. No 4 (60). С. 190–192.
15. Чорна О. О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей / О. О. Чорна. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2013. Вип. 22. С. 230–237. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmv_2013_22_32 (дата звернення: 20.11.2023).
16. Celce-Murcia M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*. 2017. № 9. С. 43.

CURRENT STATE OF HIGHER JOURNALISM EDUCATION IN CHINA СУЧАСНИЙ СТАН ВИЩОЇ ЖУРНАЛІСТСЬКОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ

The article deals with current status and shortcomings of journalism education in China. It aims to gain in-depth insights into the journalism education model, considering the vast number of students in Chinese universities and focuses on innovations in journalism education within the context of rapid media development. The analysis primarily focuses on representative universities identified from Chinese academic assessments, aiming to detect commonalities and provide insights for other universities.

Journalism education in contemporary China has experienced rapid development, with various types and levels of institutions establishing journalism and communication programs. The origins of higher education in media studies can be traced back to journalism, which later evolved into the discipline of journalism, incorporating communication studies. In 1997, communication studies were established as a separate academic discipline. Apart from journalism and communication education, film and media arts education has also seen rapid growth in China. With the advancement of the internet and digital technologies, the media industry has undergone significant transformations, posing new challenges and requirements for future journalists. From the current state of journalism education, it is apparent that universities face issues related to educational objectives, program offerings, and teaching methodologies.

To improve the quality of future journalists' training, universities should adjust journalism programs accordingly: emphasizing theoretical learning while enhancing practical teaching, increasing collaboration with news media companies to encourage students' active participation in practical activities, identifying and addressing deficiencies through hands-on experience, and making the cultivation of versatile journalists a key educational objective.

Key words: Chinese journalism education, higher education, journalism and communication, education model.

У статті розглядається сучасний стан та недоліки журналістської освіти в Китаї,

з метою отримати поглиблене розуміння моделі журналістської освіти, враховуючи величезну кількість студентів у китайських університетах, і зосередження на інноваціях у журналістській освіті в контексті стрімкого розвитку ЗМІ. Аналіз, в основному, зосереджується на репрезентативних університетах, визначених за результатами академічного оцінювання, з метою виявлення спільних рис і надання інформації іншим університетам.

Журналістська освіта в сучасному Китаї пережила швидкий розвиток, коли різні типи та рівні закладів створюють журналістські та комунікаційні програми. Витоки вищої освіти в медіадослідженні можна простежити до журналістики, яка згодом перетворилася на дисципліну журналістика, що включає дослідження комунікації. У 1997 році комунікація була виділена як окрема навчальна дисципліна. Окрім журналістики та комунікаційної освіти, у Китаї також стрімко розвивається освіта в галузі кіно та медіа-мистецтва. З розвитком Інтернету та цифрових технологій медіаіндустрія зазнала значних трансформацій, поставивши перед майбутніми журналістами нові виклики та вимоги. З поточного стану журналістської освіти стає очевидним, що університети стикаються з проблемами, пов'язаними з освітніми цілями, програмними пропозиціями та методиками навчання.

Щоб підвищити якість підготовки майбутніх журналістів, університети повинні відповідним чином скоригувати програми журналістики: акцентувати увагу на теоретичному навчанні та покращити практичне навчання, розширити співпрацю з новинними медіа-компаніями для заохочення активної участі студентів у практичній діяльності, виявити та усунути недоліки через практичний досвід, а також зробити виховання різносторонніх журналістів ключовою освітньою метою.

Ключові слова: китайська журналістська освіта, вища освіта, журналістика та комунікація, освітня модель.

UDC 378.14:070-057

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.40>

Isayeva O.S.,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Pedagogy
and Innovative Education
Institute of Law, Psychology
and Innovative Education of Lviv
Polytechnic National University,
Professor of Latin and Foreign Languages
Danylo Halytsky Lviv National Medical
University

Zhu Fangzhou,

Postgraduate Student at the Department
of Pedagogy and Innovative Education
Institute of Law, Psychology
and Innovative Education of Lviv
Polytechnic National University

Introduction and statement of the problem.

In today's Chinese higher education landscape, journalism education is a crucial component. Despite the decline of traditional media in the digital age, the expansion of communication systems, including new media, continues. As of the end of 2015, there were 681 universities across the country offering journalism education. These universities had 1.244 undergraduate programs, with a total of 226.000 undergraduate students [9]. Due to differences in the schools to which journalism departments are affiliated, the systems in which these schools are situated, their relationships with industries and government departments, as well as changes in student training objectives and curriculum structures, journalism and communication education varies significantly among institutions.

Consequently, it is necessary to investigate different educational models in order to learn advantages and make improvements as the present media landscape is undergoing a substantial transformation of epochal significance, with media formats and structures being profoundly adjusted.

The focus of this article is the study and analysis of journalism education in China. Additionally, this article also employs the case study method. During the argumentation, a substantial number of relevant journalism education cases are chosen, particularly cases from prominent institutions with journalism programs, to enhance the article's content and credibility.

This research **aims** to review the current status of journalism education in China and focuses on

innovations in journalism education within the context of rapid media development. Its purpose is to drive the development of the journalism discipline and educational innovation in China, expedite the establishment of a distinctive Chinese journalism discipline system, enhance China's attention to and theoretical research on media convergence technology in journalism education, facilitate the rapid development of journalism education in universities, and provide relevant recommendations for nurturing multifaceted future journalists in response to societal needs. Furthermore, it envisions the integration of the latest digital technology in journalism education, exploring directions for educational development suitable for China and other developing countries.

Research Method. The use of literature analysis involves extensive collection and organization of domestic and international literature on journalism education. By collecting and reviewing literature related to journalism education, one can develop a comprehensive understanding of the changes in journalism education. Building upon the collection of primary data, structured analysis is conducted to create a research framework and to propose one's perspective and feasible approaches to addressing issues.

Literature review. Mark Deuze classifies global journalism and communication education models into five categories. The first category is university journalism school education, mainly found in the United States, Canada, Argentina, and gradually emerging in the United Kingdom and Australia. It has become a dominant model. The second category combines specialized journalism vocational education with university college education, primarily in countries as France, Germany, India, and South Africa. The third category is specialized journalism vocational education in countries such as the Netherlands and Denmark. The fourth category encompasses on-the-job education offered by news media themselves, including apprenticeship programs, mainly in the United Kingdom and Japan. The fifth category includes all of the above and extends to internal training programs within universities, commercial projects, media groups, publishers, trade unions, and other entities, as well as government initiatives, particularly prevalent in Eastern Europe, North Africa, Central Africa, and the Middle East [2]. According to this classification, journalism education in China falls into the second category.

Professor Wu Tingjun classifies global journalism and communication education models into three categories. The first category integrates journalism practice into academic institutions, with the United States as a representative. This model combines education and media operations, closely linking theory and practice. The second category is apprenticeship-based, primarily represented by the

UK before 1990, focusing more on practical training in news organizations. The third category, represented by Japan, involves collaboration between universities and media outlets, directly offering journalism courses to students or conducting short-term training programs [7].

Professor Cai Wen's perspective aligns with Wu Tingjun's but outlines the characteristics slightly differently into three types. The first type is the American education model, emphasizing the imparting of practical skills while being grounded in social sciences. The second type is the European model, represented by the UK, emphasizing on-the-job training. The third type is the Japanese model, where universities rarely offer journalism majors. Instead, news media recruit talent from graduates of other disciplines and provide internal training to develop journalism professionals [8].

The categorization mentioned above is often significantly influenced by the type of school. Some researchers classify educational models based on the nature and characteristics of the schools. For example, Professor Chen Changfeng [1] makes a distinction between comprehensive and specialized university journalism education. She also specifically mentions journalism education sponsored by China's two major central media outlets, People's Daily and Xinhua News Agency. Furthermore, some scholars analyze different models based on whether schools are self-run or jointly operated, whether they are independent departments or rely on other disciplines [4].

Results and Discussion. The education of journalism and communication in China started relatively late and drew on the experiences of Western countries. In the 1920s, universities in cities like Shanghai, Beijing, and Xiamen began to establish departments or schools of journalism. Although the institutions varied, the basic educational model was similar. These schools mainly followed the American model, aiming to cultivate applied talents with a focus on education and training in journalism knowledge and skills.» For instance, Fudan University's Department of Journalism, established in 1929, was designed based on the blueprint of the School of Journalism at the University of Missouri in the United States,» with the goal of «cultivating editorial and managerial talents for domestic newspapers» [3]. After the founding of the People's Republic of China, with the progress of the times, journalism and communication education entered a period of prosperity.

To our understanding, in the field of education, the term «mode» is often used to encompass different styles of education. Gu Mingyuan defines, «Educational mode is the specific pattern that education takes under certain social conditions» [6]. Chen Jianping suggests that, «Educational modes are constrained by a society's economic, political,

and cultural factors, and different eras have different educational modes» [5]. Journalism education modes represent various representative and exemplary styles within the diverse types of journalism education. They serve as methodologies and knowledge systems that effectively address the issues in journalism education. Since journalism education is primarily carried out by university journalism departments, these modes are often named after the universities where they originate, such as the «Missouri Model.» Currently, journalism education has transcended national boundaries, becoming a global phenomenon. Therefore, when discussing journalism education modes, a more international perspective has emerged, leading to considerations such as the «American Model» and «German Model».

1. The Development of Journalism Education in China

Examining the history of media convergence in classifying it based on the different forms of media convergence, the author believes that this can be primarily divided into four stages.

The Beginning of Journalism Education in China

By reviewing historical records, it is evident that journalism education in Chinese universities began in 1918. In the 1920s, China experienced its first wave of development in journalism education. According to statistics, a total of 12 universities in the country established journalism programs, such as the School of Journalism at Fudan University. These journalism schools were primarily initiated with investments from American newspapers, thus adopting the American journalism education model. Since then, the initial framework of journalism education in China gradually took shape. Prior to 1949, it is estimated that there were approximately 460 students enrolled in journalism programs in China.

Transition in Journalism Education in China

After 1949, a period of reconstruction and development began. During this time, adjustments were made in journalism education. In 1952, many journalism schools underwent reorganization.

Innovation Stage of Journalism Education in China

By the 1980s, China's journalism programs were gradually restored and experienced rapid development under the guidance of reform and opening up policies. In 1977, Renmin University of China rebuilt its School of Journalism, which marked the beginning of numerous universities across the country establishing journalism programs. Especially in 1983, a joint seminar on journalism education hosted by the Publicity Department of the Communist Party of China Central Committee and the Ministry of Education laid a solid foundation for the reform of journalism education. According to statistics, at that time, 21 universities in China offered journalism programs, marking the comprehensive

development phase of journalism education. As of now, there are 681 universities in China with a total of 1244 undergraduate programs in journalism and communication. Among these, 326 universities offer journalism programs, 378 universities have programs in advertising, 234 universities offer radio and television studies, 140 universities have programs related to internet and news media, and there are also 82 universities with programs in editing and publishing, 71 universities with programs in communication studies, and 13 universities with programs in digital publishing.

2. Current Status and Insufficiencies of Journalism Education in China

The journalism and communication education model can be understood in various ways, depending on the perspective taken. This multiplicity arises from differences in observation angles. At the end of 2017, the Ministry of Education announced the results of the fourth national assessment of first-level disciplines. Among the 81 journalism departments that participated, the top four schools are currently Renmin University of China, Communication University of China, Fudan University, and Huazhong University of Science and Technology. In order to comprehensively analyze the status of undergraduate journalism education in China, we have chosen two prestigious institutions, the School of Journalism at Renmin University of China and the School of Journalism at Fudan University, for comparative analysis, with the aim of providing a clearer depiction of the current state of undergraduate journalism education in China.

Current Status of Journalism Education Objectives

It is worth noticing that educational objectives are a critical issue in journalism education. Therefore, the first step involves studying the training programs for journalism majors in Chinese universities. By comparing the undergraduate journalism education objectives of two universities, as shown in Table 1, we can gain a general understanding of the current status of higher education journalism training objectives.

In Table 1, it can be observed that in the era of media convergence, the educational objectives of journalism have three main characteristics. Firstly, to adapt to the environment of media convergence, universities continue to cultivate students' qualities but also emphasize the development of their professional competence and broad knowledge. Due to media convergence, the media industry demands professionals with extensive knowledge and proficient skills, and universities have adjusted their requirements accordingly. Secondly, the current requirements for undergraduate journalism education involve practical journalism training for students. This indicates that China has laid a practical foundation for journalism majors to smoothly enter the media industry after graduation.

Table 1

Comparison of Journalism Education Objectives at Two Universities (Partial, with omissions)

School of Journalism	Education Objectives	Educational Requirements
Renmin University of China (2017 Education Objectives)	To cultivate journalism professionals with a multidisciplinary knowledge base, comprehensive professional skills, and excellent development potential.	Study philosophy; master the fundamentals of journalism; proficiently use advanced technology in journalism activities; establish a solid foundation in journalism practices; and demonstrate proficiency in using a foreign language.
School of Journalism, Fudan University (2012 Education Objectives)	To cultivate high-quality professionals with knowledge and skills in journalism, a good understanding of Chinese news and publicity policies and regulations, and the ability to work in editing, reporting, and management roles within the fields of journalism, publishing, and public relations.	Possess a solid foundation in the fundamental theories of journalism; undergo basic training in journalism practices; understand the principles of philosophy in journalism; have a strong base of knowledge in the humanities; proficiently master skills in news gathering, writing, and editing; and be skilled in using a foreign language.

Table 2

Curriculum for the 2017 Undergraduate Journalism Program at Renmin University of China (partial)

Course type	Course name	Credit hours	Course name	Credit hours
Required	Basics of Journalism Practice	2	Cross-media Communication Experiment	2
	History of Chinese Journalism and Communication	2	Introduction to Sociology	2
	History of Foreign Journalism and Communication	2	Basic of economics	2
	Communication Theory	2	Fundamentals of Political Science	2
	Journalism Theory	2	Introduction to Law	2
	Journalism Ethics and Regulations	2	News interview writing	2
	Digital Communication Technology Application	2	News Editor	2
	Imaging Technology	2	News Reviews	2
	Strategic Communications	2	Photojournalism	2
	Communication Research Methods	2	Graduation Internship	4
Electives	In-Depth Reporting	2	Graduation Thesis	4
	Data News Visualization	2	English interviews and reporting	2
	Magazine Editor	2	Data Journalism Basics	2
	Argument and Debate Analysis	2	Media reporting and hosting	2

Lastly, looking at the two universities mentioned above, the journalism education programs are quite similar, with broad and less operational requirements. These characteristics not only hinder students' individual development but also impede the cultivation of journalistic awareness.

Higher Education Undergraduate Journalism Curriculum and Credit Distribution in China

Based on own analysis of journalism curriculum at most universities across China, the curriculum for undergraduate journalism in recent years mainly consists of two parts: public foundational courses (such as politics, English, and computer science) and journalism major courses (including news reporting and writing, data journalism, and converged journalism). Below is an analysis of the curriculum content and credit distribution at two universities to examine the current state and characteristics of journalism programs.

We suppose that looking at the curriculum and credit requirements for the undergraduate journalism programs in these two universities, combined with Figure 1, we can gain a clear understanding of the current status of journalism education in China in recent years.

In recent years, journalism programs in China have four main characteristics. First, the credit requirements are essentially the same, all exceeding 140 credits. Moreover, the proportion of required courses is much greater than elective courses. Second, theoretical content has a larger proportion, while practical courses have a smaller share and fewer credits. Third, there is a similarity in the professional and general education courses offered among universities, lacking distinctive features. Fourth, to adapt to the development of digital technology and media integration, some universities have introduced media integration-related courses at the undergraduate level.

Curriculum for the 2010 Undergraduate Journalism Program at the School of Journalism at Fudan University (partial)

Course type	Course name	Credit hours	Course name	Credit hours
Required for majors course	Photojournalism	3	News Communication Laws and Ethics	2
	History of Journalism and Communication in China	2	History of Journalism in the People's Republic of China	2
	News Interviewing and Writing	3	Basics of Network Communication	2
	Introduction to Media Convergence	2	Journalism and Communication Frontier Lecture	
	News Editing and Commentary	3	Media Management	2
	In-depth report	2	Teaching internship	2
	History of Foreign Journalism and Communication	2	Teaching Internship	4
	External Reporting	2	Graduation Thesis	4
	Radio and Television News	2		
Professional electives course	Cross-Cultural Communication	2	Selected English Newspapers and Periodicals	2
	Communication Research Methods	2	Public Affairs Reporting	2
	Computer Assisted Journalism	2	Visual Communication	2
	Public Opinion	2	Integrated Reporting	2
	Integrated Marketing Communications	2	Multimedia Production	2
	Mass Media and Culture	2	Political Communication	2
	Sports and Entertainment Reporting	2	Introduction to Publishing	2
	Photography Special Topic (Full English Course)	2	Marketing Communication Planning	2
	Financial Reporting	2	Foreign News Legal System	2
	Magazine Research	2	Chinese Newspapers and Chinese Society	2

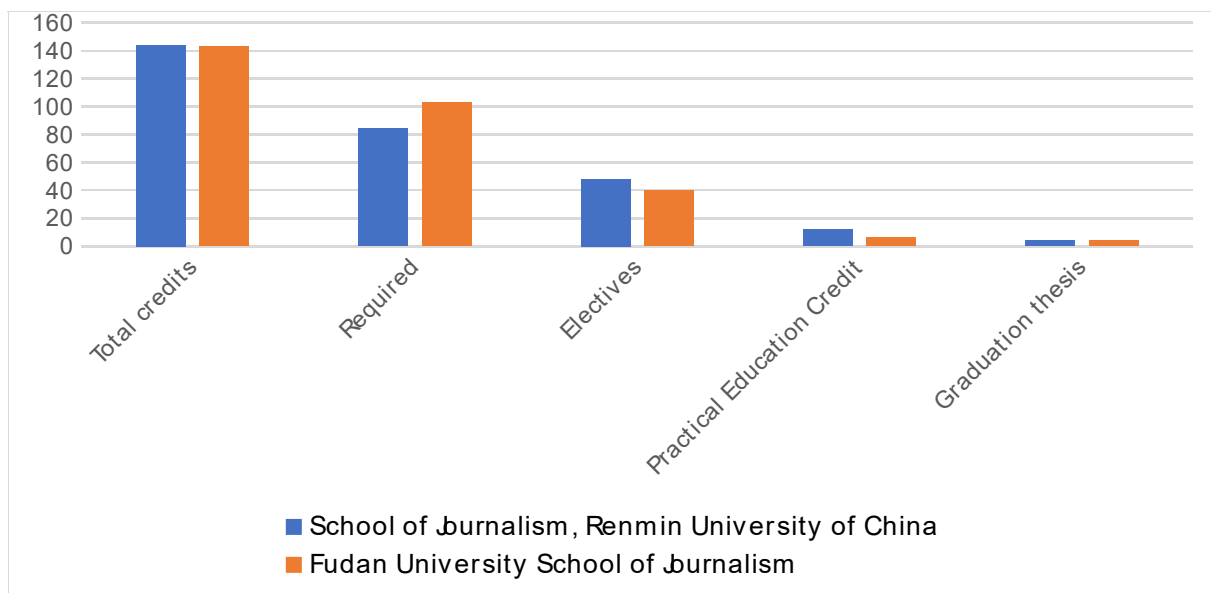


Fig. 1. Two universities' journalism course types and credit requirements distribution chart

Shortcomings in Chinese Journalism Education in the Era of Media Convergence.

Outdated Training Objectives. Firstly, journalism programs in university journalism schools have similar curricula, hindering the individualized development

of journalism talents and not conducive to fostering students' journalism awareness. Such training objectives do not enhance the employability of journalism majors and make them easily replaceable by students from other disciplines. Secondly, another

drawback in the training objectives for Chinese undergraduate journalism programs is that they have not kept pace with the times.

Incomplete Curriculum. First, the curriculum is outdated. Even though some universities have introduced courses related to media convergence technology in this environment, their number is limited. Second, there is an imbalance in the course ratio. As observed from the investigation into renowned universities mentioned earlier, the proportion of compulsory courses in Chinese undergraduate journalism programs is significantly higher than that of elective courses. Third, there is a strong emphasis on theory over practice. In the context of media convergence, the dearth of professional practice courses will directly affect the employment prospects of journalism students.

3. Prospects of Higher Journalism Education in China

Timely Update of Training Objectives. To our understanding, in the ongoing trend of media convergence, the current training objectives in higher journalism education are significantly outdated, necessitating the establishment of new talent training programs. This study reviewed the training programs of the top 20 universities in China for journalism, as listed on the China Science and Education Evaluation Network. It was observed that there have been minimal changes in the undergraduate journalism education programs in our country recently. According to the 'Opinions on News Talents Education and Training Plan 2.0' released by the Chinese Ministry of Education, the new goal of journalism education in China is to cultivate versatile journalists equipped with a wide range of skills. We can emphasize that current university journalism education should proactively adapt to the development trends of the information society and media integration. It should promptly revise and improve talent training programs, enhance curriculum design, and promote interdisciplinary education.

Innovate Curriculum Design. In the rapidly evolving media landscape, journalism programs must adapt by introducing interdisciplinary courses. Journalism, as a field, should continue to incorporate the achievements of other disciplines. For instance, in the context of journalism education in Japan, in many universities journalism programs have merged with other disciplines, such as sociology, media studies, information technology, and law. The media industry has diverse demands for journalists, and only versatile journalists can meet these requirements. Secondly, there is necessity to introduce courses related to media convergence. With the advent of the media convergence era, journalism education must adjust its existing curriculum. This involves integrating and optimizing existing courses, incorporating elements of media convergence into the curriculum.

Simultaneously, courses on multimedia journalism reporting, new media advertising, and other media integration-related subjects should be added. This will enhance students' awareness of media integration and familiarize them with the unique characteristics of media convergence technology. Not only will it help students master advanced digital communication techniques, but it will also deepen their understanding of the communication dynamics of media convergence, enabling them to better integrate into the new media industry and adapt to the developments of the media convergence era.

Conclusion. The development of digital technology has led to the convergence of media outlets. The changes in the news industry not only affect media companies and professionals but also impact the journalism education model in universities. In the era of media convergence, journalism education in universities faces numerous challenges. To enhance the quality of future journalists' training, universities should adjust journalism programs accordingly: emphasizing theoretical learning while enhancing practical teaching, increasing collaboration with news media companies to encourage students' active participation in practical activities, identifying and addressing deficiencies through hands-on experience, and making the cultivation of versatile journalists a key educational objective. Additionally, to combat fake news, there should be a focus on nurturing students' professional ethics and moral values through education.

Regarding faculty, universities can optimize their teaching resources by hiring industry experts, increasing the proportion of professional teachers with practical experience, sharing faculty resources among universities, and organizing teacher training workshops. Furthermore, in terms of teaching methods, Chinese journalism education can diversify instructional approaches to enrich the learning experience.

However, one thing that can be affirmed at present is that in the era of media convergence, journalism education cannot be separated from the news media industry and technology. To promote the development of journalism education, universities must innovate in journalism education, and teachers must understand and master the new technologies of media convergence. Only by enhancing awareness of the media environment and harnessing various favorable factors can we better train future journalists and improve the quality of journalism education.

REFERENCES:

1. Changfeng, C. *Inheritance» and «Evolution» of Journalism Education in China and the United States*. Beijing: China Radio and Television Press. P. 106.
2. Deuze, M. *Global Journalism Education. Journalism Studies*. 2006. № 7, Vol. 1. P. 19–34. URL: <https://doi.org/10.1080/14616700500450293>.

3. Ganlin, D. How should the training objectives and curriculum system of university journalism education be determined? *Journalism University*. 1997. № 4, Vol. 1997. P. 70–73.
4. Hui, J. (2005). Thoughts on the joint school-running model of journalism education. *Journal of Yanbei Normal University*. 2005. № 6, Vol. 2005. P. 4–6. URL: [https://doi.org/1009-1939\(2005\)03-0004-03](https://doi.org/1009-1939(2005)03-0004-03).
5. Jianping, C. Focus of higher education reform: transformation of education model. *Southeast Academic*. 2008. P. 110–143.
6. Mingyuan, G. *Education Dictionary*. Shanghai: Shanghai Education Press. 1998. P. 15.
7. Tingjun, W. *Cognition and Practice of Journalism and Communication Education*. Shanghai: Fudan University Press. 2013. P. 249.
8. Fan K. Observation and reflection on the training model of news communication talents. *Science and Technology Communication*. 2019. № 11, Vol. 12. P. 165–166. URL: <https://doi.org/10.16607/j.cnki.1674-6708.2019.12.080>
9. Yearbook, C. J. A. C. *Edited by the Journalism and Communication Education History Research Committee of the Chinese Journalism History Society*. Wuhan: Wuhan University Press. 2016. P. 3–4.

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА НАВИЧОК СЛУХОВОГО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF AUDITORY SELF-CONTROL SKILLS OF THE FUTURE MUSIC TEACHER IN INSTRUMENTAL ENSEMBLE CLASSES

У статті розглянуто сутність навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю. Запропоновано та охарактеризовано компонентну структуру навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю, а саме: мотиваційно-оцінний компонент, до якого входять мотиви, потреби, інтереси, оцінка, цілі, переконання як складові позитивної мотивації розвитку навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю; пізнавально-інформаційний компонент який передбачає формування фахових знань та індивідуальних особливостей під час музикування в інструментальному ансамблі, також знання закономірностей, основ діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, засвоєння досвіду, функцій, видів і методів контролю й слухового самоконтролю; акустично-слуховий компонент забезпечує розвиненість у майбутнього вчителя музичного мистецтва музичного слуху, сформованості музично слухових уявлень, володіння слуховим самоконтролем й акустикою свого інструменту під час гри в інструментальному ансамблі; практично-діяльнісний компонент передбачає розвиток навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва в інструментально-ансамблевому музикуванні, забезпечує добір методів та форм роботи, створює необхідні умови для розвитку навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва під час гри в інструментальному ансамблі. Також нами були визначені функції компонентної структури: мотиваційно-оцінний компонент, що має мотивувальне, стимулювальне, оцінне, рефлексивне функціонування; пізнавально-інформаційний компонент містить пізнавальну, інформаційну, змістову наповненість; акустично-слуховий компонент має акустичну, слухову, контролювальну функцію; практично-діялісного компонент, виконує праксеологічну, організаційну, формувальну дію. Розглянуто наукові роботи музикантів педагогів, які досліджували проблему самоконтролю на всіх етапах виконавського процесу. Розроблено власне визначення означеного феномену.

Ключові слова: самоконтроль, слух, музичний слух, навички, навички слухового само-

контролю, мотиваційно-оцінний компонент, пізнавально-інформаційний компонент, акустично-слуховий компонент, практично-діяльнісний компонент.

The article examines the essence of auditory self-control skills of a future music teacher in instrumental ensemble classes. The component structure of auditory self-control skills of the future music teacher in instrumental ensemble classes is proposed and characterized, namely: motivational and evaluation component, which includes motives, needs, interests, evaluation, goals, beliefs as components of positive motivation for the development of auditory self-control skills of the future teacher musical art in instrumental ensemble classes; a cognitive and informational component that involves the formation of professional knowledge and individual characteristics during music making in an instrumental ensemble, as well as knowledge of regularities, the basics of the activity of a future music teacher, assimilation of experience, functions, types and methods of control and auditory self-control; the acoustic-auditory component ensures the development of the future music teacher's musical ear, the formation of musical auditory ideas, the mastery of auditory self-control and the acoustics of one's instrument while playing in an instrumental ensemble; the practical-activity component involves the development of auditory self-control skills of the future music teacher in instrumental-ensemble music making, ensures the selection of methods and forms of work, creates the necessary conditions for the development of auditory self-control skills of the future music teacher while playing in an instrumental ensemble. We also determined the functions of the component structure: the motivational-evaluative component, which has motivational, stimulating, evaluative, reflective functioning; the cognitive-informational component contains cognitive, informational, meaningful content; the acoustic-auditory component has an acoustic, auditory, control function; practical-activity component, performs praxeological, organizational, formative action. Scientific works of musicians and teachers who investigated the problem of self-control at all stages of the performance process were considered. A proper definition of this phenomenon has been developed.

Key words: self-control, hearing, musical hearing, skills, auditory self-control skills, motivational-evaluative component, cognitive-informational component, acoustic-auditory component, practical-activity component.

УДК 378.091.33-028.17:785.7.091]:[373.3/5.011.3-051:78]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.41>

Ісаєнко Г.П.,
аспірантка кафедри музикознавства та музичної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність нашої статті визначається завданнями вищої школи щодо підготовки компетентного конкурентоспроможного фахівця в галузі музичного мистецтва та педагогіки, що характеризується сформованістю професійних компетентностей та здатністю їх реалізувати у майбутній діяльності [7, с. 45].

Фахова підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва є складною, вона інтегрує в собі історико-теоретичну, виконавсько-інструментальну, вокальну, диригентсько-хорову, мистецтвознавчу та методичну складові [4, с. 15].

Серед найскладніших психічних феноменів, що супроводжують музично-виконавський процес,

є самоконтроль [4, с. 16]. Феномен самоконтролю відіграє значну роль в багатьох сферах життя людини: соціальній, культурній, освітній, професійній [4, с. 24].

Аналіз останніх публікацій показав, що сучасні дослідники розглядають питання різних видів самоконтролю у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва: у сфері музично-педагогічної освіти ідеї, пов'язані з питаннями розвитку самостійності та самоконтролю, представлені в працях (Т. Гризоглазової, А. Козир, О.Отич, Г. Падалки, О. Пехоти, О. Олексюк, О. Рудницької, Чжу Пен, Бай Шаожун, А. Зайцевої, Ю. Лисюк, З. Софроній, О.Щолокової); у виконавському процесі (В. Гізекинг, Й. Гофман, Г. Нейгауз та ін.); інструментально-виконавській підготовці (Л. Гусейнова, М. Давидов, К. Завалко, Н. Згурська, В. Зубицький, В. Лабунець, Н. Мозгальова, В. Федоришин та ін.); у диригентській діяльності (Ван Яцзюнь, А. Козир та ін.); у процесі вокально-хорового навчання (А. Авдієвський, В. Антонюк, Д. Болгарський, Л. Василенко, А. Єгоров, М. Канерштейн, М. Колесса); на заняттях із постановки голосу (Л. Василенко, М. Павлова, Н. Малишева Г. Панченко, Лінь Янь та ін.); в ансамблевій та концертмейстерській підготовці (А. Грінченко, К. Завалко, О. Економова, М. Моїсєєва, Гао Жоцзюнь, Фу Сяцзінь В. Федоришин та ін.); інтонуванні та музично-виконавській артикуляції (Лу Чен, Л. Маркін); у саморегуляційній діяльності (А. Зайцева, Ю. Лисюк, Бай Шаожун, Гао Жоцзюнь та ін.) через психологічні процеси функціонування уявлень (Бай Бін, Лі Юе) [8, с. 45].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових досліджень показав, що проблему самоконтролю, що функціонує по-різному на всіх етапах виконавського процесу, розглядали такі музиканти-педагоги: А. Грінченко, В. Гізекинг, Г. Гофман, Гао Жоцзюнь, Т. Гризоглазова, Н. Гуральник. Є. Курішев, Г. Коган, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Чжу Пен, Лінь Янь та ін. Вони звертали увагу на важливість та необхідність слухогої контролю у процесі виконання музичного твору, що залежить від етапів роботи над твором: від його текстового опрацювання через уявлення щодо драматургії розкриття образу до роботи над інтерпретацією і безпосередньо виконавським публічним виступом. Цей феномен дозволяє коригувати якість самопідготовки, репетиційної роботи, поліпшити психологічний та емоційний стан студента у процесі навчання гри на музичному інструменті [4, с. 16].

На думку Лінь Янь, виконавський самоконтроль є одним із найскладніших психічних феноменів, характерних для творчого музично-виконавського процесу [8, с. 99].

А. Грінченко музично-виконавський самоконтроль в музичній діяльності визначає як

усвідомлений динамічний процес, який розвивається на основі природніх задатків і психологічних особливостей музиканта-виконавця і синтезує концепцію музичного слуху, уваги, волі [4, с. 16].

А Гао Жоцзюнь виконавський самоконтроль в музичній діяльності визначає як свідомий аналіз та оцінку власної навчально-виконавської діяльності, що дозволяє здійснювати своєчасну корекцію, регулювання її ходу і отриманих результатів [2, с. 78].

За Т. Гризоглазовою, виконавський самоконтроль є усвідомленим процесом концентрації музичного слуху, уваги, регуляція виконавського процесу [5, с. 165–166].

Л. Ауер, К. Мартінсен визначають виконавський самоконтроль як уміння слухати, аналізувати власні виконавські дії, коригувати [5, с. 166].

Структура різних видів самоконтролю розглядалася такими вченими як А. Грінченко, Гао Жоцзюнь та ін.

А. Грінченко у структурі музично-виконавського самоконтролю виокремлює такі компоненти: **особистісно-когнітивний, мотиваційно-інтерпретаційний, виконавсько-коригувальний**. Усі зазначені компоненти взаємопов'язані й знаходяться у певній послідовності. Науковець довела, що результат взаємодії першого – особистісно-когнітивного та другого – мотиваційно-інтерпретаційного компонентів є реалізацією третього – виконавсько-коригувального. Така взаємозумовленість створює коло умов для якісного перетворення внутрішніх регуляторних налаштувань на відтворення художньо-сміслових носіїв музичного твору [4, с. 80–81].

Гао Жоцзюнь структуру виконавського самоконтролю представляє у єдності **мотиваційно-цільового, когнітивно-оцінного, контрольного-регулятивного, результативно-прогностичного компонентів**. Критеріями сформованості здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики визначено: міра особистісної спрямованості студентів на фахове самовдосконалення у сфері фортепіанної підготовки, ступінь сформованості критично-оцінного ставлення до фортепіанної навчально-виконавської діяльності, міра здатності до саморегуляції фортепіанної навчально-виконавської діяльності, ступінь прояву творчої активності у проектуванні фортепіанної навчально-виконавської діяльності [2, с. 3].

Досліджуючи компонентну структуру здатності до самоконтролю навчально-виконавської діяльності Гао Жоцзюнь виокремлює наступні складові самоконтролю, а саме: прогноуюча, плануюча, перевірна, оціночна, регулююча, розвиваюча [2, с. 90–91].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, незважаючи на проведені

наукові дослідження, залишається не достатньо розкритим питання сутності та структури навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю.

Мета статті: розглянути сутність та визначити структуру навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю.

Виклад основного матеріалу. Визначення сутнісної характеристики та структурних компонентів навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає аналіз таких понять, як «самоконтроль», «музичний слух», « навички».

В сучасному психологічному словнику самоконтроль – це усвідомлення себе й оцінка суб'єктом власних дій, психологічних процесів і станів [9, с. 445].

В Українському педагогічному словнику, самоконтроль – це усвідомлена регуляція людини своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо [3, с. 296].

Самоконтроль педагога розглядають як засіб активізації інтелектуальних здібностей, їх здатність впливати на рівень навчально-пізнавальної діяльності, уміння і навички знаходити помилки й здійснювати самоперевірку.

Наступним поняттям, складовою, що є передумовою формування слухового самоконтролю, є музичний слух. У музично-енциклопедичному словнику музичний слух – це здібність людини сприймати, уявляти і відтворювати висоту музичних звуків [10]. За допомогою розвиненого музичного слуху майбутній вчитель музичного мистецтва може контролювати, корегувати та редагувати процес сприйняття та відтворення музичного твору [7, с. 45]. Завдяки музичному слуху як одній з основних здібностей, майбутній вчитель музичного мистецтва може сприймати і диференціювати почуте, музичний слух виступає інструментом самоконтролю і спрямовує процес корекції відповідно до слухових уявлень (звукового еталону) [4, с. 61].

Для майбутнього вчителя музичного мистецтва сформованість слухового самоконтролю є надзвичайно важливою як для корекції власного виконання, так і для контролю за виконанням учнів. Завдяки розвиненому слуховому самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва відбувається розвиток його виконавської техніки, емоційної чуйності і чуттєвого досвіду, реалізація творчого самовираження. Особливо яскраво проявляється роль слухового самоконтролю в музикуванні в інструментальному ансамблі.

Майбутній вчитель музичного мистецтва під час гри в інструментальному ансамблі розвиває

музичне мислення, формує слухове відчуття, навчається розумовій і слуховій диференціації фактури з точки зору «головного і другорядного». Ансамблеве виконання спонукає кожного виконавця чути не тільки свою партію, а одночасно й партитуру загалом [1, с. 22].

Проте, музикування в інструментальному ансамблі передбачає не просто володіння слуховим самоконтролем, а його сформованість на рівні автоматизованої дії, тобто майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідно сформувати навички слухового самоконтролю.

Навички – це дії, складові частини які у процесі формування стають автоматичними [3, с. 221].

Ми вважаємо, що навички слухового самоконтролю на заняттях з інструментального ансамблю варто розглядати як єдиний комплекс слухових та м'язових відчуттів, що забезпечують ідеальний звуковий результат.

На основі аналізу наукових досліджень специфіки музикування в інструментальному ансамблі ми розробили структуру навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю у єдності таких компонентів: **мотиваційно-оцінний, пізнавально-інформаційний, акустично-слуховий, практично-діяльнісний.**

1. Мотиваційно-оцінний компонент спрямований на активізацію розвитку навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва, що передбачає не лише стійку мотивацію до вдосконалення навичок слухового самоконтролю та стійке емоційно-позитивне ставлення до процесу навчання, а й зацікавленість в інструментально-виконавському саморозвитку, що необхідно для ефективної ансамблевої діяльності, майбутньому вчителю музичного мистецтва.

Для успішного формування навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва потрібна позитивна мотивація, інтерес до ансамблевого музикування, усвідомлення цінності якісної гри, прагнення до виконавського вдосконалення і, як результат, усвідомлення цінності гри в ансамблі, а також вміння оцінювати власне виконання та виконання партнерів для досягнення звукового еталону, яке включає в себе стрій, якість, оцінку, синхронізація, співставлення, коригування гри.

Мотивація, як усвідомлене спонукання для певної дії, власне, і формується, в міру того, як людина враховує, оцінює, зважає обставини в яких вона перебуває. На мотивацію впливають: погляди майбутнього вчителя музичного мистецтва на власні здібності; як він/вона підходить до навчання; у чому майбутній вчитель музичного мистецтва вбачає свій прогрес; наскільки він/вона себе почуває себе компетентним. І це лише один аспект мотивації, а є ще її стійкість, форма (внутрішня або зовнішня),

чинники активізації, мотиви, прагнення і навіть вивчена безпорадність [6].

Ми вважаємо, що роль мотивації у процесі формування навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва є провідною умовою їх формування.

Для формування навичок самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва важливою вміння оцінювати та адекватна оцінка свого виконання твору на музичному інструменті та співставлення своєї гри з грою партнерів по ансамблю. Оцінка має бути коректною й об'єктивною. Оцінна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється для досягнення звукового еталону під час гри в інструментальному ансамблі, зокрема абсолютної рівності, синхронізації звучання, спільного фразування, чистого інтонування, спільної агогіки. Таким чином, вона формує регулятивну основу для формування навичок слухового самоконтролю, допомагає оцінити адекватність загальної звукової картини.

Ми виділяємо такі функції мотиваційно-оцінного компонента: мотивувальна, стимулювальна, оцінна, рефлексивна.

Отже, мотиваційно-оцінний компонент передбачає формування стійкої мотивації до успішного оволодіння майбутнім вчителем музичного мистецтва навичками слухового самоконтролю, прагнення до удосконалення гри в ансамблі, стимулює процес формування навичок слухового самоконтролю, коректну та об'єктивну оцінку власного виконання у процесі музикування в інструментальному ансамблі задля покращення якості виконання музичних творів.

2. Пізнавальний-інформаційний компонент спрямовує студентів на усвідомлене засвоєння знань про музичний слух, музично-слухове уявлення, слуховий самоконтроль та способів їх застосування у грі в інструментальному ансамблі. Отримані знання орієнтують майбутнього вчителя музичного мистецтва на ефективне формування навичок слухового самоконтролю.

Студент насичується знаннями щодо розвитку музичного слуху, музичного мислення, слухового самоконтролю. Сформованість зазначеного компонента передбачає зростання інтересу та розуміння важливості пізнання означеного феномену.

Компонент виконує такі функції: пізнавальна, інформаційна, змістова.

Отже, пізнавальний-інформаційний компонент передбачає комплексне засвоєння знань про музичний слух, музично-слухові уявлення, слуховий самоконтроль та способів їх застосування під час гри в інструментальному ансамблі. Отримані знання повинні стати підґрунтям для успішного формування навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музики на заняттях з інструментального ансамблю.

3. Акустично-слуховий компонент спрямований на засвоєння знань щодо природи звуку, акустики музичного інструменту, про розвиток музичного слуху майбутнього вчителя музичного мистецтва, формування його внутрішньо-слухових уявлень.

Майбутній вчитель музичного мистецтва має володіти музичним слухом, музично слуховим уявленням, самоконтролем, слуховим самоконтролем і акустикою свого інструменту. Комплекс зазначених умінь безпосередньо впливає та керує моторикою виконавського апарату, диктуючи необхідні корективи. А слуховий самоконтроль забезпечує здатність вільно використовувати слухові уявлення, музично-ритмічні відчуття, відчуття ладу.

Вміння адекватно контролювати сприйняття власного виконання, уміння «чути себе» становить найважливішу проблему музичної педагогіки. Успішність функціонування музичного слуху як провідника музичних вражень, залежить від того, наскільки людина вміє концентрувати свою увагу. Але концентрації уваги недостатньо, потрібен самоконтроль. Діапазон спрямованості слухової уваги й самоконтролю музиканта-виконавця надзвичайно широкий.

Ми виокремлюємо такі функції акустично-слухового компонента: акустична, слухова, контролювальна.

Отже, акустично-слуховий компонент сприяє розвитку музичного слуху як основи слухового самоконтролю, допомагає усунути інтонаційні неточності під час гри в інструментальному ансамблі, є запорукою успіху під час гри в інструментальному ансамблі.

4. Практично-діяльний компонент передбачає засвоєння навичок слухового самоконтролю майбутнім вчителем музичного мистецтва, яке проходить одночасно із засвоєнням способів дій з ними, тобто знання і вміння розглядаються у єдності, дає змогу обрати методи та форми роботи для успішного формування зазначених навичок підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, створюючи необхідні для цього умови.

Відбувається свідоме і ґрунтовне набуття певного досвіду, це є найважливішим етапом формування навичок слухового самоконтролю студентів. Навички слухового самоконтролю активно розвиваються в процесі систематичного музикування. Для цього майбутній вчитель музичного мистецтва має мати сформовану техніку гри на музичному інструменті, яка передбачає координацію функцій рук та раціональність рухів, точність звуковисотної інтонації, тембр інструменту, володіння різними аплікатурними прийомами і штрихами, технікою звуковедення, метро ритмічну чіткість, музично слуховим уявленням, музично слуховим сприйняттям, слуховим самоконтролем та

самовдосконалення. Також важливим у цій діяльності є багатовекторність слухової уваги, контроль за своїми ігровими діями та діями партнерів під час гри в інструментальному ансамблі.

Практично-діяльнісний компонент виконує такі функції: праксеологічна, організаційна, формувальна.

Отже, практично-діяльнісний компонент спрямований на формування навичок слухового самоконтролю безпосередньо у сумісному музичуванні на заняттях з інструментального ансамблю, набуття відповідного досвіду, загалом забезпечуючи виконавський розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва.

На нашу думку, структура навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва постає у єдності, взаємозв'язку та взаємодії мотиваційно-оцінного, пізнавально-інформаційного, акустично-фізіологічного, практично-діяльнісного компонентів.

Спираючись на наукові дослідження у галузі психології, музичної педагогіки музикознавства, урахувавши визначену нами його структуру, ми розробили власне визначення означеного феномену: *навички слухового самоконтролю – це усвідомлений комплекс автоматизованих дій та вмій, що пов'язаний з інтонуванням, а також з корегуванням параметрів звуку під час гри на музичному інструменті, що необхідні для відтворення еталонного виконання і активного сприймання музики.*

Висновки. У статті здійснено аналіз наукової літератури, присвяченої проблемам розвитку та формування різних видів самоконтролю у навчальній та інструментально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розкрито сутність та визначено структуру навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментально ансамблю. Визначено функції структурних компонентів навичок слухового самоконтролю. Визначено поняття досліджуваного феномену.

Подальші дослідження будуть спрямовані на удосконалення змісту, форм і методів формування навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бившева Т.Ф. Основи фортепіанного виконавства. Ансамбль : методичка. Харків : ХГПА, 2018. 100 с.
2. Гао Жоцзюнь Формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності: дис. ... к-та пед. наук: 13.00.02 / нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ. 2019. 221 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
4. Грінченко А. М. Методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано: дис. ... к-та пед. наук: 13.00.02 / держ. пед. ун-т імені А. С. Макаренка. Суми. 2018. 280 с.
5. Гризоголазова Т.І. Зміст і сутність самостійної навчально-виконавської діяльності учнів-піаністів. *Науковий часопис Національно педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*: 2014. Вип. 16 (21). ч. 2. С. 163–166.
6. Завалко, К. Самореалізація педагога-музиканта: Теоретичні аспекти. *Вісник Львівського університету: Серія педагогічна*, 25(4), 2009. С. 291–298.
7. Ісаєнко Г. П. Слуховий самоконтроль у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі* № 7, 2022. Київ С. 44–51.
8. Лінь Янь. Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання: дис. ... к-та пед. наук: 13.00.02 / дер. пед. ун-т імені А. С. Макаренка. Суми. 2021. 225 с.
9. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
10. Штейнпресс Б. Ш., Ямпольський І. М. Енциклопедичний музичний словник 1966. 632 с.

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ ДИСТАНЦІЙНИМИ МЕТОДАМИ: ЗА ТА ПРОТИ

DISTANCE TEACHING ECONOMICS STUDENTS PROFESSIONAL ENGLISH VOCABULARY: FOR AND AGAINST

В статті розглянуто питання дистанційного навчання студентів-економістів фахової англійської лексики. Проведений аналіз літератури показав, що дана тема широко розглядалась численними українськими педагогами. Визначено, що вивчення таких лексичних тем студентами-економістами як Microeconomics, Macroeconomics, Finance, International Economics, Economic Policies, Entrepreneurship and Business, Economic Statistics, Public Economics, Economic Theory, Financial Markets забезпечить конкурентоспроможність українських економістів при спілкуванні за кордоном. Виокремлено послідовність дистанційного навчання фахової лексики за класичною схемою: словосполучення-фраза-понадфразова єдність-текст, з використанням таких інтерактивних методів як Flashcards, News Analysis, Reflection, Role-Play, Quiz, Report Analysis, Research Project, Vocabulary Journal, Discussion Forum, що сприяє активізації пізнавальної діяльності та підвищенню успішності студентів. Визначено позитивні та негативні сторони дистанційного навчання взагалі та фахової англійської лексики зокрема. Показано, що позитивними характеристиками дистанційного навчання є гнучкість та доступність, розширення доступу до освітніх ресурсів і інтерактивність завдяки спеціалізованим ресурсам. Також показано недоліки дистанційного навчання, як-то відсутність особистого контакту, втрата мотивації та технічні обмеження. Зазначено, що під час війни в Україні виникло багато аспектів, які як підтримують дистанційне навчання (зокрема, воно безпечніше за офлайн), так і заперечують його (відсутність електроенергії та інтернет восени взимку 2022–23 н.р.). Визначено, що практичні показники успішності вказують на позитивну роль дистанційного навчання. Так, внаслідок навчання 24,8% студентів покращили рівень знань з низького та задовільного до доброго та високого та підтверджує ефективність методів дистанційного навчання, запропонованих автором.

Ключові слова: дистанційне навчання, економісти, фахова англійська лексика, методика викладання.

The article examines the issue of distance learning of specialized English vocabulary by the economics students. A literature analysis revealed that this topic has been widely discussed by numerous Ukrainian educators. The article states that the study of lexical topics such as Microeconomics, Macroeconomics, Finance, International Economics, Economic Policies, Entrepreneurship and Business, Economic Statistics, Public Economics, Economic Theory, and Financial Markets by economics students will enhance the competitiveness of Ukrainian economists when communicating abroad. The sequence of distance learning of specialized vocabulary is highlighted following the classical scheme: word-phrase-sentence supra-sentential unit-text, using interactive methods such as Flashcards, News Analysis, Reflection, Role-Play, Quiz, Report Analysis, Research Project, Vocabulary Journal, Discussion Forum, which contributes to the cognitive activity improvement, and increases students' success. The positive and negative aspects of distance learning in general and specialized English vocabulary in particular are identified. It is shown that the positive characteristics of distance learning include flexibility and accessibility, expanding access to educational resources, and interactivity through specialized resources. It also highlights the drawbacks of distance learning, such as the absence of personal contact, loss of motivation, and technical limitations. It is noted that during the war in Ukraine, various aspects both support (particularly its safety compared to offline learning) and oppose it (due to the lack of electricity and internet in the fall-winter of 2022–23). Practical performance indicators indicate the positive role of distance learning. For example, as a result of the training, 24.8% of students improved their knowledge from low and satisfactory levels to good and high levels, confirming the effectiveness of the author's proposed methods of distance learning.

Key words: distance learning, economists, specialized English vocabulary, teaching methodology.

УДК 378.01.147.316:74
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.42>

Щенко Т.М.,

ст. викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Кузьменко Д.В.,

ст. викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Бергер Л.С.,

ст. викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Вступ. В сучасному світі роль економіки і фінансів у суспільстві надзвичайно важлива. Економісти виступають як ключові фігури у прийнятті стратегічних рішень, сприяють розвитку підприємств, країни, та світу в цілому. Щоб підготувати нове покоління економістів до цих важливих завдань, викладачі та навчальні заклади стикаються з завданням навчання студентів фахової лексики та компетентностей в економічній сфері. Навчання економістів англійської лексики (як передумова формування в них англійської фахової компетентності) є надзвичайно важливою в контексті вступу України до світового економічного простору, курсу в Євросоюз та НАТО.

Сучасні технологічні досягнення дозволяють переглянути традиційний підхід до навчання та запропонувати альтернативу в освоєнні економічної лексики – дистанційні методи. Починаючи з 2020 року, в зв'язку з епідемією та карантинними обмеженнями, а з 24 лютого 2022 року війною в Україні дистанційне навчання проводилось в усіх ВЗО України. Дистанційне навчання може спростити та спростити процес навчання, зробити його більш доступним та ефективним для студентів. Проте, це навчання зазнало численної критики через втрати у якості освіти, низький рівень викладання та інші зауваження. З метою оптимізації навчального процесу студентів-економістів,

покращення їх англомовної фахової компетентності, представленою здебільшого знанням лексики, при дистанційному навчанні, підборі оптимальних методів та технологій навчання, було обрано тему дослідження:

Навчання студентів-економістів фахової лексики дистанційними методами: за та проти.

Мета статті – спираючись на педагогічний досвід та власний досвід автора, визначити оптимальні методи навчання, виходячи з основних слабких сторін дистанційного навчання.

Аналіз літератури. Дослідження з навчання фахової лексики студентів-економістів мають значущий внесок у підготовку фахівців у цій галузі. В цілому, більшість авторів наголошують на важливості вивчення студентами-економістами саме фахової лексики (не граматики чи стилістики), а також підкреслюють (останні дослідження) значущість дистанційного навчання [1], [2], [3], [5]. Автори Đuroviš i Silaški у статті «Teaching genre-specific grammar and lexis at tertiary level: The case of economics students» досліджують методи навчання студентів економічних спеціальностей граматиці та лексиці, специфічній для їхнього жанру, акцентуючи важливість врахування жанрових особливостей при викладанні англійської мови студентам економістам [1]. В своїй роботі Kolodii et al. «Ensuring quality control of educational activities of higher educational institutions» описують забезпечення якості навчальних процесів у вищих навчальних закладах, включаючи питання навчання фахової лексики студентів-економістів, зокрема підіймаючи питання заочно-дистанційного навчання [2]. В роботі Борщовецької «Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики» представлені методи та підходи до навчання фахової лексики, які були актуальні на початку 2000-х років, проте, які не включають дистанційне навчання через давність роботи [3]. Проте, автор наголошує на перспективності вивчення фахової лексики. Дука та Серпенінова в своїй статті «Етапи формування англомовної лексичної компетентності майбутніх економістів із застосуванням комп'ютерних технологій» описують, як сучасні комп'ютерні технології можуть бути використані для навчання англійської лексики студентів економічних спеціальностей, зокрема при організації дистанційного навчання [4]. Робота Жукової «Навчання студентів-економістів фахової лексики» містить опис методики та підходів до навчання фахової лексики, які використовуються в навчальному процесі [5]. Максимчук досліджувала модель навчання майбутніх фахівців у міжнародних економічних відносинах з використанням інтерактивних технологій, наголошуючи на варіативності дистанційного навчання [6]. Мосій і Штангрет присвячена використанню інтерактивних технологій

для вивчення термінологічної лексики студентами економічних спеціальностей в контексті змішаного навчання [7]. Докторська дисертація Чернявського охоплює фундаментальний аналіз процесу формування іншомовної компетентності студентів-економістів у контексті інтегрованого навчання [8].

Виклад основного матеріалу. Знання фахової лексики забезпечують можливість спілкування на фахові теми англійською мовою. В цілому, опанування вокабуляру по темам: Microeconomics, Macroeconomics, Finance, International Economics, Economic Policies, Entrepreneurship and Business, Economic Statistics, Public Economics, Economic Theory, Financial Markets забезпечує можливість вільного спілкування з зарубіжними колегами, участі у світових конференціях та форумах. Власне, за традиційного навчання, введення та закріплення лексики відбувалось за стандартною схемою, яка наразі застосовується і при навчанні дистанційно: введення та закріплення на рівні лексичної одиниці, на рівні словосполучення, на рівні фрази та понадфразової єдності, на рівні тексту. Послідовність навчання, за методикою scaffolding, а також застосування методики проксимального розвитку, можливе як при аудиторному, так і дистанційному навчанні. Основними методичними засадами дистанційного навчання фахової англомовної лексики економістів є: цільове нарощення лексичного запасу, коли програми спрямовані на вивчення і використання термінів, фраз і концепцій, які характерні для економічної галузі; контекстуальне навчання, тобто, використання контекстуальних завдань і вправ, щоб студенти розуміли, як правильно використовувати слова і вирази в реальних ситуаціях; активна комунікація, що сприяє закріпленню матеріалу і розвитку навичок мовлення; використання інтерактивних ресурсів (інтерактивних вправ, відеоуроків, вебінарів та онлайн-ігор, самостійність та саморегуляція дотримання термінів, розвиток навичок планування часу), оцінка та зворотний зв'язок (механізми для оцінки рівня знань студентів, їм зворотний зв'язок); синергія з іншими методами.

Розглянемо методичні особливості інтерактивного навчання лексики дистанційно та основні вили вправ.

1. Vocabulary Flashcards (Method: Flashcards):

Today, we'll use a method called 'Flashcards.' I will share digital flashcards with economic vocabulary and their meanings. Your task is to review them and test yourselves regularly to improve your understanding of economic terms.

2. Economic News Analysis (Method: News Analysis):

In this activity, we'll engage in 'News Analysis.' I'll assign you recent economic news articles in English. Your job is to read, summarize key points, identify economic concepts, and discuss the implications of the news".

3. Podcast/TED Talk Reflection (Method: Reflection):

For this task, we'll do a 'Reflection' exercise. I'll provide links to economic podcasts or TED Talks in English. After listening, you should write a reflection on the main ideas presented and any new economic vocabulary you encountered.

4. Economic Role-Play (Method: Role-Play):

Today, we're doing a 'Role-Play' activity related to economic situations. Each of you will assume different roles and engage in discussions using economic vocabulary to simulate real-world scenarios.

5. Economic Vocabulary Quiz (Method: Quiz):

Our next method is 'Quizzes' to test your knowledge of economic terms. I've created online quizzes with various question formats, and you'll need to answer questions related to economic vocabulary.

6. Economic Report Analysis (Method: Report Analysis):

In this activity, we'll practice 'Report Analysis.' I'll provide excerpts from economic reports or financial statements. Your task is to analyze the data, interpret trends, and present your findings using economic vocabulary.

7. Economic Research Project (Method: Research Project):

Now, we'll work on a 'Research Project' focusing on a specific economic topic. You'll gather data, conduct research, and prepare a written report or presentation in English, incorporating relevant economic terminology.

8. Vocabulary Journal (Method: Vocabulary Journal):

To build your economic vocabulary, we'll use 'Vocabulary Journals.' You should maintain a digital journal where you record new economic terms you encounter, including definitions, example sentences, and notes on usage.

9. Discussion Forum (Method: Discussion Forum):

In this 'Discussion Forum,' you can post economic terms or phrases you find challenging or interesting. Engage with your peers to discuss the meanings and contexts of these terms, helping each other learn.

Проведений аналіз літературних джерел, та особистий досвід автора, дозволив визначити основні сильні та слабкі сторони дистанційного навчання лексики економістам: Так, позитивними характеристиками такого навчання є:

Гнучкість та доступність. Дистанційне навчання дозволяє студентам отримувати освіту в будь-який зручний для них час і місце. Це особливо корисно для студентів, які мають інші зобов'язання,

такі як робота або сімейні обов'язки. Також, дистанційна освіта є більш безпечною, з огляду на військові дії на території України та обстріли.

Розширення доступу до ресурсів. Дистанційне навчання дозволяє студентам мати доступ до найкращих освітніх ресурсів і викладачів з усього світу без необхідності переїзду або подорожей.

Інтерактивність та спеціалізовані ресурси. Існують багато онлайн-платформ та інструментів, призначених спеціально для навчання економічної термінології та понять. Ці ресурси можуть зробити навчання більш інтерактивним і зрозумілим.

Водночас, дистанційне навчання має деякі недоліки, до яких відносяться:

Відсутність особистого контакту. Дистанційне навчання може позбавити студентів можливості взаємодіяти з викладачем та однокурсниками особисто, що може призвести до втрати цінних міжособистих зв'язків та навчальних можливостей.

Відсутність мотивації. Для деяких студентів відсутність фізичного присутності в аудиторії може призвести до втрати мотивації та дисципліни в навчанні, оскільки вони можуть відкладати виконання завдань і вивчення матеріалу.

Технічні обмеження. Не всі студенти мають доступ до надійного інтернету та сучасних технологій, що може стати перешкодою для успішного дистанційного навчання. Зокрема, восени та взимку 2022 року проблема відсутності електроенергії та доступу до інтернет значно ускладнила навчальний процес в Україні.

Протягом 2022–2023 академічного року авторами проводились заняття в групах економістів, в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана. На початку навчання та наприкінці навчання було зроблено зріз знань. Навчання проводилось дистанційними методами, за методикою, описаною в статті. Викладач проводила заняття з 80 студентами-економістами. На початку курсу, початковий контроль виявив, що 76% студентів виявили задовільно-посередні знання фахової лексики, тобто не змогли зробити вправи навіть із лексикою з інтернаціональним звучанням. 14% отримали добрі оцінки, та 10% – відмінні оцінки, причому відмінні оцінки отримали студенти, які мали досвід роботи в міжнародних компаніях. Наприкінці курсу було проведено оцінювання знань лексики, яка викладалась дистанційно, за зазначеними інтерактивними методами. Було виявлено, що 51,2% отримали задовільну оцінку, 24,5% – добру, та 24,3% – відмінну. Це вказує на те, що внаслідок навчання 24,8% студентів покращили рівень знань з низького та задовільного до доброго та високого та підтверджує ефективність методів дистанційного навчання, запропонованих автором.

Висновки. Проблема дистанційного навчання студентів-економістів фахової англомовної лексики широко розглядалась численними українськими педагогами. Вивчення таких тем як Microeconomics, Macroeconomics, Finance, International Economics, Economic Policies, Entrepreneurship and Business, Economic Statistics, Public Economics, Economic Theory, Financial Markets забезпечить конкурентоспроможність українських економістів при спілкуванні за кордоном. Навчання дистанційно за схемою: слово-словосполучення-фраза-понадфразова єдність-текст, з використанням таких методів як Flashcards, News Analysis, Reflection, Role-Play, Quiz, Report Analysis, Research Project, Vocabulary Journal, Discussion Forum сприяє активізації пізнавальної діяльності та підвищенню успішності студентів. Так, позитивними характеристиками дистанційного навчання є гнучкість та доступність, розширення доступу до освітніх ресурсів і інтерактивність завдяки спеціалізованим ресурсам, але водночас воно має недоліки, такі як відсутність особистого контакту, втрата мотивації та технічні обмеження. Водночас, під час війни в Україні виникло багато аспектів, які як підтримують дистанційне навчання (зокрема, воно безпечніше за офлайн), так і заперечують його (відсутність електроенергії та інтернет восени взимку 2022–23 н.р.). Проте, показники успішності вказують на позитивну роль дистанційного навчання. Так, внаслідок навчання 24,8% студентів покращили рівень знань з низького та задовільного до доброго та високого та підтверджує ефективність методів дистанційного навчання, запропонованих автором.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Đubrovic, T.; Silaski, N.. Teaching genre-specific grammar and lexis at tertiary level: The case of economics students. *Journal of Linguistic Studies*, 2010, p. 165.
2. Kolodii, I., Kostolovych, T., Kolomiets, T., et al. Ensuring quality control of educational activities of higher educational institutions. *Laplage em Revista (International)*. 2021. vol. 7. n. 3B. P. 292–300.
3. Борщовецька, В.Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики. *Іноземні мови*, 2004, 1: С. 26–29.
4. Дука, М., and Серпенінова Ю. Етапи формування англомовної лексичної компетентності майбутніх економістів із застосуванням комп'ютерних технологій. *Науково-методичний журнал «Іноземні мови»* 1 (2021): С. 40–45.
5. Жукова, Тетяна Василівна. Навчання студентів-економістів фахової лексики. 2013. Удосконалення навчально-виховного процесу в ВНЗ: зб. наук.-метод. праць ТДАТУ; Вип. 17. <http://elar.tsatu.edu.ua/handle/123456789/3574>
6. Максимчук, Л. В. Модель професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників засобами інтерактивних технологій. Міністерство Оборони України. Національний Університет Оборони України, Вісник Національного університету оборони України 2 (27) /2012, 2012, 45–49.
7. Мосій, І. Щтангрет, Г. Використання інтерактивних технологій у вивченні іноземної (англійської) термінологічної лексики студентами немовних ЗВО в умовах змішаного навчання. *Scientific Collection «InterConf»*, 2023, 144: С. 185–188.
8. Чернявський, Б.Р. *Формування іншомовної компетентності у майбутніх економістів у процесі інтегрованого навчання*. 2021. PhD Thesis. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Запоріжжя, 2021. 260 С.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL REFLECTION AMONG FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Стаття присвячена пошуку шляхів вирішення актуальної проблеми підвищення результативності професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах в процесі здобуття військово-професійної освіти. Визначено, що одним із шляхів вирішення обумовленої проблеми є створення умов для формування у майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах професійної рефлексії як важливої професійної якості особистості, належний рівень сформованості якої передбачає осмислення офіцером мотивів власної діяльності та причинно-наслідкового характеру одержаних результатів, усвідомлення потреби своєчасного її корегування, наслідком чого є готовність офіцера до ухвалення самостійних та обґрунтованих управлінських рішень як повноцінних суб'єктів військово-професійної діяльності та його самоактуалізація як військового професіонала.

З'ясовано, що професійна рефлексія офіцера має прояв у сукупності його цілей як офіцера, як управлінця та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності. Визначення цілей передбачає чітке усвідомлення компонентів професійної діяльності, її змісту, способів виконання службово-бойових завдань, прогнозованих проблеми, труднощів та шляхи їх вирішення. Системний аналіз отриманих результатів дозволяє офіцеру сформулювати отримані результати, скорегувати цілі, конкретизувати завдання їх реалізації, обрати власний шлях професійного зростання, наслідком чого є його самореалізація у професії. Відсутність у офіцера належного рівня сформованості професійної рефлексії є передумовою нівелювання ним як власного професійного досвіду, так і досвіду інших суб'єктів військово-професійної діяльності, так як неналежний рівень усвідомлення сутності діяльності та її результатів, механізмів пізнання та осмислення, має своїм наслідком багаторазове вирішення однотипних проблемних ситуацій в майбутньому.

Акцентовано увагу на необхідності ґрунтовного аналізу наукових розвідок актуальних досліджень проблеми формування професійної рефлексії фахівців щодо виокремлення системи критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної рефлексії майбутніх офіцерів, а також розробки інструментарію вимірювання рівнів її сформованості.

Ключові слова: курсант, майбутній офіцер, рефлексія, професійна рефлексія, критерій,

показник, освітньо-виховний процес, вищий військовий навчальний заклад.

The article is devoted to finding ways to solve the urgent problem of increasing the effectiveness of professional training of future officers of the Armed Forces of Ukraine in higher military educational institutions in the process of obtaining a military professional education.

It was determined that one of the ways to solve the stated problem is to create conditions for the formation of professional reflection in future officers during their studies at higher military educational institutions as an important professional quality of the individual, the proper level of which requires the officer to understand the motives of his own activity and the cause-and-effect nature of the results obtained, awareness of the need for its timely correction, the result of which is the readiness of the officer to make independent and well-founded management decisions as a full-fledged subject of military professional activity and his self-actualization as a military professional.

It was found that the professional reflection of an officer is manifested in the totality of his goals as an officer, as a manager, and as a specialist in a separate field of military-professional activity. Definition of goals involves a clear awareness of the components of professional activity, its content, ways of performing service-combat tasks, predicted problems, difficulties and ways to solve them. The systematic analysis of the obtained results allows the officer to formulate the obtained results, adjust the goals, specify the task of their implementation, choose his own path of professional growth, the result of which is his self-realization in the profession. An officer's lack of a proper level of professional reflection formation is a prerequisite for him to level both his own professional experience and the experience of other subjects of military-professional activity, as an inadequate level of awareness of the essence of the activity and its results, the mechanisms of cognition and understanding, has the consequence of multiple solutions similar problem situations in the future.

Attention is focused on the need for a thorough analysis of scientific intelligence of current studies of the problem of the formation of professional reflection of specialists regarding the identification of the system of criteria, indicators and levels of formation of professional reflection of future officers, as well as the development of tools for measuring the levels of its formation.

Key words: cadet, future officer, reflection, professional reflection, criterion, indicator, educational process, higher military educational institution.

УДК 377:8:011

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.43>

Капінус О.С.,

докт. пед. наук, доцент,
начальник кафедри поведінкових наук
та військового лідерства
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана Петра
Сагайдачного

Лашта Р.Б.,

ст. викладач кафедри поведінкових наук
та військового лідерства
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана Петра
Сагайдачного

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Досвід російсько-української війни недвозначно вказує на необхідність підвищення рівня професіоналізму військовослужбовців та офіцерського корпусу Збройних сил України зокрема. Професійна

підготовка майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) вимагає застосування підходів, які б відповідали запитам на професійно підготовлених військових фахівців зі сформованими особистими та професійними

якостями. Однією із визначальних професійних якостей офіцерів є здатність до рефлексії результатів професійної діяльності, усвідомлення ними причинно-наслідкового характеру одержаних результатів та своєчасного внесення необхідних коректив.

Використання механізмів професійної рефлексії одержаних результатів є передумовою корегування офіцером цілей та завдань, конкретизації шляхів їх реалізації, вибору індивідуального шляху професійного зростання та самореалізація у професії.

Одним із оптимальних варіантів розв'язання обумовленої проблеми є наукове обґрунтування педагогічних умов формування професійної рефлексії майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах, що, крім іншого, передбачає виокремлення системи критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної рефлексії майбутніх офіцерів із урахуванням специфічних умов їхньої військово-професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Питання професійної підготовки офіцерів перебували в сфері наукових інтересів низки дослідників, увага яких була спрямована дослідження: теоретичних та методичних засади військової освіти (Г. Артюшин, О. Барабанщиков, М. Варій, А. Галімов, О. Діденко, А. Зельницький, А. Каленський, М. Нецадим, Ю. Приходько, В. Ягупов та ін.); професійної підготовки майбутніх офіцерів (О. Барабанщиков, І. Бех, О. Бойко, Г. Васянович, Н. Вербин, А. Галімов, О. Діденко, П. Друкер, А. Дьомін, М. Д'яченко, Г. Емерсон, Л. Кандилович, О. Капінус, Л. Карамушка, М. Коваль, М. Козяр, Г. Костюк, І. Лернер, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Т. Мацевко, Е. Мейо, О. Молл, В. Моляко, М. Нецадим, Д. Погребняк, Л. Руденко, Р. Сірко, Ф. Тейлор, Р. Торчевський, А. Файоль, М. Фоллет, В. Шемчук, В. Ягупов та ін.).

Окремі аспекти питання навчання і виховання майбутніх офіцерів, формування їхніх професійних та особистих якостей досліджували: організацію психолого-педагогічного забезпечення професійної діяльності офіцерів (В. Алещенко, С. Василенко, О. Караяні, В. Лефтеров, С. Миронець, Г. Ржевський, І. Сиромятников та ін.); оптимізацію соціально-психологічних умов, що впливають на професійну успішність офіцерів як суб'єктів спільної діяльності (А. Анцупов, Г. Грибенюк, В. Ковальов, О. Макаревич, Є. Потапчук та ін.); виявлення психолого-педагогічних особливостей різних видів професійної діяльності офіцерів та обґрунтування чинників її ефективності (С. Кандилович, Г. Ложкін, О. Матеюк, В. Осьодло, О. Сафін, В. Ягупов, С. Яковенко та ін.).

Незважаючи на те, що проблема формування та розвитку професійної рефлексії була

предметом досліджень низки науковців (Е. Берн, А. Деркач, А. Карпова, Н. Кузьміна, С. Максименко, О. Матеюк, Ю. Овчаренко, Є. Потапчук, О. Сафін, М. Томчук, В. Ягупов та ін.), рефлексивні процеси щодо готовності фахівців до самореалізації та подальшого самовдосконалення (Г. Бізяєва, Я. Бугерко, Ю. Кулюткін, Л. Рибалко, В. Розін, Г. Сухобська та ін.); роль рефлексії у становленні й розвитку особистості фахівця (І. Бех, Т. Плачинда, Є. Романова, М. Савчин, В. Семиченко, І. Цибулько та ін.), поза увагою дослідників залишилась питання формування професійної рефлексії в майбутніх офіцерів Збройних сил України.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Об'єктивна потреба пошуку шляхів підвищення результативності професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ, обґрунтування педагогічних умов формування професійної рефлексії актуалізує потребу виокремлення системи критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної рефлексії майбутніх офіцерів із урахуванням специфічних умов їхньої професійної підготовки.

Мета статті. Обґрунтування виокремленої системи критеріїв, показників та рівнів оцінювання сформованості професійної рефлексії майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки у ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Професійну рефлексію майбутнього офіцера ми визначаємо як важливу професійну якість його особистості, належний рівень сформованості якої передбачає осмислення офіцером мотивів власної діяльності та причинно-наслідкового характеру одержаних результатів, належний рівень сформованості якої є передумовою готовності офіцера до ухвалення самостійних та обґрунтованих управлінських рішень. Обґрунтування педагогічних умов формування професійної рефлексії майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ передбачає виокремлення системи критеріїв, показників та рівнів її сформованості.

Відповідно до поглядів академіка В. Кременя, критерій – ознака, на основі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація будь-чого, міра оцінки; показник – характеристика, відповідно до якої можна відстежити розвиток або сформованість будь-якого явища, процесу, об'єкту щодо значення розмірів даного явища в умовах конкретного місця та часу; рівень – відповідний ступінь сформованості будь-чого [4, с. 653].

Як зазначає К. Колос, «критерій – ознака, на основі якої формується оцінка якості об'єкта, процесу, мірило такої оцінки. Не будучи реальною якістю або властивістю об'єкта, критерій є ідеальним уявленням суб'єкта оцінювання про те, яким має бути об'єкт в ідеалі; критерій є тим, відносно чого визначається реальний стан об'єкту» [5, с. 80–92], тоді як І. Анєнкова наголошує, що

кожен критерій включає показники як конкретні вимірники критерію, що слугують його кількісним вираженням та забезпечують доступність для спостереження й обліку [1].

Узагальнюючи погляди дослідників на поняття «критерій», спільним для них є визнання критерію як оптимального зразка для порівняння з досліджуваним явищем, що дозволяє визначити міру їх відповідності при наявності низки вимог до критерію, серед яких визначальними, на наш погляд, є об'єктивність, достовірність, спрямованість та ефективність визначеного критерію.

Щодо обґрунтування критеріїв, нам імponує погляд І. Блощинського, на думку якого при їх розробці необхідним є врахування таких положень:

розробка критеріїв та показників має виходити з мети дослідження;

сформовані критерії мають відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів;

ознаки мають бути сталими, вони мають повторюватись та відображати сутність явища;

система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв [2].

Аналіз поглядів дослідників на визначення критеріїв професійної рефлексії дозволяє дійти висновку, що усталених позицій серед науковців на даний момент не існує. Так, Н. Пов'якель критеріями рефлексивної діяльності фахівця визначав мотиваційно-цільовий, когнітивно-операційний, афективний, оціночний та вольовий [7, с. 3–6]. На думку Т. Комар, критеріями професійної рефлексії є такі: достатність рефлексивних знань; ставлення фахівця до професійної рефлексії та рефлексивної діяльності; власне рефлексивна поведінка фахівця [6, с. 2–24].

Узагальнюючи погляди науковців на проблему визначення критеріїв оцінки певних явищ та рівня сформованості професійної рефлексії зокрема, спільним для більшості дослідників є визнання необхідності відображення обраними критеріями основних закономірностей формування, взаємозв'язків між компонентами явища, динамікою його змін, розкриття специфічних ознак структурних компонентів та визначення рівня сформованості.

Одиницею виміру критерію виступають його складові – показники, які є виявом однієї з сторін досліджуваного явища чи процесу та відображенням якісної характеристики рівня сформованості професійної рефлексії у майбутніх офіцерів. Згідно трактування, зазначеного у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови», показник – це свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь [3, с. 838], який характеризується конкретністю та доступністю для спостереження, що є визначальним під

час оцінки якісних змін досліджуваного процесу чи явища та визначення їх рівня.

Виокремлення критеріїв та показників визначення рівня сформованості професійної рефлексії майбутніх офіцерів потребує аналізу наукових розвідок дослідників щодо критеріїв оцінки окремих якісних параметрів професійної підготовки військовослужбовців та майбутніх офіцерів зокрема.

Дослідження проблеми розвитку управлінського мислення у майбутніх магістрів військового управління в оперативно-тактичній ланці управління дозволило В. Шемчуку визначити такі критерії та показники визначення рівня розвиненості управлінського мислення: ціннісно-мотиваційний критерій (професійні пріоритети, ціннісні військово-професійні орієнтації, інтерес до розв'язання практичних управлінських проблем, наявність спонукальних особистісних якостей і потреб; поняттєво-змістовний критерій (військово-професійні знання, загальний рівень військово-професійного інтелекту, управлінсько-практична спрямованість та креативність мислення); праксеологічний критерій (професійна спрямованість мислення, здатність до аналізу, прогностичність, цілісність аналізу ситуацій управлінської взаємодії); емоційно-вольовий (відповідальність за ухвалені рішення та результат діяльності, гнучкість при вирішенні управлінських завдань, самоконтроль, соціальна гнучкість, емоційна чутливість й активність [9, с. 161–166]. Критеріями оцінки готовності до управлінської діяльності курсантів Р. Троцький визначає ціннісно-регулятивний, когнітивний, праксеологічний та особистісно-рефлексивний [8, с. 111].

Узагальнюючи напрацювання дослідників та результати аналізу науково-педагогічних джерел, із урахуванням досвіду професійної підготовки майбутніх офіцерів та особливостей формування професійної рефлексії в умовах специфічного освітньо-виховного середовища ВВНЗ, сутнісних характеристик досліджуваного явища, оптимальним варіантом системи оцінки рівня сформованості професійної рефлексії є її розгляд у складі мотиваційного, когнітивного та діяльнісно-рефлексивного критеріїв.

Мотиваційний критерій визначення рівня сформованості професійної рефлексії майбутнього офіцера дозволяє оцінити ступінь сформованості у як загальнолюдських цінностей, так і цінностей військово-професійної діяльності як військовослужбовця та як офіцера зокрема, що є суб'єктивним відображенням самосвідомості особистості, рівень мотивації до військової служби, сформованість ціннісних установок до професійного буття, рівень сприйняття курсантом себе як військовим професіоналом, а також наявність у майбутнього офіцера мотивації до самореалізації у професії шляхом із використанням потенціалу професійної рефлексії.

Показниками мотиваційного критерію нами визначено такі: ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності; наявність мотивації до військово-професійної діяльності та професії офіцера; усвідомлення майбутнім офіцером цінності та значущості рефлексії у професійній діяльності.

Щодо першого показника, то він є мірилом оцінки наявності у курсанта сформованої системи цінностей професії офіцера, що є визначальною у виробленні особистого сприйняття майбутнім офіцером військово-професійної діяльності, міру усвідомлення значущості та розуміння необхідності військово-професійної діяльності як офіцера Збройних сил України, готовності до виконання службових та бойових завдань, усвідомленні та прийнятті професійних цінностей, що своєю чергою має визначальний вплив на формування мотивації до професії офіцера. Другий показник – наявність мотивації до військово-професійної діяльності та професії офіцера дозволяє визначити рівень усвідомлення майбутнім офіцером мотивів та цілей військової служби, інтересу до обраної професії, його мотивації до навчання професії офіцера, до отримання знань і умінь, усвідомленої потреби в досягненні позитивних результатів у навчанні та квазіпрофесійній діяльності, постійному професійному та особистісному саморозвитку та самовдосконаленні, готовності до вироблення індивідуального управлінського стилю діяльності. Третій показник – усвідомлення майбутнім офіцером цінності та значущості рефлексії у професійній діяльності дозволяє визначити рівень усвідомлення майбутнім офіцером важливості та потреби у оволодінні основами професійної рефлексії, її цінності та значущості у професійній діяльності, наявності ціннісного ставлення до неї та готовності до прояву у професійній діяльності.

Загалом, мотиваційний критерій сформованості професійної рефлексії майбутнього офіцера дозволяє визначити рівень сформованості у курсанта цінного ставлення до військово-професійної діяльності, наявність та ступінь прояву потреб та мотивів самореалізації майбутнього офіцера у професії, готовності до успішного опанування фаховими дисциплінами, самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення, до застосування професійної рефлексії в процесі виконання завдань військової служби.

Когнітивний критерій дозволяє визначити рівень сформованості та засвоєння професійно орієнтованих знань, потенціалу професійної рефлексії у професійній діяльності та розуміння необхідності налагодження та підтримання суб'єкт-суб'єктних стосунків з іншими суб'єктами військово-професійної діяльності.

Когнітивний критерій, на наше переконання, визначається такими показниками: повнота та

глибина засвоєння професійних знань; здатність до налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії; знання сутності та можливостей професійної рефлексії. Перший показник когнітивного критерію дозволяє діагностувати рівень засвоєння майбутнім офіцером сукупності фахових знань та умінь як необхідної умови успішної реалізації ним службово-бойових завдань, міру оволодіння теоретичним знанням та практичними вміннями виконання службово-бойових завдань у різних умовах, знаннями щодо порядку ухвалення управлінських рішень та ефективного управління підпорядкованим особовим складом, здатність застосовувати набуті знання та вміння під час службово-бойової діяльності, наявність стійкої потреби пошуку нестандартних та нетипових управлінських рішень в бойових умовах, спроможність до здійснення аналізу та узагальнення професійно орієнтованої інформації та готовність до формування власного професійного досвіду.

Щодо другого показника когнітивного критерію, а саме здатності майбутнього офіцера до налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії з суб'єктами військово-професійної діяльності, то його реалізація дозволяє визначити рівень усвідомлення курсантом себе повноцінним суб'єктом військово-професійної діяльності та визнання інших військовослужбовців як її суб'єктів, оцінити здатність до налагодження суб'єкт-суб'єктних стосунків із підлеглими військовослужбовцями, колегами по службі та начальниками. Третій показник – знання сутності та можливостей професійної рефлексії дозволяє визначити рівень опанування курсантами знаннями з теорії рефлексії та професійної рефлексії в діяльності офіцера зокрема, особливостей її формування, прояву та шляхів розвитку, спроможність вирішувати проблемні питання навчальної, квазіпрофесійної, а в перспективі й професійної діяльності, що є первинним етапом формування рефлексивних умінь.

Узагальнюючи, когнітивний критерій дозволяє здійснити оцінку рівня володіння майбутнім офіцером знаннями про роль та значення рефлексії у професійній діяльності, здатності до аналізу та визначення причинно-наслідкових зв'язків між реалізованими заходами та одержаними результатами, адекватної їх оцінки, узагальнення набутого досвіду та спроможності до побудови індивідуальної траєкторії самореалізації у професії офіцера.

Діяльнісно-рефлексивний критерій сформованості професійної рефлексії майбутнього офіцера спрямований на її оцінку в контексті практичного застосування рефлексивних механізмів в процесі навчальної та квазіпрофесійної діяльності курсанта та визначається такими показниками: сформованість рефлексивних умінь; здатність до ухвалення управлінських рішень на основі рефлексії службово-бойової діяльності; здатність

до корегування стратегії власного професійного зростання.

Першим показником діяльнісно-рефлексивного критерію є сформованість рефлексивних умінь. Рефлексивні вміння, що лежать в основі професійної рефлексії, є підґрунтям до здатності майбутнього офіцера осмислювати результати навчальної, квазіпрофесійної та майбутньої військово-професійної діяльності, усвідомлювати потребу її корегування. Другий показник діяльнісно-рефлексивного критерію – здатність майбутнього офіцера до ухвалення управлінських рішень на основі рефлексії службово-бойової діяльності, характеризується результатами використання у квазіпрофесійній діяльності набутих під час навчання у ВВНЗ фахових компетентностей, визначальним компонентом чого є його здатність до ухвалення управлінських рішень. Так як ухвалення управлінського рішення крім набутих знань та сформованих умінь передбачає постійну рефлексію одержаних результатів, обумовлений показник дозволяє здійснити оцінку рівня сформованості професійних компетентностей, навичок організації та здійснення власної військово-професійної діяльності, забезпечення виконання ухвалених рішень, їх контроль та корегування, здатність курсанта до формування та підтримання професійної мотивації підлеглих на виконання завдань військової служби, що, своєю чергою, є узагальненою оцінкою здатності майбутнього офіцера до забезпечення належного рівня ефективності управління підпорядкованим особовим складом.

Третім показником діяльнісно-рефлексивного критерію є здатність майбутнього офіцера до корегування стратегії власного професійного зростання. Даний показник характеризується сформованістю у курсанта здатності до самоконтролю рефлексивних дій, постійного аналізу власної професійної діяльності та її результатів, саморегуляції діяльнісної активності та внесення змін у професійну діяльність, здатністю до побудови стратегій самоосвіти й професійного самовдосконалення, професійного зростання та, як наслідок, самореалізації у професії.

Із урахуванням особливостей формування та розвитку професійної рефлексії майбутніх офіцерів в умовах специфічного освітньо-виховного середовища ВВНЗ, доцільним вбачається виділити три рівні сформованості професійної рефлексії майбутніх офіцерів: низький, середній та достатній.

Низький рівень сформованості професійної рефлексії майбутнього офіцера характеризується: системою ціннісних орієнтацій майбутнього офіцера не сформована, відсутнє усвідомлення потреби самореалізації у військовому професійному середовищі; усвідомлення та прийняття цінностей військово-професійної діяльності носить

поверхневий характер; рівень зацікавленості у підвищенні фахового рівня як офіцера та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності є низьким та обумовлений зовнішнім впливом; мотивація до професійної діяльності та професії офіцера є низькою, мотиваційна сфера орієнтована на задоволення особистих потреб; знання з теорії рефлексії та професійної рефлексії, особливостей її формування та прояву, можливостей у професійній діяльності є поверхневими; відсутність інтересу до саморозвитку, самоосвіти та використання можливостей професійної рефлексії в діяльності; розуміння необхідності налагодження суб'єкт-суб'єктних стосунків із підлеглими військовослужбовцями, колегами по службі та начальниками є недостатнім; готовність до ухвалення управлінського рішення є низькою та ґрунтується на особистому досвіді; уміння осмислювати результати майбутньої військово-професійної діяльності та здійснювати її корегування відсутні; відсутня потреба рефлексивного зіставлення теоретичних знань із умовами та особливостями їх застосування на практиці; навички застосування професійної рефлексії не сформовані; відсутнє розуміння необхідності побудови стратегії професійного самовдосконалення та професійного зростання.

Середній рівень сформованості професійної рефлексії майбутнього офіцера характеризується: рівень сформованості ціннісних орієнтацій є достатнім для виконання завдань за призначенням, має місце усвідомлення потреби самореалізації у військовому професійному середовищі; має місце розуміння та сприйняття цінностей військово-професійної діяльності, моральних та соціальних норм, ідеалів та установок; зацікавленість у підвищенні фахового рівня присутня та визначається наявністю інтересу до обраної професії та прагненні стати офіцером; рівень вмотивованості до професійної діяльності та професії офіцера є середнім, мотиваційна сфера орієнтована на виконання визначених завдань та уникнення відповідальності в разі упущень; рівень знань з теорії рефлексії та професійної рефлексії є достатнім, проте рефлексивне мислення розвинене слабо, що не дозволяє творче її застосування у професійній діяльності; наявний інтерес до поглибленого вивчення лише окремих навчальних дисциплін та вибіркового використання можливостей професійної рефлексії в діяльності; має місце належний рівень усвідомлення необхідності налагодження суб'єкт-суб'єктних стосунків із підлеглими військовослужбовцями, колегами по службі та начальниками; готовність до ухвалення управлінського рішення ґрунтується на критичному осмисленні набутих знань, умінь, власному досвіді квазіпрофесійної діяльності та досвіді інших суб'єктів військово-професійної діяльності, проте домінує

копіювання їхніх управлінських підходів; наявні уміння осмислювати результати військово-професійної діяльності, співставляти із результатами інших її суб'єктів, здійснювати рефлексивні дії та виявляти базові рефлексивні уміння; має місце усвідомлення курсантом себе повноправним суб'єктом професійної діяльності та наявність здатності до саморегуляції діяльності, проте уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між діями та здобутими результатами не сформовані; наявні базові уміння здійснення самооцінки результатів застосування знань, умінь та навичок, що лежать в основі професійної рефлексії, здійснення самоконтролю рефлексивних дій та внесення змін у професійну діяльність на основі самоаналізу її результатів; рівень розуміння необхідності побудови стратегії професійного самовдосконалення та професійного зростання є достатнім, проте відсутня потреба рефлексивного зіставлення теоретичних знань із умовами та особливостями їх застосування на практиці.

Достатній рівень сформованості професійної рефлексії майбутнього офіцера характеризується: система ціннісних орієнтацій майбутнього офіцера сформована та є регулятором діяльності та поведінки, має місце усвідомлення потреби самореалізації у військовому професійному середовищі; рівень усвідомлення, осмислення та прийняття цінностей військово-професійної діяльності є достатнім та визначає зміст військово-професійної діяльності, який орієнтований на подолання труднощів на шляху до досягнення поставленої мети; рівень зацікавленості у підвищенні фахового рівня як офіцера та як фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності є високим та обумовлений наявністю інтересу до обраної професії та прагненні стати офіцером; мотивація до професійної діяльності та професії офіцера наповнення особистісним змістом, мотиваційна сфера орієнтована на самореалізацію у професії, наявна здатність продукувати нестандартні ідеї та знаходити рішення шляхом активного використання рефлексивних вмінь; наявні ґрунтовні знання з теорії рефлексії та професійної рефлексії, особливостей її формування та прояву, можливостей у професійній діяльності, має місце належний рівень розвитку фахового мислення та готовність до здійснення діяльності на основі набутих знань; має місце сформована суб'єктна позиція в системі професійних взаємин та професійно-ціннісних орієнтацій, рівень розуміння необхідності налагодження суб'єкт-суб'єктних стосунків із підлеглими військовослужбовцями, колегами по службі та начальниками є високим; рівень готовності до ухвалення управлінського рішення є високим та базується на усвідомленій потребі вироблення індивідуального управлінського стилю діяльності, має місце усвідомлення необхідності пошуку нетипових варіантів

вирішення службово-бойових завдань; наявний глибокий інтерес до самоуправління і саморегуляції, має місце стійке бажання здійснювати професійну рефлексію результатів військово-професійної діяльності та здійснення її корегування; наявний індивідуальний критеріальний апарат оцінювання здобутих результатів та успішності через рефлексивне зіставлення теоретичних знань із умовами та особливостями їх застосування на практиці; має місце усвідомленням особливостей та аспектів реалізації професійної рефлексії у професійній діяльності та творчий підхід до досягнення максимальної ефективності та результативності; наявна індивідуальна стратегія професійного самовдосконалення та професійного зростання.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що розроблений критеріальний апарат в складі критеріїв та показників сформованості професійної рефлексії майбутніх офіцерів дозволяє діагностувати рівні її сформованості. Розроблений інструментарій буде використаний під час проведення педагогічного експерименту на констатувальному та формувальному його етапах, а одержані результати дозволять підвищити результативність заходів із формування професійної рефлексії майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ.

Висновки. Формування професійної рефлексії майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки у ВВНЗ є керованим, складним процесом професійного самовдосконалення особистості через співвіднесення потреб та можливостей власного «Я» із вимогами професії.

З огляду на специфічні особливості професії офіцера, необхідність ухвалення виваженого управлінського рішення в умовах впливу стресових чинників, притаманних бойовим діям, ключовими умовами формування професійної рефлексії майбутнього офіцера у ВВНЗ є створення рефлексивного освітнього простору у ВВНЗ, забезпечення умов формування культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії суб'єктів освітнього процесу ВВНЗ та умов розвитку їхньої рефлексивної культури.

Виокремлення педагогічних умов формування професійної рефлексії майбутніх офіцерів та подальша їх реалізація в освітньо-виховному процесі ВВНЗ поряд з іншим передбачає розроблення критеріального апарату в складі критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної рефлексії майбутніх офіцерів.

Подальші перспективи дослідження полягають у обґрунтуванні педагогічних умов та розробці методики формування професійної рефлексії майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анєнкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. *Вісник Одеського національного університету*. 2011. № 8. С. 1–4.

2. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО. *Наукові записки ВДПУ імені М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2001. № 4. С. 74–76.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол.ред. В.Т. Бусел. Київ: ВТФ Перун, 2003. С. 1440.

4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008.

5. Колос К.Р. Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти. *Information Technologies in Education*. 2015. № 22. С. 80–92.

6. Комар Т.В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків: автореф. дис.

на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / Т.В. Комар. – Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2003.

7. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія соціального працівника – практика. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 6–7. С. 3–6.

9. Троцький Р. Формування готовності до управлінської діяльності у курсантів вищих навчальних закладів МВС України у фаховій підготовці: дис. ... кан. пед. наук : 13.00.04 / Р. С. Троцький. Київ, 2018. 306 с.

10. Шемчук, В. А. Розвиток управлінського мислення у майбутніх магістрів військового управління в оперативно-тактичній ланці управління: критерії та показники. Взято з http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidannya/Kreativna_pedagogika_Vinnitsya__2010_3.pdf.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMING THE READINESS OF FUTURE CIVIL AVIATION PILOTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

У статті проведено теоретичний аналіз проблеми формування готовності майбутніх пілотів цивільної авіації до професійної діяльності. Розглянуто теоретичні підходи до поняття «професія», «професійна діяльність», «готовність», «готовність до праці» тощо. Визначено позиції дослідників щодо визначення та сутності поняття «готовність майбутніх пілотів цивільної авіації до професійної діяльності».

Розглянуто основні підходи до визначення «професії»: медико-гігієнічний; соціально-економічний; виробничо-технічний; психологічний; виробничо-педагогічний тощо.

Визначено низку суперечностей сучасної професійної освіти майбутніх пілотів цивільної авіації, а саме: між високими вимогами роботодавців до якості професійної взаємодії майбутніх пілотів і недосконалістю змісту навчальних програм, методами формування у ЗВО відповідних компетентностей; між важливістю готовності до взаємодії майбутніх пілотів як складника готовності пілота до льотної діяльності та відсутністю перевірених діагностичних методик у ЗВО та на авіапідприємствах; між представленістю в психолого-педагогічній науці аспектів підготовки майбутніх пілотів і недостатнім висвітленням проблеми взаємодії; необхідністю цілеспрямованого формування готовності майбутніх пілотів до взаємодії та відсутністю ефективної педагогічної технології забезпечення цього процесу.

Визначено основні проблеми людського фактору в авіації: проблема швидкого засвоєння обраної професії на рівні, який відповідає ступеню розвитку даної галузі знань; проблема професійної надійності, яка включає надійність знань, навичок та умінь в екстремальних умовах діяльності; проблема збереження й продовження професійного довголіття льотного складу тощо.

Зазначено, що важливою умовою формування готовності до праці є наявність відповідних якостей, на основі яких така готовність розвивається через засвоєння загальних і професійних знань, формування вмій та навичок тощо.

Згідно аналізу наукових досліджень узагальнено основні підходи та аспекти проблеми готовності до діяльності, в тому числі і авіаційних фахівців, що згруповано у певні групи.

Ключові слова: цивільна авіація, майбутні пілоти, готовність до праці, готовність майбутніх пілотів до взаємодії.

The article provides a theoretical analysis of the problem of forming the readiness of future civil aviation pilots for professional activity. Theoretical approaches to the concept of "profession", "professional activity", "readiness", "readiness to work", etc. are considered. The positions of researchers regarding the definition and essence of the concept of "readiness of future civil aviation pilots for professional activity" have been defined. The main approaches to the definition of "profession" are considered: medical and hygienic; socio-economic; production and technical; psychological; production-pedagogical. A number of contradictions in the current professional education of future civil aviation pilots have been identified, namely: between the high demands of employers for the quality of professional interaction of future pilots and the imperfect content of training programs, methods of formation of relevant competencies in higher education institutions; between the importance of the readiness for interaction of future pilots as a component of the pilot's readiness for flight activities and the lack of proven diagnostic methods in the Air Force Base and at aviation enterprises; between the representation in psychological and pedagogical science of the aspects of training future pilots and insufficient coverage of the problem of interaction; the need for purposeful formation of the readiness of future pilots to interact and the lack of effective pedagogical technology to ensure this process.

The main problems of the human factor in aviation have been identified: the problem of quickly mastering the chosen profession at a level that corresponds to the degree of development of this field of knowledge; the problem of professional reliability, which includes the reliability of knowledge, skills and abilities in extreme operating conditions; the problem of preserving and extending the professional longevity of the flight crew, etc. It is noted that an important condition for the formation of readiness for work is the presence of appropriate qualities, on the basis of which such readiness develops through the assimilation of general and professional knowledge, the formation of skills and abilities, etc. According to the analysis of scientific studies, the main approaches and aspects of the problem of readiness for activity, including aviation specialists, are summarized, which are grouped into certain groups.

Key words: civil aviation, future pilots, readiness for work, readiness of future pilots to interact.

УДК 378.6.091

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.44>

Керницька Л.І.,

аспірантка кафедри професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук

Льотної академії Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку цивільної авіації (ЦА) світу суттєво підвищуються вимоги до фахових та особистісних якостей пілотів, самої організації професійної діяльності авіаційних фахівців. Це характерно також і для ЦА України, де того ж війна загальмувала як авіасполучення,

так і процеси підготовки авіаційних фахівців, у тому числі пілотів.

Перед авіаційною галуззю Україна та її освітніми інституціями, ЗВО авіаційного профілю поставлене вагоме завдання - модернізувати зміст, принципи, методи, форми навчання курсантів, що дозволить швидко відновити авіапідприємства країни.

Науковці наголошують, що конкурентоспроможна особистість фахівця, що сформована в процесі професійного становлення у ЗВО, набуває здатності до високої якості й ефективності своєї діяльності, а також до взаємодії з усіма суб'єктами професійної діяльності [2].

Найбільш складні та нерозроблені проблеми сьогодення, на думку більшості методологів професійної освіти (Л. Барановська, В. Радул, Е. Лузік, Г. Лещенко, С. Неділько), – це підвищення якості професійної підготовки, розробка інноваційних методів, технологій навчання курсантів та студентів, формування готовності до фахової діяльності, вдосконалення процесу взаємодії між суб'єктами виробничо-технологічної діяльності в авіакомпаніях тощо.

Ознайомлення ж з результатами наукових досліджень учених, які розробляли сучасну філософію та методологію професійної освіти (В. Кремень, О. Сухомлинська, Т. Сущенко, В. Ягупов та ін.), дало змогу виявити низку суперечностей нинішньої професійної освіти майбутніх пілотів цивільної авіації, а саме:

необхідністю цілеспрямованого формування готовності майбутніх пілотів до взаємодії та відсутністю ефективної педагогічної технології забезпечення цього процесу;

між високими вимогами роботодавців до якості професійної взаємодії майбутніх пілотів і недосконалим змістом навчальних програм, методами формування у ЗВО відповідних компетентностей;

між важливістю готовності до взаємодії майбутніх пілотів як складника готовності пілота до льотної діяльності та відсутністю перевірених діагностичних методик у ЗВО та на авіапідприємствах;

між представленістю в психолого-педагогічній науці аспектів підготовки майбутніх пілотів і недостатнім висвітленням проблеми формування їх готовності до взаємодії.

Отже, у сучасних умовах випускник ЗВО авіаційного профілю повинен володіти набором таких якостей та утворень, що дозволять йому успішно реалізовувати свій творчий потенціал у практичній діяльності в авіаційних компаніях.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Значна роль у розробці концепції професійної освіти, різних підходів до професійної підготовки фахівців належать таким ученим, як В. Кремень, С. Гончаренко, О. Сисоєва і ін. У вітчизняній педагогіці проблема професійної компетентності розглядається в працях, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Коваленко й ін.

Аналіз наукових джерел показав, що існують деякі дослідження з проблем підготовки фахівців до професійної діяльності, у тому числі й пілотів, формування у них готовності до професійної діяльності. Ці джерела стосуються: професійного відбору пілотів та інших фахівців (К. Платонов, Н. Eysenck, О. Lipman, Н. Munstenberg та ін.);

формування психологічної готовності до діяльності (Л. Кандибович, Н. Кузьміна, С. Салаватова та ін.); формування професійної придатності (Є. Клімов, В.Маріщук та ін.); професійної підготовки та фахового становлення особистості спеціаліста (С. Бочарова, О. Коваленко, О. Романовський та ін.), психологічної та психофізіологічної підготовки військових льотчиків (Д. Гандер, П. Корчемний та ін.); педагогічних основ професійної підготовки пілотів цивільної авіації (Р. Макаров, Т. Плачинда, Г. Пухальська та ін.).

Підготовка курсантів льотних навчальних закладів до професійної діяльності була предметом досліджень багатьох українських науковців, таких як: В. Асріян (формування спеціальних умінь у майбутніх пілотів міжнародних авіаліній на основі міжпредметних зв'язків технічних дисциплін), Р. Макаров (проекування теорій організації професійного навчання операторів авіаційних систем управління), Г. Пухальська (формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів цивільної авіації), А. Дранко (формування професійної взаємодії майбутніх пілотів цивільної авіації у процесі наземної практичної підготовки), І. Галімська (формування професійно значущих якостей особистості майбутнього авіаційного фахівця засобами фізичної підготовки), Н. Єпіхіна (професійна реабілітація льотного складу в періоди перерв у льотній діяльності), Т. Плачинда (теоретичні та методичні засади забезпечення якості професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів в умовах євроінтеграції), А. Савицька (формування готовності майбутніх військових пілотів до міжнародних миротворчих операцій) тощо.

Однак, сучасним теорії та методиці навчання бракує фундаментальних досліджень з проблеми формування готовності до взаємодії майбутніх пілотів цивільної авіації у процесі наземної підготовки у ЗВО авіаційного профілю.

Мета статті – провести теоретичний аналіз проблеми формування готовності майбутніх пілотів цивільної авіації до професійної діяльності та визначення сутності такої готовності майбутніх пілотів.

Виклад основного матеріалу. На думку науковців, сьогодні розв'язання проблеми якісної підготовки льотного складу можливе тільки з позицій інтеграції льотного навчання з суміжними науками, які вивчають людину. Дослідники проблем авіаційної психології та педагогіки (Р. Макаров, К. Платонов, Г. Лещенко, Л. Харламова та ін.) наголошують, що авіаційна галузь настільки специфічна, що глобальні проблеми людського фактору в авіації можливо вирішити лише в інтегративній єдності всіх видів професійної підготовки [4].

У сучасних умовах фахівці виділяють такі основні проблеми людського фактору в авіації:

– проблему швидкого засвоєння обраної професії на рівні, який відповідає ступеню розвитку даної галузі знань;

– проблему професійної надійності, яка включає надійність знань, навичок та умінь в екстремальних умовах діяльності;

– проблему збереження й продовження професійного довголіття льотного складу тощо [9].

Діяльність пілота ЦА варто розглядати як практично спрямовану діяльність, яка має назву «професія». Професією ж називають необхідну для суспільства та обмежену сферу застосування фізичних і духовних сил людини, яка дає їй можливість для існування й розвитку. Вона характеризується як система ЗНУ, що притаманна даній людині [6].

Аналіз літератури дозволив виділити основні підходи до визначення «професії»: медико-гігієнічний; соціально-економічний; виробничо-технічний; психологічний; виробничо-педагогічний тощо. Водночас, у практиці не існує єдиної класифікації всього розмаїття професій.

Перші спроби виділити групи професій були здійснені вітчизняними й зарубіжними психологами (О. Ліпман, І. Шпільрейн та ін.). При цьому загальний напрям усіх досліджень зводиться до виділення суттєвих ознак професійної діяльності, від об'єктивних ознак роботи до ознак, які характеризують своєрідність діяльності людини [8].

Аналіз наукових праць показав, що найбільш досліджуваним явищем сьогодні залишається терміносполучення «готовність до праці». Дослідники наголошують, що це складне соціально-психологічне явище, своєрідна форма зв'язку професійної спрямованості з іншими важливими рисами особистості – світоглядом, життєвими настановами й духовними цінностями, а також з морально-вольовою та емоційною сферами [1, 5, 7]. Отже, практично усі науковці називають готовність первинною, фундаментальною умовою успішного виконання будь-якої діяльності.

На сьогодні визначено, що важливою умовою формування готовності до праці є наявність відповідних якостей, на основі яких така готовність розвивається через засвоєння загальних і професійних знань, формування вмінь та навичок тощо. На цьому наголошується у дослідженнях готовності до педагогічної діяльності (П. Горностаї, Д. Мазоха, С. Ніколаєнко, О. Скрипченко); до праці на сучасному виробництві (В. Моляко, С. Равикович); до праці в сільському господарстві (О. Мороз); до діяльності в екстремальних умовах (О. Макаревич, В. Ягупов, Д. Синенко) тощо.

Отже, дослідники виділяють два види індивідуальної готовності:

готовність, яка має загальний, тривалий характер і базується на переконаннях, спрямованості

особистості, знаннях, досвіді, здібностях, професійно важливих якостях особистості;

готовність до конкретного етапу діяльності (готовність тимчасового характеру).

Науковець С.Кубицький вважає, що готовність – це спрямованість особистості, яка передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, ЗНУ, установки на певне поведіння в незвичайних умовах. Вона є результатом усебічного розвитку особистості у ВВНЗ з урахуванням вимог, що зумовлюються особливостями фаху, а також істотною передумовою її цілеспрямованої діяльності. До структури професійної готовності майбутнього офіцера до діяльності він включає чотири компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, практичний та оцінний [3].

Аналіз наявних досліджень показав, що у науковій літературі висвітлені різні аспекти проблеми готовності до діяльності, в тому числі і авіаційних фахівців. Однак і на сьогодні *багато питань залишаються недостатньо дослідженими*, які можна згрупувати у такі групи:

1) не вистачає досліджень, що мають системний характер;

2) не розроблено єдиних підходів до сутності та складових готовності до різних видів професійної діяльності, недостатньо з'ясовано зв'язки між різними видами готовності;

3) недостатньо розроблений концептуальний апарат проблеми готовності до професійної діяльності, в тому числі і готовності пілотів та ін.;

4) недостатньо вивчена специфіка готовності пілотів ЦА до багатьох функцій та видів їх професійної діяльності, зокрема готовності до взаємодії під час виробничо-технологічної діяльності;

5) залишається не зовсім вирішеною проблема діагностики готовності та основних її видів.

Результати нашого теоретичного аналізу показали, що незважаючи на наявність ґрунтовних досліджень проблеми готовності до багатьох видів діяльності, окремі проблемні питання, все ж таки є не зовсім дослідженими, у тому числі і формування готовності майбутніх пілотів ЦА до взаємодії під час виробничо-технологічної діяльності.

На нашу думку, така готовність має також включати професійно важливі особистісні якості, а також суто індивідуальні якості. Усе це доводить, що ця проблема має складну й багатозначну природу й потребує організації комплексного міждисциплінарного дослідження в системі психологічних, педагогічних та інших наук.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті проведено теоретичний аналіз проблеми формування готовності майбутніх пілотів цивільної авіації до професійної діяльності. Розглянуто теоретичні підходи до поняття «професія», «професійна діяльність», «готовність»,

«готовність до праці» тощо. Визначено позиції дослідників щодо визначення та сутності поняття «готовність майбутніх пілотів цивільної авіації до професійної діяльності». Згідно аналізу наукових досліджень узагальнено основні підходи та аспекти проблеми готовності до діяльності, в тому числі і авіаційних фахівців, що згруповано у певні групи. У подальшому планується визначення сутності та структури готовності майбутніх пілотів ЦА до взаємодії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Керницький О.М. Формування готовності курсантів льотних навчальних закладів до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 41. С. 155–162.
2. Кремень В. Г. Пріоритет освіти і науки. *Вісник НАН України*. 2016. № 9. С. 21–23.
3. Кубіцький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності. Автореф...канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 2002. 17 с.
4. Лещенко Г. Професійна надійність майбутніх фахівців: ретроспектива та сучасність. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 132. С. 198–202.
5. Платонов І.В. Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності. *Психологія*. 2010. Вип. 11. С. 320–326.
6. Пухальська Г. А. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів цивільної авіації. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. К. : Вид-во «НАУ-друк», 2009. Вип. 2. С. 15–18.
7. Харламова Л.С., Чала Н.Д., Ковальова І.В. Сучасні технології викладання іноземних мов у технічних ЗВО. *Науковий вісник Львівської академії*. Серія: Педагогічні науки, 2020. № 7. URL: <http://ksgn.hol.es/wp-content/uploads/2017/04/33-1.pdf>
8. Driskell J.E., Olmstead B. Psychology in the military research applications and trends. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44. № 1. P. 43–54.
9. Sovgira, S., Bida, O.A., Leshchenko, H.A., Zakharova, O.V., Chernyshenko, I.A. Development of leadership potential in the system of higher education: *Civil aviation students. International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2019, 8(11), pp. 101–116.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

МОБІНГ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ТА БУЛІНГ В ДИТЯЧОМУ: ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВОГО ЗВ'ЯЗКУ

MOBBING IN THE EDUCATIONAL COLLECTIVE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AND BULLYING IN CHILDREN: A STUDY OF CAUSAL RELATIONSHIP

УДК 371.215:316.614.22
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.45>

Барліт О.О.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методи
виховання
Комунального закладу «Запорізький
обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Запорізької
обласної ради

Шумада Р.Я.,
завідувач обласного науково-
методичного центру моніторингових
досліджень якості освіти
Комунального закладу «Запорізький
обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Запорізької
обласної ради

Могілевська В.М.,
канд. соціол. наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методи
виховання
Комунального закладу «Запорізький
обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Запорізької
обласної ради

Сібіль О.І.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методи
виховання
Комунального закладу «Запорізький
обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Запорізької
обласної ради

Статтю присвячено деяким питанням створення безпечного освітнього середовища. Зокрема, проведено аналіз та встановлено наявність причинно-наслідкового зв'язку між мобінгом у педагогічному колективі закладу освіти та булінгом у дитячому колективі відповідної школи, але з'ясування ступеня цього зв'язку потребує залучення додаткових статистичних методів, що набуде конкретизації у подальших наукових дослідженнях. Зроблено акцент на існуванні у правовій площині України двох термінів, що позначають систематичне насильство, але в різних колективах, дитячих та трудових: «булінг» та «мобінг». Досліджено та описано деякі аспекти походження термінів «мобінг» і «булінг». Розглянуто один із найбільш вагомих чинників, який може сприяти розвитку булінгу в закладах освіти – чинник середовища. Проаналізовано результати моніторингового дослідження «Вплив соціально-психологічного клімату педагогічного колективу на розбудову освітнього середовища вільного від насильства та булінгу», зокрема думку педагогів, учнів та учениць, батьків учнів та учениць щодо реалізації принципу «Повага» в закладі освіти. Водночас зазначено, що всі дорослі, які оточують дитину, так чи інакше, впливають на неї, тому всі працівники закладу освіти мають бути взірцем шанобливого ставлення до людей. Обґрунтовано ефективність початку процесу розбудови безпечного освітнього середовища закладу освіти з аналізу мобінгу в педагогічному колективі та планування дій, в разі його наявності, щодо мінімізації цього процесу. Наголошено, що безпечне освітнє середовище можливе лише при високому рівні загальної культури закладу освіти – системі цінностей та переконань, які розділяє кожен учасник освітнього процесу. Зазначається, що в умовах війни питання створення безпечного середовища не втрачає актуальності. Аналізуються нові підстави нагальності даної проблеми. Адже війна завжди була дорідним ґрунтом для насильства, в усіх його можливих формах і проявах.

Ключові слова: безпечне освітнє середовище; булінг; мобінг; чинник середовища.

This article is dedicated to certain aspects of creating a safe educational environment. In particular, an analysis has been conducted and the existence of a causal relationship between mobbing in the pedagogical staff of an educational institution and bullying in the children's group of the corresponding school was established; however, a more detailed examination of the degree of this connection requires the involvement of additional statistical methods, which will be detailed in future academic research. It is emphasized on the existence of two terms in the legal framework of Ukraine denoting systematic violence but in different collectives of children and employees: "bullying" and "mobbing." Particular aspects of the origin of the terms "mobbing" and "bullying" have been examined and described. One of the most significant factors that can contribute to the development of bullying in educational institutions – the environmental factor, has been reviewed.

The results of a monitoring study – "The Impact of the Socio-Psychological Climate of the Educational Staff on the Development of the Violence-Free and Bullying-Free Educational Environment" have been analyzed, in particular – the opinions of teachers, students, parents of students with respect to the implementation of the "Respect" principle in the educational institutions. At the same time, it is noted that educational staff are role models for children, and therefore, adults must exemplify respectful treatment of others. The effectiveness of initiating the process of building a safe educational environment within the educational institution, based on the analysis of mobbing among the educational staff and planning actions to minimize this process in the event of its presence, has been substantiated. It is emphasized that a safe educational environment is only possible with a high level of the overall culture of the educational institution – a system of values and beliefs shared by each participant in the educational process. It is noted that in time of the war, the issue of creating a safe environment remains relevant. New grounds for the urgency of this problem are being analyzed. As the war has always been an active cause for violence in all its possible forms and manifestations.

Key words: safe educational environment, bullying, mobbing, environmental factor.

Постановка проблеми. З метою забезпечення додержання конституційних прав та свобод дитини, гарантій з охорони дитинства, реалізації прав дітей на освіту, безпечне для життя і здоров'я освітнє середовище, збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління Указом Президента України від 25 травня 2020 року № 195/2020

схвалено Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі [1]. Визначення поняття «Безпечне освітнє середовище» чітко розкрито в Законі України «Про повну загальну середню освіту» [2].

Проте, попри тотальне засудження, насильство, схоже, є елементом людських взаємин. На

жаль, заклади освіти не тільки виконують величезну функцію у житті дітей як середовище головної соціалізації, а і є місцем, де вони нерідко зазнають насильства.

В освітньому середовищі насильство може мати фізичну або психологічну форму, та мати як поодинокий, так і регулярний, тривалий характер. Насильство тривалого характеру в освітньому середовищі максимально точно відображає поняття «булінг».

Проблема булінгу в освітньому середовищі явище не нове, але, на жаль, внаслідок збройної агресії російської федерації стала ще більш важливою.

Так серед багатьох причин сьогоденної актуальності проблеми, американська організація «Національна мережа дитячого стресу» (NCTSN) акцентує увагу на тому, що діти або підлітки, які зазнали впливу подій, які травмують та/або насильства, з більшою ймовірністю можуть страждати від булінгу або виступати у ролі кривдника щодо однолітків. Однак, важливим є уникнення «таврування» та поширення припущення, що всі діти, які стали свідками військових дій, є потенційними кривдниками чи піддаються булінгу [3].

Тому дана проблема знову і знову повертає до себе увагу батьків, педагогів, науковців, представників влади тощо.

В Україні, у 2019 році, термін «булінг» було закріплено на законодавчому рівні. Відповідно до Закону «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу» [4], частину першу статті 1 Закону України «Про освіту» було доповнено п. 3⁻¹ такого змісту: булінг (цькування) – діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого [5].

В цілому прийняття даного закону мало велике прогресивне значення. Це був потужний прорив до мети – створення безпечного освітнього середовища закладу освіти, вільного від насильства та булінгу. Треба зазначити, що Україна – одна з перших із пострадянських країн поставила собі за мету подолання проблеми булінгу в освітньому середовищі, використовуючи, в тому числі й правові ресурси держави.

Однак, цей закон розповсюджується на діяння учасників освітнього процесу, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, залишив поза зоною діяння всередині педагогічного колективу.

На наш погляд, дуже влучно зроблено акцент в Національній стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі: «Учні та педагогічні працівники потребують такого стану освітнього середовища, в якому вони відчуватимуть фізичну, психологічну, інформаційну та соціальну безпеку, комфорт і благополуччя» [1].

Інакше кажучи, і педагогічні працівники, в тому числі мають потребу в безпеці, комфорті й благополуччі.

Крім того, педагогічний колектив закладу освіти має потужний потенціал впливу на дітей, на жаль, іноді цей вплив несприятливий. Йдеться про можливий приклад негативної міжособистісної взаємодії дорослих, у тому числі й педагогів.

Тому цілком логічно є поява ще одного законодавчого акту, який вирішує це питання, нормативно закріплюючи ще один термін, який позначає насильство тривалого характеру, але вже у трудових колективах.

У листопаді 2022 року Верховна Рада прийняла Закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо запобігання та протидії мобінгу (цькуванню)» [6], який доповнив Кодекс законів про працю статтею, яка визначає мобінг (цькування) як систематичні (повторювані) тривалі умисні дії або бездіяльність роботодавця, окремих працівників або групи працівників трудового колективу, які спрямовані на приниження честі та гідності працівника, його ділової репутації, у тому числі з метою набуття, зміни або припинення ним трудових прав та обов'язків, що проявляються у формі психологічного та/або економічного тиску, зокрема із застосуванням засобів електронних комунікацій, створення стосовно працівника напруженої, ворожої, образливої атмосфери, у тому числі такої, що змушує його недооцінювати свою професійну придатність [7].

Отже, нині у правовій площині України, існує два терміни, що позначають систематичне насильство, але в різних колективах, дитячих та трудових: булінг та мобінг.

Вперше термін «мобінг» був запропонований вченим Конрадом Лоренцем у 1960-х роках для опису поведінки тварин в дикій природі, під час якої слабші тварини спільно нападають на сильніших за них супротивників, зазвичай для захисту свого потомства [8].

Наприкінці 1960-х – початку 1970-х років шведський лікар і вчений Пітер-Пауль Хайнеман застосував концепцію Лоренца та термін «мобінг» для визначення колективної агресії дітей проти іншої дитини-жертви в контексті расової дискримінації [8].

Паралельно, в цей же період, Ден Ольвеус, один з найбільш видатних вчених в сфері досліджень феномена насильства в шкільних

колективах запропонував замінити термін «мобінг» іншим – «булінг». Ольвеус пояснював це такими причинами:

- обмеженість терміну «мобінг», як похідного від слова «mob» для англословної аудиторії через асоціацію виключно з груповим насильством;

- приділення значної уваги групі та груповим формам насильства та зменшення ролі одноосібних агресорів; та

- покладення відповідальності під час мобінгу на жертву, як таку, що сприймається іншими як дратівний та провокуючий елемент для виникнення насильства з боку цілої групи людей [8].

Впродовж певного періоду дослідження були зосереджені виключно на дітях в умовах шкіл. Повернення до дискусій з приводу терміну «мобінг» відбулося у 1980-х роках, також у Швеції, коли його застосування було запропоновано у контексті насильства у дорослих колективах. Шведський вчений-психолог доктор Гайнц Лейман був першим, хто використав термін «мобінг» для опису агресивної поведінки працівників на робочому місці, запропонував термін «мобінг» використовувати для визначення такої поведінки у дорослих колективах на робочому місці, а термін «булінг» – виключно стосовно до проявів насильства серед дітей у школах [8].

Саме це і було покладено українським законодавцем в основу законів про систематичне насильство, але в різних колективах, дитячих та трудових, нормативно закріпивши ці два терміни: булінг та мобінг.

Найбільш вагомими чинниками, які можуть посилювати появу та поширення булінгу вважають: чинники середовища, особистісні, сімейні, ситуаційні та соціальні чинники.

У межах даного дослідження, пропонуємо більш детально розглянути деякі аспекти чинників середовища.

Чинники середовища це насамперед серед іншого – несприятливий, некомфортний клімат в закладі освіти, в тому числі і в педагогічному колективі. Стрес від навчання внаслідок перевантаження, відсутність належної уваги з боку вчителів, недостатня обізнаність педагогів про причини, форми, методи попередження булінгу, а часто негативний приклад поведінки дорослих, у тому числі й педагогів, міжособистісної взаємодії в різних сферах суспільного життя тощо сприяють появі сварок, конфліктів, проявам насильства та їх переходу в булінг [9].

За даними опитування вчителів шкіл Англії, вчителі, які на початку своєї професійної кар'єри пережили учнівський булінг або булінг зі сторони колег, або переживають його зараз, більше за інших схильні піддавати йому своїх учнів [10].

Маємо припущення, що відносини у педагогічному колективі закладу освіти безпосередньо

впливають на відносини у колективі дітей. Діти копіюють моделі поведінки з дорослих: безумовно, з батьків у першу чергу, але й з педагогів, у тому числі. Педагогічний колектив закладу освіти в цьому питанні має великий професійний та організаційний ресурс, але, на жаль, вектор його використання не завжди вірний, бо стосунки в дорослих колективах не завжди є зразком для наслідування.

Аналіз наукових досліджень і публікацій.

Дослідженню проблем булінгу та мобінгу присвячені праці багатьох вчених різних часів, різних країн, різних галузей знань, серед яких: психологія, педагогіка, юриспруденція та інші.

Центральне місце в розвитку теорії булінгу зайняла праця Ольвеуса (Olweus) (1978). Розроблена цим автором модель булінгу в освітньому середовищі послужила основою подальших досліджень цієї проблеми таких авторів, як Хезлер (Hazler, 1985); Бесара (Besag, 1989); Роланд (Roland, 1989); Сли (Slee, 1995); Апора (Arora, 1998); Квек (Kwak, 1999); Лейн (Lane, 1999); Лі (Lee, 1999); Пірбі (Rigby, 2000); Хелд (Heald, 2000); І. Кон (2006); Д. Кутузова (2007); О. Маланцева (2007); О. Глазман (2009); І. Ачітаева (2010); А. Стрельбицький (2010); Є. Файнштейн (2010); В. Петросянс (2011) [11].

За останні десятиліття проблема мобінга є предметом наукових досліджень таких вітчизняних вчених, як: А. Барліт, Т. Красюк, С. Шкот, О. Смуk, Т. Колеснік, В. Філіппова, Л. Червінська, Л. Щетініна, С. Рудакова, К. Дробинська та інші.

Проблему законодавчого регулювання булінгу та мобінгу в Україні досліджували у своїх працях багато науковців, серед яких: А. Барліт, І. Кордунян, О. Кравченко, А. Маренич, Л. Луць, К. Батаєва, О. Сорока, Т. Коляда, Л. Гаращенко та інші.

Метою статті є: дослідження причинно-наслідкового зв'язку між мобінгом у педагогічному колективі та булінгом у дитячому.

Завдання: 1. Проаналізувати, на основі результатів моніторингового дослідження «Вплив соціально-психологічного клімату педагогічного колективу на розбудову освітнього середовища вільного від насильства та булінгу», думку педагогів, учнів та учениць, батьків учнів та учениць щодо реалізації принципу «Повага» в закладі освіти. 2. Спрогнозувати ефективність початку процесу розбудови безпечного освітнього середовища закладу освіти з аналізу мобінгу в педагогічному колективі та планування дій, в разі його наявності, щодо мінімізації цього процесу.

Виклад основного матеріалу. З огляду на вищевикладене, професійний інтерес представляє аналіз моніторингового дослідження «Вплив соціально-психологічного клімату педагогічного колективу на розбудову освітнього середовища вільного від насильства та булінгу».

Співробітниками науково-дослідної лабораторії «Науково-методичні засади створення безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі» та обласного науково-методичного центру моніторингових досліджень якості освіти КЗ «ЗОІППО» ЗОР у лютому – березні 2023 року було проведено моніторингове дослідження «Вплив соціально-психологічного клімату педагогічного колективу на розбудову освітнього середовища вільного від насильства та булінгу» з метою якого було визначити роль педагогічного колективу як фактору розбудови освітнього середовища вільного від насильства та булінгу.

Загальна кількість респондентів дослідження склала 3956 осіб, з них педагоги 475 осіб, батьки – 1916, учні та учениці – 1565, що задовольняє необхідним умовам репрезентативності вибірки для кожної з категорій учасників [12].

В межах даної роботи, зупинимось на окремих моментах зазначеного моніторингового дослідження.

Деякі результати анкетування педагогів.

На питання: «Чи стикалися Ви з випадками мобінгу (цькування) на робочому місці?» 66,53% респондентів засвідчили про їхню відсутність. Водночас майже 35% педагогів зауважили, що стикалися з мобінгом відносно себе (12%) або колег (16,84%) на робочому місці, вагалися з обранням відповіді із запропонованих (12,21%). У ролі агресора у випадках мобінгу в колективах закладів освіти майже в рівних долях виступають як колеги, так і представники адміністрації закладів. Кількість відповідей щодо відсутності випадків мобінгу в колективі відповідає раніше вказаній кількості у відповідях на інші запитання [12].

Найчастіші прояви мобінгу, якщо такі випадки траплялися в колективі, – це створення стосовно працівника напруженої, ворожої, образливої атмосфери – 15,89%, та безпідставне негативне виокремлення працівника з колективу або його ізоляція – 7,37%. Кількість відповідей щодо відсутності випадків булінгу в колективі – 67,79%.

Опанувати себе та стримати свої негативні емоції, що виникають після спілкування з колегами завжди можуть 68,84% педагогів, 21,6% намагаються це зробити, але не завжди результативно. Близько 5% признають, що це їм не вдається, так само близько 5% вагаються з відповіддю, що також може свідчити про безрезультативність опанування емоцій. 62,53% педагогів засвідчили, що не мають у своїх класах дітей, які б їх дратували, водночас 26,32% педагогів визнають, що такі діти є, вагаються з відповіддю 11,16%, що можна теж віднести до тих, що відповіли ствердно «Так». 59,78% педагогів зазначили, що не мають улюбленців серед учнів, водночас 30,11% стверджують, що такі в них є, вагаються з вибором відповіді 10,11% [13].

Кількісні показники відповідей на запитання про учнів, що дратують та «улюбленців» у класах викладання відрізняються в межах 3% відсотків, що свідчить про наявність емоційних зв'язків між педагогами та учнями у третини опитаних педагогів [12].

На запитання «Чи завжди Вам вдається ставитися однаково до всіх дітей, не виділяючи нікого?», були отримані наступні відповіді. Впевнені в тому, що ставляться до всіх дітей в класі однаково 69,05% педагогів, 20,63% намагаються, але не завжди результативно, водночас 8,21% визнають, що ставлення до всіх дітей є різним [12].

32,42%, респондентів повністю погоджуються, що зневажливе ставлення педагога до окремих дітей може спровокувати булінг в учнівському середовищі, майже погоджуються – 44,21%. Заперечують цей зв'язок або вважають його скоріше відсутнім 15,9%, водночас є й такі, що вагаються з вибором відповіді – 7,58%. 20,42% опитаних повністю погоджуються, що поблажливе ставлення педагога до окремих дітей може спровокувати булінг в учнівському середовищі, майже погоджуються – 45,89%. Заперечують цей зв'язок або вважають його скоріше відсутнім 24,63%, ті, що вагаються з вибором відповіді – 9,05% [13].

Залежність між несприятливим кліматом у педагогічному колективі закладу освіти та наявністю булінгу у дитячому колективі вбачають однозначною 12,84% педагогів, припускають таку залежність – 36,21%, заперечують таку залежність – 21,05%, та вважають такий зв'язок малоімовірним – 16%, завагалися з відповіддю – 13,89% педагогів [12].

51,16% респондентів – педагогів впевнені, що в їхньому закладі освіти повною мірою реалізуються один з ключових принципів педагогіки партнерства – «Повага до особистості». Заперечують чи не погоджуються з цим – 10,52%. Однозначно свою школу вважають найкращою 40% педагогів. Так не вважають – 14,52%, вагаються із відповіддю – 16% педагогів [13].

Деякі результати анкетування учнів та учениць.

Свідками сварок чи конфліктів між вчителями ніколи не були 61,53% учнів. Водночас 10,29% були свідками таких конфліктів, а 5,43% були й неодноразово. Ніколи не були свідками конфліктів між вчителями та адміністрацією закладу більша частина учнів – 72,01%, але 5,18% стверджують, що були свідками таких конфліктів, а 1,85% і не один раз. 48,37% опитаних дітей вважають, що вчителі школи завжди поважають один одного, припускають, що не поважають – 10,86%, впевнені, що однозначно не поважають – 2,88%. Третина учнів були свідком того, що вчителі використовували агресивний тон у спілкуванні з дітьми, ще майже третина були свідками такого спілкування не один раз, ще майже третина ніколи

такого не спостерігали. Кожен п'ятий з опитаних учнів вважає, що вчителі в їхній школі не поважають дітей. Майже кожен п'ятий відповів, що відчував себе жертвою булінгу. Серед агресорів, кожен п'ятий відмітив власних однокласників та інших учнів школи, учителів та інших дотичних до школи дорослих – кожен десятий [13].

Деякі результати анкетування батьків дітей.

Більшості батьків невідомо про випадки конфліктів / сварок між вчителями школи, в якій навчається їхня дитина, а от трохи більше десяти частини вказують на те, що такі випадки їм відомі. Переважній більшості батьків невідомо про випадки конфліктів / сварок між адміністрацією закладу та вчителем / вчителями школи, в якій навчається їхня дитина, водночас десята частина вказала на те, що такі випадки їм відомі.

Половина опитаних батьків вказують на те, що їм відомі випадки використання агресивного тону спілкування учителів з дітьми. Десята частина батьків зазначає, що у школі, в якій навчається їхня дитина, вчителі не завжди поважають дітей.

Двом третинам батьків невідомо про випадки, коли вчителі провокували булінг (цькування), поділяючи дітей на улюбленців та аутсайдерів, водночас п'ята частина вказують на те, що такі випадки їм відомі [13].

За результатами відповідей не менше третини респондентів, усіх категорій, констатують наявність мобінгу в педагогічному колективі та булінгу в дитячому. Встановлено, що в дитячих колективах агресорами частіше виступають самі учні, але десята частина респондентів внесла в перелік агресорів і представників педагогічного колективу. На жаль, третина опитаних респондентів трьох категорій вважають свою школу не найкращим місцем роботи / навчання / навчання їхніх дітей [13].

Як зазначають автори моніторингового дослідження «Вплив соціально-психологічного клімату педагогічного колективу на розбудову освітнього середовища вільного від насильства та булінгу», за відповідями усіх категорій респондентів простежується взаємозв'язок між несприятливим психологічним кліматом педагогічного колективу, проявами мобінгу та булінгом в дитячому колективі відповідної школи.

Відома міжнародна організація «Anti-Bullying Alliance» визначила десять ключових принципів, якими має керуватися кожен заклад освіти в боротьбі з булінгом: 1. Повага; 2. Заборона дискримінаційної мови; 3. Розуміння та прийняття інакшості; 4. Вислухати кожного; 5. Включеність усіх; 6. Розуміння; 7. Миттєва реакція; 8. Довіра; 9. Обізнаність; 10. Чітка політика [14].

Впевненні, що всі принципи рівнозначно важливі, проте особливу увагу хотіли б акцентувати на першому – Повага. Працівники закладу освіти – це приклад наслідування для дітей, тому дорослі

мають бути за приклад шанобливого ставлення до людей. Учні повинні оволодіти знаннями, уміннями, навичками, способами мислення стосовно моделей безпечної та ненасильницької міжособистісної взаємодії з однолітками та дорослими в різних сферах суспільного життя [15].

І саме тому в плані заходів з реалізації Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі на 2023 рік зазначено о необхідності здійснення інформаційно-просвітницьких та превентивних заходів, спрямованих на формування в учасників освітнього процесу культури недискримінаційної, ненасильницької, безконфліктної комунікації.. [16], роблячи наголос на всіх учасників освітнього процесу. Бо безпечне освітнє середовище можливе лише при високому рівні загальної культури закладу освіти – системі цінностей та переконань, які розділяє кожен учасник освітнього процесу. Бо саме цінності визначають поведінку та зумовлюють систему взаємин людей.

Сьогодні, у зв'язку з військовою агресією Російської Федерації та оголошення в Україні воєнного стану згідно з Указом Президента України від 24 лютого 2022 року № 64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні», затвердженням Законом України від 24 лютого 2022 року № 2102-IX «Про затвердження Указу Президента України «Про введення воєнного стану в Україні» [17], міграцією населення України до більш безпечних регіонів, проблеми забезпечення рівних, безпечних умов здобуття освіти, створення безпечного, вільного від насилля, в усіх його можливих формах і проявах, освітнього середовища стала ще більш нагальною.

Висновки і пропозиції. За результатами аналізу моніторингового дослідження «Вплив соціально-психологічного клімату педагогічного колективу на розбудову освітнього середовища вільного від насильства та булінгу», простежується взаємозв'язок між проявами мобінгу в педагогічному колективі закладу освіти та булінгом у дитячому колективі відповідної школи, але з'ясування ступеня цього зв'язку потребує залучення додаткових статистичних методів, що набуде конкретизації у подальших наукових дослідженнях за цими ж статистичними результатами [13].

Отже, є всі підстави зробити висновок, що розпочинати процес планування розбудови безпечного, вільного від булінгу, освітнього середовища закладу освіти доцільно саме з аналізу мобінгу в педагогічному колективі та планування дій, в разі його наявності, щодо мінімізації цього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі : Указ Президента України; Стратегія

від 25.05.2020 № 195/2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> (дата звернення: 17.09.2023).

2. Про повну загальну середню освіту : Закону України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 17.09.2023).

3. Коли світ на межі змін: школа, чутлива до психічного здоров'я. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/04/13/GGposibnyk.web.2.13.04.2023.pdf>. (дата звернення: 17.09.2023).

4. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) : Закон України від 17.12.2018 № 2657-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> (дата звернення: 17.09.2023).

5. Про освіту : Закону України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 17.09.2023).

6. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо запобігання та протидії мобінгу (цькуванню) : Закон України від 16.11.2022 № 2759-IX URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2759-20> (дата звернення: 17.09.2023).

7. Кодекс законів про працю України : Кодекс України; Закон, Кодекс від 10.12.1971 № 322-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08#Text> (дата звернення: 17.09.2023).

8. Барліт А.Ю. Насильство на робочому місці: булінг і мобінг. Юридична газета online. 2021. №10 (740). URL: <https://yur-gazeta.com/publications/practice/trudove-pravo/nasilstvo-na-robochomu-miscibuling-i-mobing.html> (дата звернення: 17.09.2023).

9. Освітнє середовище вільне від насильства та булінгу: педагогічний колектив як фактор розбудов Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Запоріжжя, Випуск №2(54) /2023. URL: <https://drive.google.com/file/d/1QarGuYSkOdYJ0JGZ5Tfk0BSO208UF6bW/view> (дата звернення: 17.09.2023).

10. Leymann, H. Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251–275.

11. Барліт А.Ю., Барліт О.О. Булінг в закладах освіти: нормативно-правове регулювання проблеми

в Україні. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. № 63. Т. 1. – URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/63/part_1/20.pdf (дата звернення: 17.09.2023).

12. Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» в умовах очної, дистанційної та змішаної освіти у 2023/2024 навчальному році: метод. рекомендації: у 3-х ч. / відп. ред., О. Варецька, упор. Л. Стрілець ; ДОН ЗОДА, КЗ «ЗОІППО» ЗОР. – Ч. І. Науково-методичне забезпечення діяльності закладів освіти. — Електронний аналог друкованого видання (електронна книга). Запоріжжя : СТАТУС, 2023. 128 с. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см.: іл., табл.

13. Інформаційно-статистична довідка за результатами моніторингового дослідження «Вплив соціально-психологічного клімату педагогічного колективу на розбудову освітнього середовища вільного від насильства та булінгу». URL: <https://drive.google.com/file/d/1mWdu9IHZ-WaWbQAmdnaMxhsxt1TIR0YM/view> (дата звернення: 17.09.2023).

14. Anti-Bullying Alliance (ABA) : веб-сайт. URL: <https://www.ungei.org/publisher/anti-bullying-alliance-aba> (дата звернення: 17.09.2023).

15. Методичні рекомендації щодо реалізації ДСБСО (Особливості розбудови безпечного освітнього середовища (виховний аспект) / Нова українська школа у базовій середній освіті: впевнені кроки Запорізької області: науково-методичний посібник / відп. ред. Т.Є. Гура ; КЗ «ЗОІППО» ЗОР. – Запоріжжя : ЗОІППО, 2022. – 303 с. – (Наукова книга).

16. Про затвердження плану заходів з реалізації Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі на 2023 рік : Розпорядження Кабінету Міністрів України; План, Заходи від 24.02.2023 № 174-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/174-2023-%D1%80#Text> (дата звернення: 17.09.2023).

17. Про затвердження Указу Президента України «Про введення воєнного стану в Україні» : Закон України від 24.02.2022 № 2102-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2102-20#Text> (дата звернення: 17.09.2023).

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ЗВО

ACADEMIC INTEGRITY IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS AT UKRAINIAN UNIVERSITIES

У статті розглядаються питання відповідального ставлення студентів до навчання у ЗВО, розуміння цінності здобутої професійної освіти, самостійності виконання ними академічних завдань, чесності проходження академічного контролю, тобто того, що складає поняття «академічна доброчесність». Ця проблема є актуальною для іноземних студентів, які здобувають освіту в українських університетах, бо саме цей контингент студентів є найбільш уразливим перед спокусою вдаватися до нечесних методів у процесі навчання, потребує найбільшої допомоги викладача у процесі навчальної професійної комунікації, як у методичному супроводі навчання, так і в формуванні навичок самоосвітньої діяльності.

Автори описують результати опитування, проведеного у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті з метою розуміння позиції іноземних студентів щодо академічної доброчесності, оцінки масштабів використання ними нечесних прийомів під час навчання та ставлення до них студентів.

Аналізуються причини поширення шахрайства у навчальному середовищі, серед яких автори виділяють як чинники соціально-психологічного та соціально-економічного характеру, так і культурно-виховного, організаційного й інформаційно-технологічного характеру.

Автори окреслюють можливі шляхи подолання існуючих проблем з урахуванням специфіки контингенту: впровадження педагогічного супроводу, який повинен відбуватися з урахуванням національно-культурних особливостей і відмінностей між системами вищої освіти держав; проведення семінарів з підготовки викладачів до безпосередньої роботи з іноземними студентами; організація спеціальних заходів для іноземних студентів, під час яких в них формуватимуться стійка мотивація до навчання та навички застосування принципів академічної доброчесності в їхній навчальній і науковій діяльності тощо.

Автори доходять висновку, що поширення та дотримання академічної доброчесності як фундаменту цінності освіти та стимулу її розвитку можливе лише за умови вдосконалення професійної навчальної комунікації, педагогічного керівництва навчальною, дослідницькою діяльністю іноземних студентів, виховання в них відповідального, сумлінного ставлення до навчально-професійної діяльності.

Ключові слова: академічна доброчесність, якість підготовки, навчальна професійна комунікація, іноземні студенти.

The article deals with the issues of students' responsible attitude to studying at higher educational institutions, understanding the value of professional education, their independence in completing academic tasks, and honesty in passing academic control, i.e., what constitutes the concept of «academic integrity». This problem is relevant for foreign students studying at Ukrainian universities, as this particular contingent of students is the most vulnerable to the temptation to resort to dishonest methods in the learning process, and needs the most assistance from the teacher in the process of educational professional communication, both in methodological support of learning and in the formation of self-education skills.

The authors describe the results of a survey conducted at Kharkiv National Automobile and Highway University to understand the position of foreign students on academic integrity, assess the extent to which they use dishonest methods in their studies, and the attitude of students towards them.

The article analyzes the reasons for the spread of fraud in the learning environment, among which the authors identify factors of a socio-psychological and socio-economic nature, as well as cultural, educational, organizational, and information-technological ones.

The authors outline possible ways to overcome the existing problems, taking into account the specifics of the contingent: the introduction of pedagogical support, which should take into account national and cultural characteristics and differences between the higher education systems of the countries; conducting seminars to prepare teachers for direct work with foreign students; organization of special events for foreign students, during which they will develop a strong motivation to learn and skills to apply the principles of academic integrity in their studies.

The authors conclude that the dissemination and observance of academic integrity as the foundation of the value of education and an incentive for its development is possible only if professional educational communication is improved, pedagogical guidance of educational and research activities of foreign students is provided, and a responsible, conscientious attitude to educational and professional activities is fostered in them.

Key words: academic integrity, quality of training, educational professional communication, foreign students.

УДК 37.06-057.875

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.46>

Левченко Я.С.,

докт. наук з галузі «Управління та адміністрування», професор, професор кафедри економіки і підприємництва, декан факультету підготовки іноземних громадян Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

Моргунова Н.С.,

канд. психол. наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Якість підготовки майбутніх фахівців є вирішальним чинником інноваційного розвитку будь-якої держави та гарантом її економічної та технологічної безпеки, тому академічна поведінка має важливе значення для будь-якого закладу вищої освіти, оскільки може негативно вплинути на його імідж.

Термін «академічна доброчесність» в Україні є законодавчо закріпленим на державному рівні та визнається однією з засад державної політики у сфері освіти й одним з головних принципів освітньої діяльності. У Законі «Про освіту» (ст. № 42) [3] поняття «академічна доброчесність» визначено як «сукупність етичних принципів та визначених

законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та проведення наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень». У якості основних видів порушень академічної відповідальності у Законі визнано академічний плагіат, самоплагіат, фабрикацію, фальсифікацію, списування, обман, хабарництво та необ'єктивне оцінювання. Дотримання принципів академічної доброчесності покладено на університети, як на науково-педагогічних працівників, так і на студентів.

Однією з головних умов якісної вищої професійної освіти є сумлінне та відповідальне ставлення студентів до навчання у ЗВО. Усвідомлення студентами цінності здобутої професійної освіти, відповідальне, самостійне виконання студентом усіх академічних завдань та чесне проходження академічного контролю – все це складає поняття «академічна доброчесність».

Не менш актуальною ця проблема є для іноземних студентів, які здобувають освіту в українських університетах. Цей контингент студентів більш за інших потребує навчальної професійної комунікації з викладачем, для чого викладачеві потрібно бути й консультантом, мотиватором, коучем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні існує багато публікацій, автори яких оперують такими поняттями, як академічна доброчесність, академічна чесність, академічна культура, академічна недоброчесність, академічне шахрайство. Ця проблематика висвітлюється у публікаціях таких зарубіжних вчених, як Р. Барбато, Дж. Бейлі, Т. Бретаг, С. Вольф, М. Гарфінкель, Д. Джонс, М. Рой, П. Трорулер та інших. Серед вітчизняних авторів, які займаються проблематикою академічної доброчесності, слід згадати С. Антонюк, І. Вараву, І. Дегтярьову, Л. Дітковську, А. Мельниченко, І. Осадченко, Н. Пушкар, Є. Стадного тощо.

Предметом уваги науковців є визначення особливостей академічної доброчесності, впровадження її принципів в освітньому та науковому середовищі (Ю. Гаруст, А. Бондарчук, О. Денисюк, О. Рижко), причини та методика боротьби з академічним плагіатом (Є. Артамонов, О. Гайтан, А. Горошко, М. Дойчик), особливості організації науково-дослідницької діяльності на засадах академічної доброчесності (І. Вараву, О. Слободянюк).

За твердженням Ю. Оніщик, дотримання принципів академічної доброчесності виступає невідмінною умовою сталого розвитку закладів вищої освіти. Від того, наскільки ефективно функціонуватиме інститут академічної доброчесності, залежить якість освіти, її інноваційний розвиток, самореалізація особистості, забезпечення потреб суспільства, держви та ринку праці, репутація та рейтинг ЗВО, визнання дипломів, конкурентоспроможність випускників [5, с. 8].

Слід визнати, що у студентському середовищі поширення набуло явище, протилежне академічній доброчесності – академічна недоброчесність, шахрайство у процесі навчання, найчастішими проявами чого є списування, використання шпаргалок, перефразування чужих думок, пред'явлення як власної чужої наукової роботи, завантаженої з інтернету або виконаної іншою особою чи фірмою, що надає подібні послуги недбайливим студентам, пряме запозичення деяких частин чужих робіт з інтернет-сайтів без посилання на них та без вказівки джерел у бібліографічному списку; переклад текстів іноземною мовою і назад, щоб видати їх за свою роботу; застосування різних технічних засобів на іспитах тощо.

Академічна недоброчесність є проблемою світової освіти. Дослідники наводять такі факти плагіату в коледжах США: більше ніж 75% американських студентів зізнаються, що вдаються до обману в процесі навчання; 68% визнають копіювання матеріалів з інтернету й використання їх у роботах без належного посилання на першоджерело [8, с. 229].

Недоброчесне відношення студентів до навчання знижує якість та ефективність вищої освіти, перетворюючи освітній процес на його імітацію. Самі українські студенти у якості причин проявів академічної нечесності називають незнання законів про академічну доброчесність; брак часу на виконання власного дослідження; невміння критично мислити під час опрацювання літератури; недосконалість програм з виявлення плагіату; несумлінне ставлення деяких викладачів до консультацій щодо написання робіт та перевірки студентських робіт; лінь; страх за невиконану або невірно виконану роботу чи отримання поганої оцінки [6, с. 132].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на інтерес науковців до питання академічної доброчесності у студентському середовищі, лише фрагментарно освітлено у науковій літературі залишається ця проблема щодо контингенту іноземних студентів. Увагу вчених привертала закордонний досвід академічної доброчесності (Л. Андронік), питання мотивації до навчання іноземних студентів як запорука академічної доброчесності (В. Кальян), шахрайство у сфері міжнародного студентського обміну (А. Черняк), роль комунікації у виявленні академічного шахрайства серед іноземних студентів (Т. Бретаг, Р. Харпер), зв'язок академічної доброчесності з проблемами адаптації іноземних студентів (Лугова Т.В., Холодняк О.В.) тощо. На наш погляд, саме іноземні студенти є найбільш уразливими перед спокусою вдатися до нечесних методів у процесі навчання, тому саме вони потребують найбільшої допомоги викладача у процесі навчальної професійної комунікації, як

у методичному супроводі навчання, так і в формуванні навичок самоосвітньої діяльності. Необхідність вирішення цього питання визначає актуальність наукових розвідок щодо проблем академічної недоброчесності серед іноземних громадян в українських ЗВО та можливостей їх подолання.

Мета статті полягає у визначенні ставлення іноземних студентів українських ЗВО до академічної доброчесності, виявленні причин її порушення ними та позначенні можливих шляхів подолання існуючих проблем з урахуванням специфіки контингенту з метою досягнення розуміння іноземними студентами необхідності їх виконання у процесі навчальної професійної комунікації.

Виклад основного матеріалу. З метою розуміння позиції іноземних студентів щодо академічної доброчесності, оцінки масштабів використання нечесних прийомів під час навчання та ставлення до них студентів нами було проведено опитування, у якому взяли участь іноземні студенти 3–4 курсів Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, всього 161 особа. Воно проводилося у формі онлайн-анкетування за допомогою сервісу Google-форми та було добровільним. Питання анкетування стосувалися ставлення до плагіату, поширеності академічної нечесності у студентському середовищі та уявлень про суворість покарання за неї.

Дані опитування демонструють, що 44,7% іноземних студентів не вважають за шахрайство використання чужого тексту у своїй науковій роботі. Відповіді на питання «Якщо Ви не вважаєте плагіат шахрайством, то чому?» дають змогу зрозуміти, з чим пов'язане таке ставлення. 51,4% студентів матеріал, розміщений в Інтернеті, сприймають як загальний, такий, що призначений для усіх, тобто належить усім. Сучасне покоління людей з дитинства звикло до пошуку інформації в Інтернеті, який сприймає як загальний комунікативний простір, у якому існує величезний обсяг доступних відомостей, що не належать комусь особисто, тому вже у шкільні роки майбутні студенти отримали досвід споживання, присвоєння інформації, що є відкритою для усіх, замість того, щоб здобувати ці знання.

На питання «Чому студенти вдаються до списування або купівлі різних робіт, які повинні робити самостійно?» 52,8% іноземних студентів відповіли: «Тому, що купити чи списати потрібну роботу дуже просто і доступно», а 27,9% – «Тому, що не бачать зв'язку між цими завданнями та майбутньою професією». Цікаво, що разом з тим, на питання «Що у першу чергу потрібно, щоб після отримання вищої освіти знайти хорошу роботу у своїй країні?», 82,6% відповіли: «Мати добру освіту, високий рівень знань» і 14,9% – «Мати знайомства, зв'язки».

Лише 29,8% опитуваних відповіли, що під час навчання ніколи не списували контрольні роботи чи завдання. 55,3% іноземних студентів зізналися, що іноді використовували ті чи інші «нечесні» методи в навчанні. Думка опитуваних студентів щодо їх відношення до недоброчесних методів навчання поділилась: 42,2% з них відповіли, що однозначно засуджують такі методи, 32,3% скоріше засуджують, але вважають допустимим їх використання у певних випадках, і тільки для 25,5% іноземних студентів використання таких методів є нормальною практикою.

Серед причин своєї недоброчесної поведінки в навчанні студенти вказали проблеми з розумінням навчального матеріалу (27,4%), нецікавий матеріал або предмет загалом (13%), занадто складні завдання (12,4%), суміщення роботи з навчанням (10,7%), завищені вимоги викладачів (9,3%), обмаль часу на підготовку (8,7%), великий обсяг навчальної програми (7,5%), проблеми з розподілом часу (7%), власну ліню (4%).

Ці дані свідчать про те, що студенти вдаються до використання псевдонавчальних стратегій у тих випадках, коли вони не бачать для себе сенсу у вивченні тих чи інших дисциплін або не розуміють, навіщо їм виконувати певні навчальні завдання. У цьому разі академічний обман стає для них найлегшим шляхом формального проходження навчального курсу й виконання завдань з найменшими зусиллями, вивільнює час, який вони могли б присвятити більше цікавим і важливим для себе заняттям.

Звернемо увагу й на думку студентів щодо заходів покарання, які необхідно застосовувати викладачу в разі, якщо він виявить, що на контролі чи іспиті студент списує. Більшість опитуваних (51,1%) вважають, що достатнім буде обмежитися зауваженням, 17,5% допускають можливим зробити вигляд, що нічого не сталося, 17,1% вважають правильним дозволити користуватися лекційними матеріалами на іспиті, 10,5% – знизити підсумкову оцінку і тільки 3,8% висловлюють думку, що правильним буде відразу виставити незадовільну оцінку у відомість.

Результати здійсненого нами опитування свідчать, що академічна недоброчесність як явище має місце серед іноземних студентів. Більшість іноземців визнає його поширення, а певна кількість з них навіть сприймає його як норму. Саме тому ми вважаємо за необхідне не протидіяти окремим проявам академічного шахрайства, а передусім боротися з причинами, що породжують сприятливі умови для його існування у ЗВО.

Проаналізуємо причини поширення шахрайства у навчальному середовищі та поблажливого ставлення до нього як студентів, так і викладачів. Обробивши результати нашого анкетування іноземних студентів та зіставивши їх з даними вчених

щодо українських студентів (С. Антонюк, Н. Пушкар) [1], вважаємо, що ці причини є досить близькими.

Так, причинами академічного шахрайства з боку іноземних студентів можуть бути як чинники соціально-психологічного характеру (недостатньо серйозне ставлення до дисциплін, що є, на думку іноземних студентів, малозначущими в майбутній професійній діяльності, усвідомлення «непотрібності», «формальності» завдань, їх відірваності від практики), соціально-економічного (низький престиж наукових досліджень і розробок, брак фінансування досліджень тощо), так і культурно-виховного (міжкультурні відмінності, різниця у системах освіти країн; особистісні характеристики студентів (неготовність студентів до самостійної інтелектуальної, розумової та аналітичної діяльності, відсутність навичок роботи з літературою й коректного цитування джерел, низька морально-етична культура, зосередження студентів на кінцевих результатах (диплом про вищу освіту як цінність), а не на сформованих навичках і компетенціях як довгострокових результатах отримання освіти)), організаційного (особливості освітнього середовища конкретного ЗВО; низька планка прийому абітурієнтів до навчального закладу, відсутність жорсткого контролю проявів академічного шахрайства або особливості форми навчання) та інформаційно-технологічного характеру (широка доступність інформації, сприятливі умови для її нелегального копіювання).

З метою формування та підтримки академічної доброчесності серед українських студентів науковці (І. Варава, С. Кальян та ін.) пропонують цілий комплекс заходів. Головне – це мотивація студентів до наукового пізнання, розвиток інтересу до змісту дисципліни, посилення її практичної спрямованості. Важливим також є роз'яснення студентам цілей академічної сумлінності, причин і видів порушень, можливих наслідків і способів боротьби з ними. Обов'язково потрібним є врахування рівня знань і вмінь студентів у процесі планування обсягу навчальних завдань і часу на їх виконання, розроблення чітких критеріїв їх оцінювання, надання студентам можливості здійснювати більш самостійний вибір дисциплін і викладачів, які їх читають, що стимулюватиме особисту відповідальність студентів за результати навчально-пізнавальної діяльності. Потрібним є також підтримка дослідницької, творчої активності студентів [2, с. 276; 4, с. 60].

У якості шляхів підвищення академічної доброчесності серед іноземних студентів результативним, на нашу думку, буде впровадження їх педагогічного супроводу у процесі навчання в університеті, який повинен відбуватися з урахуванням

етнопсихологічних і національно-культурних особливостей, відмінностей між системами вищої освіти держав. Також важливо пам'ятати, що значна кількість іноземних студентів, які зараз навчаються в українських ЗВО, мають низький, а інколи недостатній рівень володіння мовою навчання з об'єктивних причин (перехід на онлайн-навчання та пов'язана з цим недостатня комунікативна активність іноземних студентів, складність у встановленні міжособистісних відносин з представниками університету).

Конкретними кроками на шляху реалізації такого проекту повинні стати і науково-методичні семінари з підготовки викладачів до безпосередньої роботи з іноземними студентами, на яких обговорюватимуться питання щодо специфіки, методів реалізації педагогічного супроводу.

Необхідною є й організація спеціальних зустрічей для іноземних студентів, під час яких їм потрібно надавати інформацію про основні положення академічної доброчесності, пояснювати, що прояви академічної нечесності можуть призвести до академічного покарання, наводити приклади правильного використання та цитування наукової літератури, зв'язку цінностей їхньої майбутньої професії з проблемами академічної доброчесності тощо. Спробувати підштовхнути студентів до аналізу власних дій та вчинків, примусити замислитися, а чи не є щось характерним і для них. Але починати такі зібрання треба, безумовно, з формування в іноземних студентів стійкої мотивації до навчання. Без мотивації не може бути успішною ні одна справа.

Як показує досвід, не завжди, на жаль, мотивація до отримання позитивних результатів в освіті у вигляді складання іспитів, заліків, захисту наукових робіт, є тотожною до мотивації отримання міцних знань та кваліфікаційних навичок. Для деяких студентів мотивація у вигляді здобуття професії, насправді, є дуже примарною, а мета дуже відстроченою. Велика кількість студентів обирає спеціальність за велінням батьків. Викладачам треба старатися, щоб студент полюбив процес навчання, полюбив свою професію. І, якщо вдасться досягти цієї мети, не буде місця для нечесності. Безумовно, шлях дотримання академічної доброчесності є більш важким, але результат вартий того.

Важливим також є формування навичок застосування принципів академічної доброчесності у практичній науковій діяльності та професійної самореалізації іноземних студентів. Такою практикою може стати, наприклад, участь іноземних студентів у наукових студентських конференціях конференціях.

Доречним, на нашу думку, може стати й використання тематичних методичних рекомендацій

щодо здійснення правильних вчинків, організації правильної діяльності у процесі навчання. Таких, як «Посібник для студентів з академічної доброчесності в Массачусетському технологічному інституті (Massachusetts Institute of Technology)», в якому є роз'яснення цілей і завдань дотримання принципів академічної доброчесності, описані випадки їхнього порушення. Наведемо приклад.

1. «Роби: Вір у цінність свого розуму».

«Не роби: Не купуй письмові роботи і не примушуй когось писати роботу для тебе».

2. «Роби: Проводь дослідження чесно та поважай інших за їхню роботу».

«Не роби: Не копіюй ідеї, дані та точні формулювання без цитування джерела».

3. «Роби: Думай своїм розумом. Демонструй свої власні досягнення».

«Не роби: Не копіюй відповіді іншого студента; не проси іншого студента зробити замість тебе твою роботу. Не підробляй результати. Не використовуй електронні або інші пристрої під час іспитів» [7].

Висновки. Безумовно, поширення та дотримання академічної доброчесності має сьогодні стати пріоритетом у розвитку українського освітньо-наукового середовища, оскільки це є не тільки фундаментом утвердження цінності освіти загалом, а й стимулом її розвитку. Вирішення цієї проблеми стане можливим лише за умови вдосконалення професійної навчальної комунікації, педагогічного керівництва навчальною, дослідницькою діяльністю студентів, виховання в них відповідального, сумлінного ставлення до навчально-професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонюк С., Пушкар Н. Академічна доброчесність у вітчизняному освітньому просторі: причини порушення і шляхи формування. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. Вип. 1. Т. 2. С. 10–16.

2. Варава І. Причини існування академічної недоброчесності студентства в сучасному освітньо-науковому просторі та шляхи її подолання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 33. Т. 1. С. 273–278.

3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

4. Кальян В. В. Стійка мотивація до навчання у іноземних студентів -першокурсників ХНМУ як запорука академічної доброчесності. *Академічна доброчесність: виклики сучасності* : збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 10.08 – 18.09.2020). Варшава, 2020. С. 59–62.

5. Оніщик Ю. Академічна доброчесність як основа сталого розвитку закладів вищої освіти. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 2. С. 7–9.

6. Руда Н.В. Впровадження закону про академічну доброчесність у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. Сковороди. *Академічна доброчесність: виклики сучасності* : збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 28.01 – 08.02.2019). Варшава, 2019. С. 131–133.

7. Brennecke P. Academic integrity at MIT. A handbook for students. MIT Press, 2016. 36 p.

8. Susan D. Blum. My Word!: Plagiarism and College Culture. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2009. 240 p.

ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ ТА РОЗРИВІВ ЗЗСО В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

OVERCOMING EDUCATIONAL LOSSES AND RUPTURES SCHOOLS IN TODAY'S CONDITIONS AS A PROBLEM OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

У статті висвітлено особливості подолання освітніх втрат та розривів ЗЗСО як проблеми освітнього менеджменту в умовах війни і російської агресії. Охарактеризовано досягнення української освітньої системи (на прикладі ЗЗСО) за роки незалежності України. Здійснено огляд освітніх втрат, які російська агресія спричинила освітній системі України. Розглянуто особливості освітнього процесу ЗЗСО у 2022–2023 н. р. в умовах військових викликів. Окреслено пріоритети розвитку освітнього менеджменту, спираючись на практики, досягнення і важливий досвід 2022–2023 н. р. Обґрунтовано основні зовнішні та внутрішні чинники, які вплинули на функціонування, розвиток та потребу українського суспільства в освітній послугі та, зокрема, у кількості та структурі закладів загальної середньої освіти: демографічні зміни (показники народжуваності); вплив реформи щодо трансформації закладів освіти (зміна типів закладів); наслідки війни та окупації частини території України; повномасштабна російська агресія, що призвела до освітніх втрат та розривів. З'ясовано, що проблема подолання освітніх втрат та розривів ЗЗСО в умовах сьогодення залишається актуальною з погляду реалізації практичного досвіду української системи менеджменту освіти. Зазначено, що потребує більш детального аналізу проблема демографічних змін в країні з погляду освітнього менеджменту як показника, який безпосередньо впливає на якість та ефективність управління освітнім процесом. Подано порівняльний аналіз змін учнівського контингенту в закладах загальної середньої освіти України. Зроблено висновки, що українська освіта несе різні втрати, матеріально-технічного характеру зокрема, що призводить до неможливості здобувати освіту в українській школі в очному форматі навіть на звільнених або неокупованих територіях.

Ключові слова: державне управління, освітній менеджмент, освітні втрати та розриви, ефективність управління освітнім процесом, компетентнісний підхід.

The article highlights the peculiarities of overcoming educational losses and gaps in the educational system as a problem of educational management in the conditions of war and Russian aggression. The achievements of the Ukrainian educational system (on the example of ZZSO) during the years of Ukraine's independence are characterized. An overview of the educational losses caused by the Russian aggression to the educational system of Ukraine was carried out. Peculiarities of the educational process of ZZSO in 2022–2023 are considered. The main external and internal factors that influenced the functioning, development and need of Ukrainian society for educational services and, accordingly, the number and structure of general secondary education institutions were substantiated: demographic changes (birth rates); the impact of the reform on the transformation of educational institutions (change of types of institutions); consequences of the war and the occupation of part of the territory of Ukraine; full-scale Russian aggression that led to educational losses and gaps. It has been found that the problem of overcoming educational losses and gaps in the educational system in today's conditions remains relevant from the point of view of the implementation of the practical experience of the Ukrainian education management system. It is noted that the problem of demographic changes in the country requires a more detailed analysis from the point of view of educational management as an indicator that directly affects the quality and efficiency of the management of the educational process. A comparative analysis of changes in the student contingent in general secondary education institutions of Ukraine is presented. It was concluded that Ukrainian education suffers from various losses, particularly of a material and technical nature, which leads to the impossibility of obtaining an education in a Ukrainian school in a face-to-face format, even in liberated or unoccupied territories.

Key words: public administration, educational management, educational losses and gaps, effectiveness of educational process management, competence approach.

УДК 37.014+005
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.47>

Фіданя О.Г.,

канд. наук з держ. упр.,
директор

Департаменту освіти і науки
виконавчого органу Київської міської
ради (Київської міської державної
адміністрації)

Постановка проблеми. Здійснення освітнього процесу в умовах сьогодення продемонструвало низку проблем, які потребували не тільки швидких управлінських рішень, а й забезпечення якості освіти загалом. Гостро постало питання подолання освітніх втрат та розривів, що передбачало гнучкість менеджменту освіти, виявлення причин їх появи та пошук шляхів усунення з найменшими втратами.

Повномасштабна агресія Росії проти незалежної України, захоплення окупантами частини її території, загибель від рук агресорів освітян, учнів та їх батьків, руйнація освітньої інфраструктури,

внутрішні та зовнішні міграційні процеси, стреси і психологічні колективні травми негативно вплинули на весь освітній процес та порушили його безперервність. Але важкі уроки 2022–2023 навчального року показали життєстійкість української освіти, патріотичну й громадянську свідомість українських педагогів, правильність державної політики в галузі освіти. Тому позитивні практики одного із найскладніших навчальних років є успішним підґрунтям 2023–2024 навчального року, до освітнього процесу якого за показниками МОН, з 1 вересня 2023 року доєдналося близько 3-х мільйонів українських учнів.

Кількість закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) напряму залежить від кількості дитячого населення на кожній адміністративній території України та потреб суспільства. Розглянемо основні зовнішні та внутрішні чинники, що за період Незалежності України вплинули та в подальшому, безумовно, впливатимуть на функціонування, розвиток та потребу українського суспільства в освітній послугі та, зокрема, у кількості та структурі закладів загальної середньої освіти:

- демографічні зміни (показники народжуваності);
- вплив реформи щодо трансформації закладів освіти (зміна типів закладів);
- наслідки війни та окупації частини території України;
- повномасштабна російська агресія, що призвела до освітніх втрат та розривів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналітичні і статистичні матеріали, присвячені стану української освіти (ЗЗСО) стали предметом дослідження Т. Гуменюк, С. Лондаря, І. Когут, О. Сирбу, Т. Жерьобкіної, Ю. Назаренко та ін. Проблема організації освітнього процесу в школах м. Києва в умовах воєнного стану присвячені дослідження Л. Хоружої, М. Братко, Л. Гриневич, В. Божинського, Є. Ніколаєва, Г. Роя та ін.

Водночас проблема подолання освітніх втрат та розривів ЗЗСО в умовах сьогодення залишається актуальною з погляду реалізації практичного досвіду української системи менеджменту освіти, яка змогла загалом відновитися, подолати наслідки війни і запропонувати суспільству нові освітні алгоритми.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей подолання освітніх втрат та розривів ЗЗСО як проблеми освітнього менеджменту в умовах війни і російської агресії.

Реалізація поставленої мети передбачала розв'язання таких завдань:

- охарактеризувати досягнення української освітньої системи (на прикладі ЗЗСО) за роки незалежності України;
- здійснити огляд освітніх втрат, які російська агресія спричинила освітній системі України;
- розглянути особливості освітнього процесу ЗЗСО у 2022–2023 н. р. в умовах військових викликів;
- окреслити пріоритети розвитку освітнього менеджменту, спираючись на практики, досягнення й особливий досвід 2022–2023 н. р.

Виклад основного матеріалу. Після проголошення незалежності України перед національною освітою постали такі завдання: дезінтегруватися від освітнього тоталітарного минулого, побудованого на ідеологічних догмах і принципах; у форматі нової освітньої парадигми зберегти найкращі традиції української педагогіки і педагогічної думки,

і поєднати їх з новими суспільними відносинами; створити якісно нову за структурою і змістом, самодостатню і конкурентоздатну національну систему освіти; спираючись на інноваційний характер української педагогіки інтегрувати українську освіту в світовий та європейський освітній простір.

Основні ідеї та концепції української освіти було закріплено в Конституції України та в наступних законодавчих актах. Без перебільшень можна констатувати, що за 30 років державотворення України, національна й освітня система досягла найвищих результатів і статистичних показників та була предметом загальної шани сучасного суспільства.

Втім, на нашу думку, потребує більш детального аналізу проблема демографічних змін в країні з погляду освітнього менеджменту як показника, який безпосередньо впливає на якість та ефективність управління освітнім процесом.

Найвищою народжуваністю в Україні була у 1991 році – 630,8 тис. дітей. надалі народжуваність є хвилеподібною: від часткового зменшення (до 2003 року) до часткових підвищень показників (з 2003 до 2010 та у 2011–2012 роках).

Ще до початку окупації частини територій України Росією (2014 р.), згідно з інформацією Державної служби статистики України, останній пік народжуваності в Україні припав на 2012 рік (520,7 тис. дітей). До 2021 року кількість народжених в Україні дітей зменшилася на 48% та становила 272 тис. (див. діаграму 1). Проте зазначимо, що і у цих показниках, починаючи з 2014 року в статистиці народжуваності вже не відображались показники тимчасово окупованих територій.

Без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та частини тимчасово окупованих територій у Донецькій та Луганській областях (із 2014 року).

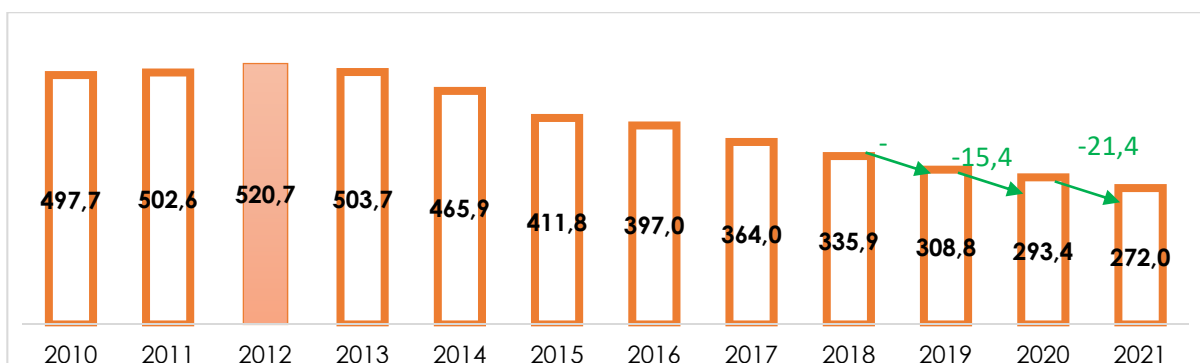
Різниця між народжуваністю у 2020 та 2021 роках становить мінус 7,3%. До початку активних бойових дій на території України народжуваність вищу за середній показник (10,9 тис. д.) вже мали лише вісім регіонів з двадцяти п'яти та без урахування окупованих до 2021 року територій (див. діаграму 2): Київ – 29,6 тис. (майже втричі більше за середній показник та в 5,5 разів більше за найменший показник 5,3 тис. дітей у Чернігівській області); Дніпропетровська область (19,5 тис. д.); Львівська (19,4 тис. д.); Одеська (19,3 тис. д.); Харківська (15,5 тис. д.); Київська (12,6 тис. д.); Закарпатська (12,6 тис. д.); Рівненська (11,7 тис. д.).

Без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та частини тимчасово окупованих територій у Донецькій та Луганській областях.

У 2021 році, до початку повномасштабного вторгнення порівняно з 2020 роком жоден регіон

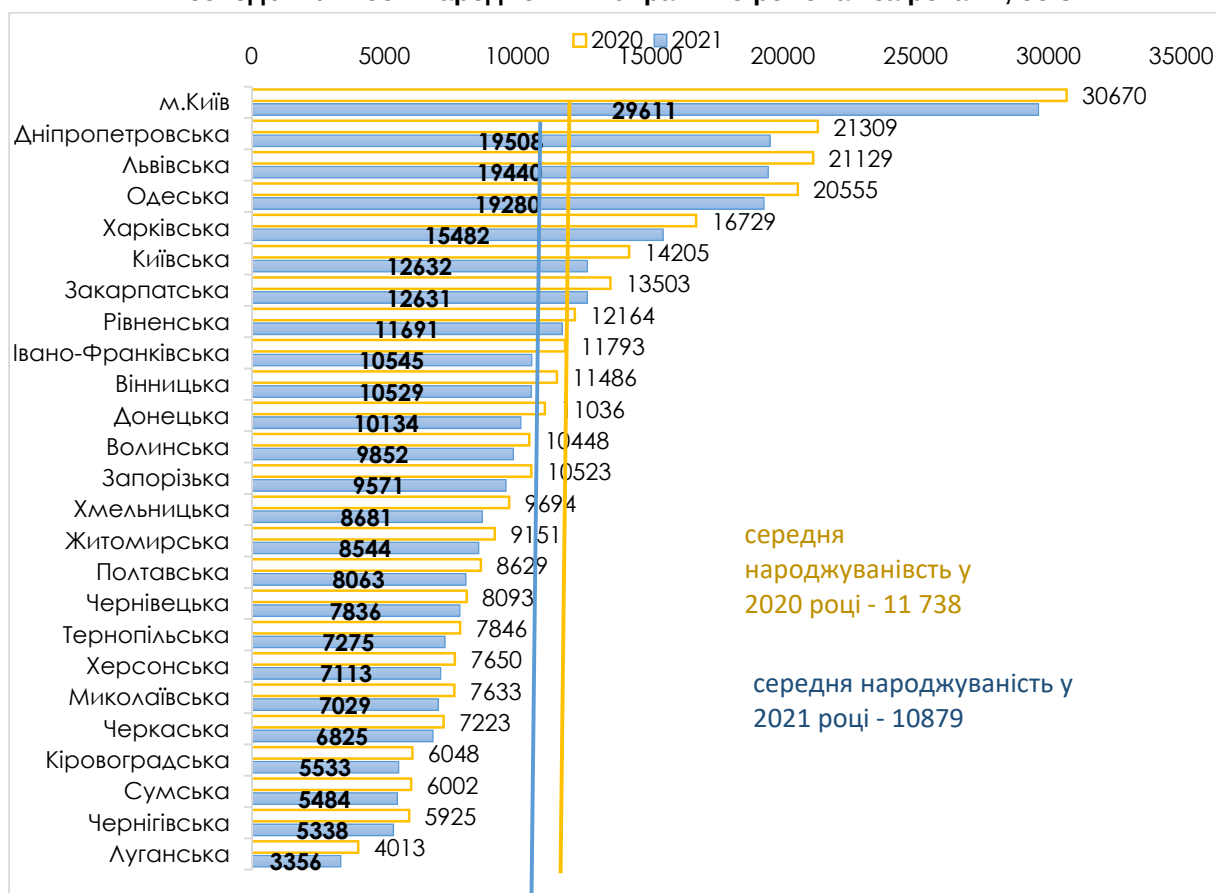
Діаграма 1

Розподіл кількості народжених в Україні за роками, тисяч осіб



Діаграма 2

Розподіл кількості народжених в Україні по регіонах за роками, осіб



Україні не мав показників приросту народжуваності. Також варто наголосити, що серед восьми регіонів-лідерів (за показниками народжуваності) три сьогодні є територіями активних бойових дій, або розташовані на межі з територіями активних бойових дій: Харківська, Дніпропетровська, Одеська області.

Відповідно до статистичних даних за 2021 рік (до початку повномасштабної війни) кількість шкіл (у порівнянні з 2014 роком) вже зменшилася на 20%, кількість педагогічних працівників на 4%,

а кількість учнів зросла на 12,5%. Отже, зростала наповнюваність шкіл, що є хорошим/якісним економічним показником. Серед основних причин таких змін є політична воля до реформування типів ЗЗСО та створення опорних шкіл з кращими умовами навчання для дітей з сіл/містечок/малих міст, що могло стати причиною укрупнення одних шкіл та закриття інших (наприклад, малокомплектних).

Відстеження змін учнівського контингенту в закладах загальної середньої освіти України за

роки Незалежності варто розпочати з найвищої точки кількості шкіл та у них учнів.

Для початку зафіксуємо, що найбільша кількість ЗЗСО в Україні була у 1995–1996 навчальному році та дорівнювала 22,3 тис. шкіл. У 2021–2022 навчальному році (до повномасштабної агресії) кількість ЗЗСО вже становила 14 тис., що на 37% менше. Такі зміни майже пропорційно відповідні до показників зменшення кількості учнів у ЗЗСО за ці роки. У 2021–2022 н. р. зафіксовано зменшення учнівського контингенту на 40%, а педагогічного на 27% (див. таблицю 1).

З початком російської воєнної агресії у 2014 році до освітніх втрат, що спричинені війною можемо віднести *втрати людського капіталу: зменшення учнівського контингенту, зменшення кількості працівників галузі Освіта (скорочення робочих місць) та втрати матеріально технічної бази ЗЗСО.*

Серед років, які мали доленосне значення у вищевказаних змінах, можемо виділити *2014 – рік початку російської військової агресії* проти України та окупації частини територій (Крим, Донецька та Луганська області). Саме цього року в своїх статистичних показниках Державна служба статистики України припинила відображати статистику тимчасово окупованих категорій, що привело до зменшення загальної кількості учнів (на 447 тис. учнів, що становило майже 10%) та вчителів (на 54 тис., що становить майже 11%), закладів загальної середньої освіти (1,7 тис. що становило майже 9%). Таким чином можна говорити, що у порівнянні з 2013–2014 навчальним роком у 2014–2015 навчальному році Українська освітянська спільнота понесла **перші втрати** чисельності учасників освітнього процесу та ЗЗСО: на окупованих територіях залишилися кожен десятий учень та вчитель, а також в окупацію російської пропаганди потрапила практично кожна одинадцята школа.

Після початку повномасштабного наступу Росії на територію України 24 лютого 2022 року освітній

процес у ЗЗСО було призупинено, у подальшому відновлено в березні 2022 року. 2021–2022 навчальний рік в ЗЗСО було завершено виключно в дистанційному форматі.

У 2022–2023 навчальному році в порівнянні з попереднім показники ЗЗСО/учнів/вчителів також зменшилися (див. таблицю 2).

Українська освіта несе втрати й матеріально-технічного характеру, що призводить до неможливості здобувати освіту в українській школі в очному форматі навіть на звільнених або неокупованих територіях.

У 2022–2023 навчальному році було організовано та розпочато у трьох можливих форматах: очний; дистанційний; змішаний. Кожен регіон та кожен заклад обирав свій формат організації освітнього процесу, виходячи з показників безпеки (див. діаграми 3, 4).

Подані дані ґрунтуються на основі статистичних показників, зафіксованих у «Зведеному звіті показників закладів загальної середньої освіти на початок 2022–2023 навчального року» та оперативних даних, які щомісяця надходили до Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики» МОНУ від обласних Департаментів освіти. Зауважимо, що статистичні показники зазнавали постійних змін протягом 2022–2023 навчального року. Серед основних причин: руйнування/ушкодження закладів освіти; міграційні процеси, вимушене переселення – війна.

Чисельність учнів, форма їхнього навчання та місцеперебування щомісяця змінювалася.

За даними Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики» Міністерства освіти і науки України кількість учнів/закладів, які навчаються/працюють у різних форматах має такий вигляд (див. таблицю 3).

Таким чином, за сім місяців освітнього процесу у 2022–2023 навчальному році кожен десятий ЗЗСО в Україні повернувся до очного формату навчання, а відповідно зросла й кількість

Таблиця 1

Порівняльний аналіз змін учнівського контингенту в закладах загальної середньої освіти України

№ за/п	Навчальний рік	К-ть ЗЗСО (тис)	К-ть учнів (тис)	К-ть вчителів (тис)
1.	1995/1996	22,3	7142	596
2.	2021/2022	14,0	4230	435
	Різниця:	8,3	2912	161

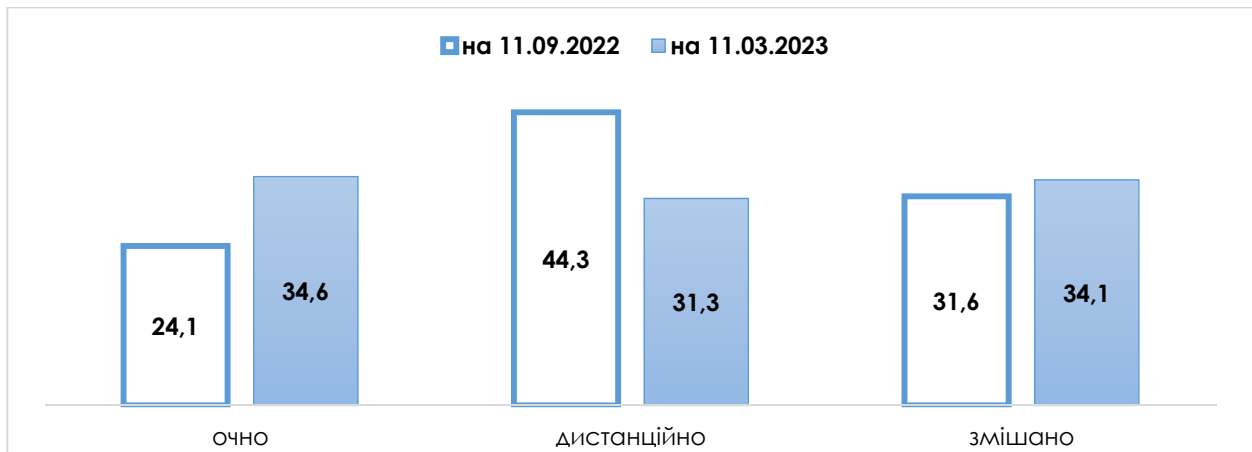
Таблиця 2

Порівняльний аналіз змін учнівського контингенту в закладах загальної середньої освіти України (2021–2023 н.р.)

№ за/п	Навчальний рік	К-ть ЗЗСО (тис)	К-ть учнів (тис)	К-ть вчителів (тис)
1.	2021/2022	14,0	4230	435
2.	2022/2023	12,9	4041	401
	Різниця:	1,1 (8%)	189 (4,4%)	34 (8%)

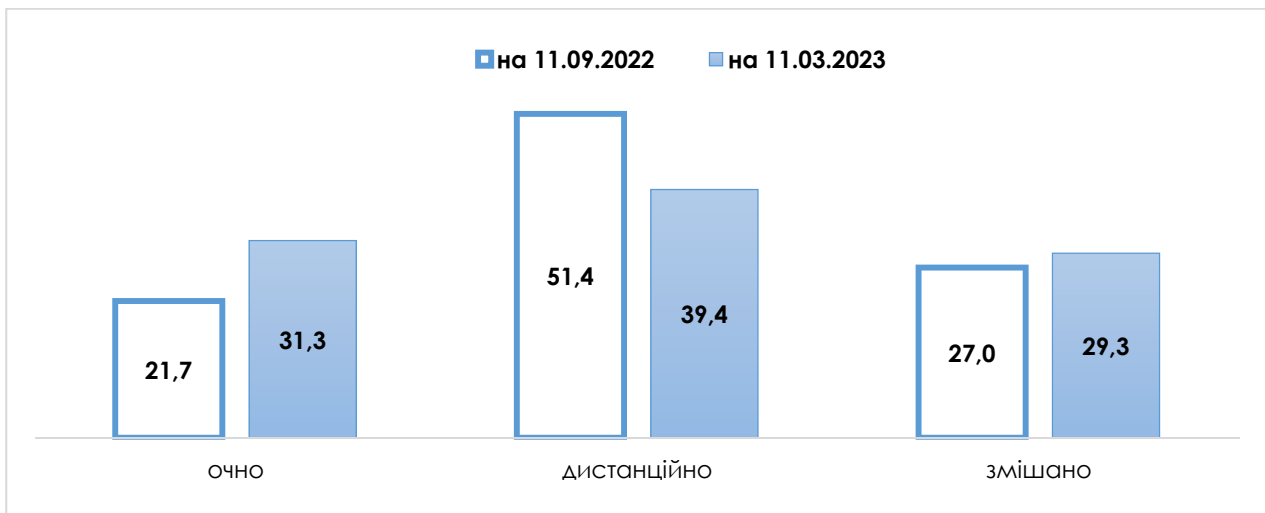
Діаграма 3

Розподіл кількості закладів загальної середньої освіти України за формою навчання, %



Діаграма 4

Розподіл кількості учнів у закладах загальної середньої освіти України за формою навчання, %



Таблиця 3

Порівняльний аналіз учнівського контингенту та закладів загальної середньої освіти України (2022–2023 н.р.)

№ за/п	Формат навчання	К-ть ЗЗСО %			К-ть учнів %		
		Станом на 11.09.22	Станом на 11.03.23	Різниця	Станом на 11.09.22	Станом на 11.03.23	Різниця
	Очний	24,1	34,6	+ 10,5%	21,7	31,3	+9,6
	Дистанційний	44,3	31,3	- 13%	51,4	39,4	-12
	Змішаний	31,6	34,1	+2,5%	27	29,3	+2,3

Таблиця 4

Порівняльний аналіз учнівського контингенту закладів загальної середньої освіти України (2022–2023 н.р.) за окремими областями

№ за/п	Регіон	К-ть учнів %		Різниця
		11.09.22	11.03.23	
	Житомирська	41,6	29,9	-12,3%
	Кіровоградська	24,1	20,2	- 3,9%
	Хмельницька	51,9	48,3	-3,6%

Порівняльний аналіз учнівського контингенту закладів загальної середньої освіти України (2022–2023 н.р.) за окремими областями (у відсотках)

№ за/п	Region	%
	Вінницька	+46,4
	Івано-Франківська	+23,5
	Львівська	+23
	м. Київ	+20,9

учнів. Таких результатів досягнуто, зокрема, й завдяки роботі представників місцевої влади, яким вдалося (частково) збільшити кількість місць в укриттях.

Незважаючи на середній показник зростання показника кількості учнів, які навчаються в очному форматі між регіонами є відмінність. Зменшилася кількість учнів, які навчаються в очному форматі в трьох регіонах (див. таблицю 4).

Найбільше учнів повернулися до очної форми навчання у чотирьох регіонах (див. таблицю 5).

На дистанційній формі навчання станом на 11.03.2023 в ЗЗСО перебувають 39,4% учнів (середній показник по Україні).

Станом на 11.03.2023 року учні семи регіонів майже в повному складі здобувають освіту дистанційно: Харківська та Херсонська області – 100%; Донецька та Луганська Облaсті – 99,9%; Запорізька область – 99,7%. Це регіони активних бойових дій, де за рішенням держави евакуйовано населення.

Найбільше учнів в очному форматі навчаються в західних та центральних регіонах. Практично не здійснюється очне навчання в більшості східних та південних областей.

Загальний огляд, аналіз і підсумки навчального року 2022–2023 здебільшого переконують, що українська освітня система дала гідну відповідь на виклики військового часу. Водночас за підсумками року МОН визначило низку проблем, які суттєво впливають на якість освіти, і які необхідно враховувати у подальшій діяльності. Серед них: відсутність ефективного, стабільного зв'язку між учасниками освітнього процесу, недостатнє спілкування між педагогами, учнями та їх батьками, різний рівень володіння комп'ютерною технікою педагогами та учнями, великий обсяг домашніх завдань, що створює психологічний дискомфорт для учнів і знижує їх мотивацію до навчання тощо.

Висновки і пропозиції. Від часу розбудови української незалежної держави освіта успішно і динамічно розвивалась, інтегруючись у світовий

та європейський освітній простір. Проте повномасштабна агресія Росії проти України привела до значних матеріально-технічних та соціальних втрат, викликала зовнішні та внутрішні міграційні процеси, що негативно вплинуло на освітній процес, фізичний та психологічний стан його учасників.

Розбудована за роки незалежності освітня система України (ЗЗСО) успішно долає виклики військового часу, створює інноваційні моделі та формати для навчання учнів, враховуючи їх безпосередні локації, місця перебування й вибір індивідуальної траєкторії навчання.

Спираючись на важливу практику 2022–2023 н.р. сучасна освітня політика в Україні визначає такі пріоритети: безпека навчання, якість освіти, різноманітні формати освітнього процесу, педагогіка співпраці, незламність та консолідованість педагогічних колективів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гуменюк Т. Сучасний менеджмент вищої освіти в умовах часу. *Актуальні питання українського інформаційного простору*. № 2 (10). 2022. С. 55. URL: <http://ukrinfospace.knuikim.edu.ua/article/view/269652/265074> (дата звернення: 15.10.2023).
2. Рій Г. Втрати української системи освіти через війну: інфраструктура та людський капітал. *ОсвітАналітика*. URL: <https://osvitanalityka.kubg.edu.ua/2022/04/28/vtraty-ukrainskoi-systemy-osvity-cherez-vijnu-infrastruktura-ta-liudskiy-kapital/> (дата звернення: 14.10.2023).
3. Фіданян О.Г. Моделі реалізації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2020. № 3 (59). С. 191–198.
4. Організація освітнього процесу в школах м. Києва в умовах воєнного стану: аналітичний звіт / Хоружа Л. та ін. К., 2023. С. 17–19.
5. G.Riy, Y.Nikolaev. Ukrainian education during a full-scale invasion: First year. *Forum for Ukrainian Studies*. May 18, 2023. URL: <https://ukrainian-studies.ca/2023/05/18/ukrainian-education-during-a-full-scale-invasion-first-year/> (дата звернення: 15.10.2023).

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 65

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *О. Молодецька*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 27,29. Ум. друк. арк. 27,02.

Підписано до друку 29.11.2023. Замов. № 1223/765. 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.