

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

ВИТОКИ педагогічної майстерності

Науковий журнал

Виходить двічі на рік

Заснований у травні 2007 року

Випуск 25

Серія «Педагогічні науки»



Ulrichsweb Global Serials Directory

Полтава
2020

THE SOURCES OF PEDAGOGICAL SKILLS

Founder and publisher:

POLTAVA V. G. KOROLENKO NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*The journal is published by the decision of Academic Council of Poltava National V. G. Korolenko Pedagogical University
(Protocol No. 1 dated 28.08, 2020)*

*The journal is in the list of scientific professional publications of Ukraine (category B)
in which the results of thesis may be published (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine
dated July 02, 2020, No. 886).*

The journal is indexed in: Index Copernicus International, Ulrichsweb Global Serials Directory

Editor in Chief

Grynyova Maryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dean of the Natural History Faculty, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Members of the editorial board

Grynyov Roman, Doctor of Sciences (Physics and Mathematics), Faculty of Physics, Ariel University, State Israel

Danyso Oksana, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Dovga Tetiana, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Central Ukrainian V. Vynnychenko State Pedagogical University, Kropyvnytskyi

Dziuba Tetiana, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Dyachenko-Bohun Maryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Zhamardiy Valery, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the UMSA

Zhdanova-Nedilko Olena, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Kononets Nataliya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava University of Economics and Trade Higher Educational Institution

Kraschenko Yuriy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical, Chairman of the Young Scientists Council at the Ministry of Education and Science of Ukraine

Morgun Volodymyr, Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Tkachenko Andrii, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Khomenko Pavlo, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Managing Editor – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor **O. Zhdanova-Nedilko**

The Sources of Pedagogical Skills: The journal / Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. – Poltava, 2020. Issue 1. – (Series «Pedagogical Sciences»). 256 p.

The journal includes research results of scientists and lecturers, scientific researches of doctoral and postgraduate students on the problems of future teachers training, improvement of teacher's professional skills in comprehensive and vocational schools in the context of national and international educational system.

Certificate of the state registration

Series KB No. 23451-13291 IIP dated June 22, 2018

© Group of authors, 2020

© Poltava V. G. Korolenko National
Pedagogical University 2020

ВИТОКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Засновник і видавець:

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету

імені В.Г. Короленка (протокол №1 від 28.08. 2020 р.)

Журнал уходить до переліку наукових фахових видань України (категорія Б),

в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт

(Наказ Міністерства освіти і науки України від 2 липня 2020 р. № 886).

Індексується в Index Copernicus International та Ulrichsweb Global Serials Directory

Головний редактор

Гриньова Марина Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Члени редколегії

Гриньов Роман Станіславович, доктор фізико-математичних наук, факультет фізики Аріельського університету, Держава Ізраїль

Даниско Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Довга Тетяна Яківна, кандидат педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного національного педагогічного університету імені В. Вінниченка, м. Кропивницький

Дзюба Тетяна Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Дяченко-Богун Марина Миколаївна, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Жамардїй Валерій Олександрович, кандидат педагогічних наук, доцент Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кононець Наталія Василівна, доктор педагогічних наук, доцент Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

Кращенко Юрій Петрович, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, голова Ради молодих учених при МОН України

Моргун Володимир Федорович, кандидат психологічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Хоменко Павло Віталійович, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Відповідальний редактор – доктор педагогічних наук, доцент **О.Г. Жданова-Неділько**

Витоки педагогічної майстерності: журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2020. Випуск 25.– (Серія «Педагогічні науки»). – 256 с.

Журнал містить результати досліджень учених та викладачів, наукові пошуки докторантів, аспірантів із проблем підготовки майбутнього вчителя, удосконалення професійної майстерності викладача загальноосвітньої і професійної школи в контексті вітчизняного та світового освітнього простору.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
Серія КВ № 23451-13291ПР від 22 червня 2018 р.*

© Колектив авторів, 2020© ПНПУ імені В. Г. Короленка,
2020

Інформація для авторів

1. Журнал «Витоки педагогічної майстерності» призначений для публікації досліджень у галузі педагогіки, що розкривають проблеми її історії, теорії професійної освіти, виховання та навчання, соціальної педагогіки, освітнього менеджменту.

2. Журнал виходить двічі на рік.

3. Рекомендований обсяг статей, що подаються до друку, від 10 до 14 сторінок (формат аркуша А-4, розмір шрифту 14, міжрядковий інтервал 1,5, поля 2 см з усіх сторін).

4. Статті проходять процедуру первинного редакторського, редакційного розгляду та рецензування. Тексти можуть бути відхилені або повернуті авторам на доопрацювання на кожному з етапів, залежно від виявлених невідповідностей чи недоліків (у змісті, якості викладу матеріалу та технічному оформленні). Процес рецензування закритий. Остаточну ухвалу про друк статті приймає Вчена рада університету за поданням редакційної колегії видання. Автора інформує про це рішення і час виходу збірника відповідальний редактор.

4. Рукописи статей повинні містити такі компоненти: 1) постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; 2) аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор; 3) вирішення досі не вирішених аспектів наукової проблеми, яким і присвячено цю статтю; 4) формулювання мети й завдань статті; 5) виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; 6) висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Бібліографічний апарат оформлюється у відповідності зі стилем АПА.

5. Технічне оформлення наукової статті:

- вгорі ліворуч – **індекс УДК**;
- через рядок ліворуч – **ім'я та прізвище автора напівжирним шрифтом** (наприклад: **Лариса Коваленко**);
- через рядок по ширині сторінки – **ORCID автора**;
- через рядок по ширині сторінки – **назва закладу, де працює дописувач** (наприклад: **Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка**);
- через рядок по центру напівжирними прописними літерами – **назва статті** (наприклад: **РОЗВИТОК ІДЕЇ СПІВРОБІТНИЦТВА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ**);
- через рядок з абзацу – **анотація** (до 100 друкованих знаків) і **ключові слова** (5–7) курсивом українською мовою;
- через рядок, з абзацу – **текст статті**;
- через рядок по центру – **слова «Список використаних джерел»**;
- через рядок у алфавітному порядку чи в послідовності цитування – **список використаних джерел** (рекомендована кількість до 10-12);
- через рядок по центру – **слово «References»**;
- **список використаних джерел у латинській транслітерації**;
- через рядок – **прізвище та ім'я автора англійською мовою**;
- у наступному рядку – **назва закладу, де працює дописувач, англійською мовою**;
- у наступному рядку – **назва статті англійською мовою**;
- у наступному рядку й далі – **розширена анотація (реферат – не менше 200 слів, 2000-3000 друкованих знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою**.

6. Посилання на літературу в тексті подаються в круглих дужках за зразком (Лещук, 2008, с. 15);

7. У окремому файлі слід подати відомості про автора: прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь і звання, місце роботи й посада (дані для публікації в рубриці «Наші автори»), адреса для пересилання журналу, телефон, e-mail (не публікуються).

8. Редакційна рада може не поділяти поглядів дописувачів.

УДК 377.091.12:005.336.5

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223168>

ВІТАЛІЙ БАРБІНОВ

ORCID 0000-0002-0265-875X

ДНЗ «Полтавський центр професійно-технічної освіти»

АЛЛА БАРБІНОВА

ORCID 0000-0002-1305-6412

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ІНКЛЮЗИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

У статті наголошується на важливості розвитку соціально-педагогічної компетентності майстра виробничого навчання закладу професійної (професійно-технічної) освіти. Здійснено аналіз останніх праць з досліджуваної теми. З'ясовано організаційні передумови впровадження інклюзивної освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Встановлено, що соціально-педагогічна компетентність – це комплексне індивідуально-особистісне новоутворення, що відображає досягнення, рівень сформованості знань та умінь педагога конструювати відносини з оточуючими людьми в міжособистісних стосунках професійної сфери з урахуванням методологічної, світоглядної, духовної, моральної, інформаційної культури.

З позицій соціологічного та компетентнісного підходу соціально-педагогічну компетентність виокремлено як складову професійної компетентності майстра виробничого навчання.

Ключові слова: майстер виробничого навчання, соціально-педагогічна компетентність, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, інклюзія, освітнє середовище.

Постановка проблеми. Сучасні умови суспільства визначають новітні вимоги ринку праці, який має бути забезпечений висококваліфікованими і конкурентоспроможними робітниками. Така парадигма лежить в основі діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Стрімкий розвиток освітніх технологій впливає на зміну уявлень про те, яким має бути процес формування компетентного фахівця обраної справи. Надто важливо створити у закладах професійної (професійно-технічної) освіти повноцінні умови для фахового становлення і розвитку осіб з інвалідністю, оскільки проблеми людини з інвалідністю проявляються в наявності низки бар'єрів, в обмеженому спілкуванні з природою, порушенні її зв'язку зі світом, в обмеженій мобільності, недостатності контактів з однолітками та дорослими та ін. Це має бути адаптоване матеріально-технічне забезпечення, наявність обладнання для можливості подолання різних бар'єрів, розробка індивідуальних навчальних програм тощо. Проте, найголовніша умова – створення сприятливого мікроклімату у взаємовідносинах «учень-майстер виробничого навчання» та іншими учасниками освітнього процесу. У зв'язку з цим виникають нові погляди на питання розвитку соціально-педагогічної компетентності майстра виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти при реалізації професійних завдань інклюзивного характеру.

На сьогодні в Україні змінено законодавство та суспільну і педагогічну думку щодо інклюзивної освіти. Організаційні передумови впровадження інклюзивної освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти регламентуються Законом України «Про освіту», Законом України «Про професійно-технічну освіту», Законом України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», Порядком організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про професійно-технічний навчальний заклад», Розпорядженням Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Загальнодержавної програми «Національний план дій з реалізації Конвенції ООН про права інвалідів та розвитку системи реабілітації інвалідів» на період до 2020 року», наказом Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю», наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти» тощо.

Створення інклюзивного освітнього середовища у закладах різних типів потребує модернізації навчально-методичного забезпечення, підготовки та перепідготовки відповідних фахівців. Інклюзивна освіта потребує більш реальної і глибокої підготовки майстрів виробничого навчання з акцентом на теоретичні, практичні та психологічні аспекти впровадження цієї інновації (Васильєва, 2011, с. 262).

Аналіз останніх публікацій і вирішення не вирішених аспектів. Проблеми формування нового типу педагога, здатного втілювати провідні ідеї сьогодення у дієві стратегії і тактики роботи з особами з різними видами нозологій розглядалися у працях таких науковців, як В. Бондар, В.Гладуш, В. Засенко, А. Колупасєва, С. Миронова, О. Хохліна, Т. Сак, В. Синьов, К. Островська, Н. Софій, О. Таранченко, О. Федоренко, А. Шевцов, М. Шеремет та ін. Проблеми розвитку професійних компетентностей вчителя інклюзивного класу присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі корекційної педагогіки, зокрема, Є. Агафонові, М. Алексєєвої, С. Альохіної, В. Бондаря, М. Гордона, Л. Гречко, І. Демченко, В. Зарецького, В. Засенка, О. Кутєпової, О. Мартинчук, С. Митник,

Н. Назарової, В. Поникарової, Н. Попової та інших. Окрім того, більшість авторів розглядають питання розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів або середньої та старшої школи, тоді як проблема розвитку соціально-педагогічної компетентності майстра виробничого навчання ЗП(ПТ)О залишається маловивченою.

Мета дослідження – з'ясувати особливості розвитку соціально-педагогічної компетентності майстра виробничого навчання закладу професійної (професійно-технічної) освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У 2004 році відбувся форум, деякі положення резолюції якого були внесені до Проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному»». Саме в цьому документі вперше в Україні було дано визначення компетентності як характеристики особистості, яка є результатом взаємодії знань, умінь, досвіду та поведінкових реакцій спеціаліста.

У вітчизняній науковій літературі до поняття компетентності в основному включають певну сукупність знань, рівень умінь і певний досвід їх використання. В англійських словниках на перший план виходить категорія «здатність до дії» як уміння використовувати знання у практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Бути компетентним – значить уміти мобілізувати у даній ситуації набуті знання і досвід. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності (Бабенко, 2010).

У нашому дослідженні ми визначаємо соціально-педагогічну компетентність як складову професійної компетентності майстра виробничого навчання. Аргументуємо таку позицію тим, що професійна компетентність забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності шляхом встановлення соціальних комунікацій між усіма учасниками освітнього процесу. Саме навички встановлення комунікації, знання і вміння здійснення психолого-педагогічної діагностики та корекції, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії, врахування життєвого досвіду є основоположними компетентціями соціально-педагогічної компетентності майстра виробничого навчання закладу професійної (професійно-технічної) освіти.

Глумачення поняття соціально-педагогічної компетентності майстра виробничого навчання розглянемо з позицій соціологічного та компетентнісного підходів.

Соціологічний підхід розглядає соціально-педагогічну компетентність відносно соціалізаційних механізмів педагогічної діяльності. Соціально компетентний педагог вирізняється оригінальністю формального і неформального соціалізаційного впливу на особистість з метою набуття нею максимального соціального досвіду та можливості реалізації цього досвіду у соціальній практиці. Він орієнтується у різних життєвих ситуаціях, ефективно працює у суспільстві з ринковою економікою на основі сучасної базової методологічної, світоглядної, духовної, моральної, інформаційної культури (Хозраткулова, 2010).

На основі цього підходу соціально-педагогічна компетентність проявляється у здатності педагога приймати рішення стосовно себе і прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; блокувати неприємні почуття і власну невпевненість; правильно розуміти бажання, очікування і вимоги інших людей, враховувати їхні права; уявляти, як з урахуванням конкретних обставин і часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших людей та власні вимоги.

Аналіз наукових досліджень, присвячених підготовці фахівців, свідчить про усе більшу популярність компетентнісного підходу, що дозволяє переосмислити соціальну роль фахівця, який покликаний виконувати певні соціальні ролі і вирішувати певне коло професійних та життєвих завдань.

Дослідники розглядають соціально-педагогічну компетентність майстра виробничого навчання як модель спеціаліста, що поєднує в собі загальні вимоги до професії та індивідуальні особливості фахівця як суб'єкта професійної діяльності; сукупність професійних знань, умінь та способів вирішення професійних завдань; наявність бази знань у професійній сфері, де спеціаліст здійснює свою діяльність (Лукас, 2000, с.36). З позиції компетентнісного підходу компетентний спеціаліст характеризується критичним мисленням, здатністю обрати оптимально доцільне рішення, вмінням детально аналізувати помилкові рішення.

Враховуючи основи соціологічного та компетентнісного підходу, проаналізовані нами в процесі вивчення науково-педагогічної літератури, можемо сформулювати власне визначення терміна «соціально-педагогічна компетентність» – це комплексне індивідуально-особистісне новоутворення, що відображає досягнення, рівень сформованості знань та умінь педагога конструювати відносини з оточуючими людьми в міжособистісних стосунках професійної сфери з урахуванням методологічної, світоглядної, духовної, моральної, інформаційної культури.

Погоджуємося з думкою Ж. Петровича, яка пропонує виокремити наступні компоненти компетентності (Петрович, 2008):

- *когнітивний (пізнавальний)* – поінформованість з питань повноцінного розвитку дитини;
- *емоційно-ціннісний* – прагнення сприяти успішній соціалізації дитини, сформувати у неї систему ціннісних орієнтацій і соціально важливих якостей та вмінь; бажання підвищувати власну обізнаність з питань виховання і розвитку дитини; емоційна зрівноваженість;
- *соціально-особистісний* – наявність власної системи суспільних орієнтирів та відповідних якостей особистості; адаптивність та комунікабельність;
- *поведінковий* – практичні дії щодо забезпечення прав людини та дитини;
- *операційно-технологічний* – навички управління інформацією; здатність до письмової і усної комунікації; обізнаність з питань ефективних методик виховання та розвитку дитини, специфіки використання тих чи інших форм, методів та прийомів взаємодії з дітьми, в т.ч. інноваційних;

– оцінно-вольовий – володіння способами оцінки та корекції соціально-педагогічної роботи, проведення дослідно-пошукової роботи, наполегливість у досягненні мети, уміння мобілізувати свій психоемоційний потенціал тощо.

Необхідно зазначити, що особистість соціально компетентного педагога, порівняно з іншими фахівцями, вирізняється гуманістичною цінністю та дотриманням етичного кодексу, моральних принципів, якими він керується, виконуючи повсякденні практичні завдання.

Оскільки у ЗП(ПТ)О стає дедалі більше учнів з порушеннями психофізичного розвитку, навіть досвідчені педагоги під час навчання учнів часто стикаються з новими та відмінними ситуаціями. При цьому може виникати потреба в інноваційних підходах до викладання, які необхідно цінувати та стимулювати. Випробування альтернативних методів викладання створює можливості для заохочування педагогічних працівників до прийняття рішень, розв'язання проблем та рефлексії. (Пашенко, 2012, с. 75).

Принципи усвідомлення самоцінності людської особистості, прийняття її неповторної індивідуальності та творчої сутності, потреби самореалізації в соціумі, необхідності постійного самовдосконалення – головні орієнтири соціально-компетентного майстра виробничого навчання. Соціально-педагогічна компетентність відхиляє будь-які прояви агресії і ненависті і передбачає повагу прав і обов'язків інших.

У навчальному закладі робота майстра виробничого навчання з учнями, що мають обмежені можливості, полягає у створенні таких соціально-педагогічних умов, які сприятимуть керівництву собою, досягненню індивідом своїх цілей, реалізації різних типів поведінки, гнучкій адаптації. Майстер виробничого навчання під час занять має забезпечити атмосферу повної безпеки, в якій немає зовнішнього оцінювання. Але педагог не повинен вирішувати за учня всі його проблеми. Він повинен допомогти особистості визначити власну позицію, сформувати незалежність від зовнішнього впливу, навчити спиратися на себе, тобто звернути її до самоактуалізації. Коли в навчальному закладі виникають істотні труднощі в навчанні учнів з особливими освітніми потребами, найбільш логічним для надання підтримки таким учням є прийом на роботу додаткових співробітників (асистентів педагогів, індивідуальних помічників, спеціальних педагогів).

Безумовно, що рівень розвитку соціально-педагогічної компетентності проявляється безпосередньо в ситуації та під час здійснення професійної діяльності, при цьому має характерні ознаки:

- визнання рівної цінності для суспільства всіх учнів і педагогічних працівників;
- володіння спеціальними професійними вміннями на підготовчому, виконавчому, підсумковому етапах діяльності;
- подолання бар'єрів на шляху отримання якісної професійної освіти та соціалізації всіх без винятку учнів;
- зниження рівня ізоляції частини учнів;
- зміни в політиці навчального закладу, практиці та культурі з метою приведення їх у відповідність з різноманітними потребами учнів, які навчаються в даному навчальному закладі;
- оволодіння фахівцем спеціальними властивостями, що дозволяють здійснювати процес діяльності й отримувати заплановані результати.
- визнання відмінностей між учнями ресурсами, що сприяють педагогічному процесу, а не перешкодами, які необхідно долати.
- визнання інклюзії у професійній освіті одним з аспектів інклюзії в суспільстві.

Інклюзію у ЗП(ПТ)О слід розглядати як безперервний пошук кращих способів урахування питань багатоманітності. Інклюзія покликана бути стимулом до заохочення навчання. Саме тому майстер виробничого навчання повинен виявляти та здійснювати усунення бар'єрів шляхом збору, узагальнення та оцінки інформації з метою планування змін щодо вдосконалення практики і внутрішньої політики навчального закладу.

На рівні професіоналізму соціально-педагогічна компетентність майстра виробничого навчання виражається таким впливом на осіб з інвалідністю: формування вміння жити в суспільстві, співпрацювати; розвиток здібностей до взаєморозуміння; формування відповідальності; розвиток навичок спілкування; навчання вирішення життєвих проблем; стимулювання пізнавальної активності; формування почуття впевненості; розвиток навичок самоорганізації (самостійність у плануванні, самоконтроль, працездатність, уміння не перекладати на інших вирішення власних проблем); утворення і тренування вмінь у сфері самовизначення (розуміння власних завдань у конкретній ситуації, визначення відповідної лінії поведінки, здійснення вибору на основі рефлексії ситуації, усвідомлення обмежень).

Висновок: Соціально-педагогічна компетентність майстра виробничого навчання є структурною ланкою професіоналізму, оскільки у порівнянні з іншими педагогічними професіями, його діяльність передбачає виконання не лише педагогічної та навчально-виробничої роботи, а й організаційної та навчально-методичної. Сфера діяльності майстра виробничого навчання виходить за межі закладу освіти та охоплює спілкування з батьками учнів, соціальними партнерами, людьми різних вікових категорій і соціального статусу. Завдяки навичкам встановлення комунікації діяльність майстра виробничого навчання спрямована на формування позитивних ціннісних орієнтацій молоді, розкриття особистісного потенціалу здобувача освіти як особи суспільної, здатної до пізнання та соціальної активності; здійснення культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої роботи. Працюючи в інклюзивному середовищі, майстер виробничого навчання вирішує низку спеціальних завдань, які вимагають від нього високого рівня професіоналізму. Це зумовлює необхідність у постійному підвищенні свого професійного рівня, педагогічної майстерності та загальної культури.

Перспективами подальших наукових досліджень вважаємо визначення потреб у професійній самореалізації в галузі соціально-педагогічної діяльності; мотивацію до творчої самореалізації у професійній соціально-педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

- Бабенко, Л. (2010). Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення. *Вісник Черкаського університету*, 176, 16-21.

- Васильєва, К. (2011). Проблема формування готовності загальноосвітніх шкіл до інклюзивної освіти. В кн. *Педагогіка здоров'я: зб. наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф.* (С. 257-262). Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди.
- Лукас, Д., Васильченко, О. (2000). Етичні принципи та цінності соціальної роботи. В кн. В. Полтавець (Ред.), *Соціальна робота в Україні: перші кроки* (С. 29-45). Київ.
- Пашченко, О. В., Гриценко, І. А., Софій, Н. З. (2012). *Інклюзивна освіта в умовах професійно-технічного навчального закладу: навч.-метод. посіб.* Київ: Арт Економі.
- Петрочко, Ж. В. (2008). Компетентність прийомних батьків та батьків-вихователів: особливості, компоненти, показники. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*, 50, 310-317.
- Хозраткулова, І. А. (2010). Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. В кн. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки: зб. наук. праць* (Т. 2, вип. 5, с. 279-284). Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського.

References

- Babenko, L. (2010). Zmist ta struktura hotovnosti vchytelia ukraïnskoi filohii do profesiinoho samovdoskonalennia [The content and structure of readiness of a teacher of Ukrainian philology for professional self-improvement]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu [Bulletin of Cherkasy University]*, 176, 16-21 [in Ukrainian].
- Khokratkulova, I. A. (2010). Problemy vprovadzhennia inkluzyvnoho ta intehrovanoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Problems of implementation of inclusive and integrated education in secondary schools]. In *Naukovyi visnyk Mykolaïvskoho derzhavnoho universytetu im. V. O. Sukhomlynskoho. Serii: Psykholohichni nauky [Scientific Bulletin of Nikolaev State University. VO Sukhomlinsky. Series: Psychological Sciences]*: zb. nauk. prats (Vol. 2, is. 5, pp. 279-284). Mykolaiv: MDU im. V. O. Sukhomlynskoho [in Ukrainian].
- Lukas, D., & Vasylenko, O. (2000). Etychni pryntsyipy ta tsinnosti sotsialnoi roboty [Ethical principles and values of social work]. In V. Poltavets (Ed.), *Sotsialna robota v Ukraini: pershi kroky [Social work in Ukraine: first steps]* (pp. 29-45). Kyiv [in Ukrainian].
- Pashchenko, O. V., Hrytsenok, I. A., & Sofii, N. Z. (2012). *Inkluzyvna osvita v umovakh profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu [Inclusive education in a vocational school]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kyiv: Art Ekonomi [in Ukrainian].
- Petrochko, Zh. V. (2008). Kompetentnist pryiomnykh batkiv ta batkiv-vykhovateliv: osoblyvosti, komponenty, pokaznyky [Competence of foster parents and foster parents: features, components, indicators]. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky [Pedagogy and psychology of creative personality formation: problems and searches]*, 50, 310-317 [in Ukrainian].
- Vasylieva, K. (2011). Problema formuvannia hotovnosti zahalnoosvitnikh shkil do inkluzyvnoi osvity [The problem of forming the readiness of secondary schools for inclusive education]. In *Pedahohika zdorovia [Health education]: zbirnyk naukovykh prats Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (pp. 257-262). Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody [in Ukrainian].

BARBINOV V.

State educational institution «Poltava Center for vocational education»

BARBINOVA A.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

INCLUSIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF SOCIO-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE MASTER OF INDUSTRIAL TRAINING OF THE INSTITUTION OF PROFESSIONAL (VOCATIONAL) EDUCATION

The article emphasizes the importance of developing the socio-pedagogical competence of the master of industrial training of vocational (vocational) education. The analysis of the latest works on the researched topic is carried out. The organizational preconditions for the introduction of inclusive education in vocational (technical) education institutions have been clarified. From the standpoint of sociological and competence approach, socio-pedagogical competence is distinguished as a component of the professional competence of the master of industrial training. It is established that socio-pedagogical competence is a complex individual-personal neoplasm that reflects the achievements, level of knowledge and skills of the teacher to construct relationships with others in interpersonal relations of the professional sphere, taking into account methodological, ideological, spiritual, moral, information culture. Based on the analysis of works of domestic scientists and taking into account the specifics of socio-pedagogical competence of the master of industrial training, the structural components of socio-pedagogical competence are identified: cognitive (cognitive), emotional-value, socio-

personal, behavioral, operational-technological, evaluative-volitional. As a result of scientific research, it was found that the level of development of socio-pedagogical competence is manifested directly in the situation and during professional activities, and has the following characteristics: recognition of equal value for society of all students and teachers; possession of special professional skills at the preparatory, executive, final stages of activity; overcoming barriers to quality vocational education and socialization of all students without exception; reducing the level of isolation of some students; changes in the policy of the educational institution, practice and culture in order to bring them in line with the diverse needs of students enrolled in this educational institution; mastering by a specialist of special properties that allow to carry out the process of activity and get the planned results, recognition of inclusion in vocational education as one of the aspects of inclusion in society, etc.

Key words: master of industrial training, social and pedagogical competence, institution of professional (vocational) education, inclusion, educational environment.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2020 р.

УДК 378.011.3-051:37.018.1

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223173>

АНДРІЙ БАРДІНОВ

УЖКГ виконавчого комітету Полтавської міської ради

АНАСТАСІЯ БАРДІНОВА

ORCID: 0000-0003-3320-1194

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

СПЕЦКУРС «ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ГУВЕРНЕРА-ВИХОВАТЕЛЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ» ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЯКОСТІ ГУВЕРНЕРА-ВИХОВАТЕЛЯ

У статті розглядаються питання професійної підготовки гувернерських кадрів у педагогічних закладах вищої освіти. Розкрито освітні перспективи інтеграції в навчально-виховний процес педагогічного ЗВО пропонованого курсу з підготовки майбутніх гувернерів-вихователів. Обґрунтовано мету, завдання та очікувані результати вивчення дисципліни «Підготовка майбутнього гувернера-вихователя в системі вищої професійно-педагогічної освіти»; побудовано структуру курсу, визначено його освітній зміст.

Ключові слова: педагогічна освіта, вища професійна освіта, гувернер-вихователь, підготовка майбутнього гувернера-вихователя в системі вищої професійно-педагогічної освіти, авторський спецкурс

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни у суспільному житті незалежної України (входження до європейського та світового співробітництва, що потребували підготовку кваліфікованих фахівців для всіх сфер життя) обумовили відродження інституту гувернерства як суспільно необхідного явища (Ніколаєв, 1995, с. 2). Виняткового значення у цьому плані набуває професія «гувернер». Адже професія «гувернер» – це «спеціальність особлива, зі своєю специфікою і тому далеко не кожен вчитель фізики чи геометрії може стати гувернером, обійшовшись при цьому без спеціальної підготовки» (Сарапулова, 2003). За таких обставин цей вид педагогічної діяльності вчителя потребує спеціальної педагогічної освіти. Бо – «це особи, на яких покладено функції індивідуального виховання й навчання дітей у домашніх умовах з метою задоволення освітніх та виховних потреб, що виникли нині в окремих сім'ях, однак є значущими для суспільства в цілому (Побірченко, 2000, с. 3). Серед них – питання індивідуального підходу до виховання й навчання у домашніх умовах дітей із відхиленням у стані здоров'я, поведінки, розумово обдарованих дітей, проблема вирівнювання (себто підтягати так звану «нестандартну» дитину до рівня ровесників) та ін. Згодом це коло розширюється, оскільки деякі діти з багатьох причин не відвідують навчально-виховні заклади. Насамперед, це проблеми адаптації дітей, які з труднощами долають напружений режим певного освітньо-виховного закладу. Тож постає проблема підготовки гувернерських кадрів. На це вказують наукові дослідження вітчизняних учених та практичний досвід у цьому напрямі. Зокрема, наразі існує наявність значного потенціалу освітніх закладів різних типів, рівнів і форм власності з підготовки гувернерських кадрів (педкласи, педучилища, педагогічні коледжі тощо). Крім того, цю проблему намагаються також вирішити приватні освітні заклади, такі, як: центр «Бізнес-Консультант», асоціація «Афіна», «школи-екстерни» та інші освітні інституції. Як бачимо, існує досить чітка різномірнева система, яку можна умовно представити, як допрофесійну, професійну та післядипломну підготовку (та перепідготовку) гувернерських кадрів. Однак цього виявилось недостатньо. Йдеться, насамперед, про необхідність підготовки фахівців гувернерської сфери у вищій професійній школі. Адже фундаментальну професійну педагогічну підготовку майбутніх гувернерів-вихователів спроможний здійснити вищий педагогічний заклад освіти, оскільки знаннєві професійні умови закладаються у вищому педагогічному закладі. Тому саме він якнайповнішою мірою може забезпечити високий рівень

професіоналізму фахівців губернерської галузі, сприятиме їхній конкурентоспроможності (Корх-Черба, 2005).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти досліджуваної нами проблеми відбито у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Так, генеза губернерської освіти знайшла відображення у наукових працях М. Барни, І. Воробець, Н. Дем'яненко, О. Корх-Черби, О. Любара, В. Омельчука, О. Перетяцько, Н. Побірченко, Б. Ступарика, Є. Сарапулової, Л. Хомич та інших дослідників. Предметом дослідження Л. Голубничої, Л. Журенко, О. Сухомлинської та інших авторів стали науково-педагогічна та творча спадщина окремих персоналій, у працях яких зазначена проблема знайшла певне висвітлення. Зародження й розвиток губернерства в надрах родинного виховання досліджують М. Романюк, Є. Сарапулова, М. Стельмахович, В. Чепурко та інші вчені. Особливостям жіночої освіти в Україні другої половини XIX – початку XX століття присвятили свої дисертаційні дослідження Л. Применко, Т. Сухенко, Н. Щербак. Концептуально-методологічні засади підготовки вчителя до різних видів педагогічної діяльності, у нашому випадку – до губернерської, як різновиду педагогічної діяльності вчителя, порушують такі вітчизняні вчені, як: А. Бойко, Л. Ваховський, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, С. Золотухіна, О. Любар, О. Савченко, С. Савченко, О. Сухомлинська, Д. Федоренко, Л. Хомич та інші автори. Розв'язання окремих питань проблеми підготовки фахівців губернерської сфери, що відображені в працях вищезазначених учених, збагатили уяву про діяльність губернерів. Однак, незважаючи на значну увагу і суттєвий внесок дослідників до розв'язання цієї проблеми, у науково-педагогічній літературі досі не було обгрунтовано доцільність підготовки губернерських кадрів у вищій професійній школі, чим зумовлюється підвищення соціального значення їхньої професійної педагогічної освіти, пошук нових систем, технологій, методів і форм підготовки.

Одним із шляхів розв'язання зазначеної проблеми нами вбачається у розробці та впровадженні в навчально-виховний процес педагогічних вишів авторського спецкурсу «Підготовка майбутнього губернера-вихователя в системі вищої професійно-педагогічної освіти», програма якого передбачає блоко-модульну структуру вивчення навчального матеріалу. Пропонований курс рекомендується для вивчення студентам IV-V курсів. Такий підхід до його вивчення умотивований тим, що майбутні фахівці губернерської сфери на випускному етапі професійно-педагогічної підготовки вже мають певний рівень знань із циклу психолого-педагогічних дисциплін; володіють когнітивною базою з фундаментальних дисциплін і сформованим арсеналом професійно значущих практичних і науково-дослідницьких умінь і навичок. Отож пропонований курс не відмежовується від психолого-педагогічних дисциплін, які вивчаються студентами-випускниками у вищому педагогічному закладі освіти, а є логічним їх продовженням та одночасно виступає у взаємозв'язку зі спеціальними фаховими дисциплінами та базовими навчальними предметами гуманітарно-суспільного циклу. Тому впровадження у навчальний процес педагогічних вишів спецкурсу «Підготовка майбутнього губернера-вихователя в системі вищої професійно-педагогічної освіти», на наш погляд, є практико-зорієнтованим, педагогічно доцільним і виправданим.

Тож **мета** нашої статті – обгрунтувати доцільність та освітні перспективи інтеграції у навчально-виховний процес педагогічного вишу авторського курсу «Підготовка майбутнього губернера-вихователя в системі вищої професійно-педагогічної освіти». Досягнення поставленої мети передбачається шляхом виконання таких завдань: сформулювати мету, визначити завдання та очікувані результати вивчення зазначеної дисципліни; науково обгрунтувати структуру та окреслити зміст пропонованого курсу; концептуально визначити організаційно-педагогічні, дидактичні та методико-технологічні засади викладання навчальної дисципліни; визначити ціннісні мотивації та освітні перспективи її інтеграції у навчально-виховний процес педагогічного ЗВО.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні основною організаційною формою професійно-педагогічної підготовки майбутнього губернера-вихователя обрано спецкурс «Підготовка майбутнього губернера-вихователя в системі вищої професійно-педагогічної освіти». Запропонований курс, як одна із форм організації навчання у вищій школі, спрямований на ознайомлення студентської аудиторії з широким спектром технологій губернерської системи індивідуального виховання, навчання й розвитку дитини та формування у студентів професійних компетентностей (компетенцій) губернера, які дають їм можливість, спираючись на базові навчальні дисципліни, проєктувати модель розвитку, виховання й навчання дитини в домашніх умовах.

Запропонований спецкурс є авторським. Об'єкт дисципліни – губернерська система освіти в Україні другої половини XIX – початку XX століття та в сучасних умовах. Предметне поле – педагогічна думка та освітньо-виховна практика підготовки губернера-вихователя другої половини XIX – початку XX століття та можливості актуалізації провідних ідей і практичного досвіду з підготовки фахівців губернерської сфери досліджуваного нами історичного періоду в сучасних умовах.

Теоретико-дидактичною основою запропонованого курсу виступають провідні науково-педагогічні положення компетентнісного підходу (Савченко, 2010). Зміст навчальної дисципліни базується на соціокультурному та історико-педагогічному підходах, що зорієнтований на розкриття генези, напрямів, духовно-педагогічних принципів і стратегій становлення і розвитку губернерської системи освіти досліджуваного періоду у широкому гуманістичному та соціокультурному контекстах.

Мета навчальної дисципліни передбачає наступне: розкрити теоретичне підґрунтя, сутнісний педагогічний зміст та організаційно-педагогічні засади становлення та розвитку губернерської системи освіти в Україні другої половини XIX – початку XX століття; визначити впровадження її здобутків у хід модернізації сучасної вітчизняної освітньо-виховної практики.

Відповідно до мети нами визначено такі завдання дисципліни:

- з'ясувати стан, напрями і зміст губернерської системи освіти;
- розкрити соціокультурні та педагогічні передумови, зміст та особливості підготовки губернера-вихователя в досліджуваній нами історичний період;
- обгрунтувати можливості впровадження основних теоретичних і практичних здобутків учених з підготовки губернера-вихователя другої половини XIX – початку XX століття в сучасних умовах модернізації вітчизняної освітньо-виховної теорії і практики.

Зміст програми курсу адаптований до національної системи виховання (як основи), об'єктивно має міждисциплінарний характер. Тут синтезовані знання з багатьох галузей, пов'язаних із психолого-педагогічними науками і об'єднаних на національному ґрунті, що забезпечує глибоке розуміння майбутніми гувернерами-вихователями значимості для суспільства професії домашнього гувернера-вихователя, особливо нині, у період відродження родини як основного осередку соціального виховання.

У змісті програми курсу знайшли висвітлення питання освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівців гувернерської сфери, нормативні характеристики професійної діяльності гувернерських кадрів, що визначають основні види і завдання навчально-виховної діяльності гувернера та суб'єктивні характеристики, які містять особистісні якості майбутнього гувернера-вихователя.

Логіка побудови програми зазначеного курсу передбачає послідовне оволодіння майбутніми гувернерами-вихователями професійно-педагогічними компетентностями (компетенціями) гувернера-вихователя. Цьому сприяє принцип блоко-модульного викладу матеріалу, який дозволяє інтегрувати знання різних галузей наук, концентрувати навчальний матеріал найбільш наближено до провідних ідей блоку; виокремлювати ключові поняття змістових модулів, тем і тим самим забезпечувати розкриття і засвоєння змістовності навчального матеріалу.

Пропонована програма курсу розрахована на 54 години: з них – 21 год. теоретичних занять; 16 год. практичних занять, 2 залікових години та 11 год. самостійної роботи) та представлена схематично у таблиці 1.

Таблиця 1

Навчально-тематичний план спецкурсу (орієнтовний)

Найменування змістових модулів, тем	Кількість годин і форми навчання					
	Усього годин	Теоретичне заняття	Практичне заняття	Індивідуальна робота	Самостійна робота	Залік
I. Соціально-реабілітаційний блок «Вступ до спеціальності»						
Модуль 1. Педагогічна діяльність гувернера як різновид педагогічної діяльності вчителя.						
Тема 1. Місце гувернерської системи освіти в загальній системі освіти. Сутність, зміст та значення професії «гувернер-вихователь».	1	1				
Тема 2. Альтернативні теорії підготовки гувернера-вихователя в сучасних умовах.	4	1		1	1	
Тема 3. Соціальна, юридична та особистісна відповідальність домашнього гувернера-вихователя за безпеку життєдіяльності та охорону життя дитини в різних освітніх інституціях сімейного типу.	4	1	1	1	1	
Тема 4. Підсумкове заняття за модулем. Завдання для самоконтролю знань. Залік.	1		1			1
Разом годин за модуль:	10	3	2	2	2	1
II. Психолого-фізіологічний блок «Актуальні питання вікової педагогічної психології та фізіології дитини»						
Модуль 1. Союз лікаря, педагога, дієтолога та психолога у вихованні та збереженні здоров'я дитини						
Тема 1. Вікова періодизація розвитку особистості дитини.	2	1			1	
Тема 2. Психолого-фізіологічні особливості розвитку організму дітей різних вікових груп і статі.	2	1			1	
Тема 3. Роль педіатрії, гігієни, дієтології та медицини у питаннях виховання та збереження здоров'я дитини.	2	1			1	
Тема 4. Підсумкове заняття за модулем. Завдання для самоконтролю знань.	1		1			
Разом годин за модуль:	7	3	1		3	
Модуль 2. Психолого-фізіологічні особливості організму дитини та їх урахування в організації спільної педагогічно доцільної діяльності дорослих і дітей в умовах сім'ї.						
Тема 1. Організація педагогічно доцільної діяльності дітей і дорослих в умовах сім'ї з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей організму дитини.	4	1	1	1	1	
Тема 2. Підсумкове заняття за модулем. Завдання для самоконтролю знань. Залік.	1					1
Разом годин за модуль:	5	1	1	1	1	1
Разом годин за два модуля:	2	4	2	1	4	1
III. Культурологічний блок «Дитина у довкіллі»						
Модуль 1. Буття дитини в соціальному середовищі.						
Тема 1. Навколишній світ за вікном дитини.	2	1	1			
Тема 2. Вікові періоди пізнання дитиною навколишнього світу.	2	1	1			
Тема 3. Довкілля дитини – соціум.	2	1	1			
Тема 4. Довкілля як загроза здоров'ю і життю дитини. Як зберегти	2	1	1			

себе?						
Тема 5. Життєвий світ дитини як культура.	2	1	1			
Тема 6. Підсумкове заняття. Завдання для самоконтролю знань. Залік.	1					1
Разом годин за модуль:	1	5	5			1
IV. Методичний блок «Педагогічні технології гувернерської системи індивідуального виховання і навчання дітей»						
Модуль 1. Педагогічні технології гувернерської системи індивідуального виховання, навчання й розвитку дітей у різних інституціях сімейного типу.						
Тема 1. Технології гувернерської системи гуманістичної парадигми навчання і виховання дітей у домашніх умовах.	2	1	1			
Тема 2. Педагогічні технології гувернерської системи індивідуального виховання, навчання й розвитку дітей в умовах інституцій сімейного типу.	2	1	1			
Тема 3. Реабілітаційні технології гувернерської системи індивідуального навчання й виховання, їх суть і значимість у роботі з дітьми в сім'ях різного типу.	2	1	1			
Тема 4. Педагогічні технології «швидкої допомоги» в практичній педагогічній діяльності майбутнього гувернера-вихователя.	2	1	1			
Тема 5. «Тимчасові» педагогічні технології, їх виховний потенціал.	2	1	1		1	
Тема 6. Готовність майбутнього гувернера-вихователя до впровадження у практику роботи з батьками-вихователями інституцій сімейного типу гувернерських технологій «взаємної довіри і поваги» батьків-вихователів і гувернерів-вихователів як запоруки успішного виховання дітей.	2	1	1			
Тема 7. Підсумкове заняття. Завдання для самоконтролю знань. Залік.	1					1
Разом годин за модуль:	3	6	6		1	1
V. Практичний блок «Гувернерська педагогічна практика»						
Модуль 1. Педагогічна діяльність гувернера в різних інституціях сімейного типу.						
Тема 1. Зміст та особливості організації педагогічної практики студентів в якості гувернера-вихователя.	1	1				
Тема 2. Орієнтири самопідготовки студента до гувернерської педагогічної практики.	4	1	1	1	1	
Тема 3. Умови заліку-звіту студентів про гувернерську педагогічну практику.	1	1				
Тема 4. Підсумкове заняття: – Завдання для самоконтролю знань. – Залік	1					
Разом за модуль:	7	3	1	1	1	1
Разом годин за рік:	4	5	21	6	4	7
						6

Як результат вивчення дисципліни студенти отримують **знання** з:

- проблеми розвитку гувернерства в Україні минулого та сучасного періодів;
- педагогічних технологій гувернерської системи індивідуального виховання і навчання дітей у домашніх умовах;
- передового вітчизняного досвіду роботи з дітьми, які потребують підвищеної педагогічної уваги;
- особливостей роботи з батьками-вихователями різних інституцій сімейного типу.
- **Сформують уміння (здатності):**
- орієнтуватися в нормативному забезпеченні курсу;
- здатність організувати практичне застосування студентами засвоєних знань у реальних умовах професійної діяльності в якості гувернера-вихователя;
- здатність реалізувати технології гувернерської системи виховання і навчання дітей у різних інституціях сімейного типу в контексті педагогічних галузей наук;
- здатність організувати і проводити педагогічно доцільну роботу з батьками-вихователями різних інституцій сімейного типу.

Структурно презентований курс складається з п'яти змістових модулів, тематизування та зміст яких відповідає логіці та сучасним принципам дидактичної репрезентації історико-педагогічних проблем.

Таким чином, програма курсу складається зі змістових модулів з певною теоретико-практичною тематикою вивчення навчального матеріалу і представлена у вигляді п'яти блоків.

Соціально-реабілітаційний блок «Вступ до спеціальності» складається з одного змістового модуля «Педагогічна діяльність гувернера як різновид педагогічної діяльності вчителя». Зміст основних тем модуля

передбачає розкриття сутності професії гувернера-вихователя в сучасному суспільстві та в системі педагогічної освіти; специфічні особливості роботи домашнього гувернера-вихователя в різних інституціях сімейного типу; правовий статус гувернера-вихователя в сім'ї та суспільстві. У цьому модулі важливе значення має тема «Соціальна, юридична та особистісна відповідальність гувернера-вихователя за безпеку життєдіяльності та охорони життя дитини в різних інституціях сімейного типу».

Психолого-фізіологічний блок «Актуальні питання вікової педагогічної психології та фізіології дитини» включає для вивчення два змістових модулі. Так, перший змістовий модуль «Союз лікаря, педагога, дієтолога та психолога у вихованні та збереженні здоров'я дітей» зорієнтований на вивчення природи дитини на основі стосунків її з навколишнім світом. При цьому наголошується на необхідності використання досягнень багатьох галузей наук. Це сприятиме, на наш погляд, створенню нового типу виховання, що ґрунтується на знаннях психолого-фізіологічних особливостей дитини. Зважаючи на це, другий змістовий модуль «**Організація спільної педагогічно-доцільної діяльності дорослих і дітей в умовах сім'ї**» виступає в єдиному зв'язку для вирішення методичних питань розробки нових форм гувернерської системи індивідуального виховання й навчання дітей з урахуванням психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей кожної дитини, що відповідає принципу гуманізму.

Третій культурологічний блок «Дитина у довкіллі» включає для вивчення один змістовий модуль «Буття дитини в соціальному середовищі». Тут особлива увага приділяється розумінню індивідуальності, неповторності особистості, складності взаємовідносин «природа – соціум – особистість». Значне місце відводиться віковим періодам пізнання дитиною навколишнього світу, враховуючи при цьому багато ознак, які характеризують той чи інший вік дитини. Такий підхід дозволяє гувернеру-вихователю, як носію світової та національної культури, включити дитину в культуру як специфічний спосіб її буття в соціальному середовищі і надати їй необхідний вибір обов'язкових зразків життєдіяльності. Розуміючи, що життєвий світ дитини – це її довкілля, яке несе в собі певною мірою ще й загрозу здоров'ю і життю, загострюється увага на величезній моральній, особистісній та юридичній відповідальності гувернера-вихователя за життя і здоров'я дитини.

Четвертий методичний блок «Педагогічні технології гувернерської системи індивідуального навчання і виховання дітей» містить у собі для вивчення один змістовий модуль «Педагогічні технології гувернерської системи індивідуального виховання і навчання дітей у різних інституціях сімейного типу».

П'ятий блок – практичний – «**Гувернерська педагогічна практика**». Цей блок включає для вивчення один змістовий модуль «Педагогічна діяльність гувернера в різних інституціях сімейного типу» та розкриває шляхи здійснення педагогічної практики студентів в якості гувернерів-вихователів.

Висновки. Таким чином, розглядаючи зазначену проблему в контексті національних на часі інтересів держави, ми можемо стверджувати, що педагогічні ЗВО цілком спроможні задовольнити потреби сучасного суспільства на гувернерство. А впровадження запропонованого нами курсу «Підготовка майбутнього гувернера-вихователя в системі вищої професійно-педагогічної освіти» забезпечить формування у них відповідних знань та умінь, компетентностей (компетенцій), необхідних для успішної професійної діяльності вчителя в якості гувернера-вихователя та зростання професійної готовності майбутнього вчителя до діяльності в цьому напрямі.

Список використаних джерел

- Корх-Черба, О. В. (2005). *Теорія і практика підготовки домашніх наставників в Україні в другій половині XIX століття*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харків.
- Николаев, С. (1995). Давно забуде? Нове! Відродження гувернерства. *Початкова школа*, 36, 2.
- Побірченко, Н., Попиченко, С. (2000). Диплом для гувернантки. *Освіта*, 44 (4-11 жовт.), 3.
- Савченко, О. П. (2010). Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогіка і наука: історія, теорія, практика, тенденція розвитку*, 3, 16-23.
- Сарапулова, С. Г. (2003). *Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера*: монографія. Київ: МАУП.

References

- Korkh-Cherba, O. V. (2005). *Teoriia i praktyka pidhotovky domashnikh nastavnykiv v Ukraini v druii polovyni XIX stolittia [Theory and practice of training home mentors in Ukraine in the second half of the XIX century]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
- Nikolaiev, S. (1995). Davno zabute? Nove! Vidrodzhennia huvernerstva [Long forgotten? New! Revival of governorship]. *Pochatkova shkola [Elementary School]*, 36, 2 [in Ukrainian].
- Pobirchenko, N., & Popychenko, S. (2000). Dyplom dlia huvernantky [Diploma for a governess]. *Osvita [Education]*, 44 (4-11 zhovt.), 3 [in Ukrainian].
- Savchenko, O. P. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni vyshchii shkoli [Competence approach in modern higher education]. *Pedahohika i nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsiia rozvytku [Pedagogy and science: history, theory, practice, development trend]*, 3, 16-23 [in Ukrainian].
- Sarapulova, S. H. (2003). *Psykhologo-pedahohichni osnovy navchalno-vykhovnoi diialnosti huvernera [Pedagogy and science: history, theory, practice, development trend]*: monohrafiia. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].

BARDINOV A.

Department of Housing and Communal Services of the Executive Committee of Poltava City Council, Ukraine

BARDINOVA A.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

STUDY COURSE "TRAINING OF FUTURE TUTORS AND EDUCATORS IN HIGHER VOCATIONAL TEACHER EDUCATION" AS ONE OF ZASOBIVPROFESIYNOYI OF FUTURE TEACHERS TO ACTIVITIES AS TUTORS AND EDUCATORS

The article considers the issues of professional training of governors in pedagogical institutions of higher education. The educational prospects of integration into the educational process of the pedagogical university of the offered course on preparation of future governors-educators are revealed. The purpose, tasks and expected results of studying the discipline "Preparation of the future governor-educator in the system of higher professional and pedagogical education" are substantiated; the structure of the course is built, its educational content is determined.

Considering this problem in the context of the national interests of the state at the time, the authors argue that pedagogical institutions of higher education are quite capable of meeting the needs of modern society for governorship. And the implementation of our proposed course "Training of future tutor-educator in the system of higher professional and pedagogical education" will ensure the formation of relevant knowledge and skills, competencies (competencies) necessary for successful professional activity of a teacher as a tutor-educator and increase professional readiness of future teachers to activities in this direction

Key words: pedagogical education, higher professional education, tutor-educator, preparation of the future governor-educator in the system of higher professional-pedagogical education, author's special course

Стаття надійшла до редакції 28.07.2020 р.

УДК 378.016:316.772.4

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223174>

ЮРІЙ БОЙЧУК

ORCID ID 0000-0001-8583-5856

ОЛЕНА КАЗАЧІНЕР

ORCID ID 0000-0001-8583-5856

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Розкрито зміст програми навчальної дисципліни «Формування комунікативної діяльності дітей з особливими освітніми потребами» в системі підготовки майбутніх фахівців спеціальності 016 «Спеціальна освіта» у ХНПУ імені Г.С.Сковороди.

Ключові слова: майбутні фахівці, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, спілкування, комунікативні навички, формування комунікативної діяльності, Нова українська школа

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Комунікативна діяльність – це одна з форм спілкування, яка у внутрішньому плані розкрита через потреби, мотиви, мету, у зовнішньому – через комунікативні вміння і навички, які дозволяють адекватно взаємодіяти дітям з оточуючими дорослими та однолітками. Проте більшість дітей з особливими освітніми потребами мають проблеми зі спілкуванням та комунікацією. Це відбувається тому, що для успішного спілкування дитина повинна відповісти іншим людям, коли до неї звертаються, а також самостійно ініціювати спілкування. Хоча багато дітей з ООП здатні на це, якщо вони чогось бажають, вони, як правило, щоб показати щось іншій людині чи встановити з нею соціальний контакт. У більшості дітей з ООП наявна затримка мовлення, або вони уникають користуватися мовленням для спілкування. Тому дуже важливо використовувати інші методи комунікації ще до появи мовлення, а використання мови відбуватиметься після цього.

Як було зазначено, у Новій українській школі «буде заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання» (*Нова українська школа...*, 2017; Бібік (Ред.), 2018). На нашу думку, однією з таких умов є формування комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами.

У зв'язку з вищезазначеним виникає нагальна потреба у належній підготовці майбутніх фахівців до формування комунікативної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, що є одним із важливих шляхів реалізації концепції «Нова українська школа».

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спираються автори. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що загальні питання навчання та формування професійної компетентності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти розглядалися в наукових працях В. Береки, Р. Гуревича (Гуревич, 2014), С. Данилюка (Данилюк, 2014) та інших.

Проблему підготовки майбутніх та працюючих фахівців різного профілю до навчання дітей з особливими освітніми потребами студіювали Л. Антоноук, Ю. Бойчук, О. Бородіна (О. Кучерук) (Бойчук, Бородіна, & Микитюк, 2015), І. Демченко (Демченко, Рокосовик, & Сулим, 2017), Н. Засркова (Засркова, 2013), О. Казачінер (Казачінер, 2018), З. Ленів (Ленів, 2014), С. Миронова, І. Олійник (Олійник, 2012), І. Шишова (Рацул, & Шишова, 2011) та інші.

Формування комунікативної діяльності у різних категорій дітей з особливими освітніми потребами було досліджено В. Бродюк (Бродюк, 2014), В. Кобильченком, Є. Кузмінською (Кузмінська, 2015), Т. Махуковою (Махукова, 2012), Л. Савчук (Савчук, 2006) та іншими.

Вирішення досі не вирішених аспектів наукової проблеми, яким і присвячено цю статтю. Таким чином, на основі аналізу науково-педагогічних праць із теми дослідження було встановлено, що, незважаючи на значний доробок у напрямі підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, зокрема до навчання дітей з особливими освітніми потребами, питання підготовки здобувачів освіти до формування комунікативної діяльності таких дітей потребує обов'язкового розв'язання, оскільки є надзвичайно важливим та актуальним.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні змісту розробленої нами навчальної дисципліни «Формування комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами» в системі підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта».

Під час дослідження нами було використано сукупність таких методів: теоретичних (аналіз і синтез науково-педагогічної літератури, інтерпретація, моделювання, конкретизація тощо) та емпіричних (бесіди, інтерв'ю, педагогічне спостереження, консультування, тестування тощо).

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами було розроблено програму навчальної дисципліни «Формування комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами» в системі підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» у ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Програма розрахована на 4 кредити (120 годин, із них аудиторних – 48 годин, позааудиторних – 72 години). Метою вивчення навчальної дисципліни є підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного, інтегрованого в європейський та світовий науково-освітній простір фахівця, що може кваліфіковано забезпечувати формування комунікативних умінь у дітей з особливими освітніми потребами, а також сприяти гармонійному розвитку особистості, формуванню життєво необхідних навичок спілкування людини / дитини з обмеженими можливостями здоров'я з іншими людьми за допомогою різних засобів.

Завданнями вивчення навчальної дисципліни «Формування комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами» було визначено: 1) формування уявлення про комунікативну діяльність та спілкування та їх особливості у дітей із нормотиповим розвитком та у дітей з особливими освітніми потребами; 2) знання основних проблем під час набуття комунікативних навичок дітьми з особливими освітніми потребами різних нозологій; 3) вивчення основних форм, методів та прийомів формування комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами різних нозологій.

Таким чином, зазначене вище зумовило розробку такої тематики лекційних занять курсу (20 годин):

1. Комунікативна діяльність та її специфіка.
2. Формування комунікативної компетентності дітей у інклюзивній групі або класі.
3. Методичні принципи та прийоми формування навичок спілкування дітей з особливими освітніми потребами із загальним недорозвитком мовлення.
4. Ігрова діяльність як засіб формування соціально-комунікативної компетентності дитини з вадами мовлення.
5. Формування комунікативних навичок у дітей із порушеннями зору та слуху.
6. Мовленнєвий та комунікативний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями та ЗПП.
7. Методики альтернативної комунікації як засіб спілкування дітей із РАС
8. Особливості оволодіння мовним та мовленнєвим матеріалом дітьми з синдромом Дауна та іншими генетичними порушеннями.
9. Комунікативна спрямованість корекційно-розвивальних занять для дітей із особливими освітніми потребами.
10. Застосування інтерактивних технологій у процесі навчання спілкування дітей із особливими освітніми потребами.

Семінарські заняття (28 годин) дали можливість здобувачам освіти поглибити знання з перелічених вище тем. Наведемо перелік питань і завдань семінарських занять:

Семінарське заняття № 1. Комунікативна діяльність та її специфіка

Підготуйте тезові відповіді на запитання

1. У чому полягає розбіжність між комунікацією та спілкуванням?
2. Схарактеризуйте рівні комунікативної активності дітей.
3. Від яких чинників залежить комунікативна активність?
4. У чому полягають особливості комунікативної діяльності у дитини з особливими освітніми потребами? Які риси її характеру можуть перешкоджати ефективному спілкуванню з ровесниками, дорослими та набувати навичок соціальної поведінки?

Завдання: Порівняйте особливості комунікативної діяльності дітей із нормотиповим розвитком та дітей з особливими освітніми потребами. Зробіть порівняльну таблицю.

Семінарське заняття № 2. Формування комунікативної компетентності дітей у інклюзивній групі або класі

Завдання:

1. Наведіть приклади вправ на встановлення психологічного комфорту в класі та алгоритму роботи з ними.

2. Наведіть приклади ігрових вправ на розвиток навичок спілкування, а також для налагодження дружніх стосунків дітей із нормотиповим розвитком та дітей з особливими освітніми потребами.
3. Наведіть приклади вправ на встановлення психологічного комфорту в класі та алгоритму роботи з ними.
4. Наведіть приклади ігрових вправ на розвиток навичок спілкування, а також для налагодження дружніх стосунків дітей із нормотиповим розвитком та дітей з особливими освітніми потребами.
5. Сформулюйте поради вчителів та учням щодо спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами.
6. Розробіть рекомендації для батьків щодо забезпечення доброзичливого спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами.

Семінарське заняття № 3. Методичні принципи та прийоми формування навичок спілкування дітей з особливими освітніми потребами із загальним недорозвитком мовлення

Підготуйте тезові відповіді на запитання:

1. Корекція мовленнєвих порушень у дітей із загальним недорозвитком мовлення
2. Корекція фонетико-фонематичної сторони мовлення
3. Корекція лексичної сторони мовлення
4. Корекція граматичної сторони мовлення
5. Корекція зв'язного мовлення.

Завдання: Схарактеризуйте особливості мовлення дітей із ЗНМ 1, 2, 3, 4 рівнів та особливості корекційно-розвивальної роботи при наявності кожного з цих рівнів.

Семінарське заняття № 4. Ігрова діяльність як засіб формування соціально-комунікативної компетентності дитини з вадами мовлення

Підготуйте тезові відповіді на запитання

1. Значення гри в розумовому, моральному, естетичному та фізичному вихованні дітей.
2. Проблеми ігрової діяльності дітей з особливими освітніми потребами (зокрема з мовленнєвими порушеннями).
3. Основні вимоги до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами.
4. Різні підходи дослідників до класифікації дидактичних ігор.

Завдання: Наведіть приклади ігор, які можна використовувати з метою корекції різних порушень мовлення у дітей. Визначте їх мету та завдання. Розробіть короткі рекомендації до їх проведення.

Семінарські заняття № 5-6. Формування комунікативних навичок у дітей із порушеннями зору та слуху

Підготуйте тезові відповіді на запитання

1. Схарактеризуйте особливості мовлення дитини з порушеннями зору.
2. Схарактеризуйте особливості мовлення дитини з порушеннями слуху.
3. Наведіть приклади вправ і завдань для коригування мовлення дитини з порушенням зору. Визначте їх мету та завдання. Розробіть короткі рекомендації до їх проведення.

Завдання: Наведіть приклади вправ і завдань для коригування мовлення дитини з порушенням слуху. Визначте їх мету та завдання. Розробіть короткі рекомендації до їх проведення.

Семінарські заняття № 7-8. Мовленнєвий та комунікативний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями та ЗПР

Підготуйте тезові відповіді на запитання

1. Схарактеризуйте особливості мовлення дитини з інтелектуальними порушеннями.
2. Схарактеризуйте особливості мовлення дитини з ЗПР.
3. Розвиток лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку
4. Визначте спільні та відмінні риси процесу розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями та ЗПР.

Завдання:

Наведіть приклади вправ і завдань для коригування мовлення дитини з інтелектуальними порушеннями (збагачення словникового запасу, формування граматично правильного мовлення, розвиток фонетико-фонематичного слуху, розвиток зв'язного діалогічного та монологічного мовлення). Визначте їх мету та завдання. Розробіть короткі рекомендації до їх проведення.

Наведіть приклади вправ і завдань для коригування мовлення дитини з ЗПР (збагачення словникового запасу, формування граматично правильного мовлення, розвиток фонетико-фонематичного слуху, розвиток зв'язного діалогічного та монологічного мовлення). Визначте їх мету та завдання. Розробіть короткі рекомендації до їх проведення.

Семінарські заняття № 9-10. Методики альтернативної комунікації як засіб спілкування дітей із РАС

Підготуйте тезові відповіді на запитання

1. Схарактеризуйте особливості мовлення дитини з РАС. Визначте спільні та відмінні риси процесу розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, ЗПР та РАС.
2. Метод соціальних історій як ефективний засіб формування комунікативної діяльності у дітей із РАС.
3. Сучасні засоби альтернативної та допоміжної комунікації.
4. Система PECS.
5. Леб-система.
6. МАКАТОН.
7. Мовна система-Блісс.
8. Принципи роботи з впровадження системи альтернативної та додаткової комунікації.

9. Особливості формування комунікаційних дій у дітей із РАС.

Завдання:

Наведіть приклади або розробіть самостійно вправи та завдання з використанням карток PECS або інших засобів альтернативної комунікації для навчання дитини з РАС.

Наведіть приклад або складіть самостійно соціальну історію для дитини з використанням різних типів речень (на вибір): описових, перспективних, директивних, стратегічних.

Семинарські заняття № 11-12. Особливості оволодіння мовним та мовленнєвим матеріалом дітьми з синдромом Дауна

Підготуйте тезові відповіді на запитання

1. Схарактеризуйте особливості мовлення дитини з синдромом Дауна.
2. Формування мовлення у дітей з синдромом Дауна.
3. Особливі анатомо-фізіологічні характеристики дітей з синдромом Дауна, які перешкоджають швидкому набуттю мовленнєвих навичок.

4. Методика формування основних рухових навичок.

5. Методика розвитку мовлення й навчання читання Ромени Августової

6. Система «Нумікон».

7. Синдром Дауна і розвивальні ігри

Завдання: Наведіть приклади ігор, які можна використовувати в роботі з дітьми з синдромом Дауна. Визначте їх мету та завдання. Розробіть короткі рекомендації до їх проведення.

Семинарське заняття № 13. Комунікативна спрямованість корекційно-розвивальних занять для дітей із особливими освітніми потребами

Підготуйте тезові відповіді на запитання

1. Суть та зміст корекційно-розвиткової роботи

2. Фахівці, які проводять корекційно-розвивальні заняття

3. Заклади, в яких здійснюється проведення корекційно-розвивальних занять

4. Вимоги щодо проведення корекційно-розвивальних занять.

5. Мета, завдання та напрями корекційно-розвивальних занять для дітей із порушеннями: зору, слуху, мовлення, ЗПР, опорно-рухового апарату, інтелектуальними порушеннями, РАС тощо.

Завдання:

Здійсніть аналіз змісту програм з корекційно-розвиткової роботи для дітей, рекомендованих МОНУ (1-2 за вибором) з позиції забезпечення формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами.

Розробіть повністю або фрагмент корекційно-розвивального заняття для дітей із порушеннями: зору, слуху, мовлення, ЗПР, опорно-рухового апарату, інтелектуальними порушеннями, РАС тощо (за вибором). Передбачте наявність у занятті ігор, вправ або завдань, що сприяють формуванню комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами.

Семинарське заняття № 14. Застосування інтерактивних технологій у процесі навчання спілкування дітей із особливими освітніми потребами

Підготуйте тезові відповіді на запитання

1. Переваги та проблеми під час застосування інтерактивних технологій у процесі навчання спілкування дітей із особливими освітніми потребами.

2. Види інтерактивних технологій

3. Мнемотехніка як інноваційна технологія розвитку мовлення.

4. Розвиток мовлення дітей з ООП засобами ейдетики.

5. Кінезіологія як засіб розвитку мовлення та інтелектуальних здібностей дітей з ООП

6. Віршована пальчикова гімнастика з використанням су-джок масажерів

7. Суть та зміст методики «Буквограма».

8. SMART-технології в навчанні дітей з особливими потребами

Крім того, пропонувалися такі *завдання для самостійної роботи:*

1. Виготовлення карток для альтернативної комунікації.

2. Виготовлення сторінки книжки з піктограмами.

3. Виготовлення інтерактивної книжки.

4. Виготовлення соціальної історії.

5. Розробка вправ для розвитку артикуляційного апарату дитини.

6. Розробка вправ для розвитку дрібної моторики.

7. Розробка вправ для розвитку фонетико-фонематичного слуху.

8. Розробка вправ для розширення словникового запасу дитини з інтелектуальними порушеннями.

9. Розробка вправ для розвитку граматично правильного мовлення.

10. Розробка ігор або ігрових вправ / завдань для заняття з дитиною з синдромом Дауна.

11. Розробка вправ для навчання спілкування дитини з порушеннями зору

12. Розробка вправ для навчання спілкування дитини з порушеннями слуху.

13. Розробка вправ для навчання спілкування дитини з артизмом.

14. Кінезіологічні вправи для навчання спілкування.

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Сказане вище дозволило нам дійти висновку про те, що однією з найважливіших умов реалізації концепції «Нова українська школа» є формування комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами. Це зумовлено тим, що більшість дітей з особливими освітніми потребами мають проблеми зі спілкуванням та комунікацією.

У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у належній підготовці майбутніх фахівців до формування комунікативної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, розробці нових та удосконаленні змісту вже наявних навчальних дисциплін із організації навчання дітей з ООП, спрямованих на підготовку майбутніх фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» в закладах вищої педагогічної освіти.

Нами було розроблено програму навчальної дисципліни «Формування комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами» в системі підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» у ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Під час розробки її змісту було застосовано системний, діяльнісний, особистісний, методологічний, технологічний та компетентнісний підходи. Це зумовило вибір змістового наповнення програми: тематику лекційних занять, питання та завдання для семінарських занять, а також перелік творчих завдань для самостійної роботи.

Результати проведеного наукового дослідження можуть бути використані для підготовки в закладах вищої педагогічної освіти фахівців нової генерації до роботи в інклюзивних умовах, які на основі здобутих знань та методичної підготовки спроможні системно і систематично здійснювати корекцію навчання й виховання дітей з особливими потребами, сприяти їх навчанню та соціалізації, співпрацювати з усіма учасниками освітнього процесу, працювати в команді.

Список використаних джерел

- Бібік, Н. М. (Ред.). (2018). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Київ: Літера ЛТД.
- Бойчук, Ю. Д., Бородіна, О. С., Микитюк, О. М. (2015). *Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я*: монографія. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.
- Бродюк, В. В. (2014). Театралізована діяльність як один із засобів підвищення ефективності корекційної роботи з дітьми, що мають порушення мовлення. *Вісник Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія*, 5, 126-131.
- Гуревич, Р. С. (2014). Використання сучасних технологій навчання у ВНЗ. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 2, 3-10.
- Данилюк, С. С. (2014). Професійна підготовка сучасних фахівців: компетентнісний підхід. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 40, 173-179.
- Демченко, І. І., Рокосовик, Н. В., Сулим, В. Т. (2017). Психолого-педагогічна діагностика інклюзивної компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю. *Наука і освіта*, 8/CLXI, 141-150.
- Заєркова, Н. В. (2013). Комплексна підготовка педагогів у системі ППО щодо формування навичок спілкування у вихованців спеціальних шкіл-інтернатів. *Освіта на Луганщині*, 1, 131-136.
- Казачінер, О. С. (2018). *Теоретичні і методичні засади розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Хмельн. нац. ун-т. Хмельницький.
- Кузмінська, Є. (2015). Вивчення сформованості мовленнєвої компетенції у розумово відсталих дітей. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, 49-57.
- Ленів, З. (2014). Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 13-19.
- Махукова, Т. В. (2012). *Формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення засобами фразеологізмів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*. Взято з <http://zakinppo.org.ua/images/2017/docs/10/konczepczyia.pdf>
- Олійник, І. (2012). Підготовка педагогів до реалізації компетентнісного підходу в умовах інклюзивного навчання. *Нова педагогічна думка*, 2, 148-151.
- Рацул, А. Б., & Шишова, І. О. (2011). Підготовка студентів педагогічного університету до інклюзивної освіти дітей із порушеннями розвитку. *Збірник наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини*, 1, 128-133.
- Савчук, Л. О. (2006). *Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ.

References

- Bibik, N. M. (Ed.). *Nova ukrayinska shkola: poradnyk dlya vchytelya [New Ukrainian school: poradnyk dlya vchytelya]*. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].

- Boychuk, Yu. D., Borodina, O. S., & Mykytyuk, O. M. (2015). *Inklyuzywna kompetentnist maibutnoho vchytelia osnov zdorovia [Inclusive competence of future teacher of subject "Basis of health"]*. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody [in Ukrainian].
- Brodyuk, V. V. (2014). Teatralizovana diialnist yak odyin iz zasobiv pidvyshchennia efektywnosti korektsiinoi roboty z ditmy, shcho maiut porushennia movlennia. [Theatre activity as one of ways of increasing a level of correctional work with children who have speech disorders]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho nats. un-tu im. I. Ohienka. Korektsiina pedahohika i psykholohiia [Bulletin of Kamianets-Podilskiy National University un-tu them. I. Ogienko. Correctional pedagogy and psychology]*, 5, 126-131 [in Ukrainian].
- Danylyuk, S. S. (2014). Profesiynna pidhotovka suchasnykh fakhivtsiv: kompetentnisnyy pidkhid [Modern specialists' professional teaching: competence approach]. *Pedahohika vyshchoyi ta sered'oyi shkoly [Higher and secondary school pedagogy]*, 40, 173-179 [in Ukrainian].
- Demchenko, I. I., Rokosovyyk, N. V., & Sulym, V. T. (2017). Psykholoho-pedahohichna diahnozyka inklyuzywnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv pedahohichnoho profilyu [Psychological and pedagogical diagnostics of future specialists of pedagogical profile's inclusive competence]. *Nauka i osvita [Science and education]*, 8/ CLXI, 141-150 [in Ukrainian].
- Hurevych, R. S. (2014). Vykorystannya suchasnykh tekhnolohiy navchannya u VNZ [Using modern technologies of teaching in establishments of higher education]. *Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy: filozofiya, psykholohiya, pedahohika, sotsiolohiya [Theory and practice of social systems management: philosophy, psychology, pedagogy, sociology]*, 2, 3-10 [in Ukrainian].
- Kazachiner, O. S. (2018). *Teoretychni i metodychni zasady rozvytku inklyuzywnoyi kompetentnosti vchyteliv filolohichnykh dysytsyplin u systemi pislyadyplomnoyi osvity [Theoretical and methodical basis of philology teachers' inclusive competence forming in the system of postgraduate education]*. (Extended abstract of D diss.). Khmel'n. nats. un-t. Khmelnytskyi [in Ukrainian]
- Kuzmins'ka, Ye. (2015). Vyvchennia sformovanosti movlennyevoyi kompetentsiyi u rozumovo vidstalykh ditey [Studying the formation of speech competence of children with mental disorders]. *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya [Special child: education and upbringing]*, 1, 49-57 [in Ukrainian].
- Leniv, Z. (2014). Pidhotovka kadriv dlya stvorennia optymal'nykh umov dityam z porushennyamy psykhofizychnoho rozvytku v inklyuzywnomu seredovyshchi [Preparation of specialists for creating optimal conditions for children with psychophysical disorders in inclusive environment]. *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya [Special child: education and upbringing]*, 3, 13-19 [in Ukrainian].
- Makhukova, T. V. (2012). *Formuvannia kultury spilkuvannia u ditei molodshoho shkilnogo viku iz tiazhkymy porushennyamy movlennia zasobamy frazeolohizmiv [Forming communicational culture of junior schoolchildren with speech disorders by using phraseological units]*. (Extended abstract of PhD diss.). Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].
- Nova ukrayinska shkola: kontseptualni zasady reformuvannya serednoyi shkoly [New Ukrainian school: conceptual basis of secondary school reforming]*. Retrieved from <http://zakinppo.org.ua/images/2017/docs/10/konczepczyia.pdf> [in Ukrainian].
- Oliynyk, I. (2012). Pidhotovka pedahohiv do realizatsiyi kompetentnisnoho pidkhodu v umovakh inklyuzywnoho navchannya [Teachers' preparation for competence approach realization in conditions of inclusive education]. *Nova pedagogichna dumka [New pedagogical thought]*, 2, 148-151 [in Ukrainian].
- Ratsul, A. B., & Shyshova, I. O. (2011). Pidhotovka studentiv pedahohichnoho universytetu do inklyuzywnoyi osvity ditey iz porushennyamy rozvytku [Pedagogical university students' preparation for children with developmental disabilities' inclusive education]. *Zbirnyk nauk. pr. Uman. derzh. ped. un-tu im. P. Tychyny [Collection of sciences. Uman Ave. state ped. un-tu them. P. Ticini]*, 1, 128-133 [in Ukrainian].
- Savchuk, L. O. (2006). *Formuvannya komunikatywnykh umin' u ditey shestyrichnoho viku iz zatrymkoyu psykhichnoho rozvytku [Forming six-year old children with mental retardation's communicative skills]*. (Extended abstract of PhD diss.). In-t spets. pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].

Zayerkova, N. V. (2013). Kompleksna pidhotovka pedahohiv u systemi PPO shchodo formuvannya navychok spilkuvannya u vykhovantsiv spetsial'nykh shkil-internativ [Competence preparation of teachers in the system of postgraduate education for forming communicative skills of students of special schools and boarding schools]. *Osvita na Luhanshchyni [Education in Luhansk region]*, 1, 131-136 [in Ukrainian].

BOYCHUK Y., KAZACHINER O.

H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

PREPARING FUTURE PROFESSIONALS FOR FORMING COMMUNICATIVE ACTIVITIES OF CHILDREN'S WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Most children with special educational needs have problems with interaction and communication. This is because for successful communication, the children must respond to other people when approached, and initiate communication on their own, and the quality of this process is impaired.

One of the conditions for the implementation of the New Ukrainian School concept, which states that for students with special needs the optimal conditions for learning together with their peers will be created, is the development of communication skills. In view of the above, there is an urgent need to properly train future professionals to undertake this activity.

During the research we used a set of the following methods: theoretical (analysis and synthesis of scientific-pedagogical literature, interpretation, modeling, concretization, etc.) and empirical (conversations, interviews, pedagogical observation, consulting, testing, etc.).

The purpose of the article is to disclose the content of our worked out discipline «Forming communicative activity of children with special educational needs» in the system of training of future specialists in specialty 016 «Special Education» at H.S. Skovoroda KhNPU.

The purpose of the study discipline is to prepare highly qualified, competitive, integrated specialist in the European and world scientific and educational space, who can qualitatively ensure the forming communication skills of children with special educational needs, as well as to promote harmonious development of personality adult / child with disabilities through different means.

The content of the program is presented: topics of lectures, questions and tasks for seminars, as well as a list of creative tasks for independent work. The program takes into account all aspects of communicative activity of different categories of children with special educational needs.

The results of the research can be used to develop new and improve the content of existing educational disciplines for the organization of education of children with SEN, aimed at training future specialists in the specialty 016 «Special Education» in institutions of higher pedagogical education.

Key words: *future specialists, children with special educational needs, inclusive education, communication, communicative skills, forming communicative activity, New Ukrainian school*

Стаття надійшла до редакції 14.07.2020 р.

УДК 37.07:004

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223177>

ОКСАНА БОЛЬШАЯ

ORCID: 0000-0003-0543-5196

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглянуто функціонування інформаційного забезпечення та його вплив на управлінські рішення в закладах освіти. Обґрунтовується необхідність впровадження новітніх, сучасних інформаційних систем для удосконалення роботи менеджерів освіти.

Ключові слова: інформаційна система, інформація, менеджмент, управлінське рішення, освіта

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний розвиток системи освіти України перебуває у стадії становлення та реформування. Ті виклики, які постали перед менеджерами освіти сьогодні, потребують кардинальних змін у системі управління. Адже від зміни методів, засобів і механізмів та від ефективності управління залежить динаміка розвитку системи освіти загалом. Впровадження та використання новітніх інформаційних систем у менеджменті освіти є необхідною умовою для підвищення його ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні аспекти використання інформаційних систем у менеджменті розкривають праці таких учених, як О. Анісімов, С. Богомазов, Н. Бусленко, В. Василенко, В. Вітлінський, В. Глушков, В. Гужва, Р. Калюжний та інші. Науковці, зокрема, приділяють чималу увагу проблемі впливу інформаційного забезпечення на процес прийняття управлінських рішень.

Метою статті є обґрунтування необхідності вдосконалення процесів прийняття управлінських рішень у закладах освіти на основі новітніх інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Впровадження та використання новітніх інформаційних систем у діяльності закладів освіти є необхідною умовою підвищення ефективності праці. Створення та розвиток інформаційного забезпечення для якісної роботи менеджерів освіти – це одне з головних завдань сьогодення, адже найважливіший фактор підвищення ефективності праці у структурі є поліпшення управління. Удосконалення методів і форм управління відбувається на основі досягнень науково-технічного прогресу та подальшого розвитку ІТ-науки. Діяльність закладів освіти неможлива без використання інформації, яка виступає першорядним фактором для продуктивної роботи та прийняття правильних рішень менеджерами. Велике значення для процесу має науково-технічна інформація при прийнятті рішень, яка містить нові наукові знання. Інформація є основою для певної аналітичної та звітної роботи, несе пропозиції для певної розробки і прийняття управлінських рішень.

Управлінські рішення акумулюють в собі свідому і цілеспрямовану діяльність, яка є не повною без застосування інформаційного забезпечення. Інформаційне забезпечення акумулює в собі систему в собі пошук необхідної інформації, оцінку отриманої інформації, зберігання та подальше використання. Управлінська діяльність керівника освітнього закладу має бути спрямована на узгодження всіх дій суб'єктів управління, що гарантує забезпечення раціонального досягнення навчальної мети. Інформатизація управління навчальним закладом потребує розробки організаційної структури інформаційної системи управління навчальним закладом та технології її впровадження. Застосування інформаційних технологій в управлінні освітнім закладом дає змогу забезпечити: вчасне подання оперативної інформації працівнику, який приймає рішення, з урахуванням його характеру; вчасне надання аналітичної інформації; надання оптимального обсягу інформації з вірогідністю не нижче допустимого рівня; надання рекомендацій за вибором рішень та скорочення тривалості процесу вироблення рішення, можливість навчання «без відриву від виробництва» тощо (Вербовський, 2015). Тому виникає дедалі більша потреба у створенні системи форм роботи та відповідних їм програмно-апаратних засобів, які забезпечували б підтримку й управління всім комплексом процесів, пов'язаних з ефективним функціонуванням органів управління та структур, що організують і здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних кадрів (Вербовський, 2015).

Головною метою управління є досягнення певних, визначених цілей, які реалізуються через процес прийняття і виконання управлінських рішень. Управлінські рішення розробляються та реалізуються через багатосторонній організаційний та інтелектуальний процес між членами певної структури чи організації, базуючись на застосуванні різних методів, способів та моделей збереження, відтворення та використанні інформації та інформаційного забезпечення.

Інформаційні системи управління поєднують в собі компоненти, які визначають різні аспекти інформаційної діяльності об'єкта. Інформація для ланок управління та суб'єктів є різною і визначається певними завданнями та потребами з якими зустрічається менеджер у процесі управління. Інформація залежить від масштабу та важливості прийняття того чи іншого управлінського рішення, від величини та різноманітності впливу на підпорядковану систему та кількості підлеглих, кількості та якості показників функціонування певної системи.

Для створення та безперебійного функціонування інформаційної системи в закладах освіти при прийнятті управлінських рішень необхідно визначити її об'єкт, зміст та джерела, сформувати потоки інформації та розділити їх на необхідні рівні зберігання та використання. Головною метою створення єдиної інформаційної системи в управлінні закладом освіти – є її повне використання при безпосередній взаємодії між усіма суб'єктами та об'єктами робочого процесу. Головним завданням інформаційної системи є надання швидкої та правдивої інформації по тому чи іншому питанню для прийняття виваженого, всебічно обґрунтованого управлінського рішення.

У процесі управління головним завданням інформації є зниження рівня невизначеності, бо саме інформація дозволяє впорядкувати господарські процеси та узгодити їх із зовнішнім середовищем і внутрішніми потребами підприємства. При зниженні рівня або усуненні невизначеності інформація визначає стратегію підприємства та способи досягнення встановлених на підприємстві цілей (Кондратюк, 2013).

Сьогодні управління вимагає нових підходів до використання та обслуговування інформації, застосування методів аналізу та оптимізації напрямів зовнішніх і внутрішніх інформаційних процесів. Продуктивність інформаційного процесу збільшується за умови зростання його швидкості, кількості користувачів, цільової істотності, затребуваності бізнес-процесів, розгалуження при мінімальному часі передавання при одночасному зниженні втрат у процесі переміщення інформації, її оновленні на етапі переміщення (у разі об'єктивної необхідності). Таким чином, необхідність використання інформаційного процесу ґрунтується на теорії «інформаційного вибуху», згідно до якої кількість інформації, доступної суспільству, збільшується, що веде до якісної зміни середовища – інформаційного управління (Щербак, 2018).

Сучасний етап розвитку інформаційного забезпечення управління закладами освіти відповідає таким тенденціям: відбувається збільшення обсягу та покращення якості інформаційних ресурсів; покращення технічних характеристик обладнання, яке вдосконалюється завдяки технологічному прогресу; якісне оновлення спеціалізованих програмних продуктів, що покращують роботу менеджерів освіти.

Для вирішення та покращення роботи управлінці проходять певні етапи своєї роботи. На початковому етапі менеджер розпочинає підготовку управлінського рішення, яке включає в себе визначення мети та цілі, збирає та аналізує певну інформацію по тому питанню, яке необхідно вирішити. Прогнозує усі можливі варіанти кінцевих

результатів під час прийняття управлінських рішень і, як наслідок, вибирає найефективніші і результативні варіанти.

Наступний етап управлінського рішення полягає у прийнятті та реалізації. Іде вибір певного найкращого варіанту, ведеться розробка плану реалізації цього рішення та контроль за його виконанням. Кінцевим етапом є оцінка та відповідність управлінського рішення поставленим на початку меті.

Тобто, спираючись на такий умовний поділ реалізації управлінського рішення, менеджер освіти зобов'язаний використовувати і аналізувати великий обсяг інформації. Для більшого розуміння цього процесу необхідно дати визначення поняттю «інформація» (від лат. *informatio* – уявлення, поняття про будь-що) відомості, які передаються людьми в усній, письмовій формах або іншими засобами (за допомогою умовних сигналів, технічних засобів та ін.). Можна зробити висновок, що з точки зору права, інформація – це знакові комбінації у формі відомостей та/або даних, що є об'єктами публічного або приватного інтересу. Це визначення об'єднує у собі такі особливості: закріплює, що інформація має знакову форму, що охоплює всеосяжність форм фіксації та передачі інформації у людському суспільстві; підтверджує, що інформація має сенс, є цінною та корисною; не має прив'язки до обов'язкової здатності бути закріпленою на матеріальному носії або відображеною в електронній формі, що з сьогодні є недоречним, адже, по-перше, не можливо і не потрібно встановлювати вичерпний перелік форм зберігання та способів передачі інформації (науково-технічний розвиток постійно відкриває нові можливості), а, по-друге, ця прив'язка є недоцільною, обмежуючою; крім того, дані вже передбачають технічний пристрій для їх запису, зберігання, передачі та обробки, а сприймання відомостей сенсорною системою людини, безумовно передбачає можливість їх фіксації на придатному носії); враховує поділ на ієрархічні рівні інформації, зокрема, поняття відповідає державному рівню, має державно-правовий характер та відображає інформацію, як об'єкт суспільних відносин, що потребує правового захисту (Харенко, 2014).

Інформаційне забезпечення процесу підготовки та реалізації управлінських рішень стає основою при їхній реалізації. Це сукупність єдиної системи класифікацій та кодування техніко-економічної інформації, уніфікованої системи документації організації, яка забезпечується технічними засобами. Основою інформаційного забезпечення при розробці та реалізації управлінських рішень є інформаційні ресурси та проведення інформаційно-аналітичної роботи. Інформаційне забезпечення акумулює надходження та обробку інформації, що включає в себе всі дані, методи їх кодування, зберігання та передавання.

Інформаційні технології сфери управління надають менеджерам освіти ефективний та потужний механізм для виконання таких видів діяльності: інформаційно-аналітичної, організаційно-розпорядчої, планово-прогностичної, контрольно-діагностичної, корекційно-регулятивної.

Ключовими компетенціями, якими мають володіти менеджери освіти є інформаційна та аналітична. Так, інформаційну компетенцію розглядають як здатність побудови ефективної системи інформаційних ресурсів, необхідної для формування інформаційно-правової основи прийняття управлінських рішень; здатність визначення затребування певного інформаційного ресурсу в межах оперативного та стратегічного управління організацією. Відповідно до аналітичної компетенції віднесено: здатність обумовленої оцінки ефективності запропонованої для використання системи інформаційних ресурсів; здатність об'єктивної оцінки позитивних та негативних аспектів кожного компоненту системи інформаційних ресурсів; здатність здійснення оперативної аналітичної оцінки інформаційних потоків, отриманих від кожного компоненту інформаційної системи; уміння оперативно й ефективно здійснювати аналітичне співставлення інформаційних потоків, що виходять від кожного компонента системи інформаційних ресурсів; здатність формулювання на основі отриманої інформації комплексних аналітичних висновків; здатність інтерпретувати, систематизувати, критично оцінювати і використовувати отриману інформацію в контексті вирішуваного управлінського завдання або проблеми (Ерсьозоглу, 2014).

Комунікаційна техніка та телекомунікаційні мережі, банки і бази даних та наукової, навчальної інформації, інформаційно-аналітичні центри різного рівня, технічні засоби інформатизації та висококваліфіковані менеджери та інші фахівці освітнього простору – це основні чинники якісної та продуктивної роботи системи в цілому. Використання ІТ-технологій у щоденній роботі менеджерів освіти дає можливість їм своєчасного отримання оперативної та аналітичної інформації, оптимального надання обсягу інформації, отримання необхідних рекомендацій при підготовці рішень та скорочення терміну прийняття управлінського рішення в часі.

Невід'ємною складовою інформаційного забезпечення роботи менеджера є розробка та використання програмного забезпечення. Програми, які використовуються поділяються на такі види: навчальні, діагностичні, тренувальні, імітаційні, моделюючі, інструментальні. Інформаційна складова процесу управління є надзвичайно важливою, адже жоден процес без використання необхідної інформації не може здійснюватися. Для управління надзвичайно важливо використовувати достовірну, вичерпну інформацію для ефективного результату. Тільки достовірне знання щодо якісних змін у процесах навчання, виховання, методичного та матеріально-технічного їх забезпечення, інформація по результатах діяльності педагогічних кадрів, безперерйне функціонування всіх структурних підрозділів навчального закладу дає змогу приймати обґрунтовані рішення, відповідні їх потребам та корегувати і регулювати умови, які необхідні для ефективної роботи колективу.

Впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні закладом освіти має такі позитивні результати: підвищує ефективність процесу навчання, прийнятті ефективних управлінських рішень, можливість аналізувати та використовувати попередній досвід управління, підвищення об'єктивності при оцінюванні діяльності усіх учасників навчального процесу, оперативний доступ до організаційної інформації закладу освіти; економія матеріальних і людських ресурсів (Пересечанський, 2016).

Інформаційна складова управління допомагає покращити організацію праці менеджера освітнього закладу. Відбувається впровадження автоматизованої обробки та обліку інформації, а також удосконалення системи ведення документації. Покращується інформаційна взаємодія між відповідними рівнями системи управління та використання новітніх засобів зв'язку, що веде, в свою чергу, до зменшення паперового обігу і збільшення обміну

інформацією в електронному вигляді. Програмні продукти, які створюються для покращення управління закладами освіти допомагають швидко знаходити необхідну інформую про учнів та співробітників, оперативне датування навчальних планів та ведення електронних журналів, автоматичне формування різного плану звітів, моніторинг якості навчання на всіх рівнях навчального процесу.

Керівники сучасної освіти потребують аналізувати великі за обсягом матеріали, уміння узагальнювати тенденції, робити прогноз розвитку педагогічної системи та, приймати рішення, виконувати їх, оцінювати результати. Шкільний сайт у комплексі із іншими заходами з інформатизації навчального закладу частково вирішує і управлінські процеси, які не обмежуються внутрішньошкільним управлінням; посилюють вплив соціуму, громадськості на управлінську діяльність; управляють людськими ресурсами, залучають педагогів, батьків, учнів до вирішення шкільних проблем. Практичне використання новітніх програмних продуктів у системі дозволяє зробити процес управління навчальним закладом більш ефективним та інтенсивним, коли використовуються системи автоматичного створення та ведення веб-журналів; системи вікі-енциклопедій; системи збереження мультимедійних веб-ресурсів; системи створення ньюс-порталів, призначених для висвітлення подій, що відбуваються в навчальному закладі, а також для анонсів, оголошень, тощо. Широкі можливості розвитку інформаційних систем, систем зв'язку ведуть до становлення інформаційного суспільства, що призводить до висування вимог до освіти молоді з урахуванням попередніх досягнень і до виникнення перспектив розвитку техніки і технології. Використання комп'ютера як управлінського, інформаційного, навчального та контролюючого технічного засобу сприяє вдосконаленню традиційних методик управління навчальним закладом (Алексеева, 2017).

Використання інформаційної діяльності менеджером освітнього закладу базується за такими принципами: у структурі ресурсів інформаційної діяльності значне місце посідають нематеріальні активи, інформація; ключову роль в організації інформаційної діяльності, зокрема й для встановлення порядку використання всіх ресурсів, відіграють вимоги/потреби споживачів інформації; визначення якісних характеристик інформації значною мірою має суб'єктивний характер; для ефективної організації інформаційної діяльності особливе значення має кваліфікація кадрів; можливості формування запасів «готової продукції» у формі інформації, «придатної до використання», обмежені, як правило, жорсткими рамками часу через швидке «старіння» інформації (Вербовський, 2015).

Важливою умовою ефективного застосування інформаційного забезпечення при прийнятті управлінських рішень є акумулювання інформації щодо стану роботи закладу освіти та перспектив його розвитку. Так як технології розвиваються та вдосконалюються дуже швидко, менеджер має підвищувати свою кваліфікацію та постійно покращувати свої знання, задля ефективної управлінської роботи.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Інформаційне забезпечення в управлінській діяльності менеджерів освітнього закладу є надзвичайно важливим. На сьогодні неодмінною умовою успіху в управлінні та продуктивній роботі є вміння використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що дає можливість підвищувати рівень якості та ефективності навчального процесу, зменшити час на виконання покладених завдань усіма структурними підрозділами навчального закладу, можливість отримання оперативного доступу до інформації щодо діяльності навчального закладу.

Отже, інформатизація начального закладу є невід'ємним компонентом якісного процесу управління менеджером. Використання інформаційно-аналітичної діяльності, що складається з сукупності дій на основі збору, накопичення, обробки та проведення аналітичної роботи дає можливість приймати обґрунтовані та правильні рішення щодо роботи навчального закладу, а це є головною умовою прогресивного функціонування.

Список використаних джерел

- Алексеева, Г. (2017). *Практичні аспекти використання сучасних освітніх технологій в управлінні навчальним закладом*.
Взято з <http://www.researchgate.net>
- Вербовський, І. (2015). *Інформатизація управління навчальним закладом як один зі шляхів підвищення ефективності освітньої діяльності*. Взято з <http://www.magazine.mdpu.org.ua>
- Ерсьозоглу, І. (2014). *Інформаційно-аналітична діяльність освіти шкільного рівня*. Взято з <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>
- Кондратюк, О. (2013). *Вплив ризиків на господарську діяльність підприємства*. Взято з <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>
- Пересечанський, В. (2016). *Інформаційне забезпечення управлінської діяльності керівника закладу освіти*. Взято з <http://www.tme.uomo.edu.ua>
- Харенко, О. (2014). *Поняття «інформація» в юридичній науці та в законодавстві України*. Взято з <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>
- Щербак, А. (2018). *Сутність інформаційних процесів промислового підприємства*. Взято з <http://www.repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19744/1/Sherbak.pdf>

References

- Aliexsieieva, H. (2017). *Praktychni aspekty vykorystannia suchasnykh osvitynykh tekhnolohii v upravlinni navchalnym zakladom [Practical aspects of the use of modern educational technologies in the management of an educational institution]*. Retrieved from <http://www.researchgate.net> [in Ukrainian].
- Ersozohlu, I. (2014). *Informatsiino-analitychna diialnist osvity shkilnoho rivnia [Information and analytical activities of school level education]*. Retrieved from <http://www.irbis-nbu.gov.ua> [in Ukrainian].
- Kondratiuk, O. (2013). *Vplyv ryzykiv na hospodarsku diialnist pidpriemstva [The impact of risks on the economic activity of the enterprise]*. Retrieved from <http://www.irbis-nbu.gov.ua> [in Ukrainian].
- Kharenko, O. (2014). *Poniattia "informatsiia" v yurydychnii nauksi ta v zakonodavstvi Ukrainy [The concept of "information" in legal science and legislation of Ukraine]*. Retrieved from <http://www.irbis-nbu.gov.ua> [in Ukrainian].
- Peresechanskyi, V. (2016). *Informatsiine zabezpechennia upravlinskoi diialnosti kerivnyka zakladu osvity [Information support of managerial activity of the head of the educational institution]*. Retrieved from <http://www.tme.umo.edu.ua> [in Ukrainian].
- Shcherbak, A. (2018). *Sutnist informatsiynykh protsesiv promyslovoho pidpriemstva [The essence of information processes of an industrial enterprise]*. Retrieved from <http://www.repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19744/1/Sherbak.pdf> [in Ukrainian].
- Verbovskyi, I. (2015). *Informatyzatsiia upravlinnia navchalnym zakladom yak odyin zi shliakhiv pidvyshchennia efektyvnosti osvitynoi diialnosti [Informatization of educational institution management as one of the ways to increase the efficiency of educational activities]*. Retrieved from <http://www.magazine.mdpu.org.ua> [in Ukrainian].

BOLSHAIA O.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

INFORMATION SUPPORT OF THE PROCESS OF MAKING MANAGERIAL DECISIONS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

The article considers the functioning of information support and its impact on management decisions in educational institutions. The necessity of introduction of the newest, modern information systems for improvement of work of managers of education is proved.

The opinion is substantiated that information support in the managerial activity of educational institution managers is extremely important. Today, a prerequisite for success in management and productive work is the ability to use the latest information and communication technologies, which allows to increase the quality and efficiency of the educational process, reduce time to perform tasks by all departments of the institution, the ability to quickly access information on activities educational institution. It is concluded that the informatization of the primary school is an integral component of a quality management process. The use of information-analytical activities, consisting of a set of actions based on the collection, accumulation, processing and conduct of analytical work makes it possible to make informed and correct decisions about the work of the institution, and this is the main condition for progressive operation.

Key words: information system, information, management, management decision, education

Стаття надійшла до редакції 11.08.2020 р.

УДК 373.5.091.39:004.77

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223179>

ТЕТЯНА БОНДАРЕНКО

ORCID: 0000-0002-1200-5824

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито поняття «дидактичні умови», подано авторське тлумачення терміна. Виокремлено основні та допоміжні дидактичні умови використання інтернет-ресурсів в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: дидактичні умови, педагогічні умови, освітній потенціал, заклад загальної середньої освіти, інтернет-ресурси

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Освіта сьогодення – це складний симбіоз новітніх прийомів та традиційних методів, досвіду передових вітчизняних і зарубіжних викладачів та класиків педагогічної думки, євроінтеграційної зорієнтованості та автентичного, осібно регіонального контексту. Це компіляція людських ресурсів та комп'ютеризованих технологій, друкованої продукції та електронних видань, переорієнтація ролі вчителя (вихователя, викладача) та статусу учня (студента). Це новий рівень оволодіння знаннями, вміння оперувати ними в будь-якій ситуації, комбінувати їх з раніше засвоєним матеріалом. Задля втілення окреслених ідей в життя необхідне створення відповідних умов, що в педагогіці мають назву дидактичних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначена дефініція є предметом дисертаційних робіт Г. Білецької, Л. Дольнікової, І. Дорохіної, Н. Євтушенко, М. Малоіван, С. Остапенко, І. Сіняговської, Г. Удовіченко та ін. Варіанти ґрунтовного теоретичного обґрунтування поняття знаходимо в розвідках А. Андреева, Н. Герасименко, О. Малихіна та ін.

Пропонуємо розглянути деякі з них у таблиці 1.1.

Принадгдно зазначимо, що ряд праць містить поняття «педагогічні умови», що не є синонімічним терміна, який ми розглядаємо. Погоджуємося з думкою А. Литвина, О. Мацейко про те, що педагогічні умови включають в себе дидактичні на ряду з іншими умовами – загальнопедагогічними, організаційно-педагогічними, організаційними, методичними, психолого-педагогічними, соціально-психологічними та ін. (Литвин, Мацейко, 2013, с. 43-63).

Таблиця 1.1

Тлумачення терміна «дидактичні умови»

Науковці	Тлумачення терміна «дидактичні умови»
А. Адресь, І. Сіняговська	обставини процесу навчання, що є підсумком цілеспрямованого відбору, конструювання й використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певної дидактичної мети з використання індивідуального підходу до навчання.
О. Малихін, Н. Євтушенко	сталий комплекс потенційно змістовних дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких сприятиме вдосконаленню процесу навчання з урахуванням постійно змінюваних вимог до якості отриманих знань, умінь, навичок, що забезпечують формування необхідних компетенцій і компетентностей.
Н. Герасименко, С. Остапенко	1) мотиваційна зумовленість змісту й форм самостійної роботи; 2) оптимізація навчальної діяльності студентів; 3) комбінація самостійної роботи студентів з інтерактивними й комп'ютерними технологіями навчання; 4) формування й удосконалення індивідуальних навчальних стратегій студентів у системі вирішення навчальних завдань, що носить етапний і диференційований характер.

Проте усі згадані науковці розглядають поняття «дидактичні умови» для закладів вищої освіти. Натомість поза увагою залишаються заклади загальної середньої освіти. У той же час малодослідженим є процес якісного формування комп'ютерної грамотності учнів за рахунок використання різноманітних освітніх інтернет-джерел, уміння послуговуватися гаджетами в освітніх цілях. Тому метою нашої розвідки є розкрити поняття «дидактичні умови» щодо застосування інтернет-ресурсів у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все зазначимо, що аналіз існуючих тлумачень поняття «дидактичні умови» привів нас до авторського бачення концепту. Так, дидактичними умовами ми називаємо сукупність цілеспрямовано створених, удосконалених та відібраних методів та прийомів навчання для досягнення визначених дидактичних цілей.

Формування дидактичних умов - довготривалий процес, що є результатом розв'язання дидактичної задачі. Передумовою появи будь-якої дидактичної умови є певна ситуація (чи їх сукупність), що потребують раціонального вирішення. Суть самої дидактичної умови є неконстантною, що пов'язане з розвитком суспільства, його постійними змінами. Так само комплекс дидактичних умов теж постійно варіюється: одна умова стає безпеліаційною, не потребує доведення, натомість з'являється нова, більш нагальна чи релевантна.

Дидактичними орієнтирами у конструюванні змісту освіти як такого (зокрема, і з використанням інноваційних технологій), а відповідно і формування дидактичних умов, Л. Пермінова називає адаптивність (уміння педагога діагностувати рівень розвитку учня і відповідно до цього готувати для нього завдання; при потребі змінювати окреслені задачі; використання логіко-дидактичних опор для навчання; поступальне ускладнення завдання – від простого до складного – за рахунок використання різних форм, методів роботи на уроках і в позаурочний час); варіативність (комбінування різних засобів навчання; гнучкість позиції педагога у тріаді «викладання – учіння – навчальний предмет»); варіативність у відборі матеріалу, формах контролю; індивідуальність (урахування суб'єктно-індивідуального характеру у навчанні, позицій учня) (Пермінова, 2007).

Показником дидактичних можливостей сучасних електронних освітніх ресурсів є їхня інтерактивність, оскільки учень має змогу управляти діями, що відбуваються у віртуальному освітньому просторі, а також сам реагувати на дії об'єктів. Інтерактивні електронні завдання можуть створюватися як з метою самостійної взаємодії тих, хто навчається, з навчальним матеріалом, так і для провадження парної, групової чи колективної роботи. О. Корчажкіна пропонує шкалу інтерактивності на прикладі чи не найпоширенішої у послуговуванні педагогами програми MS Power Point, де найнижчим і найпростішим виокремлює демонстраційні матеріали (анімацію), а найвищим – дев'ятим рівнем – тестові завдання з фіксацією часу для їх виконання (Корчажкіна, 2008, с. 108-109).

Оперуючи цими фактами, спробуємо сформулювати основні дидактичні умови використання інтернет-ресурсів у закладах загальної середньої освіти.

Першочергово назвемо найочевиднішу, на наш погляд, дидактичну умову – забезпечення шкіл відповідним технічним оснащенням. Неможливо втілити в реальність комп'ютеризоване навчання без наявного комп'ютера, підключеного до мережі інтернет. Попередньо ми вже звертали увагу на те, що уряд нашої країни всіляко долучається до технологізації освітнього процесу, виділяючи кошти з бюджету, а також залучаючи інвесторів до цієї діяльності. Основним завданням розвитку інформаційного суспільства в Україні є сприяння кожній людині використовувати інформаційні технології в навчальних, робочих та особистісних цілях: користуватися та обмінюватися інформацією із залученням технічних засобів; зреалізувати свій потенціал, підвищувати якість життя за рахунок комп'ютеризації. Розвиток інформаційного суспільства в Україні та впровадження новітніх інформаційних технологій в усі сфери суспільного життя і в діяльність органів державної влади та органів місцевого самоврядування визначається одним з пріоритетних напрямів державної політики.

Одразу ж зазначимо, що і надмірне використання інформаційних технологій в освітньому процесі може призвести до негативних наслідків. По-перше, до знівелювання ролі педагога як такого, а по-друге, до негативних моментів, пов'язаних з фізичним здоров'ям учнів. Тому ще однією дидактичною умовою є раціональне поєднання комп'ютерних технологій та традиційних форм навчання. Тобто, якими б позитивними не були результати комп'ютеризованого навчання в закладах загальної середньої освіти, учитель залишається невід'ємним компонентом тріади «учень-навчальний матеріал-педагог». Єдине, що змінюється, це переорієнтування ролі учителя. В історію відходить авторитарна позиція наставника, натомість передовою стає роль фасилітатора, тьютора, помічника.

Педагогічний колектив закладів загальної середньої освіти третього тисячоліття можна розділити на прихильників та противників залучення нанотехнологій в освітній процес. Як ми зазначали попередньо, існують і ті, хто перебуває на периферії. Відповідно до цього ще однією дидактичною умовою використання інтернет-ресурсів має бути психологічна, соціальна та інформаційна підтримка педагогів. Для цього має зреалізовуватися державна політика в галузі освіти, покликана на формування в учителів відповідних навичок послуговування комп'ютером в роботі та повсякденному житті. За допомогою навчальних курсів, семінарів, вебінарів, тренінгів, лекторіумів учитель має опанувати новими знаннями і, як результат, збагнути, що комп'ютер відкриває перед ним нові горизонти, дозволяючи разом з учнем отримувати задоволення від захопливого процесу пізнання, не тільки силою уяви розсовуючи стіни шкільного кабінету, але за допомогою новітніх технологій дозволяє зануритися у світ інформації.

Принагідно скажемо, що в Україні розроблена низка освітніх платформ, де можна здобути навички роботи з комп'ютером, що знадобляться педагогові. Зокрема, назвемо вже згадувані онлайн курси з цифрової грамотності на Національній онлайн-платформі з цифрової грамотності «Дія». Проект розроблений студією онлайн-освіти EdEra за підтримки Міністерства цифрової трансформації України, компаній Google, Microsoft, Академія ДТЕК. Тут можна знайти низку курсів, серед яких: базовий курс з цифрової грамотності, котрий знайомить з азами використання гаджетів; «Інтерактивне навчання: інструменти та технології для цікавих уроків», «Карантин: онлайн-сервіси для вчителів». За бажання можна здати глобальне фінальне тестування на визначення рівня володіння цифровими навичками. Окремо на цій платформі розроблений 6-годинний курс «Цифрові навички для вчителів», за успішними результатами здачі фінального тестування з якого педагог отримує сертифікат. Його можна використати під час чергової атестації в закладі загальної середньої освіти.

Вартують уваги вебінари, покликані розвивати вчительські уміння й навички застосування інтернет-ресурсів у школах, що регулярно проводяться освітнім проектом «На урок». До прикладу назвемо «Можливості Google в освітньому середовищі», «Безпека в інтернеті», «Інтерактивні інструменти, технології та методи в освіті». За каталогом пропонованих вебінарів учитель може знайти той, який буде необхідним персонально йому. Також серед освітніх послуг сайту є надання можливості проходження курсів підвищення кваліфікації (наприклад 20-годинний «Медиаграмотність та критичне мислення: від теорії до практики», 24-годинний «Онлайн-тестування у школі») та конференцій. В останніх ви можете виступати як у ролі слухача, так і бути їх автором чи співорганізатором.

Інтернет-спільнота «Всеосвіта» – ще один постачальник вебінарів для саморозвитку педагогів. Приміром, вебінар «Нова українська школа в системі Державного стандарту освіти: що готує для нас МОН?» став особливо відвідуваним у зв'язку з актуальністю теми – трансформацією початкової ланки закладів загальної середньої освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа». На цій платформі можна пройти також низку онлайн-курсів, наприклад, 16-годинний курс «Google сервіси в роботі вчителя», 24-годинний курс «Інтернет-ресурси для

опитування і тестування», 30-годинний курс «Розвиток ключових компетентностей педагога Нової української школи в умовах безперервної освіти».

До того ж, «Всеосвіта» – це, по суті, електронний каталог методичних розробок педагогів, ресурс з обміну знань. На сайті можна розмістити власні матеріали: конспекти уроків, статті, розробки, плакати і под. Зазначимо, що відповідальність за змістове наповнення розміщених матеріалів повністю покладаються на автора.

Інтернет-портал «Дистанційна Академія» від Видавничої групи «Основа» також пропонує низку вебінарів, конференцій, курсів та майстер-класів для педагогічних співробітників. У контексті досліджуваної нами теми нашу увагу привернув 8-годинний майстер-клас «Використання Google-сервісів в освітньому просторі».

Заклади вищої освіти також не стоять осторонь процесу підвищення кваліфікації педагогів. Наприклад, на базі Полтавського педагогічного університету імені В. Г. Короленка функціонує Сертифікаційна освітня програма «Хмарні сервіси в дистанційному освітньому процесі закладу вищої освіти» обсягом 2 кредити ЄКТС (60 год) (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeoZdApAR08HKiF6CqOg2BNoMbAmJzKpliv17eoQTzOK3pOw/viewform>). Набуті впродовж освоєння цієї програми компетентності будуть актуальними не лише для педагога вищої школи, а й закладів загальної середньої освіти.

Погоджуємося з думкою Є. Федорчука про те, що одним з показників готовності учителя до інноваційної діяльності є усвідомлення потреби в саморозвитку та самовдосконаленні, зорієнтованість на розробку нового (Федорчук, 2006). А першим кроком до цього виступають якраз-таки згадані семінари, вебінари, курси, майстер-класи, лекторії і под.

Називаючи однією із дидактичних умов адаптивність учителя, не можемо залишити поза увагою учня. Яким би не був досвідченим у плані використання комп'ютерної техніки сучасний учень, усе ж дидактичний потенціал школяра напряму залежить від знань педагога. Тому ще однією дидактичною умовою ми вважаємо обізнаність учня в користуванні освітніми ресурсами. Педагогічна література зараз майорить заголовками про інтернет-залежність підростаючого покоління, проте не звертається увага на те, що школяр залежний далеко не від освітніх порталів. Дитина розглядає інтернет як елемент гри, завдання ж учителя навчити учня користуватися ресурсами усередині з освітньою метою. Таке навчання, на нашу думку, має відбуватися не лише на уроках інформатики в закладах загальної середньої освіти чи ж на факультативних заняттях, пов'язаних з комп'ютерами, а абсолютно на всіх уроках, передбачених інваріантною та вибірковою частинами.

Тож можемо говорити про чотири основні дидактичні умови застосування інтернет-технологій в освіті, кожна з яких мала певне підґрунтя для своєї появи (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Основні дидактичні умови використання інтернет-ресурсів в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти

Дидактична умова	Передумова її появи	Змістове наповнення
Відповідне технічне оснащення	неможливість реалізації потенціалу інтернет-ресурсів без належної технічної підтримки (комп'ютерів чи інших гаджетів, інтернет-підключення)	забезпечення освітніх закладів технікою в достатній кількості; технічна підтримка шкіл; підключення до швидкісного інтернету
Адаптація педагога до використання інновацій в освітньому процесі	страх людини перед новим, непізнаним	планове навчання учителів (семінари, вебінари, тренінги, колоквіуми, майстер-класи, відкриті уроки, лекторії) щодо користування комп'ютерною технікою в освітньому процесі та подолання існуючого психологічного бар'єру
Комбінування інформаційно-комунікативних технологій з традиційними формами навчання	занепокоєння педагогів щодо знівелювання їхньої ролі в освітньому процесі	Розробка оптимальних форм і методів роботи на уроках та в позаурочний час (комп'ютер, а відповідно й інтернет-сервіси, виступають лише допоміжними засобами навчання, які урізноманітнюють освітній процес, але ніяк не замінюють вчителя на уроці); забезпечення гнучкості та варіативності.
Формування високого рівня цифрових навичок учнів	Швидкий розвиток технічного оснащення; інтернет-залежність сучасного покоління	планове навчання учнів правил кібер-безпеки, конфіденційності особистої інформації в інтернеті, розширення знань про функціонал освітніх ресурсів за рахунок виконання різноманітних завдань, розроблених з урахуванням індивідуальної траєкторії.

Окреслені дидактичні умови застосування інтернет-ресурсів в освітньому середовищі ведуть за собою низку побіжних, вторинних, на які звертає увагу Н. Дубова. Серед них: активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів за рахунок ігрового навчання, візуалізація навчального матеріалу, що є якісно новим етапом у пізнанні світу; підвищення мотиваційного аспекту учіння за рахунок новизни методів навчання; забезпечення позитивного емоційного фону навчання (Дубова, 2013). До цього переліку можемо додати онлайн-підтримку учнів за межами навчального закладу з метою мотивування, налаштування, скеровування роботи, комбінування діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами виділено чотири основні дидактичні умови для використання інтернет-ресурсів в закладах загальної середньої освіти, серед яких: технічне оснащення для втілення комп'ютеризованої освіти, поєднання інформаційно-комунікативних технологій з традиційними формами навчання підготовка педагога до використання інновацій в освітньому процесі за рахунок відповідного навчання прикладного характеру, а також формування високого рівня цифрових навичок учнів закладів загальної середньої освіти. Ретельнішого вивчення потребує кожна з умов осібно.

Список використаних джерел

- Андреев, А. А. (1999). *Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях*. (Дис. канд. пед. наук). Москва.
- Герасименко, Н. (2012). *Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів педагогічного університету в процесі навчання іноземних мов*. (Автореф. канд. пед. наук). Кривий Ріг.
- Дубова, Н. (2013). *Дидактичні умови застосування комп'ютерної техніки на уроках технології*. Взято з <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2598>
- Корчажкина, О. М. (2008). Интерактивность как показатель дидактических возможностей современных электронных образовательных ресурсов. *Информатика и образование*, 7, 108-109.
- Литвин, А., Мацейко О. (2013). Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 4, 43-63. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_5
- Малихін, О. (2013). Методичні основи визначення дидактичних умову дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці. Педагогіка*, 203, 215, 11-14.
- Перминова, Л. М. (2007). Дидактические ориентиры конструирования содержания образования: учебный предмет. *Инновации в образовании*, 5, 4-12.
- Федорчук, Є. І. (2006). *Сучасні педагогічні технології: навч.-метод. посіб.* Кам'янець-Подільський: АБЕТКА.

References

- Andreev, A. A. (1999). *Didakticheskie osnovy distantsyonnogo obucheniya v vysshyh uchebnyh zavedeniyah [Didactic Basics of Distance Learning in Higher Education]*. (PhD diss.). Moskva [in Russian].
- Dubova, N. (2013). *Dydaktychni umovy zastosuvannia kompiuternoї tehniku na urokah tehnologii [Didactic conditions for the use of computer technology in Craft lessons]*. Retrieved from <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2598> [in Ukrainian].
- Fedorchuk, Ye. I. (2006). *Suchasni pedahohichni tehnologii [Modern pedagogical technologies]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kamyanets-Podilskyi: ABETKA [in Ukrainian].
- Herasymenko, N. (2012). *Dydaktychni umovy orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv pedahohichnoho universytetu v protsesi navchannia inozemnyh mov [Didactic conditions of the organization of independent work of students of pedagogical university in the course of training of foreign languages]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kryvyi Rih [in Ukrainian].
- Korzhachkina, O. M. (2008). Interaktivnost kak pokazatel didakticheskikh vozmozhnostei sovremennykh elektronnykh obrazovatelnykh resursov [Interactivity as an indicator of the didactic capabilities of modern electronic educational resources]. *Informatika I obrazovanie. [IT amd Education]*, 7, 108-109 [in Russian].
- Lytvyn, A., Matseiko O. (2013) Metodolohichni zasady poniattia “pedahohichni umovy” [Methodological principles of the concept of “pedagogical conditions”]. *Pedahohika i psyholohiya profesiinoi osvity [Pedagogy and psychology of vocational education]*, 4, 43-63. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_5 [in Ukrainian].
- Malukhin, O. (2013). Metodychni osnovy vyznachennia dydaktychnykh umov u doslidzhenniah z teorii navchannia (u vyschii shkoli) [Methodical bases of definition of didactic condition of researches on the theory of training (in high school)]. *Naukovi pratsi. Pedahohika [Scientific works. Pedagogy]*, 203, 215, 11-14 [in Ukrainian].
- Perminova, L. M. (2007) Didakticheskie orientiry konstruirovaniya soderzhaniya obrazovaniya: uchebnyi predmet [Didactic guidelines for constructing the content of education: academic subject]. *Innovatsii v obrazovanii [Innovation in education]*, 5, 4-12 [in Russian].

BONDARENKO T.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

DIDACTIC CONDITIONS OF INTERNET TECHNOLOGIES APPLICATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

It is analyzed the concept of "didactic conditions", it is also offered its own definition of the concept in the article. It was found that in most pedagogical sources this issue is studied within higher education establishments, so our paper is devoted to general secondary education. Four main pedagogical conditions for the use of Internet sources in the educational environment are identified. They are technical equipment for computerized education, combination of information and communication technologies with traditional forms of education, teacher training to use innovations in the educational process through appropriate applied training, as well as the formation of a high level of digital skills of secondary school students. Attention is also paid to fleeting, auxiliary didactic conditions. This is a combination of activity and competence approaches to learning, activation of educational and cognitive activities of students through game learning, visualization of educational material, increasing the motivational aspect of learning through the novelty of teaching methods; providing a positive emotional background of learning, online support of students outside the school in order to motivate, adjust, direct work. It was found that for the formation of any didactic condition (basic or auxiliary), there must be a number of factors - the reasons for its appearance. The formation of didactic conditions is a long-term process that is the result of solving a didactic problem. The essence of the didactic condition itself is inconsistent, which is associated with the development of society, its constant changes. Similarly, the set of didactic conditions also constantly varies: one condition becomes irrefutable, does not require proof, but a new, more urgent or relevant one appears.

Big part of the article is devoted to the analysis of modern Internet resources for teachers to master computer technology, mastering the skills of using gadgets in the educational space.

Key words: didactic conditions, educational potential, general secondary education institution

Стаття надійшла до редакції 12.08.2020 р.

УДК 355.233.11

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223180>

ЕДУАРД БОРОДАЙ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНИХ НАВИЧОК СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті на основі аналізу теоретичної літератури схарактеризовано структурні компоненти військово-прикладних навичок старшокласників. З'ясовано, що військово-прикладні навички старшокласників – це сукупність (система) навичок, які відбивають готовність учнів старшої школи (10-11 класу) до захисту життя і здоров'я, забезпечення власної безпеки і безпеки інших людей у надзвичайних ситуаціях воєнного і мирного часу, а також зорієнтованість на службу у Збройних Силах України та інших військових формуваннях, визначених чинним законодавством. Така система військово-прикладних навичок старшокласників складається із комунікативного, операційно-діяльнісного, здоров'язбережувального, соціально-громадянського, саморегуляційного та кроскультурного компонентів.

Ключові слова: старшокласники, допризовна підготовка, захист України, військова справа, військово-прикладні навички, структура, компонент

Постановка проблеми. Для підвищення ефективності процесу допризовної підготовки учнівської молоді, можливості успішної реалізації моделі формування у старшокласників військово-прикладних навичок у процесі допризовної підготовки постає необхідним завдання визначити структурні компоненти військово-прикладних навичок старшокласників. Найважливішим індикатором якості допризовної підготовки старшокласників, їх готовності до захисту України є високий рівень не лише теоретичної, практичної, фізичної і психологічної підготовки, але й сформованості військово-прикладних навичок. Тож ми маємо визначити та обґрунтувати компонентний зміст військово-прикладних навичок старшокласників.

Аналіз останніх досліджень. Вивчаючи науково-педагогічні праці, зафіксовано, що нині науковці присвячують

грунтовні й різноаспектні дослідження проблемі підготовки молоді до служби в Збройних силах України. Так, досліджувалися теоретико-практичні засади прикладної військово-фізичної підготовки старшокласників (І. Овчарук, О. Ролук та ін.), шляхи вдосконалення викладання у вітчизняних школах предмета «Захист Вітчизни» (О.Бутенко, Г. Єдинак, В. Лелека, К. Пашко, Р. Проць та ін.), компонентно-структурний та критеріальний підходи до вивчення проблеми готовності учнівської молоді до служби в Збройних силах України (О. Гончаренко, В. Івашковський, М. Томчук). Учені досліджували також педагогічні засади формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в Збройних силах України (О. Гончаренко, Г. П'янкоський), мотивації молоді до служби у війську (А.Бейкер, К. Масюченко, В. Мудрік), теоретичні засади виховання військово-патріотичних якостей у призовної молоді (А. Артюшенко, П. Ігнатенко, В. Кузьменко, Н. Михальченко) тощо. Ґрунтовне вивчення наукового доробку свідчить, що проблема формування військово-прикладних навичок старшокласників в умовах допризовної підготовки в закладах загальної середньої освіти системно не розглядалася у педагогічних дослідженнях. Зокрема, потребує детального вивчення поняття військово-прикладних навичок у контексті визначення його компонентно-структурного складу.

Мета статті – схарактеризувати структурні компоненти військово-прикладних навичок старшокласників.

Основний виклад матеріалу. Нині успішний розвиток українського суспільства залежить, насамперед, від створення сучасних боездатних професійно підготовлених Збройних Сил України, які б за своєю структурою чисельністю і забезпеченістю відповідали покладеним на них завданням і стандартам збройних сил провідних країн світу. Не викликає сумніву той факт, що для успішного вирішення цих завдань особлива увага приділяється допризовній підготовці старшокласників, у межах якої здійснюється процес формування в учнів військово-прикладних навичок.

На підставі аналізу навчальної програми «Захист України» (2020 р.) та наукового доробку учених (В.Гільов, З. Діхтяренко, О. Дикий, О. Ролук, Б. Шаповалов та ін.), доходимо висновку, що військово-прикладні навички старшокласників – це сукупність навичок, які відбивають готовність учнів старшої школи (10-11 класу) до захисту життя і здоров'я, забезпечення власної безпеки і безпеки інших людей у надзвичайних ситуаціях воєнного і мирного часу, а також зорієнтованість на службу у Збройних Силах України та інших військових формуваннях, визначених чинним законодавством.

Розкриваючи суть цього поняття, звертаємо увагу на дослідження таких науковців, як О. Дикий (2016) та О. Ролук (2016), які зазначають, що військово-прикладні рухові навички та вміння військовослужбовців – це доведені до автоматизму практичні дії, що виконуються відповідно до поставлених завдань (Дикий, 2016; Ролук, 2016).

Дослідники Ю. Бородин, Ю. Дем'яненко, В. Добровольський, С. Романчук, В. Таран наголошують, що військово-прикладні навички відносяться до навичок виконання військово-професійних прийомів та дій – вправ, які тренують і психіку, і одночасно з цим людина розвивається фізично. Водночас, такі навички слугують і покращенням загального фізичного стану військовослужбовців (Бородин, Добровольський, Романчук, Таран, 2003; Дем'яненко, 1985).

У своїх працях В.Гільов переконує, що військово-прикладні навички відбиваються у тих показниках фізичного стану, які в найбільшій мірі потрібні військовослужбовцям для збереження високого рівня військово-професійної працездатності, що проявляються у змодельованих умовах, максимально наближених до бойових (Гилев, 1992).

По суті, ці навички, на нашу думку, стосуються саме діяльнісного складника військово-прикладних навичок старшокласників, тобто виокремлюють такі важливі навички для захисту життя і здоров'я, забезпечення власної безпеки і безпеки інших людей у надзвичайних ситуаціях воєнного часу.

Аналітичне осмислення компетентнісного потенціалу навчальної програми «Захист України» (2020 р.) дає підстави до висновку, що процес визначення структурних компонентів військово-прикладних навичок старшокласників базується на компетентнісному підході.

Ґрунтовне вивчення праць учених і практиків з питань компетентнісного підходу в освіті (А. Андреев (2005), Н. Бібік (2004), Г. Гуменюк (2012), Ю. Колос (2010), В. Лунячек (2013), О. Овчарук (2003, 2004), Д. Попова (2014), К. Рудницька (2016), А. Хуторської (2001) та ін.), дає підстави стверджувати, що втілення компетентнісного підходу у процесі структурно-компонентного аналізу військово-прикладних навичок старшокласників передбачає: не просту трансляцію знань, умінь і навичок від учителя до учня, а формування у майбутніх захисників України компетентності у військовій справі, професійної компетентності військовослужбовця; проєктування моделі захисника України, вибудованої за принципами формування компетентностей як результату освіти й військово-патріотичного виховання; розроблення навчальних планів і програм, спрямованих на формування у старшокласників військово-прикладних навичок у процесі допризовної підготовки; полікритеріальне оцінювання засвоєних студентами знань і набутих компетентностей, можливість оперування ними; окреслення стратегії дій, вибір альтернатив тощо.

Компетентнісний підхід до військово-патріотичної допризовної підготовки старшокласників передбачає, що випускник школи, який вивчав предмет «Захист України», після завершення програми повинен володіти не лише певною сумою знань щодо нормативно-правового забезпечення захисту України, цивільного захисту та основ безпеки життєдіяльності, знань про задачі Збройних Сил України та інших військових формувань, їх характерні особливості; засвоєння основ захисту України, цивільного захисту, домедичної допомоги, умінь і навичок виконання прийомів, дій і нормативів з військової справи, прикладної фізичної підготовки та інших напрямів програми, але й певним рівнем з урахуванням вікових можливостей випускників школи (принцип природовідповідності) професійної компетентності військовослужбовця як однієї з важливих складових для успішного захисту Батьківщини.

Базуючись на компетентнісному підході, беручи до уваги вміння і навички, якими мають оволодіти учні старшої школи під час вивчення дисципліни «Захист України», висловимо власну позицію щодо диференціації окреслених навичок і сформуємо структурно-компонентний склад військово-прикладних навичок старшокласників у такий

спосіб: комунікативний, операційно-діяльнісний, здоров'язбережувальний, соціально-громадянський, саморегуляційний та кроскультурний компоненти.

Комунікативний компонент військово-прикладних навичок старшокласників (сукупність комунікативних навичок, які забезпечують ефективну комунікацію у військовій справі) – навички володіння мовною базою, оперуючи якою можна реалізувати будь-яку ситуацію спілкування на військову тематику, брати участь у полілогах і діалогах, вести монолог з проблемних тем, пов'язаних з військовою справою; навички знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати і використовувати інформацію військового спрямування; навички іншомовного спілкування (усне та письмове мовлення) щодо військової справи; навички розуміння іноземної мови на слух під час повідомлень та інформації щодо надзвичайних ситуацій у мирний та воєнний час.

Операційно-діяльнісний компонент військово-прикладних навичок старшокласників (сукупність навичок, які забезпечують ефективне виконання дій, військово-прикладних вправ, які допоможуть у військовій справі) – навички моделювання елементів бойових ситуацій та розкриття основних подій у процесах ведення збройної боротьби, проведення певних розрахунків для прогнозування можливих результатів бойових дій; навички розв'язування вогневих задач на ураження противника як процес знищення цілей вогнем з різних видів зброї; навички визначення вихідних установок прицілу та точки прицілювання з урахуванням відстані до цілі і її розмірів; навички визначення відстані на місцевості за лінійними розмірами предметів чи безпосереднім проміром (пари кроків); навички розрахування ведення стрільби з урахуванням дальності прямого пострілу; навички використання математичних методів під час виносу точки прицілювання з урахуванням бокового вітру чи під час руху цілі; навички розрахування бойових можливостей підрозділів щодо ураження противника під час різних способів ведення бою; практичні навички зі стрільби по статичних та динамічних мішенях за допомогою лазерних електронних стрілецьких тренажерів.

Здоров'язбережувальний компонент військово-прикладних навичок старшокласників (сукупність навичок безпечної поведінки та збереження життя і здоров'я у військовій справі у процесі безпосереднього виконання службових завдань) – навички дій за умов застосування противником хімічної зброї, отруйних речовин з метою збереження життя; навички використання засобів індивідуального та колективного захисту і спеціальної обробки; навички дій під час незвичайних ситуацій; навички дотримання правил безпечної поведінки при виникненні надзвичайних ситуацій з вибухонебезпечними предметами; навички застосування маскування як різновиду бойового забезпечення, що організовується та здійснюється з метою приховування від противника складу сил своїх військ і введення його в оману відповідно до намірів та розташування своїх підрозділів, споруд та вогневих позицій; навички надання допомоги собі та тим, хто її потребує, при травмуваннях, кровотечах та пораненнях; навички ухвалення рішень, обмірковуючи альтернативи і прогножуючи наслідки для здоров'я, добробуту і безпеки людини; навички регулярного вдосконалення власного фізичного стану, рухові вміння і навички та використання їх у різних життєвих ситуаціях.

Соціально-громадянський компонент військово-прикладних навичок старшокласників (сукупність навичок свідомої громадянської поведінки старшокласників як майбутніх військовослужбовців, захисників України) – навички аргументування та відстоювання своєї позиції; ухвалення аргументованих рішень в життєвих ситуаціях та діях солдата в сучасному загальновійськовому бою; навички співпраці в колективі, уміння вносити свою частку в роботу групи для вирішення проблеми вивчення статутних положень про військову дисципліну, внутрішній порядок у військовій частині, правил поведінки військовослужбовця; навички виявлення соціальних почуттів, змістом яких є любов до України, сучасних Збройних Сил, готовність підпорядковуватися наказам та розпорядженням командирів та начальників, виявляти повагу в колективі; навички застосування процедури та способи захисту власних інтересів, прав та свобод як майбутніх військовослужбовців, відповідно до законів України; навички виконання громадянського обов'язку у межах місцевої громади та держави загалом; навички ефективного спілкування, подолання стереотипів, здійснення свідомого вибору та відповідальних дій.

Саморегуляційний компонент військово-прикладних навичок старшокласників (сукупність навичок саморегуляції старшокласників як майбутніх військовослужбовців, захисників України) – навички визначення мети навчальної діяльності, застосування необхідних знань і способів дій для досягнення мети; навички організувати та планувати свою навчальну діяльність; моделювати власній освітній напрямок, аналізувати, контролювати, коригувати та оцінювати результати своєї навчальної діяльності; доводити правильність власного судження або визнавати помилковість; навички генерувати нові ідеї, вирішувати життєві проблеми, аналізувати, ухвалювати оптимальні рішення щодо урегулювання військових конфліктів мирним шляхом; використовувати критерії практичності, ефективності та точності, щоб обрати найкраще рішення як майбутнім військовослужбовцем, який буде діяти в сучасному загальновійськовому бою; аргументувати та захищати свою позицію, дискутувати з проблем та питань повсякденної життєдіяльності військ; використовувати різні стратегії, шукаючи оптимальних способів розв'язання взаємовідносин, та дотримання статутних положень, правил військової ввічливості, повага до командирів; аналізувати та оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з вимогами до військовослужбовця; боротися з порушеннями правил військової дисципліни, контролювати свої емоції під час виконання складних завдань та психо-фізичного навантаження в складних ситуаціях, організувати свій час і мобілізувати ресурси для вивчення військової справи; оцінювати власні можливості в процесі рухової діяльності, виконання стройових прийомів, прийомів з основ самозахисту, нормативів з вогневої, тактичної прикладної фізичної підготовки та основ цивільного захисту; організувати різні ігри на місцевості, відповідати за власні рішення, визнавати недоліки у тактичних діях, планувати та реалізувати проекти на військово-спортивну тематику (змагання зі стрільби, воєнізовані естафети тощо).

Кроскультурний компонент військово-прикладних навичок старшокласників (сукупність навичок кроскультурної взаємодії у воєнній справі) – розуміння власної національної культури, історії створення сучасних Збройних Сил, повага до історичного минулого; навички окреслювати основні тенденції розвитку культури в

минулому та враховувати історичні етапи розвитку українського війська, ролі визначних полководців, значення важливих, історичних битв; навички використовувати мистецькі артефакти для пізнання минулого, осмислювати значення мистецтва в історичному контексті, знати історію розвитку та класифікацію сучасної зброї; зіставляти досягнення української культури з іншими культурами, толерантність до представників інших культур; навички пошуку інформації в іноземних джерелах про тактику дій іноземних держав, зброю нового покоління тощо.

З метою узагальнення й систематизації вище викладеного, компоненти військово-прикладних навичок старшокласників представимо на рисунку 1.



Рис. 1. Компоненти військово-прикладних навичок старшокласників

Висновки. Підсумовуючи вище викладене, зазначимо, що військово-прикладні навички старшокласників – це сукупність навичок, які відбивають готовність учнів старшої школи (10-11 класу) до захисту життя і здоров'я, забезпечення власної безпеки і безпеки інших людей у надзвичайних ситуаціях воєнного і мирного часу, а також зорієнтованість на службу у Збройних Силах України та інших військових формуваннях, визначених чинним законодавством.

Така система військово-прикладних навичок старшокласників складається із наступних компонентів: комунікативного, операційно-діяльнісного, здоров'язбережувального, соціально-громадянського, саморегуляційного та кроскультурного. У перспективі наших подальших досліджень є пошук ефективних дидактичних умов формування військово-прикладних навичок старшокласників у процесі допризовної підготовки.

Список використаних джерел

- Бородин, Ю. А., Добровольский, В. Б., Романчук, С. В., Таран, В. С. (2003). Воспитание психической устойчивости курсантов средствами и методами физической подготовки. *Психолого-педагогические аспекты физической подготовки*, 1, 30-40.
- Гилев, В. П. (1992). Практические аспекты совершенствования физической подготовки в Воздушно-десантных войсках. *Материалы учебно-методического, сбора специалистов физ. подготовки и спорта ВС РФ* (с. 22-25). Москва: СК МО РФ.
- Демьяненко, Ю. К. (1985). Особенности влияния физических упражнений на разных этапах профессионального становления военных специалистов. *Психолого-педагогические аспекты физической подготовки*, 66-75.
- Дикий, О. (2016). Військово-спортивне багатоборство як складова частина спеціальної фізичної підготовки допризовників. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 2, 32-37.
- Ролук, О. (2016). Спеціальна фізична підготовка військовослужбовців-розвідників. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 11, 57-63.
- Шаповалов, Б. Б., Діхтяренко, З. М. (2019). *Методичний інструментарій формування у старшокласників готовності до захисту Вітчизни: метод. посіб.* Кропивницький: Імекс-ЛТД.

References

- Borodin, Iu. A., Dobrovolskii, V. B., Romanchuk, S. V., & Taran, V. S. (2003). Vospitanie psikhicheskoi ustoichivosti kursantov sredstvami i metodami fizicheskoi podgotovki [Education of cadets' mental stability by means and methods of physical

training]. *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty fizicheskoi podgotovki [Psychological and pedagogical aspects of physical training]*, 1, 30-40 [in Russian].

Gilev, V. P. (1992). Prakticheskie aspekty sovershenstvovaniia fizicheskoi podgotovki v Vozdushno-desantnykh voiskakh [Practical aspects of improving physical training in the Airborne Forces]. *Materialy uchebno-metodicheskogo, sbora spetsialistov fiz. podgotovki i sporta VS RF [Materials of educational-methodical, collection of specialists nat. training and sports of the RF Armed Forces]* (s. 22-25). Moskva: SK MO RF [in Russian].

Demianenko, Iu. K. (1985). Osobennosti vliianiia fizicheskikh uprazhnenii na raznykh etapakh professionalnogo stanovleniia voennykh spetsialistov [Features of the influence of physical exercises at different stages of the professional development of military specialists]. *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty fizicheskoi podgotovki [Psychological and pedagogical aspects of physical training]*, 66-75 [in Russian].

Dykyi, O. (2016). Viiskovo-sportyvne bahatoborstvo yak skladova chastyna spetsialnoi fizychnoi pidhotovky dopryzovnykiv [Military sports all-around as an integral part of special physical training of conscripts]. *Fizychni vykhovannia, sport i kultura zdorov'ia u suchasnomu suspilstvi [Physical education, sports and health culture in modern society]*, 2, 32-37 [in Ukrainian].

Roliuk, O. (2016). Spetsialna fizychna pidhotovka viiskovosluzhbovtiv-rozvidnykiv [Special physical training of reconnaissance servicemen]. *Fizychni vykhovannia, sport i kultura zdorov'ia u suchasnomu suspilstvi [Physical education, sports and health culture in modern society]*, 11, 57-63 [in Ukrainian].

Shapovalov, B. B., & Dikhtiarenko, Z. M. (2019). *Metodychnyi instrumentarii formuvannia u starshoklasnykiv hotovnosti do zakhystu Vitchyzny [Methodical tools for the formation of high school students' readiness to defend the Fatherland]: metod. posib. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD* [in Ukrainian].

BORODAI E.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

STRUCTURAL COMPONENTS OF MILITARY APPLICATION SKILLS OF SENIOR STUDENTS

To increase the efficiency of the process of pre-conscription training of student youth, the possibility of successful implementation of the model of formation of military-applied skills in high school students in the process of pre-conscription training it is necessary to determine the structural components of military-applied skills of high school students. The most important indicator of the quality of pre-service training of high school students, their readiness to defend Ukraine is a high level of not only theoretical, practical, physical and psychological training, but also the formation of military-applied skills. Therefore, we need to define and justify the component content of military-applied skills of high school students.

The article, based on the analysis of theoretical literature, characterizes the structural components of military-applied skills of high school students. It was found that the military-applied skills of high school students are a set (system) of skills that reflect the readiness of high school students (grades 10-11) to protect life and health, ensure their own safety and the safety of others in military emergencies and peacetime, as well as the focus on service in the Armed Forces of Ukraine and other military formations defined by current legislation. Such a system of military-applied skills of high school students consists of communicative, operational, health, social and civic, self-regulatory and cross-cultural components.

Key words: *high school students, pre-conscription training, defense of Ukraine, military affairs, military-applied skills, structure, component*

Стаття надійшла до редакції 21.08.2020 р.

УДК 378.011.3-057.175:[004:005.336.3]
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223181>

ОЛЕНА БРАТКОВА

Київський університет імені Бориса Грінченка

КЛЮЧОВІ КОМПОНЕНТИ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У результаті аналізу наукових джерел було уточнено сутність понять «мета-», «метакомпетенція», «метакомпетентність», «метанавички» (soft skills); з'ясовано, що під метакомпетенцією ми розуміємо готовність до безперервного отримання знань і умінь, пристосування до нових умов і ситуацій, а метакомпетентність розглядаємо як здатність стратегічно мислити і оцінювати освітню ситуацію для вибудовування максимально ефективною освітньої траєкторії; розглянуто основні структурні компоненти метакомпетентності сучасного викладача, а саме: комунікативну, інтерактивну та ігротехнічну, які в свою чергу дозволяють ефективно здійснювати психолого-педагогічну взаємодію з учасниками освітнього процесу.

Ключові слова: професійна компетентність; метанавички (гнучкі навички); метакомпетенція; метакомпетентність; інновації; ефективна взаємодія; освітній процес

Сучасний викладач повинен володіти як теоретичними знаннями стосовно інноваційних підходів до системи психолого-педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, так і практичним застосуванням технологій та стратегій. Практика доводить, що сьогодні навчати майбутніх спеціалістів потрібно не тільки професійної компетентності, а й багато чому тому, на що раніше не було попиту: співробітництву, партнерській взаємодії, умінню постійно вчитися, працювати в команді, колективного прийняття рішень, вмінню швидко встановлювати контакти і вести переговори, вмінням здійснювати презентацію та самопрезентацію, формувати імідж, швидко перебудовуватися у зв'язку з мінливими вимогами, тобто мова йде не стільки про базові, скільки про метанавички (soft skills), які забезпечують метакомпетентність сучасного викладача.

Розглянемо сутність понять «мета-», «метакомпетенція», «метакомпетентність», «метанавички» (soft skills). Отже, мета- (грец. μέτα) — грецький приєдник та відповідний префікс, що означає «з» (у місці), «посеред», «після» (у часі), а також «поряд» та «понад» (у переносному значенні, як у словах метафора). «Мета» (що означає «за», «через», «над»), як частина слова, використовується для визначення таких систем, які служать для опису або дослідження інших систем, таких як: метатеорія, метамова, метазнання, метаспособи і т. ін. Наприклад, метазнання – знання про знання, про те, як воно влаштовано і структуровано; це знання про отримання знань, про методи пізнання. Метазнання – архітектура цілісної картини світу. Щодо метаспособів – це методи, за допомогою яких людина відкриває нові способи вирішення завдань (Хуторської, 2012).

Дослідженню категорії метакомпетенції присвячено чимало наукових робіт. Л. Ордобоева стверджує, що проблемі вивчення метакомпетенції присвячені зарубіжні дослідження перш за все в області професійної освіти, менеджменту знань, управління компетенціями (Kompetenzmanagement) (Dimitrova, 2008). В них представлені найбільш змістовні визначення поняття метакомпетенцій - це здатність до швидкої адаптації, пристосування до нових умов, готовність до безперервного навчання / освіти, готовність до переносу наявних знань, умінь, здібностей на нові об'єкти діяльності (Ордобоева, 2014).

Великий інтерес викликають сформульовані Л. Ордобоевою відмінності між компетенцією і метакомпетенцією, а саме (Таблиця 1):

Компетенція	Метакомпетенція
Орієнтованість на завдання	Орієнтованість на особистість
Прояв в стабільних, незмінних умовах	Прояв в нових умовах / в умовах, що змінилися
Спрямованість на вирішення завдань на основі відомих способів дії	Спрямованість на вирішення нових задач
Більш специфічний характер	Узагальнений характер

Ще більший інтерес викликає наукова школа Йохансбургського Університету, де визначають метакомпетенцію як: abilities that underpin or allow for the development of competencies, as well as characteristics that individuals will need in addition to competencies such as motivation and key cognitive abilities (здібності, які лежать в основі розвитку компетенцій, а також такі характери-стики, як мотивація і ключові когнітивні здібності, які будуть потрібні людям в додаток до компетенцій). Ними ж була розроблена модель метакомпетентності, яка включала в себе чотириохрівневу систему з різними часовими проміжками засвоєності (Ордобоева, 2014).

У дослідженнях Р. Браун метакомпетенція розуміється як Metacompetence is the overarching ability under which competence shelters. (Метакомпетенція є головним умінням, яке передусє компетенції) (Brown, 1993).

Французькі дослідники Ф. Деламер і Д. Вінтертон в своїй роботі «Що таке компетенція» відзначають, що метакомпетенції служать для полегшення придбання інших компетенцій, вони представлені у вигляді деякого надструктурного входу, який полегшує їх придбання та засвоєння (Le- Deist, & Winterton, 2005).

Термін «метакомпетентність» відноситься до поняття метапредметного підходу як базового методологічного принципу державних освітніх стандартів загальної освіти, що орієнтує педагогів на формування в учнів метапредметних результатів і універсальних способів діяльності (універсальних навчальних дій), в тому числі і в комунікативній сфері. У змістовному і методологічному відношенні метапредметний підхід близький до компетентнісного підходу, що зробило можливим застосування даного підходу у вузівській практиці.

Під визначенням метакомпетентності викладача вузу, ми розуміємо готовність до багатоаспектного професійного вдосконалення і підвищення ефективності професійно-викладацької діяльності на основі метакогнітивних, креативних і стратегічних навичок. На думку дослідників, метакомпетенції представляють собою свого роду «надструктурний вхід», який полегшує придбання професійних компетенцій (Самойдиченко, Малахова) і забезпечує здатність до ефективного переходу на новий щабель пізнання, освіти або професійної майстерності (Азарова, Кривова, 2015).

Метакомпетентність слід розглядати як прояв «функціональної грамотності» як «практичної здатності вступати у взаємодію з людським і інструментальним оточенням для вирішення професійних і життєвих завдань» (Бермус, 2015). З точки зору теорії управління метакомпетенції відносяться до класу так званих «м'яких» навичок (від англ. soft skills), які дозволяють фахівцеві підвищити ефективність професійної діяльності за допомогою здібностей до міжособистісної взаємодії, вміння працювати в команді, приймати нестандартні рішення в конкретній ситуації та ін. (Heckman, Kauts, 2012).

Отже, вище зазначене дає можливість стверджувати і вважати «м'які» навички (soft skills) та метанавички синонімічними поняттями. Розглянемо ці поняття окремо і більш детально. М'які навички, іноді гнучкі навички (від англ. soft skills), які складають комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, які відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і, на відміну від спеціалізованих навичок, не пов'язані з конкретною сферою. М'які навички – це сукупність продуктивних рис особистості, які характеризують відносини в середовищі. Ці навички можуть включати в себе соціальну благодать, комунікативні здібності, мовні навички, особисті звички, когнітивну або емоційну співпереживання, управління часом, колективну роботу та риси лідерства. Визначення, засноване на оглядовій літературі, пояснює слабкі навички як парасольковий термін для навичок за трьома ключовими функціональними елементами: навички людей, соціальні навички та особисті кар'єрні ознаки. Національна асоціація бізнес-освіти вважає, що м'які навички є критичними для працевитості на сучасному робочому місці. М'які навички доповнюють важкі навички, також відомі як технічні навички, для продуктивної роботи на робочому місці та повсякденних компетенцій (Arkansas Department of Education, 2007). Жорсткі навички були єдиними навичками, необхідними для кар'єри, і були, як правило, кількісними та вимірюваними з огляду на освіту, досвід роботи або інтерв'ю. У 20-му столітті некваліфіковані навички є важливим диференціатором, важливим фактором для працевлаштування та успіху в житті. У дослідженні, проведеному Гарвардським університетом, зазначено, що 80% досягнень у кар'єрі визначаються м'якими навичками та лише 20% – важкими навичками. Експерти вважають, що тренінги з м'яких навичок повинні починатися для людини, коли вони є студентами, для ефективного виконання їх у навчальному середовищі та на майбутньому робочому місці. Дослідження громадських інтересів, проведене компанією McDonald's у Великій Британії, передбачало, що до половини мільйона людей у 2020 році буде відсторонено від секторів робочої сили через брак м'яких навичок.

Метанавички дозволяють організатору освітнього процесу управляти своїми базовими навичками в умовах непередбачених обставин. Метанавички, як правило, не мають відношення до вузькопрофесійної спеціалізації (вчитель математики, фізики, суспільствознавства та ін.). Вони лише дозволяють педагогу адаптувати наявні у нього знання до нових обставин, цілей і завдань.

В освітніх організаціях, в яких вимоги до знань і досвіду викладачів змінюються систематично, першорядне значення все більше будуть грати не знання співробітника, а його здатність до навчання. Звідси цінність метанавичок набуває таку ж значимість, як цінності базових (професійних) навичок. Отже, і викладачеві потрібно володіти не тільки базовими знаннями, вміннями і навичками, а й ключовими метакомпетентностями, що включають комунікативну, інтерактивну та ігрову компетенції, що дозволяють ефективно здійснювати психолого-педагогічну взаємодію з учасниками освітнього процесу.

Метанавички покликані забезпечити такі основні здатності, як:

- 1) підвищену адаптивність індивідуальних та групових навичок;
- 2) підвищену схильність до самостійного прийняття рішень в різних ситуаціях;
- 3) емоційну схильність до роботи в умовах змін, впровадження інновацій.

Як свідчать фахівці, метанавички розвиваються в навчальному процесі лише при використанні інтенсивних технологій навчання паралельно на самих різних дисциплінах. Отже, використовуючи на різних курсах вправи, ігри та завдання в командному режимі, кожен педагог додає свій внесок у розвиток метакомпетентностей випускника та його готовності до практичної роботи в нових умовах. Добре відомо, що при інтерактивній взаємодії навіть самі сором'язливі і боязкі студенти, які бояться будь-якої публічної комунікації, як правило, стають активними учасниками і пропонують свій внесок у рішення, що приймаються командою, опановують конструктивною взаємодією.

Багато фахівців у сфері компетентностей, зокрема Кріс Аргіріс, стверджують, що сьогодні навіть самі професійно здатні люди працюють неефективно, особливо в команді. На наш погляд, це пов'язано не тільки з нерозвиненістю метанавичок, але також з тим, що поглинуті повсякденною роботою люди, не помічаючи змін, нерідко потрапляють в полон поведінкових шаблонів, стереотипів, якими успішно користувалися в минулому, і не розуміють, що вони вже не є ефективними в нових, швидко мінливих умовах.

Для викладача ЗВО важливі такі особистісні якості, як високий рівень інтелекту, життєвий досвід, працьовитість, відповідальність, стресостійкість, доброзичливість, відкритість, почуття гумору, вміння доступно викладати свої думки (Сафроненко, Доля).

Отже, завдяки детальному аналізу ключових понять нашого наукового дослідження можемо стверджувати, що під метакомпетенцією ми розуміємо готовність до безперервного отримання знань і умінь, пристосування до нових умов і ситуацій, а метакомпетентність розглядаємо як здатність стратегічно мислити і оцінювати освітню ситуацію для вибудовування максимально ефективної освітньої траєкторії.

Як уже вище згадувалось, сучасному викладачеві необхідно володіти не лише базовими знаннями, вміннями і навичками, а й ключовими метакомпетентностями, які включають наступні компоненти: комунікативний, інтерактивний та ігротехнічний, що сприяють ефективному здійсненню психолого-педагогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Тому, розглянемо більш детально один з цих ключових компонентів метакомпетентності, а саме комунікативний, який дозволяє педагогу ефективно керувати процесом взаємодії в будь-якій навчальній або комунікативній ситуації. Це пов'язано з тим, що ефективне здійснення психолого-педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу багато в чому залежить саме від рівня розвитку комунікативної компетентності педагога, тобто наявності у нього комплексу умінь вербального і кінетичного спілкування, міжкультурної компетентності, самопрезентації, стресостійкості, командної взаємодії, співпраці, управління конфліктами, умінь і навичок здійснення самоврядування в процесі взаємодії.

Відомий психолог Л. А. Петровська, фахівець зі спілкування, розглядаючи комунікативну компетентність, вважає, що це сукупність навичок і умінь, необхідних для ефективного спілкування (1989). Комунікативна компетентність, на думку тренера Е. В. Сидоренко, включає комунікативні здібності, вміння і знання, адекватні комунікативним завданням і достатні для їх вирішення. Психологи, фахівці з міжособистісної взаємодії, розглядаючи комунікативну компетентність, включають в її основні складові наступні компетенції (Сидоренко, 2003).

Комунікативна – знання культурних норм, етикету і обмежень в діловому спілкуванні; володіння різноманітними комунікативними, інтерактивними, перцептивними, презентаційними вміннями і навичками, вербальними і невербальними засобами спілкування; моделями, стратегіями, ефективним стилем і формами взаємодії; техніками переконливого впливу на партнерів; вміння встановлювати зворотний зв'язок.

Вербальна – свідчить про доречність, з урахуванням контексту і підтексту тих чи інших висловлювань учасників ділової взаємодії; відсутність труднощів у письмовій мові, в оформленні ділової документації; варіативність в інтерпретації одержуваної інформації; адекватність орієнтації в сфері оціночних суджень і стереотипів; розвинений тезаурус і метафоричність мови; вміння вести дискусію, ставити запитання і відповідати на них; володіння позитивними невербальними сигналами, які супроводжують мову.

Психологічна – знання учасників спілкування, їх індивідуальних особливостей, провідних сенсорних каналів і «ключів доступу» до них; розуміння індивідуальної мотивації і спрямованості; вміння управляти емоційною напругою і конфліктними ситуаціями, надавати учасникам взаємодії психологічну підтримку, впливати на інших.

Соціально-психологічна – це міжособистісна орієнтація; уявлення про різноманітність соціальних ролей, способів, стратегій і тактик взаємодії; вміння аналізувати і вирішувати міжособистісні та внутрішньо групові проблеми, розробляти і апробувати різноманітні конструктивні сценарії поведінки в складних, конфліктних ситуаціях.

Інтерактивна – вміння створювати ігрові команди, організовувати спільну роботу їх членів, правильно розподілити ролі, вибирати лідерів, управляти процесом взаємодії і досягненням поставлених цілей, здійснювати фасилітації та модерацію.

Его-компетенція – важлива складова соціальної компетентності, яка спирається на вивчення свого потенціалу і самоменеджменту (управління собою, досягнення поставлених цілей), що дозволяє розуміти свої можливості і призначення, ресурси і причини труднощів в спілкуванні з іншими, а також передбачає знання механізмів саморегуляції і вміння ними користуватися, володіння техніками формування особистого успіху та процвітання, створення іміджу, просування свого бренду і здійснення самопрезентації (Панфилова, Долматов, 2020).

Говорячи про комунікативну компетентність, багато фахівців найчастіше виділяють комунікативні навички – уміння управляти взаємовідносинами і вибудовувати соціальні взаємозв'язки, щоб домогтися від інших бажаних результатів і реалізації особистих цілей, а також здатність досягати взаєморозуміння і створювати гармонію в міжособистісних стосунках з різними людьми за віком, статусом і соціальним станом. Компетентності, пов'язані з цією складовою, це: лідерство, вміння управляти конфліктами, деструктивною поведінкою і неконструктивними контактами, вміння працювати в команді, висловлювати свої думки, ставити запитання і слухати інших, демонструвати вміння керувати емоціями. До цього переліку можна додати ще багато характеристик.

Оскільки значну частину свого життя людина працює, взаємодіє і спілкується – розмовляє, читає, пише і слухає, то від наявності комунікативної компетентності залежать не тільки його успіх, про що сказано вище, але і життєві труднощі. Організація, група або окрема людина не можуть існувати без адекватної взаємодії з іншими (керівниками, колегами, студентами та їхніми батьками), яка забезпечує обмін і передачу інформації, обмін ідеями і координацію спільних зусиль та сприяє взаєморозумінню.

Отже, розвиток перерахованих видів комунікативної компетентності, яка є одним із ключових компонентів метакомпетентності сучасного викладача, дозволить педагогам надалі краще адаптуватися в умовах соціальних змін; адекватно оцінювати та інтерпретувати складні ситуації і проблеми, що виникають при взаємодії учасників освітнього процесу, приймати і виконувати ефективні рішення з урахуванням людського фактору, конструктивно взаємодіяти як в професійному, так і в міжособистісному спілкуванні.

У перспективі нашого подальшого наукового дослідження, розглянути більш детально інші компоненти метакомпетентності сучасного викладача, а саме: інтерактивну та ігротехнічну компетентності.

Список використаних джерел

- Азарова, Л. Н., Кривова, В. А. (2015). О диагностике метапредметных компетенций у первокурсников высших образовательных заведений. *Теория и практика общественного развития*, 10, 220-223.
- Бермус, А. Г. (2015). *Гуманитарные смыслы образования: из XX в XXI век*: монография. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета.
- Ордобоева, Л. М. (2014). Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*, 14 (700), 144-153.
- Панфилова, А. П. (2012). *Инновационные педагогические технологии. Активное обучение*. 3-е изд. Москва: Академия.
- Панфилова, А. П., Долматов, А. В. (2020). *Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник и практикум для вузов*. Москва: Юрайт.
- Самойличенко, А. К., Малахова, В. Р. *Развитие метакомпетенций студентов как психологическая основа будущей востребованности рынком труда*. Взято с <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-metakompetentsiystudentov-kak-psihologicheskaya-osnova-budushey-vostrebovannosti-rynkom-truda>
- Сафроненко, О. И., Доля, Е. В. *Личность эффективного педагога в контексте качественного преподавания*. Взято с <http://mirnauki.com/PDF/54PDMN516.pdf>
- Сидоренко, Е. В. (2003). *Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии*. Санкт-Петербург: Речь.
- Хуторской, А. В. (2012). *Метапредметный подход в обучении*: науч.- метод. пособ. Москва: Эйдос: Изд- во Института образования человека.
- Brown, B. R. (1993). Meta- Competence: A Recipe for Reframing the Competence Debate. *Personnel Review*, 22 (6), 25- 32.
- Dimitrova, D. (2008). *Das Konzept der Metakompetenz: Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie*. Wiesbaden: Gabler.
- Heckman, J. J., & Kauts, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19, 4, 451-464.
- Le- Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27- 46.
- [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0_\(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0_(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F))
- https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%27%D1%8F%D0%BA%D1%96_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B8

References

- Azarova, L. N., & Krivova, V. A. (2015). O diagnostike metapredmetnykh kompetentcii u pervokursnikov vysshikh obrazovatelnykh zavedenii [On the diagnosis of metasubject competences in freshmen of higher educational institutions]. *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia [Theory and practice of social development]*, 10, 220-223 [in Russian].
- Bermus, A. G. (2015). *Gumanitarnye smysly obrazovaniia: iz XX v XXI vek [Humanitarian meanings of education: from XX to XXI century]*: monografiia. Rostov-na-Donu: Izd-vo Iuzhnogo federalnogo universiteta [in Russian].
- Brown, B. R. (1993). Meta- Competence: A Recipe for Reframing the Competence Debate. *Personnel Review*, 22 (6), 25- 32.
- Dimitrova, D. (2008). *Das Konzept der Metakompetenz: Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie*. Wiesbaden: Gabler.
- Heckman, J. J., & Kauts, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19, 4, 451-464.
- Khutorckoi, A. V. (2012). *Metapredmetnyi podkhod v obuchenii [Metasubject approach to teaching]*: nauch.- metod. posob. Moskva: Eidos: Izd- vo Instituta obrazovaniia cheloveka [in Russian].
- Le- Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 7- 46.
- Ordoboeva, L. M. (2014). Metakompetentciia kak komponent sodержaniia professionalnoi inoiazychnoi podgotovki studentov v iazykovom vuze [Meta-competence as a component of the content of professional foreign language training of students in

Panfilova, A. P. (2012). *Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii. Aktivnoe obuchenie [Innovative pedagogical technologies. Active learning]*. Moskva: Akademiia [in Russian].

Panfilova, A. P., & Dolmatov, A. V. (2020). *Vzaimodeistvie uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa [Interaction of participants in the educational process]*: uchebnik i praktikum dlia vuzov. Moskva: Iurait [in Russian].

Safronenko, O. I., & Dolia, E. V. *Lichnost effektivnogo pedagoga v kontekste kachestvennogo prepodavaniia [The personality of an effective teacher in the context of quality teaching]*. Retrieved from <http://mirnauki.com/PDF/54PDMN516.pdf> [in Russian].

Samoilichenko, A. K., & Malakhova, V. R. *Razvitie metakompetentcii studentov kak psikhologicheskaia osnova budushchei vostrebovanosti rynkom truda [Development of students' meta-competencies as a psychological basis for future demand by the labor market]*. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-metakompetentsiy-studentov-kak-psihologicheskaya-osnova-buduschey-vostrebovanosti-rynkom-truda> [in Russian].

Sidorenko, E. V. (2003). *Trening kommunikativnoi kompetentnosti v delovom vzaimodeistvii [Training of communicative competence in business interaction]*. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].

[https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0_\(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0_(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F))

https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%27%D1%8F%D0%BA%D1%96_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B8

BRATKOVA O.

Borys Hrinchenko University of Kyiv, Ukraine

KEY COMPONENTS OF META-COMPETENCE OF A MODERN TEACHER FOR EFFECTIVE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL INTERACTION WITH PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

As a result of the scientific sources analysis, the essence of the concepts “meta-”, “meta-capability”, “meta-competence”, “meta-skills” (soft skills) was clarified; It was found that by meta-capability we mean readiness to continuously acquire knowledge and skills, adaptation to new conditions and situations, and meta-competence is considered as the ability to think strategically and assess the educational situation in order to build the most effective educational trajectory; the main structural components of meta-competence of a modern teacher are considered, namely: communicative, interactive and game technical, which in turn allow to effectively carry out psychological and pedagogical interaction with participants of the educational process.

Many competencies experts, including Chris Argyris, affirm that today even the most professionally capable people work inefficiently, especially in a team. In our opinion, this is due not only to the underdevelopment of meta-skills, but also to the fact that people absorbed in daily work, not noticing the changes, often fall prey to behavioral patterns, stereotypes, which have been successfully used in the past, and do not understand that they are no longer effective in new, rapidly changing conditions.

Personal qualities such as a high level of intelligence, life experience, diligence, responsibility, stress resistance, friendliness, openness, sense of humor, ability to present one's thoughts are important for a modern university teacher.

Thus, thanks to a detailed analysis of key concepts of our research, we can say that by meta-capability we mean readiness to continuously acquire knowledge and skills, adaptation to new conditions and situations, and meta-competence is seen as the ability to think strategically and assess the educational situation to build the most effective educational trajectory.

Key words: professional competence; meta-skills (soft skills); meta-capability; meta-competence; innovations; effective interaction; educational process;

Стаття надійшла до редакції 11.08.2020 р.

КВАЛІМЕТРИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ АДАПТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ ВЛАСНІСТЮ

У статті розкрито суть, доцільність розроблення і впровадження кваліметричного інструментарію та кваліметричних моделей при професійній підготовці магістрів управління інтелектуальною власністю. Запропоновано власний кваліметричний алгоритм вимірювання і оцінки якості професійної підготовки магістрів управління інтелектуальною власністю, що базується на злагодженому партнерстві тріади «викладач-магістрант-роботодавець» та спрямований на формування інтегрованих компетентностей у магістрантів.

Ключові слова: адаптивна технологія, кваліметричний інструментарій, кваліметричне моделювання, алгоритм, підготовка магістрів, інтегровані компетентності, ринок інтелектуальної власності

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Стрімкий розвиток світових технологій, економічна глобалізація, інформатизація суспільства, економіка знань, високий попит на якісні результати інтелектуальної діяльності ставить нові виклики перед закладами вищої освіти що готують керівників для ринку інтелектуальної власності. Висококваліфікований фахівець з інтелектуальної власності на ринку праці, має відповідати запитам роботодавців у високотехнологічній сфері виробництва, в оборонній промисловості, в цивільній індустрії і в галузях, що визначають конкурентоспроможність всієї держави. Випускники магістратури мають чітко розуміти, як використовувати та зрощувати отримані знання, які ніші вони можуть займати на ринку праці.

Надалі ключовими проблемами ЗВО при підготовці управлінських кадрів для сфери інтелектуальної власності є: недостатня відповідність професійних компетентностей випускників магістратури запитам сучасного ринку праці та суспільства. Вищим, щоб залишатися лідерами у питаннях підготовки управлінців, слід конструювати освітні програми магістрів управління інтелектуальною власністю, базуючись на сучасних принципах конкуренції, меритократії, етики в професії керівника та здатності адаптації протягом всього трудового життя.

Нові вимоги до результатів освоєння освітніх програм, необхідності розроблення компетентнісно-орієнтованих методик, технологій, підходів освіти, контролю, потребують адекватних змін у змісті підготовки майбутніх магістрів управління інтелектуальною власністю, здатних у своїй професійній діяльності вирішувати багатовекторні завдання, пов'язані з управлінням інтелектуальною власністю.

Впровадження в українську управлінську освіту компетентнісного підходу актуалізувало проблеми формування і об'єктивної діагностики інтегрованих компетенцій студентів магістратури спеціальності 073 «Менеджмент» (спеціалізації «Управління інтелектуальною власністю»), орієнтованих на інтелектуалізацію керівника майбутнього.

Така постановка проблематики потребує від закладів вищої освіти зважених заходів, що дозволили б різносторонньо, точно кількісно вимірювати, оцінювати, коригувати, удосконалювати, адаптовувати показники: якості підготовки магістрантів управління інтелектуальною власністю; якості запитів, пропозицій, рівня задоволеності результатами професійної підготовки всіма суб'єктами освітнього процесу (магістрів, викладачів, роботодавців); якості освітньої інформації, що надається магістранту як освітньою установою так і роботодавцями; якості нормативно-освітньої документації освітньої установи тощо.

Таким чином, можна констатувати необхідність розроблення певних кваліметричних моделей на базі контекстно-орієнтованого підходу та адаптивної технології дозволить вирішити вказані вище протиріччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Проблематика професійної підготовки магістрів – фахівців для сфери управління інтелектуальною власністю – у колі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців: Г. Андрощука, О. Даниліної, Сонг Вейя, М. Лазарева, В. Луначека, В. Тіманюк та інших (Андрощук, 2016; Даниліна, 2006; Сонг Вей, 2013; Лазарев, та ін., 2017). Сучасні педагогічні технології досліджували Г. Селевко, М. Кадемія (Селевко, 1998; Кадемія, 2014). Розроблення та впровадження адаптивних технологій у професійну підготовку управлінців розкривали Г. Єльнікова, С. Беляєв, О. Романовський, О. Загіка та інші (Єльнікова, 2017; Беляєв, 2019; Романовський, Чеботарьов, 2014; Загіка, 2014). Важливості контекстного навчання приділяв свою увагу А. Вербицький (Вербицкий, 2006). Доцільності розроблення та впровадження в освітній процес кваліметричних технологій досліджували Г. Єльнікова, І. Анненкова, О. Кондур, Ю. Шихов, О. Шихова, В. Юшкова, М. Мамонтова, О. Міршук та інші (Єльнікова, 2017; Єльнікова (Ред.), 2009; Анненкова, 2012; Кондур, 2013; Шихов, Шихова, & Юшкова, 2013; Мамонтова, 2007; Міршук, 2016). Проте перелічені вище дослідження не розкривають процес підготовки магістрів управління інтелектуальною власністю.

Виділення невирішених частин проблеми. Постійний ріст вимог зі сторони ринку інтелектуальної власності до компетентностей магістрів управління інтелектуальною власністю спонукає заклади освіти змінювати традиційну освітню парадигму через залучення інноваційних підходів, технологій та інструментарію. Крім того, освітні установи вимушені швидко реагувати на стрімкі зміни у законодавстві щодо питань інтелектуальної власності, вищої освіти, ринків праці та відповідно оновлювати, адаптувати в штучному режимі масивну змістову

частину навчально-методичного забезпечення підготовки магістрів. Тому для швидкого реагування на внутрішні, зовнішні фактори, отримання об'єктивної інформації у короткі терміни та оперативного прийняття зважених управлінських рішень в період невизначеності вишам, на наш погляд, слід запроваджувати кваліметричне моделювання на всіх етапах професійної підготовки майбутніх магістрів.

Метою статті є розкриття суті розроблення кваліметричних моделей як інструментарію адаптивної технології професійної підготовки магістрів управління інтелектуальною власністю.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Проведений аналіз праць сучасних науковців та розгляд змісту освітніх програм, які пропонують виші, показав, що одержання достатньої та достовірної інформації про якість професійної підготовки магістрів, її аналіз та пошук невикористаних резервів в організаційно-управлінських, педагогічно-методичних рішеннях залишаються слабкою ланкою закладів вищої освіти та зокрема викладачів.

Все частіше освітні установи для встановлення об'єктивності показників (рівня успішності магістранта, рівня сформованості компетентностей магістрантів, оцінювання відповідності освітнього матеріалу і нормативно-методичного забезпечення освітньої установи вимогам сьогодення та суб'єктів освітнього процесу, оцінювання запитів роботодавців, готовності випускників магістратури до реальної професійної, особистісної адаптації у здобутій професії тощо), визначення та налагодження освітнього процесу використовують кваліметричні інструменти, створюючи кваліметричні моделі.

Застосування кваліметричного інструментарію через розроблення та впровадження кваліметричних моделей в освітній процес підготовки магістрів дасть змогу формалізувати якісні характеристики відповідних освітніх етапів та процесів шляхом декомпозиції їх на простіші, визначити нормативний або стандартний їх перебіг через систему певних критеріїв-показників діяльності (удосконалення), що забезпечить вимірювання результатів та фіксацію досягнень на конкретний час. Крім того, кваліметричне моделювання дозволяє створити імітаційні моделі професійної підготовки магістрів мінімум у трьох нотаціях: функцій; потоків даних; потоків конкретних заходів.

Кваліметричний інструментарій адаптивної технології професійної підготовки магістрів управління інтелектуальною власністю – це чіткий набір компонентів, які при узгодженому алгоритмі дій мають системну, логічну послідовність і спрямовані на встановлення реального стану об'єкту/суб'єкту, що досліджується в динаміці. Цей інструментарій дозволяє отримувати об'єктивні релевантні дані. Він також є індикатором ефективності адаптивної технології при підготовці магістрантів на всіх етапах освітнього процесу.

Складовими кваліметричного інструментарію адаптивної технології професійної підготовки магістрів управління інтелектуальною власністю є чітко сформульовані: об'єкт/суб'єкт що досліджується, мета, задачі, параметри, фактори, шкала критеріїв, вагомість, коефіцієнти відповідності, формули для оцінки факторів та досліджуваного об'єкту/суб'єкту.

Оцінку освітніх процесів, зокрема професійної підготовки магістрів управління інтелектуальною власністю, пропонуємо шляхом розроблення та впровадження кваліметричних моделей. Як свідчать результати аналізу практики, кваліметричні моделі дозволяють кількісно оцінити будь-які організаційно-управлінські, нормативно-методичні, інформаційно-інноваційні процеси, явища, об'єкти, технології та підходи при підготовці магістрів. Використання кваліметричних методик при оцінюванні якості дозволяє із заданою точністю проводити не тільки вимірювання абсолютних якісних параметрів об'єктів, а й порівнювати з параметрами інших об'єктів, тобто виявляти відносні показники.

Кваліметричне моделювання дозволяє багаторазово використовувати ключову інформацію моделювання з точки зору базових аспектів, щоб визначити точки конфліктів (виявлення слабких сторін, загроз) і, в кінцевому рахунку, досягти їх узгодження, адаптувати під конкретні актуальні реалії та вимоги суб'єктів освітнього процесу.

Пропонуємо розробляти та використовувати кваліметричні моделі при підготовці магістрів управління інтелектуальною власністю в трьох режимах імітаційного моделювання (за певний минулий період часу, за теперішній час, за певний період часу, на який прогнозуємо), щоб мати розгорнуту інформаційну карту та відповідати на ряд питань. Питання мають з'ясувати, як здійснювалась раніше підготовка магістрів (як було раніше?); як здійснюється підготовка магістрів на теперішній час (як є зараз?); як слід здійснювати підготовку магістрів (як буде? або, до чого прагнемо? або, яким має бути магістрант майбутнього?) та надати змогу провести кількісну оцінку показників в динаміці для прийняття зважених управлінських рішень. Маючи інформаційну карту імітаційних моделей (як було? як є? як буде?) заклад освіти у своїх діях мінімізує кількість невизначеностей, помилок, ліквідує інформаційний вакуум між закладами освіти-магістрантами-роботодавцями (тріади), зможе розробити освітній матеріал, педагогічні підходи та технології, не остерігаючись впливу мікро- та макро-факторів, налагодити цілісність циклу підготовки магістрів у динаміці, що допоможе їм адаптуватися. Аналізуючи інформаційну карту імітаційних моделей за значний період часу, керівництво закладу освіти отримує поточні показники для відстеження їх закономірності в динаміці, що є важливою інформацією (банком: помилок, переваг, слабких та сильних сторін) при виробленні та прийнятті управлінських рішень.

Кваліметричне моделювання при підготовці магістрів управління інтелектуальною власністю має поєднувати в одному інструментарії засоби моделювання: функцій; потоків даних; потоків конкретних заходів. Координуючи ці три основні аспекти, спрямовувати їх на пошук оптимальних управлінських альтернатив для задоволення потреб учасників освітнього процесу.

За допомогою функціонального моделювання (нотація функцій), можна провести системний аналіз організації освітнього процесу професійної підготовки магістрів, зосередившись на регулярно розв'язуваних задачах (функціях), що свідчать про їх ефективне або не ефективне виконання, необхідних для цього ресурсах, освітніх технологій, освітніх підходів, суб'єктах освітнього процесу (зокрема майбутніх магістрантах) та отримуваних результатах.

Нотацію моделювання потоків даних, доцільно використовувати при розробці (удосконалени) нормативно-методичного забезпечення, інноваційних інформаційних ресурсів (засоби дистанційного навчання, соціальних мереж, on-line заходів, спеціальних освітніх платформ сторонніх організацій тощо) тощо. Таке моделювання зосереджено навколо потоків даних, що передаються між різними операціями, включаючи їх зберігання, для досягнення максимальної доступності і мінімального часу відповіді. Таке моделювання дозволяє розглянути конкретний процес, проаналізувати операції, з яких він складається, а також точки прийняття рішень, що впливають на його хід.

Нотація моделювання потоків конкретних заходів дозволить розглянути конкретний процес, проаналізувати операції, з яких він складається, а також точки прийняття рішень, що впливають на його хід.

Лише такий системний підхід при проектуванні кваліметричних моделей щодо професійної підготовки магістрів управління інтелектуальною власністю дозволить своєчасно реагувати, ширше та об'єктивніше виявляти слабкі сторони і конструктивніше знаходити альтернативні управлінські рішення для усунення недоліків та адаптації.

За дослідженням Г. Єльнікової, алгоритм створення кваліметричної моделі (стандарту) діяльності кожної соціально-педагогічної структури, у т. ч. закладів вищої освіти, такий (Єльнікова (Ред.), 2009, с. 179-180):

1. На підґрунті загальної структури діяльності визначаються її характерні показники, які становлять основу моделі.

2. Декомпозуючи загальні цілі діяльності, встановлюються фактори цієї діяльності (напрями).

3. Декомпозуючи кожний напрям за допомогою визначення часткових цілей конкретної управлінської структури, визначаються критерії першого порядку.

4. Критерії другого порядку розкривають вимоги до кожного критерію першого порядку.

5. Визначення вагомості кожного параметру, фактору, критерію першого порядку здійснюється методом експертної оцінки або ранжуванням (метод Дельфі).

6. Оформлення моделі діяльності (стандарту) у вигляді електронної таблиці.

Зрозуміло що лише через використання кваліметричного інструментарію неможливо удосконалити якісні показники освітнього процесу при підготовці магістрів до того рівня, що потребують основні групи споживачів (магістранти, роботодавці, суспільство), оскільки вимоги постійно змінюються, тому потрібна заздалегідь спланована, злагоджена, гнучка партнерська системна робота тріади з використанням інноваційних підходів та технологій. Вважаємо, що доцільним є ще запровадження контекстно-концентричного підходу та адаптивних технологій у професійну підготовку магістрів.

Як ми вже зазначали в інших наших роботах, контекстно-концентричний підхід у професійній підготовці магістрів управління інтелектуальною власністю – це колоборація педагогічних підходів, що спрямована навчити магістрів в контексті певних різновекторних професійних знань різносторонньо бачити суть проблеми, концентровано опановувати складними комбінаціями завдань, вміти зважено та оперативно знаходити альтернативи їх вирішення, постійно адаптуватися.

Адаптивні технології при професійній підготовці магістрів з управління інтелектуальною власністю – це комплекс педагогічних та управлінських інструментів закладу вищої освіти, необхідних для досягнення та точкового коригування основних освітніх цілей шляхом логічної інтеграції змісту, методів, прийомів, підходів, концепцій для максимального задоволення потреб всіх суб'єктів освітнього процесу.

При запровадженні кваліметричного моделювання в освітній процес адаптація забезпечується двома способами: 1) “закладанням” в модель свого напряму розвитку через вимоги опанування певних наукових і науково-методичних наробіток у відповідності з темою, над якою працює школа і кожний вчитель; 2) “закладанням” своїх пріоритетів розвитку шляхом колективного визначення вагомості встановлених параметрів, факторів, критеріїв першого порядку (Єльнікова, 2017, с. 22).

У комплексі з кваліметричним інструментарієм контекстно-концентричний підхід в професійній підготовці магістрів на адаптивних засадах дозволить своєчасно реагувати та вимірювати ключові етапи, процеси, проблеми тощо, що зробить можливим освітнім установам своєчасно виявляти слабкі, сильні сторони, загрози, можливості та напрацьовувати ефективні механізми для прийняття конкретних рішень.

Проте, вища школа має підготувати освітнє середовище до запровадження кваліметричного інструментарію в освітній процес підготовки магістрів управління інтелектуальною власністю шляхом реалізації поетапних управлінських заходів, а саме (Левина, 2013, с. 201):

I етап – визначенні індикаторів сформованості компетентностей з метою їх вивчення та аналізу;

II етап – статистичної обробки масивів даних контролю і формування банку інформації (даних);

III етап – визначенні методів аналізу якості навчання;

IV етап – постановки педагогічного діагнозу;

V крок – коригуванні процесу навчання з метою зменшення варіації ознак і величини похибки;

VI крок – виявленні факторів впливу на величину і частоту появи відхилень за допомогою зміни технологій навчання;

VII крок – визначенні прогнозних значень для стратегічних рішень.

На підґрунті викладеного вище нами була розроблена кваліметрична модель для оцінювання професійної підготовки магістрів управління інтелектуальною власністю.

Кваліметричний алгоритм вимірювання й оцінки якості професійної підготовки магістрів управління інтелектуальною власністю має наступну послідовність дій:

1) розроблення компетентної моделі якості професійної підготовки магістрів управління інтелектуальною власністю (наприклад, розроблення та обґрунтування різнорівневих груп інтегрованих компетентностей, сукупності професійно важливих якостей майбутнього магістра та ін.);

2) розроблення рівнів ієрархії виокремлених компетентностей і професійно важливих якостей майбутнього керівника управління інтелектуальною власністю з урахуванням зв'язків і співвідношень між ними (наприклад, на основі даних експертних оцінок);

3) визначення на основі математичних розрахунків значення вагових коефіцієнтів показників якості, які визначаються, виходячи з реальної значимості (ваги) кожної компетенції (кожного показника якості) в складі компетенції (показника) вищого рівня ієрархії, з урахуванням умови: сума значень вагових коефіцієнтів на одному рівні ієрархії і відносяться до показників, що входять до складу показників більш високого рівня, дорівнює одиниці;

4) встановлення міждисциплінарних зв'язків (шляхом використання контекстно-концентричного підходу та адаптивної технології), відповідності між різноспрямованими дисциплінами навчального плану конкретної програми підготовки магістрів і процесуальними (змістовно-технологічними) аспектами формування виокремлених компетентностей;

5) обґрунтування шкали вимірювань щодо визначення сформованості компетентностей і якостей магістрів (наприклад, традиційна п'ятибальна шкала; 100- бальна модульно-рейтингова шкала та ін.);

6) вибір і обґрунтування сукупності методів оцінки показників якості професійної підготовки магістрів здійснюється, виходячи з форми уявлення результату, і може бути індивідуальним (один викладач) або груповим (комісія, експерти «тріади» із залученням роботодавців та самих магістрів);

7) розроблення системи діагностичних, контрольньо-оціночних процедур (наприклад, методи вимірювання показників якості можуть бути традиційними: тестування, складене на основі варіативних математичних теорій дидактичної тестології; експертним, а також проєктно-дослідницьким, кейсовими і ін.);

8) нормативні значення конкретного вимірюваного показника якості визначаються експертним шляхом у результаті глибокого аналізу вимог відповідних компетентностей. Вони повинні відображати мінімально допустимий рівень професійної підготовки майбутнього магістра (випускника магістратури), відповідний мінімальним вимогам.

Можемо припустити що дотримання послідовності в алгоритмі при проєктуванні кваліметричних моделей та використанні даних отриманих через такий інструментарій дозволить:

а) магістрантам сформувати такі інтегровані компетентності:

володіти принципово високим рівнем професійних знань, бути грамотним в управлінському, юридичному, економічному, технологічному, винахідницькому аспектах галузі інтелектуальної власності;

бачити під різним кутом проблематику, одночасно освоювати великі масиви інформації за різноспрямованими галузями інтелектуальної власності (права, економіки, менеджменту, технологій, винахідництва), відбирати та спрямовувати на вирішення поставлених питань релевантну інформацію;

вміти виокремлювати суть проблематики в період змін, прораховувати варіанти дій, системно вирішувати поставлені перед ним задачі через призму всіх галузей які охоплює дане питання (наприклад: навчитися виконувати практичні розрахунки з оцінки об'єктів інтелектуальної власності в контексті всіх галузей, яких вона стосується в період впливу макро- та мікро-чинників середовища);

практично розуміти, моделювати, який ресурс (кадровий, управлінський, матеріально-технічний, фінансовий тощо) слід використовувати в залежності від типу проблематики, що перед ним ставиться;

напрацьовувати компетентності (мислення менеджера-інноватора та ризик-менеджера, професійні знання, вміння, навички) до прогнозування, діагностування, аналітики, моделювання управлінських сценаріїв, прийняття оперативних зважених управлінських рішень);

вміти виокремлювати (визначати) наукомісткі та потенційно привабливі для комерціалізації ресурси і, найголовніше, сформувати в собі ключові інтегровані компетентності, які дозволять адаптуватися при вході у професію, закріпитися та зростати в ній протягом усього трудового життя в залежності від тієї ніші, яку він буде займати у професії;

напрацьовувати вміння ставити цілі, послідовно приймати управлінські рішення, працювати одному та в команді, зрозуміти свій рівень професійної підготовки та підлеглих;

адаптувати себе, підлеглих та весь той спектр задач до нових вимог, які виникають під час роботи використовуючи ресурсний потенціал, технології, підходи, концепції та стратегії.

б) закладам вищої освіти (викладачам, керівництву):

отримувати об'єктивні дані щодо досліджуваного об'єкту (суб'єкту);

проводити системну роботу щодо планування, організації, управління, координації, коригування, адаптації всіх процесів при професійній підготовці магістрів;

напрацьовувати та впроваджувати зважені рішення (у відповідності до обставин та рівня на якому вони приймаються);

підвищити рівень компетентності керівного та викладацького складу в питаннях удосконалення процесу професійної підготовки магістрів через залучення кваліметричних моделей, контекстно-концентричного підходу та адаптивної технології в освітній процес;

мати реальні дані щодо функціонування тріади «викладач-магістрант -роботодавець» (заклад освіти-магістрант-риннок праці), що дозволить усунути дистанцію, непорозуміння між учасниками тріади і своєчасно адаптуватися.

Такий же підхід щодо кваліметричного моделювання доцільно використовувати не лише по відношенню до магістрантів, а й при оцінці рівня професійності роботи викладачів, керівного складу освітньої установи, роботодавців, в залежності від задач, що ставляться.

Зокрема доцільно використовувати кваліметричні моделі при оцінці рівня професійності роботи викладачів, що займаються підготовкою магістрів, оскільки вони є невід'ємним сегментом тріади та безпосередньо задіяні у формуванні інтегрованих компетентностей магістрів управління інтелектуальною власністю, першими мають дані

про відхилення від заданих освітніх цілей та виступають основним інформаційним ланцюгом в тріаді між магістрантом, керівництвом освітньої установи та роботодавцями.

Сучасні вимоги до професійно-особистісних якостей викладачів, що викладають у магістрів, які пред'являються магістрантами, роботодавцями, керівниками освітніх організацій, досить високі.

Кожен викладач має володіти: високим рівнем навчально-предметної компетенції та професійної викладацької компетентності в цілому; вмінні створювати психологічно комфортну ситуацію інтерактивної підготовки магістрів з урахуванням психовікових особливостей магістрантів, які мають певний базовий досвід освітньої або професійної діяльності.

Для успішної реалізації кваліметричного підходу в умовах магістратури викладачі, крім предметно-професійної компетентності, мають володіти:

- інформаційно-дидактичною компетентністю, яка передбачає адекватне застосування специфічних педагогічних підходів, один з них контекстно-концентричний, проблемно-ситуативного викладу освітнього матеріалу для магістрів;

- компетентностями у сфері володіння сучасними технологіями: інноваційними, цифровими, медіаопорними, що забезпечують системність засвоєння магістрами різноспрямованих знань, умінь, навиків;

- компетентностями у сфері володіння адаптивними технологіями, що забезпечують швидке виявлення недоліків (процесів підготовки, інформаційно-методичне наповнення, технологічних складових) підготовки та адекватне реагування, прилаштування до нових реалій;

- компетентностями у сфері використання тьюторських технологій оцінки та розвитку самооцінки магістрантами результатів освітньої інформації з подальшою розробкою індивідуального скоригованого маршруту;

- соціально-організаційною компетентністю, яка полягає в умінні викладача результативно застосовувати управлінські методи і прийоми організації різних етапів освітнього процесу в підготовці магістрів, забезпечуючи при цьому позитивний психологічний мікроклімат в групі магістрантів.

При реалізації кваліметричного моделювання у професійну підготовку магістрів кожен викладач має володіти ще й кваліметричною компетентністю, яка характеризується сукупністю наступних компетенцій: нормативно-правові компетенції (вміння здійснювати кваліметричні процедури відповідно до законодавчих документів України і нормативно-правовими актами про освіту; етико-діагностичні компетенції (вміння вибирати валідні діагностичні методики, репрезентативну вибірку респондентів для кваліметричного дослідження; зберігати конфіденційність діагностичних даних; реалізовувати етичні норми діагностичних процедур та ін.), вимірювально-оціночні компетенції (вміння вибрати тип шкал, встановити діапазон, інтервал, реальні показники можуть відрізнятися, визначити межі розповсюдження властивостей, визначити базові значення показників, застосовувати метод визначення середніх показників, використовуючи поняття теорії ймовірності; застосовувати комплексний метод визначення показників якості при відомій функціональній залежності та ін.); експертно-аналітичні компетенції (вміння застосовувати метод експертних оцінок; визначати і аргументувати необхідну і достатню точність оцінки вимірюваної якості; вміння використовувати комп'ютерні технології для самоосвіти в сфері кваліметрії).

Керівники різних рівнів освітньої установи також мають володіти кваліметричною компетентністю, а саме в контексті використання кваліметричних моделей: вмінні розробляти і реалізовувати на основі нормативно-правової бази внутрішні положення, процедури щодо забезпечення оцінки якості підготовки магістрів; вмінні здійснювати моніторинг якості послуг, установою послуг, визначати індекс задоволеності різних груп споживачів (магістрів, роботодавців, суспільства); напрацьовувати аналітичні вміння; виявляти причини зниження ефективності діяльності підсистем цілісного освітнього процесу в установі і розробляти науково-обґрунтовані проекти підвищення результативності функціонування структурних підрозділів установи в сфері забезпечення і підвищення якості реалізації програм підготовки магістрів; модельно-прогностичні компетенції (вміння розробляти і реалізовувати індивідуальні стратегії професійного та особистісного зростання суб'єктів цілісного професійно-освітнього процесу в установі; вміння складати і обґрунтовувати описові та якісні моделі процесів підвищення якості реалізації програм підготовки магістрів; графові (мережеві) моделі та ін.); комп'ютерно-інформаційні компетенції (вміння використовувати комп'ютерні технології при обробці масивів діагностичної, контрольної-вимірювальної, критеріально-оціночної, аналітичної інформації; вміння використовувати комп'ютерні технології для самоосвіти в сфері кваліметрії).

Роботодавці в даній конотації можуть виступати як суб'єкти, яких досліджують та одночасно бути співавторами певних кваліметричних моделей, в залежності від задач, які ставляться.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Таким чином, інновації що стали невід'ємною частиною у всіх сферах нашого життя, спонукають освітні організації першими реагувати, цілковито залучатися та адаптуватися до цих змін. Сфера інтелектуальної власності ґрунтується на інноваційних технологіях та потребує інтелектуалізованих керівників нового типу, спроможних мислити нестандартно та вирішувати різновекторні задачі. Закладам вищої освіти, щоб задовольняти високі вимоги суб'єктів освітнього процесу, бути продуктивними в своїх пропозиціях в контексті сьогодення, слід осучаснювати змістову частину підготовки магістрів через впровадження адаптивних технологій, контекстно-концентричного підходу та мати ефективні кваліметричні інструментарії для оцінки, як змістової частини інформаційного ресурсу, підходів, технологій, так і рівня сформованості компетентностей у магістрантів. Запропонований кваліметричний алгоритм вимірювання й оцінки якості професійної підготовки магістрів управління інтелектуальною власністю допоможе скоротити дистанцію та непорозуміння між учасниками тріади, дозволить освітнім установам планувати свою діяльність на довгострокові терміни, не побоюючись негативних результатів при підготовці магістрів. Кваліметричний інструментарій та кваліметричне моделювання буде ефективним за умови його осмислення всіма учасниками освітнього процесу; пропедевтичного планування та спеціальної підготовки до його використання всіх учасників тріади «заклад освіти-магістрант-роботодавець».

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці комплексу кваліметричних моделей, спрямованих на виявлення актуальних запитів, пропозицій суб'єктів тріади «заклад освіти-магістранти-роботодавці» та формування інтегрованих компетентностей у магістрів управління інтелектуальною власністю.

Список використаних джерел

- Андрощук, Г. (2016). Захист комерційної таємниці в зарубіжній правовій доктрині: стратегії забезпечення лояльності працівників. *Теорія і практика інтелектуальної власності*, 3, 19-29. Взято з <http://www.inprojournal.org/wpcontent/uploads/2016/11/Androschuk-316.pdf>
- Анненкова, І. (2012). Моніторинг якості освіти у ВНЗ: кваліметричний підхід. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, 10, 9-15. Взято з <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/391>
- Беляєв, С. Б. (2019). *Професійна підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій*: монографія. Харків: Видавець СПД-ФО Захаренко В. В. Взято з http://repository.khpa.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/264/1/Belaev_mng.pdf
- Вербіцкий, А. А. (2006). Контекстное обучение в компетентностном подходе. *Высшее образование в России*, 11, 39–47. Взято з <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1>
- Данилина, Е. А. (2006). Патентный поверенный и патент овед: особенности профессии. Москва: ПАТЕНТ.
- Сльникова, Г. В. (2017а). Адаптивні технології в освіті. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка*, 3 (5). Взято з http://am.eor.in.ua/images/adapt/Vol.3ped5/17ped3_5yelnikova_r.pdf
- Сльникова, Г. В. (Ред.). (2009). *Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи*: кол. монографія. Чернівці: Технодрук.
- Сльникова, Г. В. (2017б). *Технологія створення кваліметричних моделей для проведення різних видів моніторингу в закладах загальної середньої і професійної освіти*: метод. рекомендації для слухачів курсів підвищення кваліфікації закладів загальної середньої та професійної освіти. Харків.
- Загіка, О. О. (2014). Інноваційні педагогічні технології із застосуванням дидактичних принципів професійного навчання – шлях його модернізації. *Молодий вчений*, 6 (09), 130-133. Взято з <http://molodyvcheny.in.ua/ua/archive/9/>
- Кадемія, М. Ю. (2014). Сучасні педагогічні технології навчання дорослих. *Сучасні педагогічні технології в освіті. Теорія і практика управління соціальними системами*, 2, 11-17. Взято з http://library.kpi.kharkov.ua/files/JUR/tpuss_2014_4.pdf
- Кондур, О. (2013). Кваліметричні технології в управлінні закладом вищої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна*, 1 (100), 107-116. Взято з <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/9959/10070>
- Лазарєв, М., Луначек, В., Рубан, Н., Тіманюк, В., Фесенко, Н., & Черненко, Ю. (2017). Управління підготовкою фахівців у сфері інтелектуальної власності: трансформації на сучасному етапі. *Актуальні проблеми державного управління*, 1 (51), 113-120. Взято з <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/apdu/2017-1/doc/5/01.pdf>
- Левина, Е. Ю. (2013). Кваліметрическое сопровождение образовательного процесса в вузе. *Знание. Понимание. Умение. Проблемы педагогики и психологии*, 1, 200-204. Взято с <https://cyberleninka.ru/article/n/kvalimetricheskoe-soprovozhdenie-obrazovatel'nogo-protsesssa-v-vuze/viewer>
- Мамонтова, М. Ю. (2007). Кваліметрические модели оценки качества академической подготовки студентов. *Известия УрГУ. Инновации в высшей школе*, 52, 36-44. Взято с <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/22898/1/iurp-2007-52-06.pdf>
- Міршук, О. (2016). Вимірювання професійної компетентності магістрів військово-соціального управління засобами кваліметрії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 77, 56-61. Взято з https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/o_mirshuk_measuring_professional_competence_of_masters_of_military_and_social_management_by_means_of_qualimetry.pdf

- Романовський, О. Г., & Чеботарьов, М. К. (2014). Педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління. *Філософія освіти. Теорія і практика управління соціальними системами*, 1, 26-33. Взято з http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4004/1/Romanskue_Chebotariov.pdf
- Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии*: учеб. пособ. Москва: Народное образование. Взято с http://school11sp.ru/data/uploads/docs/v_pomosch_uchitely/7.pdf
- Сонг, Вей. (2013). Программы профессиональной подготовки в сфере права интеллектуальной собственности (опыт и методики юридического института китайского университета науки и технологии). *Азиатско-Тихоокеанский регион: экономика, политика, право*. Владивосток, 2, 128-133. Взято с <https://www.twirpx.com/file/2050619/>
- Шихов, Ю. А., Шихова, О. Ф., & Юшкова, В. В. (2013). Формирование квалиметрической компетенции бакалавров-будущих педагогов. *Образование и наука*, 1 (100), 30-41. Взято с <https://www.edscience.ru/jour/article/view/126#>

References

- Androshchuk, H. (2016). Zakhyst komertsiianoi taiemnytsi v zarubizhnii pravovii doktryni: stratehii zabezpechennia loialnosti pratsivnykiv [Protecting trade secrets in foreign legal doctrine: strategies for ensuring employee loyalty]. *Teoriia i praktyka intelektualnoi vlasnosti [Theory and practice of intellectual property]*, 3, 19-29. Retrieved from <http://www.inprojournal.org/wpcontent/uploads/2016/11/Androschuk-316.pdf> [in Ukrainian].
- Annikova, I. (2012). Monitorynh yakosti osvity u VNZ: kvalimetrychni pidkhid [Monitoring the quality of education in higher education: a qualimetric approach]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Serii: Pedahohichni nauky [The origins of pedagogical skills. Series: Pedagogical sciences]*, 10, 9-15. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/391> [in Ukrainian].
- Biliaiev, S. B. (2019). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv do rozrobky i vykorystannia pedahohichnykh tekhnolohii [Professional training of future teachers for the development and use of pedagogical technologies]*: monohrafiia. Kharkiv: Vydavets SPD-FO Zakharenko V. V. Retrieved from http://repository.khpa.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/264/1/Belaev_mng.pdf [in Ukrainian].
- Danilina, Ye. A. (2006). *Patentnyi poverennyi i patentoved: osobennosti professii [Patent attorney and patent specialist: features of the profession]*. Moskva: PATYeNT [in Russian].
- Kademiia, M. Yu. (2014). Suchasni pedahohichni tekhnolohii navchannia doroslykh [Modern pedagogical technologies of adult education]. *Suchasni pedahohichni tekhnolohii v osviti. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami [Modern pedagogical technologies in education. Theory and practice of social systems management]*, 2, 11-17. Retrieved from http://library.kpi.kharkov.ua/files/JUR/tpuss_2014_4.pdf [in Ukrainian].
- Kondur, O. (2013). Kvalimetrychni tekhnolohii v upravlinni zakladom vyshchoi osvity [Qualimetric technologies in the management of higher education]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Pedahohichna, [Bulletin of Lviv University. Series: Pedagogical]*, 1 (100), 107-116. Retrieved from <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/9959/10070> [in Ukrainian].
- Lazariev, M., Luniachek, V., Ruban, N., Timaniuk, V., Fesenko, N., & Chernenko, Yu. (2017). Upravlinnia pidhotovkoiu fakhivtsiv u sferi intelektualnoi vlasnosti: transformatsii na suchasnomu etapi [Management of training of specialists in the field of intellectual property: transformations at the present stage]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia [Actual problems of public administration]*, 1 (51), 113-120. Retrieved from <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2017-1/doc/5/01.pdf> [in Ukrainian].
- Levina, Ye. Yu. (2013). Kvalimetrycheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessu v vuzе [Qualimetric support of the educational process at the university]. *Znanie. Ponimanie. Umenie. Problemy pedagogiki i psikhologii [Knowledge. Understanding. Skill. Problems of Pedagogy and Psychology]*, 1, 200-204. Retrieved from

- Mamontova, M. Yu. (2007). Kvalimetricheskie modeli otsenki kachestva akademicheskoy podgotovki studentov [Qualimetric models for assessing the quality of academic training of students]. *Izvestiya UrGU. Innovatsii v vysshey shkole [Proceedings of the USU. Innovation in high school]*, 52, 36-44. Retrieved from <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/22898/1/iurp-2007-52-06.pdf> [in Russian].
- Mirshuk, O. (2016). Vymiriuvannia profesiinoi kompetentnosti mahistriv viiskovo-sotsialnoho upravlinnia zasobamy kvalimetrii [Measuring the professional competence of masters of military and social management by means of qualimetry]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 77, 56-61. Retrieved from https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/o_mirshuk_measuring_professional_competence_of_masters_of_military_and_social_management_by_means_of_qualimetry.pdf [in Ukrainian].
- Romanovskyi, O. H., & Chebotarov, M. K. (2014). Pedagogichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh menedzheriv do adaptivnoho upravlinnia [Pedagogical conditions for the formation of the readiness of future managers for adaptive management]. *Filosofia osvity. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy [Philosophy of education. Theory and practice of social systems management]*, 1, 26-33. Retrieved from http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4004/1/Romanskue_Chebotariov.pdf [in Ukrainian].
- Selevko, G. K. (1998). *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii [Modern educational technologies]*. Moskva: Narodnoe obrazovanie. Retrieved from http://school11sp.ru/data/uploads/docs/v_pomosch_uchitely/7.pdf [in Russian].
- Shikhov, Yu., Shikhova, O. F., & Yushkova, V. V. (2013). Formirovanie kvalimetricheskoy kompetentsii bakalavrov-budushchikh pedagogov [Formation of qualimetric competence of bachelors-future teachers]. *Obrazovanie i nauka [Education and Science]*, 1 (100), 30-41. Retrieved from <https://www.edscience.ru/jour/article/view/126/121> [in Russian].
- Song, Vey. (2013). Programmy professionalnoi podgotovki v sfere prava intellektualnoi sobstvennosti (opyt i metodiki iuridicheskogo instituta kitaiskogo universiteta nauki i tekhnologii) [Professional training programs in the field of intellectual property law (experience and methods of the law institute of the china university of science and technology)]. *Aziatsko-Tikhookeanskii region: ekonomika, politika, pravo [Asia-Pacific region: economics, politics, law]*. Vladivostok, 2, 128-133. Retrieved from <https://www.twirpx.com/file/2050619/> [in Russian].
- Verbitskiy, A. A. (2006). Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podkhode [Contextual learning in a competency-based approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 11, 39-47. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1> [in Russian].
- Yelnikova, H. V. (Ed.). (2009). *Adaptyvne upravlinnia: sutnist, kharakterystyka, monitorynhovi systemy [Adaptive control: essence, characteristics, monitoring systems]*. Chernivtsi: Tekhnodruk [in Ukrainian].
- Yelnikova, H. V. (2017). Adaptyvni tekhnolohii v osviti [Adaptive technologies in education]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka, Seriya Pedagogika [Adaptive control: theory and practice. Series: Pedagogy]*, 3 (5). Retrieved from http://am.eor.in.ua/images/adapt/Vol.3ped5/17ped3_5yelnikova_r.pdf [in Ukrainian].
- Yelnikova, H. V. (2017). *Tekhnolohiia stvorennia kvalimetrychnykh modelei dlia provedennia riznykh vydiv monitorynhu v zakladakh zahalnoi serednoi i profesiinoi osvity [Technology of creating qualimetric models for conducting various types of monitoring in general secondary and vocational education institutions]: metodychni rekomendatsii dlia slukhachiv kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii zakladiv zahalnoi serednoi ta profesiinoi osvity*. Kharkiv [in Ukrainian].
- Zahika, O. O. (2014). Innovatsiini pedagogichni tekhnolohii iz zastosuvaniem dydaktychnykh pryntsyviv profesiinoho navchannia – shliakh yoho modernizatsii [Innovative pedagogical technologies with the use of didactic principles of vocational training – a way to modernize it]. *Molodyi vchenyi [A young scientist]*, 6 (09), 130-133. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/ua/archive/9/> [in Ukrainian].

BRUYEVA V.

Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Kharkiv, Ukraine

QUALIMETRIC TOOLS OF ADAPTIVE TECHNOLOGY FOR TRAINING MASTERS OF INTELLECTUAL PROPERTY MANAGEMENT

The article is devoted to the expediency of developing, implementing qualimetric tools and qualimetric models in the training of masters of intellectual property management. The analysis of scientific sources that update the involvement of qualimetric tools in the preparation of undergraduates as an integral part of adaptive technology is made. The definitions essence of qualimetric tools, qualimetric models, adaptive technology, context-concentric approach in the training of masters of intellectual property management is revealed.

The importance of simultaneous involvement of systematic management and pedagogical activities in the preparation of masters (through the introduction of a context-concentric approach, adaptive technology and qualimetric modeling) is emphasised. The own qualimetric algorithm for measuring and evaluating the professional training quality of masters of intellectual property management is proposed, which is based on a coordinated partnership of the triad "teacher-master-employer" and aimed at forming integrated competencies in undergraduates. It is proposed to develop and use qualimetric models in the preparation of masters of intellectual property management in three modes of simulation (for a certain past period of time, for the present, for a certain period of time with the predicted measurement). It is offered to combine qualimetric modeling masters of management of intellectual property preparation in three notations: functions; data streams; flows of specific activities. The list of integrated competencies for masters of intellectual property management, which should be formed during the complex functioning of adaptive technology, context-concentric approach and involvement of qualimetric modeling is singled out and presented. The list of requirements to teachers, management of educational institution concerning effective creation and use of qualimetric tools in the preparation course of masters is given.

Key words: adaptive technology, qualimetric tools, qualimetric modeling, algorithm, master's degree training, integrated competencies, intellectual property market

Стаття надійшла до редакції 01.08.2020 р.

УДК 378.016:91-028.22

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223184>

ЛЮБОВ ВІШНІКІНА

ORCID: 0000-0003-0976-5512

ТЕТЯНА ЯПРИНЕЦЬ

ORCID: 0000-0002-5844-3520

АНЖЕЛА ШУКАНОВА

ORCID: 0000-0002-9520-713X

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ГРАФІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Окреслено особливості навчального графічного моделювання як педагогічної технології та визначено можливості її застосування у процесі підготовки майбутніх вчителів географії; схарактеризовано навчальні графічні моделі, методичні умови їхнього створення й застосування; висвітлено процесуальні складники скрайбінгу як методичного прийому.

Ключові слова: навчальне графічне моделювання, педагогічна технологія, навчальна модель, майбутні вчителі географії, скрайбінг

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Глобалізація та елементи постіндустріальної трансформації впливають на різні структури нашого суспільства і висувають перед ним нові задачі, вирішення яких неможливе за умови відсутності сучасного географічного мислення у представників усіх верств населення. Відповідно до такого, підвищення ефективності географічної освіти зумовлене сучасними суспільними викликами. Не менш важливо це для розвитку географії як науки, оскільки сучасні розвідки у її царині потребують залучення представників нових поколінь, відкритих до нестандартних підходів на підґрунті застосування технологічних інновацій.

Нині дидактика географії проходить складний період модернізації. У нових освітніх стандартах, окрім змістового компонента спеціальностей, описано не лише загальні й фахові компетентності, а й конкретні навчальні результати. Відповідальність за досягнення вказаних результатів студентами значною мірою покладається на викладачів закладів вищої освіти (ЗВО). За таких умов гостро постає питання вдосконалення їхньої педагогічної майстерності, здатності творчо підходити до організації освітнього процесу, перебудовувати його на засадах компетентнісного, студентоцентрованого та конструктивно-проблемного підходів до навчання. Наразі важливим

підґрунтям творчої діяльності є викладачів є їхня обізнаність щодо сучасних педагогічних технологій, які використовують новітні засоби зберігання й передавання інформації, організації комунікації суб'єктів освітнього процесу тощо. Варто зазначити, що поняття «педагогічна технологія» трансформувалось від початкового уявлення про неї як «навчання за допомогою технічних засобів», до розуміння її як «системного і послідовного втілення в практику будь-якого рангу заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу» (Вішнікіна, 2017, с. 278).

Однією із таких технологій є технологія застосування навчального графічного моделювання. Основним алгоритмом, покладеним в її основу, є візуалізація навчального матеріалу, яка здійснюється під час моделювання географічних об'єктів, процесів і явищ. Результатом моделювання стає створення навчальних графічних моделей (НГМ) різних видів, що забезпечують можливість аналізувати географічні об'єкти вивчення, які з об'єктивних причин неможливо представити студентам чи учням у натуральному виді.

Ця технологія ще у 90-ті роки минулого століття набула поширення у шкільній географічній освіті, проте у ЗВО застосовувалася фрагментарно. Звісно, відсутність відповідних технічних засобів дещо обмежувала дидактичні можливості застосування навчального графічного моделювання, що знижувало ефективність його використання.

Нині у вітчизняному освітньому просторі поширилося впровадження сучасних технологій, методик і прийомів навчання, які були запозичені за кордоном – лепбукинг (LAPBOOKING), скрайбінг (SCRIBING), інсерт (INSERT), рафт (RAFT), слант (SLANT), Web-квест та інші. Усі вони почали активно входити до методичного арсеналу викладачів і вчителів географії, що безперечно є прогресивним процесом. На нашу думку скрайбінг за дидактичною метою і алгоритмом здійснення є доволі близьким до технології навчального графічного моделювання. Наразі доречно переглянути теоретичні і практичні засади цієї технології, доповнити її технологічними інноваціями скрайбінгу з метою подальшої розробки і впровадження у процес навчання географії як у вищій, так і в старшій та основній школі. Саме цій доволі актуальній проблемі було присвячене наше дослідження.

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми. Проблема ефективного застосування навчального графічного моделювання у процесі навчання географії аналізувалася у роботах багатьох науковців, методистів і педагогів-практиків. Питанням класифікації географічних НГМ були присвячені публікації А. Андріянова, П. Барабохи, Л. Вішнікіної, Н. Гаврилик-Титар, Г. Камерілової, Л. Костенко, Н. Люхіної, С. Мовчана, В. Самойленка, О. Солонька, О. Топузова та інших. У працях Л. Вішнікіної, М. Винокур, Г. Камерілової, С. Коברніка, Л. Костенко, Н. Муніч, С. Пальчевського, Л. Підоріної О. Скураговича, О. Солонька, О. Топузова, В. Шаталова, Н. Шулдик та інших характеризуються умови, за яких робота учнів з НГМ стає засобом підвищення їхньої активності, або розглядаються конкретні дії, які виконуються з моделями під час навчального графічного моделювання.

Втім, недостатньо дослідженою залишається проблема застосування навчального графічного моделювання у процесі формування фахових компетентностей майбутніх учителів географії. На сучасному етапі розвитку шкільної географічної освіти відбувається зміна поколінь педагогів, до школи приходять молоді фахівці із розвиненими навичками використання сучасних мультимедійних (а поміж них і гаджетних) засобів. Тому формування вміння майбутніх вчителів географії застосовувати модернізоване навчальне графічне моделювання, поєднуючи його із використанням сучасних технічних засобів, є нагальною потребою сьогодення.

Методологічні засади нашого дослідження ґрунтувалися на роботах чисельної групи дослідників, яких ми називали вище. Схарактеризуємо внесок деяких із них. О. Летягин обґрунтував зміст поняття «навчальна модель» і окреслив дидактичні умови її застосування. Він зазначав, що «навчальна модель являє собою тримірний (інколи – двомірний) навчально-наочний засіб, що зображує якийсь об'єкт з певним ступенем спрощення задля виділення головних ознак, що вивчаються» (Душина, Пятунин, & Летягин, 2007, с. 154).

Значний внесок у визначення психолого-педагогічних засад навчального моделювання належить Н. Салміній, яка характеризує навчальну модель «як одну із форм знаково-символічної предметності, що презентує матеріалізовані знання» (Салміна, 1988, с. 9).

Особливості безпосередньо географічного навчального графічного моделювання схарактеризовано у працях В. Самойленка. Зокрема, моделювання у геоєкології він кваліфікує як «дослідження структури, функціонування, динаміки, стійкості, стану та розвитку реальних геосистем, зв'язків та процесів усередині них, між ними та із зовнішнім середовищем за допомогою моделей» (Самойленко, 2003, с. 6).

Один із засновників вітчизняної дидактики географії Є. Шипович зазначає, що при здійсненні малювання і креслення на дошці (графічного моделювання) «мобілізується зорова, слухова і моторна пам'ять та посилюється увага учнів до пояснюваного учителем матеріалу. Крім того, учні роблять малюнки у своїх зошитах, набувають певних навичок і умінь, використовують ці малюнки при відповідях. ... Учні краще запам'ятовують, осмислюють явище, зв'язки, закономірності» (Шипович, 1981, с. 111).

Незважаючи на великий обсяг публікацій, присвячених проблемі нашого дослідження, не з'ясованим залишаються питання модернізації технології застосування навчального графічного моделювання, застосування викладачами ЗВО нових засобів, технік і прийомів навчання географії, які наразі ввійшли у шкільну практику.

Метою статті є визначення сучасного стану впровадження технології навчального графічного моделювання у процес навчання географії та окреслення напрямів її модернізації з метою формування професійних компетентностей майбутніх учителів географії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все, варто зазначити, що з одного боку, НГМ тривалий час використовувалися вчителями географії у навчальному процесі. З іншого боку, функції таких моделей і дидактичні особливості навчального графічного моделювання вчителів розуміють неоднозначно.

З метою детальнішого вивчення проблеми підвищення ефективності застосування технології навчального графічного моделювання ми провели анкетування 22 учителів географії з досвідом роботи від 1 до 20 років, які навчалися на курсах підвищення кваліфікації у Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського. Анкетування було спрямоване на визначення того, чи використовують учителі у

своїй практичній діяльності навчальні моделі та як вони ставляться до проблеми застосування таких моделей на уроках географії. Крім того, для конкретизації відповідей учителів на запитання анкети і подальшого узагальнення та аналізу відповідей було проведено уточнюючі бесіди.

Запропонована вчителям анкета вміщувала шість питань:

1. Чи використовуєте Ви на уроках навчальні моделі?
2. Які навчальні моделі Ви найчастіше використовуєте на уроках?
3. З якою дидактичною метою Ви використовуєте навчальні моделі?
4. Які властивості навчальних моделей є визначальними при навчанні географії?
5. Які навчальні прийоми Ви застосовуєте під час роботи з навчальними моделями?
6. Які форми організації навчальної діяльності учнів є найбільш ефективними під час їхньої роботи з навчальними моделями?

Аналіз відповідей учителів, одержаних внаслідок анкетування та індивідуальних бесід з ними, дозволив зробити наступні висновки:

– усі вчителі географії використовують на уроках навчальні моделі, але у більшості випадків вони використовують готові навчальні моделі;

– більшість учителів географії під поняттям «модель» розуміють об'ємне тримірне зображення географічного об'єкта;

– усі вчителі використовують на уроках географічні карти і більшість з них усвідомлює, що вони є просторовими навчальними моделями;

– комп'ютерні моделі на уроках географії застосовують 22% учителів, що пояснюється недостатнім забезпеченням кабінетів географії комп'ютерами, а також слабкою розвинутою методичною базою для їхнього застосування;

– 45% учителів вказали, що вони систематично або фрагментарно застосовують НГМ, але вбачають в них засіб організації запам'ятовування навчального матеріалу;

– визначаючи мету використання навчальних моделей, більшість учителів називають наочність, зазначаючи, що наочність моделей концентрує увагу учнів, сприяє підвищенню швидкості розуміння навчального матеріалу, його запам'ятовуванню, дає змогу створити образ об'єкта вивчення;

– коли вчителі говорять про застосування навчальних моделей з метою організації практичної та самостійної роботи учнів, вони мають на увазі картографічні дидактичні матеріали;

– майже половина вчителів не розглядає навчальні моделі як засіб самостійного здобування знань та активізації пізнавальної діяльності учнів;

– на запитання, які навчальні прийоми вчителі використовують під час роботи з моделлю, здебільшого вчителі називають вербальні прийоми навчання (розповідь, пояснення, бесіда). Поміж ілюстративно-демонстраційних прийомів найчастіше вживаним є ілюстрування. Втім, ілюструються переважно зовнішні ознаки об'єкта вивчення;

– виконання вправ та інших практичних дій з навчальними моделями вчителі переважно пов'язують із використанням карт і глобусів;

– найуживанішою формою організації навчання учнів є фронтальна, і лише 35% вчителів назвала індивідуальну форму організації навчання як можливу при роботі з навчальними моделями..

Аналіз і узагальнення результатів анкетування та бесід з учителями географії дає змогу зробити висновок, що вони часто застосовують навчальні моделі у своїй практиці. Проте, найчастіше вчителі розуміють під навчальними моделями об'ємні зображення географічних об'єктів, а моделювання визначають як побудову таких моделей. Це свідчить про переважання предметного підходу до моделювання, який є доволі обмеженим у дидактичному сенсі. Можливо цей факт пояснюється тим, що у педагогічній літературі поняття «модель» і «моделювання» застосовуються неоднозначно. Тож вчителі не мають чіткого розуміння щодо місця і функцій моделей у навчанні. Використовуючи навчальні моделі, вони часто не усвідомлюють, що метою їхнього застосування є дослідження географічних об'єктів вивчення, а не заучування навчального матеріалу. Але найбільшою проблемою, на наш погляд, є той факт, що лише половина опитаних учителів пов'язують застосування навчальних моделей з організацією пізнавальної діяльності учнів.

Задля розуміння сутті технології застосування навчального графічного моделювання доцільно конкретизувати її термінологічний апарат, тобто з'ясувати значення понять «навчальна модель» і власне «навчальне моделювання». В Українському педагогічному словнику наводиться тлумачення: «Моделі (від латинської назви *modulus* – міра, мірило, зразок) – навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або систем об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин» (Гончаренко, 1997, с. 213).

У нашому дослідженні навчальну графічну модель ми розглядали як вид знаково-символічної ідеалізації, що набув матеріальної реалізації і покликаний відтворювати об'єкт вивчення у процесі організації пізнавальної діяльності студентів чи учнів. Моделі, що використовуються на заняттях із географії належать до засобів візуалізації, які завдяки активізації когнітивних просів мають забезпечувати активну пізнавальну діяльність. Створення викладачем чи вчителем графічної навчальної моделі у співпраці зі студентами чи учнями має надавати їм можливість здобувати нові знання щодо географічного об'єкта-оригіналу.

Оскільки під час навчання географії більшість об'єктів довіклія не можуть сприйматися студентами чи учнями безпосередньо, виникає потреба у їхній заміні моделями того чи іншого функціонального спрямування. Відповідно до такого спрямування модель-замінник не може бути точною копією об'єкта-оригіналу і відбиває лише ті його властивості і зв'язки, які вивчаються на даному етапі.

Таким чином, на нашу думку, навчальна графічна модель – це відображення географічного об'єкта, процесу або явища, створене графічно-знаковими символічними засобами з метою одержання і фіксації актуальної інформації

про них й наступним перетворенням на предмет дослідження, що спрямовано на організацію пізнавальної діяльності студентів чи учнів.

Для того, щоб навчити майбутніх учителів географії ефективно застосовувати НГМ, необхідно навчити їх усвідомлювати механізм дії структурно-логічної графіки. Вони мають розуміти специфічні особливості НГМ, а саме:

- графічна навчальна модель є знаковою;
- образ і знак у моделі не тільки не вилучають одне одного, а навпаки – взаємодоповнюються;
- модель і має оперативну функцію, оскільки вказує на спосіб організації діяльності, спрямованої на виявлення суттєвих властивостей об'єкта вивчення;
- евристична функція моделі полягає у спрямуванні студента чи учня на розв'язання проблемних запитань і завдань.

У процесі графічного навчального моделювання, яке передбачає можливість згортання значного обсягу навчальної інформації та її візуалізацію, відбувається створення НГМ. При цьому географічний навчальний матеріал стискується, структурується і систематизується за активної участі студентів чи учнів. НГМ можуть створюватися за допомогою мультимедійних засобів, а за їхньої відсутності модель відтворюється на традиційній класній дошці.

Прикладом навчальної графічної моделі, яка може бути змодельована студентами-географами і використана на практичному занятті з дисципліни «Географія Полтавської області» є модель, представлена на малюнку 1. Графічна навчальна модель «Природа Полтавщини», що вміщує великий обсяг навчальної інформації, будується студентами у співпраці із викладачем упродовж кількох практичних занять. При цьому у майбутніх учителів формуються не тільки здатність здобувати географічні знання, що потрібні для побудови моделі, а й вміння моделювати і візуалізувати географічну навчальну інформацію.



Втім, створення НГМ не є кінцевою метою навчального графічного моделювання. У процесі такого моделювання модель слугує засобом логічного упорядкування навчального матеріалу. Пріоритетною основою навчального моделювання є формування предметних географічних компетентностей студентів, прийомів їхньої пізнавальної діяльності та розвиток критичного мислення. Крім того, студенти, застосовуючи моделювання як пізнавальний метод, усвідомлюють його психодідактичні особливості, що дозволить їм у майбутньому організувати пізнавальну діяльність учнів.

Варто нагадати, що у Законі України «Про вищу освіту» поміж провідних завдань ЗВО однією із основних вимог є «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» (Про вищу освіту, 2014, с. 6).

Відповідно до такого, варто розглянути проблему модернізації технології застосування навчального графічного моделювання. Якщо звернутися до закордонних інновацій, які ми називали вище, то найбільш близькою, у даному сенсі, є технологія скрайбінгу. Відповідно до такого, варто розглянути проблему модернізації технології застосування навчального графічного моделювання. Якщо звернутися до закордонних інновацій, які ми називали вище, то найбільш близькою, у даному сенсі, є технологія скрайбінгу.

Скрайбінг у перекладі з англійської мови означає описувати, робити нотатки, окреслювати тощо. Вперше він був застосований як інтерактивний засіб візуалізації навчальної інформації американським викладачем Полом Богушем, який започаткував створення й використання скрайб-презентацій (Освіта.UA. II Всеукраїнський скрайбінг-фест, 2020).

Аналіз чисельних Інтернет джерел показав неоднозначність розуміння цього терміну. Скрайбінг розглядають як метод або прийом навчання, педагогічну техніку або технологію, спосіб візуалізації або вид презентації. Скрайбінг поєднує розповідь чи пояснення із графічним ілюструванням головної сутті навчального матеріалу. Тобто здійснюється синхронна візуалізація аудіального ряду, яка спрямована на формування уявлень, понять, причинно-наслідкових зв'язків тощо. Особливістю скрайбінгу є переважання образної графіки, лаконічність і спрощеність візуальних засобів.

Наразі виділилося такі види скрайбінгу:

- скрайбінг-фасилітація – візуалізація навчальної інформації у реальному часі;
- відеоскрайбінг – створення відеороликів, які можна використовувати з метою візуалізації навчальної інформації багаторазово;
- онлайн-скрайбінг – використання спеціальних комп'ютерних програм й онлайн-сервісів, за допомогою яких створюють відеопродукти відповідного призначення (Освіта.UA. II Всеукраїнський скрайбінг-фест, 2020).

Якщо проаналізувати описані особливості скрайбінгу у відповідності з дидактичними категоріями, доцільно ідентифікувати його як методичний прийом навчання. Як зазначалося у наших попередніх роботах «методичні прийоми навчання ґрунтуються на різноманітному поєднанні навчальних засобів, форм організації навчально-пізнавальної діяльності і способів різних логічних шляхів викладання навчального матеріалу» (Вішнікіна, 2017, с. 88).

Отже, скрайбінг має ознаки вербального й ілюстративно-демонстраційного методичних прийомів. Недоліками цього методичного прийому є його спрямування на заучування сенсу нової інформації. Тож доцільно його вдосконалювати відповідно до сучасних освітніх вимог – активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів і учнів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На нашу думку, привнесення технологічних особливостей скрайбінгу до технології навчального графічного моделювання сприятиме її модернізації. У такому оновленому виді застосування цієї технології у процесі підготовки майбутніх учителів географії буде сприяти більш ефективному формуванню їхніх фахових компетентностей і досягненню запланованих навчальних результатів.

Майбутні розвідки, спрямовані на розв'язання поставленої у нашому дослідженні проблеми, пов'язані із прикладними аспектами модернізації навчального графічного моделювання: розробкою ГНМ відповідно до змісту географічних навчальних дисциплін, спрощення графічної символіки та збільшення частки асоціативно-образних зображень у ГНМ, застосування доступних для використання програмних засобів. Лише творчий підхід, креативна мислення та пошук нових шляхів у педагогічній діяльності дозволить зробити процес навчання географії цікавим, ефективним і привабливим для нового покоління студентів та їхніх майбутніх учнів.

Список використаних джерел

- Вішнікіна, Л. П. (2017). *Компетентнісне навчання географії в основній школі*. Полтава: АСМІ.
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Душина И. В., Пятунин В. Б., & Летягин А. А. (2007). *Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях* : учеб. пособ. для студентов вузов. Москва: Дрофа.
- Освіта.UA. II Всеукраїнський скрайбінг-фест. *Скрайбінг – новітня техніка презентації*. 2020. Взято з <https://osvita.ua/school/scribing/51803/>
- Про вищу освіту: Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556–VII. *Офіційний вісник України*, 6.
- Салміна, Н. Г. (1988). *Знак и символ в обучении*. Москва: Изд-во МГУ.
- Самойленко, В. М. (2003). *Математичне моделювання в геоекології*. Київ: Вид.-полігр. центр «Київський університет».
- Шипович, С. Й. (1981). *Методика викладання географії*. Київ: Вища школа.

References

- Dushina I. V., Piatunin V. B., & Letiagin A. A. (2007). *Metodika obucheniiia geografii v obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeniakh [Methods of teaching geography in educational institutions]: ucheb. posob. dlia studentov vuzov*. Moskva: Drofa [in Russian].
- Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Osvita.UA. II Vseukrainskyi skraibinh-fest [Education.UA. II All-Ukrainian scribing fest]. *Skraibinh – novitnia tekhnika prezentatsii [Scribing is the latest presentation technique]*. 2020. Retrieved from <https://osvita.ua/school/scribing/51803/> [in Ukrainian].
- Pro vyshchu osvitu [About higher education]: Zakon Ukrainy vid 1 lyp. 2014 r. № 1556–VII. *Ofitsiyni visnyk Ukrainy [Official Gazette of Ukraine]*, 6 [in Ukrainian].
- Salmina, N. G. (1988). *Znak i simvol v obuchenii [Sign and symbol in training]*. Moskva: Izd-vo MGU [in Russian].
- Samoilenko, V. M. (2003). *Matematychni modeliuvannia v heoekologii [Mathematical modeling in geoeology]*. Kyiv: Vyd.-polihr. tsentr “Kyivskyi universytet” [in Ukrainian].
- Shypovych, Ye. Y. (1981). *Metodyka vykladannia heohrafii [Methods of teaching geography]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Vishnikina, L. P. (2017). *Kompetentnisne navchannia heohrafii v osnovnii shkoli [Competence teaching of geography in primary school]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].

VISHNIKINA L., YAPRYNETS T., SHUKANOVA A.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

MODERN APPROACH TO THE APPLICATION OF EDUCATIONAL GRAPHIC MODELING IN THE PROCESS OF TEACHING GEOGRAPHICAL DISCIPLINES

The article analyzes the current problem of modernization of higher education teaching methods, which is associated with the problem of improving the efficiency of training of future geography teachers. Based on the review of the most important publications on the research topic, aspects of the problem that require further research are identified. The necessity of introduction of pedagogical technologies by teachers, in particular technologies of application of educational graphic modeling is proved, and its main algorithm is defined. Foreign methodological innovations that are pro-actively used in the practice of teaching geography are specified. The results of the survey of geography teachers, conducted to specify ways to improve the efficiency of the application of educational graphic modeling technology, are analyzed. It was found that educational models were used by teachers, but mainly in order to organize the memorization of the basic meaning of educational material. Not all teachers understand the didactic nature and objectives of educational modeling. Attention is paid to the definition of the conceptual and categorical apparatus; the author's definitions of the concepts "pedagogical technology", "educational graphic model", "educational reception" are formulated. The authors highlight the specific features of educational graphic models. They prove that future geography teachers will master the didactic principles of the relevant technology, only when they use educational graphic modeling while the studying geographical disciplines. The article presents the educational graphic model "Nature of Poltava region" and characterizes its purpose. For the purpose of modernization of educational graphic modeling the paper offers to use scribing which combines the basic didactic characteristics of verbal and illustrative-demonstration methodical techniques. The areas of further researches of the problem in issue are defined: development of new educational graphic models, simplification of graphic symbolics and increase of a share of their associative-vivid images, application of available software.

Key words: *educational graphic modeling, pedagogical technology, educational model, future teachers of geography, scribing*

Стаття надійшла до редакції 27.07.2020 р.

ІРИНА ВЛАСЮК

Тернопільський НВК «Школа-колегіум патріарха Йосифа Сліпого; Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДИКИ “КОЛЬОРОВОГО ЧИТАННЯ”

Розглянуто основні методи навчання читання іноземною мовою учнів початкової школи у вітчизняній і зарубіжній теорії та практиці. Визначено роль початкового шкільного іншомовного читання як виду мовленнєвої діяльності, спрямованого на сприйняття та розуміння письмового тексту. Проаналізовано методику “кольорового читання” для навчання учнів початкової школи техніки читання англійською мовою, розглянуто труднощі, що виникають під час навчання техніки читання.

Ключові слова: читання, методика “кольорового читання”, труднощі навчання, техніка читання, мовленнєва діяльність.

*«Навчіть усіх дітей читати так, щоб вони
вміли читаючи думати й думаючи читати»*

(В. О. Сухомлинський)

Постановка проблеми. Навчити читати іноземною мовою – одне з практичних завдань учителя в загальноосвітньому навчальному закладі. Відповідно до стандарту учні повинні навчитися самостійно читати нескладні автентичні тексти різного характеру і типу.

В умінні читати виділяю два основних аспекти: технічний та змістовий / смисловий.

Під технікою навчання розуміють навичку швидко сприймати графічні образи слів і точно співвідносити їх з відповідними звуковими образами, а також зі значеннями слів. Невід’ємним компонентом техніки читання є швидкість виконання операцій зорового сприйняття та ідентифікації графічних образів.

Процес оволодіння технікою читання у початковій ланці включає розв’язання таких завдань:

Засвоєння літер іноземного алфавіту: зорове сприйняття, розпізнання та ідентифікація літер, з одного боку, і написання її варіантів – великої та малої, друкованої і рукописної.

Оволодіння звуко-буквеними і буквено-звуковими зв’язками (а не назвою букви, яка не допомагає, а лише створює певні труднощі при читанні).

Поступове засвоєння основних правил читання голосних та приголосних літер, їх комбінацій.

Основне призначення навчання іноземної мови у початковій школі є формування іншомовної комунікативної компетенції. Вона розкривається в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. У навчанні англійської мови велика увага приділяється читанню, тому що воно є важливим джерелом отримання іншомовної інформації і ефективним засобом навчання. Мистецтво читання складає основу для формування інформаційних вмінь та оволодіння комунікативною компетенцією. Саме ці вміння дозволяють дитині ефективно орієнтуватися в зростаючих інформаційних потоках, створити надійну основу для розвитку та вдосконалення вмінь говоріння, а також письма та аудіювання.

Читання – це один із видів мовленнєвої діяльності, що має велике пізнавальне значення і фактично реалізує всі три основні цілі навчання – виховну, практичну і загальноосвітню. Раннє навчання іншомовного читання позитивно впливає на оволодіння першою іноземною мовою, створює базу для продовження її вивчення в основній школі, а також відкриває можливість для навчання інших іноземних мов, необхідність володіння якими стає все очевиднішою. Незаперечною є її інформативна цінність навчання іноземною мовою в початковій школі, що проявляється в більш ранньому входженні дитини в загальнолюдську культуру через спілкування новою для неї мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема навчання техніки читання протягом тривалого часу є предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Дослідниками запропоновано навчання техніки читання англійською мовою за методом «ключового слова» (А. П. Старков); визначено психологічні особливості навчання читання іноземною мовою і доведено ефективний вплив міцного зв’язку «літера-звук» на формування навичок техніки читання (З. І. Кличкікова); розроблено дидактичну модель навчання техніки читання і письма (Р. Ю. Мартинова); обґрунтовано доцільність використання «кольорового» читання англійською мовою в початкових класах (М. В. Денисенко); розглянуто нетрадиційну методику навчання читання англійською мовою (Г. Є. Мальковський); досліджено ефективність ігрового компонента в навчанні техніки читання англійською мовою (К. І. Онищенко).

Отже, у вітчизняній методиці навчання техніки читання англійською мовою створено значну науково-методичну базу. Однак, однакостайності серед науковців щодо визначення більш раціонального й ефективного методу навчання техніки читання англійською мовою, послідовності формування відповідних навичок ще немає.

Мета цієї статті – охарактеризувати сучасну методику навчання читання іноземною мовою учнів

загальноосвітньої початкової школи та підтвердити її ефективність для оволодіння школярами навичками техніки читання, визначеними програмою.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку навчання дітей умінь читати, у них формується технічна сторона навички, яка без розуміння змісту прочитаного, а також належного розвитку зв'язного мовлення дитини, не має самостійної цінності. За висновком Л. С. Віготського, «чисто механічна здатність читати, швидше затримує, ніж рухає вперед культурний розвиток дитини».

Оволодіння технікою читання на початковому ступені навчання та вдосконалення її в наступних класах є обов'язковим складником навчання читання англійською мовою, оскільки смисловий вік читання повністю залежить від техніки читання та удосконалюється разом з нею від ступеня до ступеня.

Іншомовне читання є видом мовленнєвої діяльності, який дає змогу не імітувати, а відтворювати одну з форм реального спілкування іноземною мовою. Процес навчання читання необхідно вибудовувати так, щоб школярі сприймали його як діяльність, що має практичне значення. На жаль, у школах простежується недостатнє володіння технікою читання і розуміння прочитаного. Однак без володіння цієї техніки в початковій школі подальше вивчення іноземної мови в основній і старшій школі є досить обмеженим і проблематичним.

Учені-методисти розглядають читання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на сприйняття та розуміння писемного тексту. Читання є складником комунікативної діяльності людини, оскільки забезпечує писемну форму спілкування (Ніколаєва, 2013, с. 370).

Проміжними завданнями у процесі навчання читання англійською мовою, від успішного вирішення яких залежить реалізація кінцевої мети, є: оволодіння графікою англійської мови, засвоєння буквено-звукових і звуко-буквених відповідностей, правильне і швидке читання вголос ізольованих слів, засвоєння правил читання, правильне членування речень на синтагми, а неважких читальних текстів – на смислові відрізки при читання вголос. Поступовий перехід до читання мовчки з безпосереднім розумінням, досягнення певної швидкості читання.

За допомогою іншомовного читання молодші школярі знайомляться зі світом зарубіжних однолітків, із пісенним, віршовим і казковим фольклором та доступними зразками дитячої художньої літератури країни, мова якої вивчається. Процес навчання читання іноземною мовою дає змогу формувати деякі універсальні лінгвістичні поняття, які функціонують в рідній та іноземній мовах, розвиваючи цим інтелектуальні, мовленнєві та пізнавальні здібності учнів. Читання також розвиває певні риси характеру в молодших школярів, зокрема уважність, працелюбність, допитливість, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, посидючість тощо.

Для визначення раціональної послідовності навчання техніки читання англійською мовою необхідно враховувати труднощі, які виникають під час читання. Їх можна поділити на три групи. До першої відносяться труднощі, пов'язані з розбіжностями між звуковою і графемною системами англійської мови (внутрішньомовна інтерференція). Ці труднощі виникають під час впізнавання графічних знаків та їхнього озвучування (артикуляції). До другої групи відносять труднощі, пов'язані з наголосом у різних типах слів під час читання вголос. До третьої - труднощі, що виникають під час інтонування, членування на синтагми та логічного наголосу читання речень. Причина цих труднощів полягає в невідповідності правил словесного наголосу і порядку слів у реченні між рідною та іноземною мовами (міжмовна інтерференція). Визначення трьох груп труднощів допомагає побудувати навчальний процес з формування в учнів навичок техніки читання у відповідній логічній послідовності. Основним принципом організації такого навчання є поступове ускладнення матеріалу (від звука/літери – до слова, від нього – до речення).

Також, у процесі становлення і розвитку навички читання на початкових етапах, труднощі у певній категорії дітей можуть виникати через недостатність сформованості різних властивостей уваги, пам'яті, мислення, дисбаланс у розвитку окремих інтелектуальних функцій, а також через порушення механізмів зорового сприймання або особливості розвитку зорових і просторових здібностей. Як показує аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури та шкільної практики, питання врахування під час навчання читання рівнів розвитку базових пізнавальних функцій у дітей не знаходять достатнього відображення.

Сьогодні як ніколи раніше, постає питання про актуальний і своєчасний вибір методики навчання техніки читання. Це має бути методика. Яка буде доступною, цікавою та корисною для школярів початкової школи.

Цікавим автор методики «кольорового» навчання читання М. В. Денисенко наполягає на тому, що учні початкових класів мають читати лише ті слова, які їм вже відомі з усного мовлення. Вивчення транскрипції, на думку дослідниці, необхідне для самостійної роботи учня із словником. Учена схиляється до аналітикоімітативного буквено-звукового методу навчання техніки читання, яке передбачає швидке сприймання графічних образів, закодованих системою кольорів. М. В. Денисенко саме кольори вважає дієвими зоровими подразниками у встановленні буквено-звукових відповідностей. Сутність цього методу полягає в закріпленні за буквами відповідних кольорів. В одній із систем їх налічується 47. На мою думку, учням початкових класів по-перше, важко запам'ятати таку кількість кольорів, по-друге, не всі діти взагалі спроможні їх розрізнити (Васильєва, с. 36-37). Інші прихильники «кольорового» читання пропонують використовувати лише п'ять кольорів (коричневий, синій, червоний, оранжевий, зелений). Запропоновані дітям тести довели, що слова, надруковані коричневим, синім, оранжевим кольорами, викликали в учнів бажання читати, тоді як надруковані зеленим і червоним були не зручно читабельними, тому що нечіткими. Проте, повністю відмовлятися від цієї методики не варто. Можна використовувати кольори для виділення складних для читання орфограм (буквосполучення, які вимовляються іншими звуками: sh, ch, th, ph, та ін.; дифтонги/трифтонги: ea, ee, oo, ow, ou; букви, які не читаються: wh, kn, ck, lf, gh та ін.). В такий спосіб можна сконцентрувати увагу учнів на труднощах для того, щоб уникнути помилок під час читання. Після активної тренувальної роботи з читання окремих слів учням слід запропонувати виконання вправ з голосного читання речень. Починати треба з простих речень. Від простих речень необхідно переходити до поширених. Під час їх читання учнів потрібно навчати членувати речення на синтагми, правильно озвучувати та осмислювати їх як цілісні інтонаційні блоки. Оволодіння навичками озвучування речень передбачає засвоєння таких

операцій, як-от: читання синтагм без пауз, як суцільних комплексів; виокремлення в реченні наголошених і ненаголошених слів, вимови ненаголошених слів редуковано і злито з наголошеними; інтонаційно правильна вимова кінцевих і некінцевих синтагм у реченні (Інструктивно-методичні рекомендації щодо..., с. 182). Проте, всі ці операції усвідомлено можуть виконувати лише дорослі учні, керуючись певними правилами. Маленькі учні набувають навичок розподілу поширених речень на синтагми під час читання імітуючи вчителя. Не доречним є пояснення в цьому віці будь-яких складаних правил.

Отже, для маленьких учнів учитель є взірцем як і що вимовляти, де в реченні має бути наголос і яким чином читати поширене чи складне речення. З метою досягнення успішних результатів, учителю необхідно організувати багаторазове читання (хорове й індивідуальне).

Перший клас вітчизняної школи розглядається як основний у постановці іноземної вимови, формуванні ритміко-інтонаційних навичок і звуко-буквених співвідношень. Для засвоєння фонологічного аспекту мови (усний ввідний 168 курс) програмою відведено 16 годин (перше півріччя), а для засвоєння звукобуквених співвідношень – 19 годин (друге півріччя). З метою полегшення оволодіння процесами читання і письма рекомендовано використовувати стандарт напівдрукованого шрифту. В обох випадках оволодіння звуковою та буквеною системами іноземної мови відбувається на основі виділених авторами підручників комунікативних одиниць, які повністю відповідають тематиці ситуативного спілкування та реалізують мовленнєві функції, запропоновані програмою з іноземної мови для 1-го класу. Знайомство учнів зі звуковою системою іноземної мови повинно відбуватися на основі імітативно-ігрових технологій в умовах комунікативних ситуацій. Вивчення фонетики, тобто звукового ладу мови (звуків, звукосполучень, наголосу, ритму, мелодики, інтонації, паузи), як самостійного аспекту не передбачається. Діти опановують вимовні навички в ході навчання усного мовлення і читання (Редько, 2005, с. 20-21). У навчальній програмі з іноземних мов для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів (оновлений у 2016 р.) визначено вимоги до рівня сформованості вмінь та навичок читання в учнів початкової школи після кожного етапу. На кінець 1-го класу учні повинні вміти розпізнавати літери алфавіту та графічний образ найчастіше вживаних і вивчених слів, словосполучень і коротких фраз. На кінець 2-го класу учні повинні читати мовчки та вголос і розуміти слова, словосполучення, речення, короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні. Обсяг – 100–150 друкованих знаків. На кінець 3-го класу учні повинні читати вголос і мовчки з повним розумінням короткі, прості тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; читати і розуміти нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається з опорою на ілюстративний матеріал. Обсяг – 150–200 друкованих знаків. На кінець 4-го класу учні мають читати вголос і мовчки з повним розумінням короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; розуміти основний зміст різнопланових текстів, пов'язаних із повсякденним життям; читати і розуміти нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки. Обсяг – 200–250 друкованих знаків (Редько, 2005, с. 71, 81, 91, 101).

Висновок. Отже, з огляду на вищевикладене можна зазначити, що суть навчання читання учнів початкової школи полягає в тому, щоб сформувати в них не лише іншомовну комунікативну навичку, але й оволодіти технікою читання. Це в майбутньому допоможе сформувати іншомовні компетенції, а саме полікультурну, країнознавчу, соціокультурну, забезпечити активність та зацікавленість на уроках. Оволодіння технікою читання передбачає автоматизацію таких дій учнів: упізнавати, розрізняти й озвучувати букви, а також їх сполучення у словах з урахуванням правил читання, прогнозувати мовний матеріал, членувати речення на синтагми і правильно інтонувати як окремі речення, так і невеликі тексти у процесі читання вголос і мовчки. Показником сформованості навичок техніки читання є швидкість виконання операцій зорового сприймання та ідентифікації графічних образів слів зі звуковими образами, що зберігаються у довготривалій пам'яті читача.

Слід також зазначити, що показником сформованості навичок техніки читання є швидкість виконання операцій зорового сприймання та ідентифікації графічних образів слів зі звуковими образами, що зберігаються у довготривалій пам'яті читача.

Також, на етапі розвитку навичок техніки читання, враховуючи вікові особливості учнів, значну роль необхідно відводити наочним посібникам (фонограми, картки миттєвого пред'явлення, картки розрізного алфавіту, транскрипційні знаки, різноманітні картки зі словами різних типів складів, картки-блоки для складання речень тощо). Вони інтенсифікують навчальний процес, створюють ефективні опори для вдосконалення організації навчання, сприяють кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу. Утім, який би метод не використовувався, слід пам'ятати, він має забезпечити рівень умінь та навичок в іншомовному читанні молодших школярів, визначених чинною навчальною програмою.

Час не стоїть на місці і, відповідно до змін у суспільстві, змінюються пріоритети навчання, форми подачі матеріалу, методи і прийоми навчання. Отже, досконалим буде лише той метод, який відповідає вимогам часу, поєднує в собі всі найбільш ефективні (з існуючих на цей час) методи навчання, спрямовані на подолання труднощів у формуванні в учнів навичок техніки читання англійською мовою.

Список використаних джерел

- Васильева, Т. Г. *Типологізація методів обучения технике чтения.* Взято с https://lib.herzen.spb.ru/text/vasiljeva_35_76_2_47_54.pdf
- Вашуленко, М. С. (2010). Календарне планування. Читання, письмо, розвиток мовлення (1 клас). *Початкова школа*, 1, 23-28.
- Денисенко, М. В. (2004). *Навчання учнів початкової школи техніки читання англійською мовою.* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

- Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення базових дисциплін у 2010/2011 навчальному році. Взято з http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average/metod_rek
- Климентенко, А. Д. (1978). *Проблеми обучения иностранному (английскому) языку детей с 1 класса*. Москва.
- Ленская, Е. А. (1978). *Проблеми обучения чтению на английском языке детей младшего школьного возраста*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Москва.
- Львов, М. Р. (2000). *Методика преподавания русского языка в начальных классах*: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений]. Москва: Академия.
- Матюхина, М. В. *Мотивация достижения и настойчивость младших школьников*. Взято с <http://psychology.net.ru/articles/content/10894.html>.
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт.
- Редько, В. Г. (Уклад.). (2005). *Іноземні мови. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов*. Київ: Перун.

References

- Denysenko, M. V. (2004). *Navchannia uchniv pochatkovoї shkoly tekhniki chytannia anhliskoїu movoїu [Teaching elementary school students reading techniques in English]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo vyvchennia bazovykh dystsyplin u 2010/2011 navchalnomu rotsi [Instructional and methodical recommendations for the study of basic disciplines in the 2010/2011 academic year]*. Retrieved from http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average/metod_rek [in Ukrainian].
- Klimentenko, A. D. (1978). *Problemy obucheniia inostrannomu (angliiskomu) iazyku detei s 1 klassa [Problems of teaching a foreign (English) language to children from grade 1.]*. Moskva [in Russian].
- Lenskaia, E. A. (1978). *Problemy obucheniia chteniia na angliiskom iazyke detei mladshogo shkolnogo vozrasta [Problems of teaching to read in English for primary school children]*. (Extended abstract of PhD diss.). Moskva [in Russian].
- Lvov, M. R. (2000). *Metodika prepodavaniia russkogo iazyka v nachalnykh klassakh [Methods of teaching Russian in primary school]*: [ucheb. posob. dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii]. Moskva: Akademiia [in Russian].
- Matiukhina, M. V. *Motivatsiia dostizheniia i nastoichivost mladshikh shkolnikov [Motivation for achievement and persistence of younger students]*. Retrieved from <http://psychology.net.ru/articles/content/10894.html> [in Russian].
- Nikolaieva, S. Yu. (Ed.). (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]*: pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Redko, V. G. (Comp.). (2005). *Inozemni movy. Prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv ta spetsializovanykh shkil z pohlyblyenym vyvchenniam inozemnykh mov [Foreign languages. Programs for secondary schools and specialized schools with in-depth study of foreign languages]*. Kyiv: Perun [in Ukrainian].
- Vasileva, T. G. *Tipologizatciia metodov obucheniia tekhnike chteniia [Typology of teaching methods for reading techniques]*. Retrieved from https://lib.herzen.spb.ru/text/vasiljyeva_35_76_2_47_54.pdf [in Russian].
- Vashulenko, M. C. (2010). *Kalendarne planuvannia. Chytannia, pysmo, rozvytok movlennia (1 klas) [Calendar planning. Reading, writing, speech development (1st grade)]*. *Pochatkova shkola [Elementary School]*, 1, 23-28 [in Ukrainian].

VLASIUK I.

TNVK "School-collegium by Patriarch Josyf Slipyi", TNPU V. Hnatiuk, Ukraine

FEATURES OF DEVELOPMENT OF READING SKILLS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN USING THE METHOD OF "COLOR READING"

The article deals with the basic methods of teaching reading in a foreign language to elementary schoolchildren in domestic and foreign theory and practice. The role of early school foreign language reading as a kind of speech activity aimed at the perception and understanding of written text is defined. Reading technique is interpreted as forming automatic skills of quick perception and processing linguistic information (letters, letter combinations, words, punctuation, grammar structures of sentences), followed by correlation with semantic information. The article analyses the new and unique method of teaching students reading technique – the "colour reading".

To determine the rational order of teaching English reading techniques it is necessary to consider difficulties that arise while reading. There are three groups of them. The first group includes difficulties associated with differences between sound and spelling systems of the English language (intralingua interference). The second group includes problems related to stress in different types of words while reading. The third group includes difficulties that are based on differences between the rules of stress and word order in the sentence between native and foreign languages (interlingua interference). But all of the methods have its advantages and disadvantages, that's why it's really necessary to find and choose the best one for schoolchildren.

Keywords: *reading, teaching methods, difficulties of teaching, method of "colour reading", speaking skills.*

Стаття надійшла до редакції 21.07.2020 р.

УДК 378.011.3-051:373.2

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223192>

ОЛЕНА ГНІЗДЛОВА

ORCID 0000-0001-7706-2427

СВІТЛАНА БУРЦОВА

ORCID 0000-0002-0063-3567

ЮЛІЯ ЛУКАШОВА

ORCID 0000-0001-8540-9531

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА»

У статті висвітлено можливості використання інтерактивних форм і методів у процесі фахової підготовки бакалаврів спеціальності «Дошкільна освіта» під час вивчення навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка». Підкреслюється, що фахові (спеціальні) компетентності, набуття яких передбачено освітньою програмою підготовки бакалаврів спеціальності 012 Дошкільна освіта, мають забезпечуватися не тільки через зміст фундаментальної навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка», але й через форми, методи навчання студентської молоді. У статті проаналізовано методику викладання дисципліни «Дошкільна педагогіка» для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта, висвітлено традиційний та інноваційний підходи до організації освітньої діяльності майбутніх вихователів у ЗВО. Презентовано досвід викладання студентам дошкільного профілю професійно-орієнтованої дисципліни «Дошкільна педагогіка». Розглянуто деякі теми курсу та специфіку застосування інтерактивних форм і методів навчання; розкрито особливості організації творчої діяльності та професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти у ході практичних занять з «Дошкільної педагогіки». Наголошується, що впровадження інтерактивних форм і методів у освітній процес ЗДО відбувається за постійної активної та позитивної взаємодії всіх студентів, колективного, групового та індивідуального навчання у співпраці, коли педагог і студенти – рівноправні суб'єкти навчання.

Ключові слова: *дошкільна педагогіка, професійна підготовка, майбутній вихователь, інтерактивні методи навчання, форми організації освітнього процесу, лекція-візуалізація, лекція з мультимедійним супроводом.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Пріоритетне завдання вищої педагогічної освіти – підготовка нової генерації педагогічних кадрів, перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу викладання і навчання, зміна статусу студента, який перетворюється в суб'єкт пізнавальної діяльності за умови створення стимулюючого середовища для розвитку його здібностей, інтересів, нахилів, потреб. Оптимізація освітнього процесу в ЗВО, в першу чергу, залежить від викладача вищої школи, його педагогічної майстерності, уміння застосовувати новітні освітні та інформаційні технології, активні й інтерактивні методи навчання та формувати суб'єктну позицію особистості у студентської молоді.

Важливість розв'язання окреслених проблем, а також реформування дошкільної освіти, зростання конкуренції на ринку освітніх послуг зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільного профілю. Необхідність і важливість виховання дітей дошкільного віку кваліфікованими вихователями безсумнівна. Сформуванню такого педагога може збалансована система підготовки кадрів. У цих умовах особливої актуальності набувають проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти,

необхідність впровадження в освітній процес сучасних педагогічних і науково-методичних досягнень, інтерактивних форм і методів викладання у вищій школі, створення умов для повноцінної професійної та особистісної самореалізації майбутніх вихователів, формування у фахівців дошкільної галузі професійної гнучкості, готовності до застосування інновацій.

Аналіз досліджень і публікацій. На теоретичні та методичні засади підготовки фахівців галузі дошкільної освіти зосереджена увага багатьох науковців сьогодення. Теоретико-практичні аспекти підготовки майбутніх вихователів в умовах багаторівневої професійної освіти висвітлено в роботах Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богущ, Н. Гавриш, І. Дичківської, Л. Загородньої, Л. Зданевич, С. Івах, К. Коновалової, В. Нестеренко, А. Харківської, А. Чаговець, К. Щербакової тощо. Розробці нових підходів до навчання майбутніх педагогів-вихователів, моделюванню ситуацій професійного становлення фахівців дошкільного профілю присвячено праці Р. Аронової, Г. Бойко, С. Гаврилюк, І. Жадленко, Н. Колосової, Н. Мирончук, В. Сергєєвої, І. Підлипняк та інших.

Попри наявну значну кількість наукових праць і належне розроблення вітчизняними вченими різних аспектів проблем, які є близькими до аналізованої, недостатньо висвітленими є питання оптимізації теоретико-методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, а саме впровадження інтерактивних форм і методів навчання під час вивчення одного з обов'язкових компонентів освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів дошкільного профілю – дисципліни «Дошкільна педагогіка».

Тож **метою** статті є аналіз змісту навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка» з позиції застосування нових засобів педагогічної комунікації, інтерактивних форм організації освітнього процесу в ЗВО і методів педагогічної взаємодії, розкриття впливу специфіки авторської методики викладання курсу на якість підготовки фахівців дошкільної галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальний план спеціальності 012 Дошкільна освіта для студентів освітнього ступеня бакалавр у розділі професійних дисциплін передбачає вивчення курсу «Дошкільна педагогіка». У процесі його опанування формується система теоретико-методичних знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного виконання функціональних обов'язків вихователя ЗДО, його професійна спрямованість, навички самостійної творчої педагогічної діяльності.

Робоча навчальна програма курсу розроблена на кафедрі дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка доктором педагогічних наук, професором О. Гнізділовою (Гнізділова, 2019). Структура і зміст побудовані з урахуванням закономірностей розвитку педагогічного знання і логіки цілісного педагогічного процесу. Робоча навчальна програма з цього предмета є досить насиченою та покликана допомогти студентам засвоїти основні категорії та поняття дошкільної педагогіки; ознайомити з методами педагогічних досліджень і сформувані у них уміння користуватися ними у своїй практичній діяльності; сформувані уміння працювати з нормативно-правовими документами, які регулюють освітню діяльність сучасних закладів дошкільної освіти; надати знання щодо основних педагогічних вимог до виховання дітей різних вікових періодів та прийомів організації й проведення режимних процесів у дошкільному закладі; визначати значення гри у розвитку особистості дитини та навчити застосовувати основні її види в освітньому процесі; допомогти студентам орієнтуватися в змісті й методах виховання дітей дошкільного віку; сформувані вміння співпрацювати з родинами майбутніх вихованців та використовувати різноманітні форми співробітництва з сім'єю; надати знання про необхідність дотримання наступності між дошкільною і початковою освітою у навчанні й вихованні дітей. «Дошкільна педагогіка» покликана розвинути творчий потенціал, креативність мислення у майбутніх вихователів, формувати в них активну життєву позицію, професійні якості та вміння, які будуть необхідними в майбутньому професійному розвитку.

Реалізація змісту навчальної дисципліни передбачає формування низки програмних результатів навчання, що передбачено стандартом вищої освіти України підготовки бакалаврів спеціальності 012 Дошкільна освіта, а саме студентів вчимо розуміти і визначати педагогічні умови, закономірності, принципи, мету, завдання, зміст, організаційні форми, методи і засоби, що використовуються в роботі з дітьми від народження до навчання у школі; знаходити типові ознаки і специфіку освітнього процесу і розвитку дітей раннього і дошкільного віку; розуміти, аналізувати процеси навчання та виховання дітей раннього і дошкільного віку з використанням базових педагогічних понять та категорій; визначати особливості провідної – ігрової та інших видів діяльності дітей дошкільного віку, способи їх використання в розвитку, навчанні і вихованні дітей раннього і дошкільного віку; будувати цілісний освітній процес з урахуванням основних закономірностей його перебігу; оцінювати власну діяльність як суб'єкта педагогічної праці; визначати завдання і зміст різних видів діяльності дітей раннього і дошкільного віку на основі програм дошкільної освіти та знань про культурно-історичний досвід українського народу, загальнолюдські культурні та етико-естетичні цінності; здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно- і соціально зорієнтоване спілкування з батьками; володіти технологіями організації розвивального предметно-ігрового, природно-екологічного, пізнавального середовища в різних групах раннього і дошкільного віку (Стандарт, 2019).

Опанування цієї дисципліни передбачає використання таких форм організації освітнього процесу в ЗВО як лекційні й практичні заняття та самостійна робота студентів. Застосовуючи інтерактивні форми організації освітнього процесу і інтерактивні методи на заняттях з дошкільної педагогіки автори намагаються залучити особисто самих студентів до процесу навчання, акцентуючи на його пізнавальному напрямку, роблять його більш яскравим і наочним, стимулюючи інтерес і допитливість майбутніх вихователів.

З цієї метою запроваджено читання лекцій з мультимедійним супроводом, які дозволяють поєднати керівну роль викладача з високою активністю студентів на основі використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій. Предметною підтримкою в організації навчального процесу з курсу виступають мультимедійні технічні засоби навчання. Ефективність використання лекцій-візуалізацій під час вивчення навчальної дисципліни забезпечується раціональним поєднанням кількох інформаційних середовищ: текст, відео, фотографії, високоякісний звуковий супровід. Візуальна форма подачі лекційного матеріалу (низка взаємозалежних відео-

фрагментів, фотографій, схем, таблиць, слайдів) не лише доповнює аудіальну інформацію, а й виступає носієм нового змісту. Викладання програмного матеріалу здійснюється шляхом активізації набутих знань студентів з історії та теорії дошкільної педагогіки, методики виховання і навчання дітей дошкільного віку в ЗДО, надання викладачем нової інформації, формування пізнавального інтересу до змісту тем навчального предмета для майбутнього самостійного осмислення візуальної інформації, доопрацювання, інтерпретації та привласнення знань і подальшого їх використання в професійній діяльності.

Використання лекцій-візуалізації дозволяє оптимально застосовувати візуальну інформацію й аудіальний коментар (текстовий супровід), раціонально розподіляти час лекційного заняття на розгорнуте чи коротке коментування візуальних матеріалів, виокремлювати найсуттєвішу інформацію, наводити наочні приклади, підтверджувати теоретичні постулати відео-фрагментами педагогічного досвіду.

Сприймання аудіально-візуального лекційного матеріалу активізує всі психічні процеси майбутніх фахівців дошкільної освіти, допомагає встановлювати логічні зв'язки між слайдом та науково-методичним словесним коментарем, спонукає їх до самостійного мислення і пошуку додаткових джерел інформації, а також має на меті налагодження діалогової комунікації в системі «студент – викладач» і підвищення мотивації до педагогічної діяльності.

Аудіально-візуальний лекційний матеріал сприяє активному включенню майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти у навчальну роботу. Студенти отримують можливість порівнювати різні точки зору, формулювати й переконливо відстоювати свою позицію й толерантно ставитися до інших поглядів, якщо вони підкріплені достатньо аргументованими відео-матеріалами чи таблицями, схемами.

Наприклад, розглядаючи на лекційному занятті питання про рухливі ігри викладач спочатку знайомить студентів із теоретичними положеннями теми, зокрема, дає характеристику різновидам рухливих ігор за рівнем рухливості (малої, середньої, великої рухливості), за руховим змістом (з ходьбою, з бігом, зі стрибками, з повзанням, з лазінням, з киданням і ловінням тощо), за характером організації та взаємодією учасників (індивідуальні, колективні, командні), за наявністю образів (сюжетні, безсюжетні) тощо, розкриває їх значення в розвитку особистості дошкільника. Розкриваючи питання організації і методики проведення рухливих ігор викладач пропонує до перегляду низку відео-фрагментів, у яких подано практичний матеріал щодо їх використання у освітньому процесі ЗДО. Після ознайомлення студенти відразу аналізують методику організації та визначають вид рухливої гри за різними критеріями, закріплюючи теоретичні основи цього питання. Викладач стимулює студентів думати. Постановка підготовлених завчасно педагогом «обертальних», проблемних чи навідних запитань на лекціях створює можливості для усвідомлення студентами навчального матеріалу, для показу неоднозначності підходів до одного й того ж процесу, для жвавої дискусії, для підкреслення оригінальності певних ідей, для підвищення самооцінки деяких студентів, для отримання відповіді одночасно від значної частини студентів.

Формуванню у студентів цілісних уявлень про дошкільну педагогіку як галузь наукового знання сприяють не лише лекційні, а й практичні заняття та самостійна робота, в ході яких здобувачі вищої освіти спрямовують надбання теорії у власне практичне русло, здійснюють власні науково-педагогічні розвідки. Практичні заняття покликані поглибити, закріпити, конкретизувати, систематизувати знання отримані на лекціях та у процесі самостійної роботи; сформувати вміння та навички, необхідні у майбутній професійній діяльності; а також вміння формулювати і відстоювати власну думку.

Традиційний підхід до проведення навчальних занять з «Дошкільної педагогіки» включає попередній контроль знань, умінь і навичок студентів, постановку проблеми викладачем та її обговорення студентами в ході бесід або дискусій, розв'язування педагогічних ситуацій з їх обговоренням, а також вирішення тестів та контрольних завдань. Інноваційна форма проявляється в особливих способах діяльності викладачів, що виходять за рамки традиційних, оскільки інновації передбачають зміни, оновлення в плані створення нового або пристосування вже відомого до нових умов. Наприклад, заміна традиційних бесід та дискусій елементами мозкової атаки або ділової гри, під час яких студенти стають не просто учасниками, а їх творцями. Вони можуть вільно висловлювати свої думки та оцінки, доповнювати тих, хто виступав, робити критичні зауваження щодо предмета дискусії, самостійно відбирати найбільш точні та правильні рішення (Каплінський, 2016).

Для підвищення ефективності закріплення теоретичних положень з курсу «Дошкільна педагогіка» доцільно використовувати інтерактивні методи навчання, що незмінно позначається на якості засвоєння студентами знань, а також на домінуванні активності і більш широкій взаємодії студентів один з одним у процесі навчання.

У процесі рольової гри студенти розкривають свої інтелектуальні здібності, швидше і якісніше засвоюють матеріал, а зміна типу міжособистісних стосунків допомагає долати психологічний бар'єр спілкування. Під час практичних занять на теми «Театралізовані ігри дошкільників», «Фізичне виховання дітей дошкільного віку», «Моральне виховання дітей дошкільного віку», студенти колективно моделюють і прагнуть творчо відтворити різні ситуації педагогічного процесу: театралізація казок, фрагментів занять, виховних заходів з дітьми, батьківських зборів тощо. У процесі рольової гри учасники можуть виконувати ролі як дітей, так і вихователя.

Практичні заняття з елементами ділової гри сприяють збільшенню інтересу у студентів до навчання, допомагають соціалізуватися, розвинути професійні навички, здібності та якості майбутнього вихователя. У процесі ділової гри створюється особлива ігрова діяльність у вигляді імітаційної моделі, яка відтворює особливості професійної діяльності вихователя. Ділова гра допомагає розвинути мислення студентів, а також засвоїти предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності. Наприклад, під час практичного заняття «Взаємодія сім'ї і закладу дошкільної освіти» ділова гра допомагає студентам усвідомити особливості обраної професії, сформувати вміння налагоджувати взаємозв'язки з батьками вихованців, вміння сформувати та донести свою думку, розвивати вміння вирішувати проблемні ситуації. Вирішуючи проблемну ситуацію майбутні педагоги вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати свою навчально-виховну діяльність і поведінку вихованців. Наприклад, на практичному занятті «Гендерне виховання дошкільників» доцільно

використати таку проблемну ситуацію: «Після тихої години вихователька Надія Іванівна дозволила дітям погратися на килимку. Дітвора гайнула до улюблених іграшок, хлопчачки почали грати в конструктор і машини, а дівчата прийняли доглядати за своїми ляльками. Іванко, якому вже набридло грати з конструктором, вирішив пограти зі своєю подружкою Лізою з її ляльками. Хлопці ж помітивши це почали насміхатися з Іванка й викрикувати «Дівчинка». Надія Іванівна почувши шум зупинила ігри дітей й попросила збирати іграшки та одягатися на прогулянку» Чи правильно вчинила вихователька? Як би ти вчинив(ла) на її місці? Назвіть доцільні методи і прийоми подолання гендерних стереотипів?»

Цікавим видом практичних занять з «Дошкільної педагогіки» є аукціон педагогічних ідей. Для проведення заняття студенти діляться на 3-4 підгрупи та отримують окремі завдання розкрити тему в цікавій формі інтерпретуючи наукову інформацію у сюжет телепередачі чи вистави. Під час таких занять розвиваються творчі та акторські здібності студентів. Крім сюжету також необхідно виготовити декорації, емблеми, плакати команд, написати пісні чи вірші. Наприклад, практичне заняття на тему «Підготовка дитини до навчання у школі» можна провести у формі ток-шоу «Підготовка дитини до школи: за і проти» чи телепередачі «Підготовка дітей до школи: між нами вихователями» тощо.

Важливим видом практичних занять для формування професійної компетентності педагога є «Заняття школи батьків», під час якого студенти вчаться співпрацювати з родинами вихованців. Такі заняття доцільно проводити 3-4 рази на рік, до якого входить теоретичне обговорення проблеми, розігрування дискусії з батьками («Що робити якщо ваша дитина не хоче ходити до садочка? «Що робити коли дитина не хоче виконувати завдання вдома?», «Моя дитина гіперактивна» – розвіювання нав'язаних думок»), рольові ігри («Граємо з батьками вдома», «Йдемо в магазин разом» тощо), індивідуальні бесіди з батьками з метою виявлення проблем у вихованні.

Також для підвищення ефективності засвоєння матеріалу на практичних заняттях використовуються інтерактивні методи навчання. «Мозкова атака» відноситься до фронтальних методів навчання та спрямована на стимулювання творчої активності студентів, вміння виражати свою думку, слухати інших, генерувати рішення і вибирати найбільш доцільні. Наприклад: мозкова атака «Чому діти не хочуть виконувати трудові доручення?» під час практичного заняття «Трудове виховання дітей дошкільного віку», в ході якої кожен студент має висловити власне, навіть абсурдне припущення, всі думки записуються на дошці, а потім шляхом голосування визначаються найбільш вдалі.

Ще одним методом фронтального навчання є «Ажурна пилка», яка допомагає вивчати велику кількість інформації за короткий проміжок часу, стимулює до командної роботи. У процесі вивчення теми «Система і зміст дошкільної освіти в Україні» для аналізу програмного забезпечення ЗДО можна використати цей метод. Для його застосування студентів ділять на декілька «домашніх» підгруп, в яких вони ознайомлюються з структурою і змістом чинних програм розвитку дітей дошкільного віку (у кожній підгрупі окрема програма). Потім за сигналом викладача студенти змінюють свої команди переходячи за інший стіл (за одним столом має бути по одному представнику з кожної домашньої команди) та виступають в ролі «експертів» з питання, над яким працювали в «домашній» групі. Протягом 10-15 хвилин студенти обмінюються інформацією в «експертних групах» (кожен розповідає про вивчену програму). Повертаючись в «домашню» групу діляться інформацією, яку отримали від інших представників груп.

«Акваріум» є кооперативним методом розвитку вміння вести дискусію, висловлювати свої думки, а також аналізувати висловлювання інших. До прикладу використання методу «акваріум» на практичному занятті «Педагогічний вплив на дитину в період вагітності матері», під час якого студентів ділять на 3-4 підгрупи, кожна з яких отримує окреме завдання для обговорення (1 підгрупа – «Як потрібно майбутній мамі слідкувати за своїм здоров'ям?», 2 підгрупа – «Чи впливає музика, читання книг, спів на розвиток малюка?» 3 підгрупа – «Яке місце в пренатальний період займає тато малюка?»). Одна підгрупа в центрі сідає за стіл обговорень, інші групи формують навколо неї коло, неначе акваріум. Всі учасники цієї групи починають обговорювати запропоновану викладачем проблему. Інші студенти спостерігають за обговоренням, диспут триває 3-5 хвилин, після закінчення група займає свої місця, а викладач задає запитання: Чи погоджуєтеся ви з думкою групи? Чи була ця думка достатньо аргументованою, доведеною? Який з аргументів ви вважаєте найбільш переконливим? Після обговорення центр кола займає інша команда.

Кооперативний метод «Карусель» спрямований на формування у студентів майстерності доводити свою думку іншим підбираючи необхідні аргументи, а також вміння слухати та приймати виважені рішення. Наприклад, застосування цього методу в ході практичного заняття «Економічне виховання дошкільників»: учасників ділять на дві підгрупи за допомогою фішок, жовті – внутрішнє коло, червоні – зовнішнє. Студенти отримують твердження «Знайомимо дітей з грошима з малечку», внутрішнє коло відстоює позицію «за», зовнішнє «проти». Кожен обдумує свою позицію протягом 1 хвилини, а потім за командою педагога протягом 3 хв. доводить свою точку зору представнику іншої команди, що стоїть напроти. За сигналом викладача зовнішнє коло за годинниковою стрілкою пересувається на одного учасника (до повернення на початкове місце). У кінці заняття команди отримують запитання, чи переконав опонент у своїй правоті, хто саме.

Також під час вивчення курсу «Дошкільна педагогіка» використовують такі інтерактивні методи навчання дискусії, як метод «Прес», «Обери позицію», «Дебати», «Шкала думок» та інші.

У новій дидактичній системі в центр уваги ставиться самостійна робота студента, яка спрямована на саморозвиток необхідних здібностей майбутнього випускника до більш складних, поліфункціональних видів діяльності та забезпечує формування мобільних, здатних до конкуренції, інноваційної та управлінської діяльності кваліфікованих кадрів.

Завдання для самостійної роботи з курсу «Дошкільна педагогіка» носять пошуковий характер. Так, при вивченні теми «Національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку» майбутні вихователі мали змогу представити відомості про малу батьківщину, пам'ятники архітектури й видатні місця Полтавщини, особливості національного колориту рідного

краю враховуючи специфіку дошкільного дитинства. Студенти демонстрували креативність ідей та методичну грамотність при створенні яскравих персоналістичних образів малої батьківщини для дітей дошкільного віку.

У фокусі самостійного пошуку педагогів дошкільного профілю була також народна іграшка Полтавщини. Студенти змогли спробувати власні сили, застосувати наявні знання для представлення регіональних особливостей народних іграшок Котелевщини, Диканьщини, Семенівщини, Лубенщини, Пирятинщини та відчувати важливість фактичного матеріалу для майбутньої професії. Це завдання дало змогу студентам усвідомлено засвоїти знання про ляльку-круп'яничку, ляльку-трав'яничку, ляльку-мотанку, ляльку-дзвіночок тощо і творчо застосовувати різні матеріали для виготовлення національних виробів (глина, кукурудзяне листя, деревину, сіно, тісто, тканину, віск), чим підкреслити унікальність регіональних особливостей українських народних іграшок.

Самостійна робота з курсу «Дошкільна педагогіка» сприяє вихованню мислення майбутнього вихователя, створює умови для зародження самостійної думки, пізнавальної активності, вмінь, які знадобляться при організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку.

Для виявлення індивідуальності та творчості студентів з курсу «Дошкільна педагогіка» проводяться заняття-конкурси педагогічної майстерності та захисту творчих робіт, під час яких студенти демонструють свої розробки дидактичних, рухливих, театралізованих чи інших ігор, конспекти занять, розваг, сценарії свят, виготовлені власноруч іграшки чи матеріали до занять (Дубасенюк, 2014).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Використання інтерактивних форм фахової підготовки і методів навчання під час викладання курсу «Дошкільна педагогіка» – ефективний шлях оптимізації освітнього процесу в ЗВО. Лекції-візуалізації, лекції з мультимедійним супроводом мають велику ефективність щодо теоретико-методичної підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю. Дійовими методами, що забезпечують активізацію навчально-пізнавальної діяльності, підвищення комунікативного рівня у здобувачів вищої освіти та поліпшення ефективності дидактичної взаємодії між викладачем та студентами у процесі викладання дисципліни «Дошкільна педагогіка» є: «мозкова атака», «ажурна пилка», «акваріум», «карусель», ділові ігри, рольові ігри, аукціон педагогічних ідей, вирішення проблемних ситуацій тощо. Вони дають змогу студентам краще засвоїти новий та систематизувати опанований навчальний матеріал, швидко і невимушено концентруватися на навчальній діяльності, бути активними під час всього заняття, стимулюють майбутніх вихователів разом думати та доходити до своїх висновків, формують особисту думку кожного суб'єкта освітнього процесу.

До перспектив наукових пошуків, які позитивно впливатимуть на виконання завдань фахової підготовки майбутніх вихователів, можна віднести аналіз застосування інтерактивних прийомів під час лекційного викладу навчального матеріалу.

Список використаних джерел

- Гнізділова, О. А. (2016). Порівняльна дошкільна педагогіка як інтердисциплінарна галузь наукового знання. В кн. В. М. Лабунець (Ред.), *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. (Вип. 21, ч. 2, с. 173-179). Кам'янець-Подільський.
- Гнізділова, О. А. (2019). *Програма навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка» для здобувачів вищої освіти освітнього ступеня бакалавр спеціальності 012 Дошкільна освіта*. Полтава.
- Дубасенюк, О. А., & Антонова, О. Є. (2014). *Методика викладання педагогіки*: курс лекцій. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Зозуля, О. В. (2018). Шляхи підвищення мотивації під час лекцій як умова організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів дошкільної ланки освіти. *Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 6, 88-91.
- Каплінський, В. В. (2016). Сучасні вимоги до практичних занять у вищій школі як провідної форми формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя. *Міжнародний науковий вісник*, 1 (12), 173-182.
- Руденко, Ю. А. (2019). Лекція-візуалізація як форма психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2 (65), 242-247.
- Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта».* (2019). Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>

References

- Dubaseniuk, O. A., & Antonova, O. Ye. (2014). *Metodyka vykladannia pedahohiky [Methods of teaching pedagogy]: kurs lektsii*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

- Hnizdilova, O. A. (2016). Porivnialna doshkilna pedahohika yak interdystsyplinarna haluz naukovoho znannia [Comparative preschool pedagogy as an interdisciplinary branch of scientific knowledge]. In V. M. Labunets (Ed.), *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka [Pedagogical education: theory and practice]: zb. nauk. pr. (Is. 21, 2, pp. 173-179)*. Kam'ianets-Podilskyi [in Ukrainian].
- Hnizdilova, O. A. (2019). *Prohrama navchalnoi dystsypliny «Doshkilna pedahohika» dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity osvitnoho stupenia bakalavr spetsialnosti 012 Doshkilna osvita [The program of the discipline "Preschool pedagogy" for applicants for higher education bachelor's degree 012 Preschool education]*. Poltava [in Ukrainian].
- Kaplinskyi, V. V. (2016). Suchasni vymohy do praktychnykh zaniat u vyshchii shkoli yak providnoi formy formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia [Modern requirements for practical classes in higher education as a leading form of formation of general pedagogical competence of the future teacher]. *Mizhnarodnyi naukovyi visnyk [International Scientific Bulletin]*, 1 (12), 173-182 [in Ukrainian].
- Rudenko, Yu. A. (2019). Lektsiia-vizualizatsiia yak forma psykhologo-pedahohichnoho suprovodu formuvannia profesiino-metodychnoi spriamovanosti maibutnykh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Lecture-visualization as a form of psychological and pedagogical support for the formation of professional and methodological orientation of future educators of preschool education]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky [Scientific Bulletin of Mykolayiv National University named after VO Sukhomlynsky. Pedagogical sciences]*, 2 (65), 242-247 [in Ukrainian].
- Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 01 – «Osvita/Pedahohika», spetsialnist 012 – «Doshkilna osvita» [Standard of higher education of Ukraine: first (bachelor's) level, field of knowledge 01 - "Education / Pedagogy", specialty 012 - "Preschool education"]*. (2019). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> [in Ukrainian].
- Zozulia, O. V. (2018). Shliakhy pidvyshchennia motyvatsii pid chas lektsii yak umova orhanizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti maibutnykh vykhovateliv doshkilnoi lanky osvity [Ways to increase motivation during lectures as a condition for the organization of educational and cognitive activities of future educators of preschool education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy [Scientific journal of NPU named after Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects]*, 6, 88-91 [in Ukrainian].

GNIZDILOVA O., BURSOVA S., LUKASHOVA Y.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

USE OF INTERACTIVE FORMS AND METHODS OF TEACHING IN THE PROCESS OF STUDYING THE ACADEMIC SUBJECT "PRESCHOOL PEDAGOGY" BY FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

The article highlights the possibilities of using interactive forms and methods in the process of professional training of bachelors in Preschool Education during the study of Preschool Pedagogy. It is emphasized that professional (special) competencies, covered by the educational program of bachelors' training in 012 Preschool Education, should be provided not only through the content of the fundamental subject "Preschool Pedagogy", but also through forms and methods of teaching students. The article analyzes the methods of teaching Preschool Pedagogy for students majoring in 012 Preschool Education. It highlights the traditional and innovative approaches to the organization of educational activities for future preschool teachers in the higher educational establishment. The experience of teaching students in Preschool Education the professionally-oriented subject "Preschool Pedagogy" is presented. Some topics of the course and the specifics of the use of interactive forms and methods of teaching are considered. The peculiarities of the organization of creative activity and professional and creative future specialists' self-expression in the preschool education system during the practical classes in Preschool Pedagogy are revealed. It is emphasized that the introduction of interactive forms (lectures-visualizations, lectures with multimedia support) and methods ("brainstorming", "openwork saw", "aquarium", "roundabout", business games, role-playing games, auction market of pedagogical ideas, problem solving etc.) into the educational process of the higher educational establishment takes place with constant active and positive interaction of all students, collective, group and individual learning in cooperation, when the teacher and students are equal subjects of learning.

Key words: *Preschool Pedagogy, professional training, future preschool teacher, interactive teaching methods, forms of organization of the educational process, lecture-visualization, lecture with multimedia support.*

Стаття надійшла до редакції 05.08.2020 р.

УДК 811.111(072.8):378.04:34

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223193>

ЛЮДМИЛА ГОРЛОВА

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

КЛЮЧОВІ ПОЗИЦІЇ І ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ

Розглядаються основні позиції стосовно вимог, підходів та методик викладання іноземної мови для здобувачів юридичної освіти. Окрема увага звертається на розвиток компетентностей та ключові методичні підходи при вивченні іноземної мови, що задіяні на нинішній час в освітньому полі вишів України. Розкрито сутність викладання іноземної мови для правників як перехрестя ліній загальномовних компетентностей, лінгво-культурологічних особливостей та специфічних вимог юридичної мови на стикові рідної та іноземної мов.

Ключові слова: освіта, іноземні мови, методика, підходи, компетентності, юриспруденція

Постановка проблеми. Сучасні перетворення українського суспільства, необхідність модернізації освіти вимагає появи спеціалістів нової формації, здатних зорієнтуватися в нових напрямках функціонування культури мислення, готових до осмислення складних об'єднувальних процесів, усвідомлення необхідних гуманістичних (і гуманітарних) горизонтів у ході предметної викладацької діяльності. У процесі набуття професійної освіти спеціалісти, зокрема юридичного профілю, повинні не стільки отримувати нові знання, але навчатись оволодівати способами її опрацювання, розмірковувати над тим, як структурно побудовано саме знання, які засоби, методи і прийоми мислення при цьому використовуються, як організовується мислення, яким чином можна підняти його культуру одночасно з технологічним прогресом, котрий надає нові можливості – саме це зумовлює актуальність обраної теми. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов пов'язані з радикальною зміною методичної парадигми, а також із технічним та технологічним оновленням процесу навчання, появою нових засобів навчання, насамперед мультимедійних технологій.

Аналіз публікацій останніх років свідчить, що в сучасній практиці викладання іноземної мови для правничих спеціальностей спостерігається тенденція до використання всіх існуючих сьогодні методик залежно від цілей навчання та навчальної ситуації, освітнього контексту, оскільки неможливо досягти всіх очікуваних результатів, використовуючи лише один метод навчання. Застосування одного методу є достатньо характерним для деяких приватних мовних шкіл та курсів іноземної мови (передусім онлайн-вивчення мов), які рекламують власні авторські методики, таким чином позиціонуючи себе на ринку освітніх послуг.

Проблему професійної підготовки спеціалістів юридичного профілю вивчали такі, як В. Гойман, В. Лапаєв, Ю. Решетов, В. Малахов, В. Розін, С. Алексєєв, Р. Ангер та інші. Вони розкрили проблеми формування правового мислення, обґрунтували роль правосвідомості та правокультури в процесі професійної підготовки юриста – цей досвід є обмежувально-орієнтуючим у визначенні позицій стосовно вивчення іноземних мов спеціалістами юридичної сфери.

Метою статті є розгляд ключових позицій і підходів до формування іншомовних компетентностей здобувачів юридичної освіти, із урахуванням специфіки іншомовної освіти майбутніх правників.

Виклад основного матеріалу. Сучасним світовим трендом сьогодні є використання професійним викладачем усього різноманіття існуючих методів та підходів, з яких обираються технології, що є ефективними у конкретній навчальній ситуації та відповідають поставленим цілям. Такий метод отримав спеціальну назву – еkleктичний метод.

Сучасна освіта в галузі іноземних мов характеризується перш за все застосуванням комунікативного та комплексного підходів, заснованих на принципі взаємопов'язаного навчання всім видам мовленнєвої діяльності (читанню, письму, говорінню, аудіюванню); певною мірою це зумовлено також переорієнтування освіти в Україні з лексико-граматичного підходу у вивченні іноземних мов на комунікативний, тобто - результатоорієнтований.

Упродовж останніх років Україна активно декларує свою зорієнтованість на горизонт загальнолюдських, у тому числі європейських, цінностей, а також бажання набути ознаки європейського цивілізованого суспільства в політиці, економіці, соціальному устрої. Однак залишається докласти ще чимало зусиль на шляху досягнення справжнього європейського змісту освіти, у тому числі в галузі вивчення іноземних мов.

Знання іноземної мови забезпечує доступ до джерел інформації, що є суттєвим як у дослідницькій роботі, так і в практичній. Цінність знання іноземної мови є надзвичайною, саме тому важливо допомогти студентам це усвідомити та стимулювати інтерес до вивчення. Однак, як свідчить практика, вступаючи до закладів вищої освіти, більша частина студентів не вміють предметно користуватися іноземною мовою. Задіяні при вивченні способи навчання не спроможні повністю розкрити потенціал та задовольнити вимоги суспільства. Вступаючи до університету, дуже мала група людей змінює своє ставлення до вивчення іноземної мови, залишаючи її на периферії студентських інтересів. У зв'язку з цим постає питання, як збільшити значущість вивчення іноземної мови?

Обов'язково треба брати до уваги, що вивчення іноземних мов має деякі нюанси. По-перше, вступаючи до вузу, студенти мають різний рівень володіння іноземною мовою, адже шкільна система не вповні задовольняє вимозі завершення всіма учнями закладів середньої освіти із рівнем іноземної мови B1. Отже, за короткий період потрібно вивчити всі розділи мови, потрібні для ефективної комунікації, тобто фонетику, лексику, граматику та синтаксис.

По-друге, великих зусиль потребує злагоджена робота над різними видами мовлення. По-третє, важливим фактором є кількість учнів, адже доведено, що для ефективного процесу навчання кількість студентів не має перевищувати 8 осіб у групі, що в нинішніх умовах вишівського викладання є радше винятком, ніж правилом. По-четверте, індивідуальні особливості кожної особи різняться, тому зазвичай у діяльності викладача не враховується особистий підхід до людей із різним рівнем мовно-когнітивних можливостей.

Стрімкі зміни в системі освіти України, входження нашої держави в загальноєвропейський простір та впровадження інтеграційних реформ у свою чергу потребують значних змін у підходах до викладання іноземної мови що є нагальною вимогою часу. Однією з головних умов є підвищення рівня викладання до європейського, створення ефективної системи підготовки професійного рівня студентів, а згодом і працівників правоохоронних органів (і загалом осіб, що мають відношення до юридичної сфери), які мали б змогу успішно вирішувати освітньо-професійні завдання під час міжособистісної комунікації на різних рівнях в умовах іншомовного комунікативного середовища. Отже, на сучасному етапі перспективного розвитку вищої школи набуває значення становлення студента як самостійно критично мислячого суб'єкта своєї праці, а не об'єкта навчання.

Дослідивши наукові праці, можемо констатувати, що серед сучасних підходів навчання іноземних мов більшість викладацького персоналу надає перевагу комунікативному та інтегративному (багаторівневому) підходу. Вони пропонують широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу та подальшого його використання в практичній діяльності. Осмисленість навчальних дій студентами – дистинктивна ознака, яка вирізняє оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі від загальноосвітнього.

Комунікативний підхід реалізується зазвичай шляхом використання мультимедійних технологій; він відкриває перед студентами доступ до нових джерел, підвищує їхнє мотивування до отримання інформації іноземною мовою, а також надає нові можливості для творчості. Як зазначає В.Б. Матвійчук, «Методичні переваги навчання іноземній мові за допомогою мультимедійних засобів свідчать, що цей метод має більший ступінь інтерактивного навчання, дає можливість обирати темп та рівень завдань, покращує швидкість засвоєння граматичних конструкцій та накопичення словникового запасу. Також до безумовно технічних переваг цього методу можна віднести можливість використання інтерактивних відео- та аудіороликів при навчанні усному мовленню. Демонструючи схеми, фото та малюнки за тематикою мовного спілкування, реалізується принцип наочності. Запровадження мультимедійних технологій створює умови для інтерактивного спілкування, що на сьогодні є найважливішою складовою навчального процесу. Використовуючи мультимедійні технології викладач може подати інформацію в абсолютно новій та ефективній формі, зробити її більш повною, цікавою та наближеною до тематики спілкування, що вивчається. А також мультимедійні технології дозволяють розробити яскраві та більш цікаві вправи на говоріння» (Матвійчук).

У свою чергу, багаторівневий підхід забезпечує навчання, яке орієнтується на особу в цілому та реалізується шляхом виконання проектів. Проекти можуть підрозділятися на монопроекти, колективні, усно-мовні, видові, письмові й Інтернет-проекти. Робота над проектом – це багаторівневий підхід до вивчення іноземної мови, що охоплює читання, аудіювання, говоріння і граматику. Метод проектів сприяє розвитку активного самостійного мислення студентів і орієнтує їх на спільну дослідницьку діяльність. Метод виконання проектів реалізує диференційований, індивідуально-творчий та активний-дієвий підходи у навчанні. Така робота може мати дослідницький, пошуковий, творчий (креативний), прогностичний, аналітичний та ігровий виміри реалізації. Оскільки проект планується та здійснюється студентом самостійно або ж у групі, цей метод забезпечує сприятливі умови для активізації їхньої відповідальності, формування партнерських стосунків та використання отриманих знань на практиці.

Юриспруденція, як і інші галузі, має значний термінологічний базис, а викладання іноземної мови юристам відіграє важливу роль у площині правових навчальних програм як в академічній діяльності, так і в професійному середовищі. У зв'язку з тим, що англійська як іноземна мова має міжнародний статус, відіграє роль головної мови-посередниці та стала основною юридичною мовою Європейського союзу, студенти юридичних спеціальностей, що вивчають англійську мову як іноземну, прагнуть досягнути високих стандартів у оволодінні юридичною термінологією іноземної мови як лексичним базисом мови.

Під час оволодіння юридичною термінологією виникає щонайменше дві проблеми. Перша – розуміння загальних лінгвістичних особливостей іноземного тезаурусу (глосарію), як, наприклад, використання лексики і граматичних конструкцій, а також розуміння фонетичних особливостей, друга – відмінності національної правової системи та правової системи країни, чия мова вивчається. Саме тому навчання англійської юридичної мови поєднує в собі методику викладання іноземної мови та знання правової системи країни, мова якої вивчається. Студенти залучаються в процес оволодіння іноземною юридичною мовою через мову права. Оскільки іноземна мова у сфері правничих галузей вимагає спеціальних, концептуальних і лінгвістичних знань, методика викладання орієнтується на освоєння лексики, синтаксису, усного мовлення та стилістики.

Як відомо, розвиток лексичних навичок включає декілька етапів: ознайомлення з лексичною одиницею (звукове, графічне, семантичне, граматико-парадигматичне), закріплення і тренування лексичної одиниці в усному та письмовому мовленні. На останньому етапі здійснюється основний обсяг роботи, орієнтованої на практичне (комунікативне) оволодіння лексичними одиницями.

Підкреслюючи важливе значення введення нових лексичних одиниць у контекст, не можна недооцінювати та ігнорувати роботу над ізольованим терміном. Це дає змогу глибше розкрити основні характеристики лексичної одиниці: фонетичну, семантичну, граматичну; синонімію, антонімію, омонімію; стилістичні можливості та межі використання в контексті.

У навчанні професійної термінології важливо пам'ятати, що: з метою створення міцних мовленнєвих зв'язків в усному мовленні необхідно передусім мовленнєве або умовно-мовленнєве тренування нових слів та виразів шляхом

поєднання нової лексики з раніше вивченою. Уся професійно орієнтована лексика повинна засвоюватися через відомий граматичний матеріал. Ці методичні принципи висувають певні вимоги до повторюваності професійної термінології всередині дидактичних текстів, у послідовності вивчення лексики. Головними критеріями відбору текстового матеріалу як основної одиниці навчання мають бути професійна спрямованість (дискурсивна доцільність), автентичність (еквівалентність професійному іншомовному контексту), актуальність (відповідність сучасному стану мови як структури в постійному розвитку), інформативність (смыслонаповненість), мовна доступність (виправдана редукція) та культурологічна насиченість (лінгвокраєзнавчий вимір).

Мова розуміється як невід'ємна частина існування кожного суспільства, а система права є комунікативним засобом взаємодії його суб'єктів. Це має стосунок до всіх держав, народів, людських спільнот та часткових колективних об'єднань. Мова права, обслуговуючи потреби людей, виконує в тому числі і найважливішу свою функцію – спілкування. Його не варто розуміти спрощено лише як здійснення комунікативного акту між двома чи кількома особами. Спілкування може відбуватися у часі і просторі, діахронно і синхронно, в усній і писемній формах. Воно має потенціал відбуватися за допомогою вербальних та невербальних засобів (символів (зорових, слухових), міміки, жестів тощо). Комунікація в цьому сенсі – це смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії; обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування. Мова відображає загальний рівень спеціаліста будь-якого фаху та є його своєрідним показником. Формування креативної мовно компетентної особистості, котра має розвинуте почуття мови (як мовленнєвих навичок), досконало володіє етикетом, знайома з кращими зразками дискурсивної поведінки (у межах теми / спеціальності / ситуації) та спрямована на толерантне спілкування з дотриманням позалінгвальних норм.

Фахівець у сучасному інформаційному суспільстві повинен швидко засвоювати необхідну інформацію, сприймати будь-яку форму мовлення, створювати монологи, вести діалоги, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах своєї компетенції тощо. Від багатства його словникового запасу залежать професійність вигляд і успішність реалізації діяльності.

Професійна діяльність працівника правоохоронних органів потребує певних мовно-комунікативних вмінь. Професійна комунікативна компетенція формується на основі комунікативної компетенції. Вона ж, у свою чергу, визначається комунікативними намірами адресата; дотриманням комунікативних стратегій, що дають змогу досягти необхідного результату комунікації; знанням особистості співбесідника; зворотним зв'язком в акті спілкування, що передбачає врахування психологічних особливостей адресата, його соціальних ролей; умінням долати психологічні «перепони»; умінням володіти навичками декодування невербального мовлення співрозмовника; орієнтацією в умовах та ситуації спілкування; орієнтацією та підтриманням самого процесу спілкування; контролем власної мовленнєвої поведінки, емоцій тощо; навичками та умінням завершувати комунікацію, виходити з неї, контролювати ефекти після здійснення спілкування тощо (Бесараб, 2015, с. 13).

Вплив комунікації на процес викладання лінгвістично орієнтованих дисциплін для спеціальностей поля юриспруденції є особливо актуальним, адже воно стосується проблеми формування комунікативних умінь здобувачів вищої освіти у вищих навчальних закладах юридичного профілю, а ця проблема зумовлена змінами в системі освіти, її орієнтиром на формування комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів.

Варто зазначити, що достатньо ефективним є залучення до викладання актуальних методик викладання, як-от методу активного навчання, наприклад, здійснення аналізу конкретних ситуацій, розігрування ролей, ділова гра, мозковий штурм; інтерактивного методу навчання, наприклад, перегляду автентичних відеоматеріалів; використання технічних засобів, зокрема СПС (сучасні правові системи), що надають можливість інтегрувати сучасні матеріали в систему навчання; комунікативного методу, що охоплює живе спілкування з перекладачами, що мають досвід перекладу юридичної лексики та співпрацюють із міжнародними юридичними компаніями.

Висновки. У межах комунікативного підходу до професійно орієнтованого навчання іноземної мови необхідним також є врахування методичного принципу інтерактивності навчання, що передбачає підключення студентів до такої моделі міжособистісної комунікації, котра спрямована на розвиток співпраці, орієнтована на взаємодію учасників комунікації, які прагнуть до соціального партнерства, діалогу для досягнення практичної мети, реалізуючи інтенцію.

У процесі діалогічного мовлення майбутні юристи повинні швидко та вільно оперувати термінологією, бути готовими до сприйняття співрозмовника, усвідомлення етапів ситуації, стратегій і тактик кооперативної взаємодії, їхніх мовленнєвих маркерів, користуватися знаннями специфіки професійної культури співрозмовників, лексиконом і тезаурусом певного лінгвістичного середовища і вміти адекватно інтерпретувати комунікативну інтенцію співрозмовника. Саме тому навчання професійно орієнтованому спілкуванню іноземною мовою можна використовувати з метою професійної соціалізації студентів юридичних спеціальностей при відповідній організації навчального матеріалу.

Для правників, як і для працівників правоохоронних органів і органів безпеки, є необхідними знання правової мови або мови права, а тим більше іншомовної. Позначивши відмінність понять «мова права» і «правнича мова», зазначимо, що мова права, яка базується на знаковій системі і системі символів повсякденної мови, не є абсолютно самостійною мовою, а є одним із складових елементів юридичної лінгвістики. Будь-який правовий текст – це не лише воля законодавця, правило поведінки, розпорядження, інструкція до дії тощо, це також і «духовний зміст», культура, відбиток того правового простору, де цей правовий текст був створений. Будь-який юридичний текст є елементом іншої культурної системи правових знань. І для того, щоб адекватно відтворити поняттєву систему та функціональний зміст таких текстів, суб'єкт, той, хто користується цим правовим текстом, має володіти не лише системними знаннями з юриспруденції, а й виступати посередником-компаративістом між відповідними правовими культурами.

Список використаних джерел

- Александрова, В. В. (2013). Використання інформаційно-комунікаційних засобів у формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців. *Інноваційні технології в освіті: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (С. 84-88). Ялта: РВВ КДУ.
- Бесараб, Т. П. (2015). Изучение лексики профессионального направления студентами-юристами как способ активного метода обучения иностранным языкам в вузе. *Молодой ученый*, 20 (100), 590-593.
- Бібік, Н. М., Вашченко, Л. С., Локшина, О. І., Овчарук, О. В., Паращенко, Л. І., Пометун, О. І., Савченко, О. Я., & Трубачева, С. Е. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: [кол. моногр.]. Київ: К.І.С.
- Глуховська, М. С. (2013). Метод проектних технологій у викладанні іноземних мов за професійним спрямуванням. *Актуальні проблеми викладання іноземної мови професійного спілкування у вищих навчальних закладах на сучасному етапі*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (С. 49-50). Харків.
- Кузнецова, О. Ю. (2017). Технологічна модернізація у вищій освіті. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. пр. (Вип. 43, с. 185-195). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
- Лемешко, О. В., & Лемешко, В. В. (2015). Використання автентичних відеосюжетів професійної спрямованості у процесі вивчення англійської мови курсантами ВВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 3. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_9
- Макаренко, Н. М., Андрійченко, О. О., & Торяник, М. В. (2013). Подолання комунікативних бар'єрів у спілкуванні з носіями мови. *Проблеми сучасної психології*, 20, 325-334.
- Матвійчук, В. Б. *Інноваційні методи та прийоми у викладанні іноземних мов*. Взято з http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01_%20Matvyichuk_innovatsiini.pdf
- Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті*. URL: <http://national.doctrina.com.ua>
- Николаева, С. Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 2, 11-17.
- Чиханцова, О. *Роль іншомовної професійної комунікаційної компетенції під час оволодіння фахом у ВНЗ*. Взято з <http://social-science.com.ua/article/695>

References

- Aleksandrova, V. V. (2013). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh zasobiv u formuvanni inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [The use of information and communication tools in the formation of foreign language competence of future professionals]. In *Innovatsiini tekhnologii v osviti [Innovative technologies in education]: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 84-88). Yalta: RVV KDU [in Ukrainian].
- Besarab, T. P. (2015). Izuchenie leksiki professionalnogo napravleniia studentami-iuristami kak sposob aktivnogo metoda obucheniiia inostrannym iazykam v vuze [The study of vocabulary of a professional direction by law students as a way of an active method of teaching foreign languages at a university]. *Molodoi uchenyi [Young scientist]*, 20 (100), 590-593 [in Russian].
- Bibik, N. M., Vashchenko, L. S., Lokshyna, O. I., Ovcharuk, O. V., Parashchenko, L. I., Pometun, O. I., Savchenko, O. Ya., & Trubacheva, S. E. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osvity: svitovi dosvid ta ukrainski perspektivy [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]*: [kol. monohr.]. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Chykhantsova, O. *Rol inshomovnoi profesiinoi komunikatsiinoi kompetentsii pid chas ovolodinnia fakhom u VNZ [The role of foreign language professional communication competence during mastering the profession in higher education]*. Retrieved from <http://social-science.com.ua/article/695> [in Ukrainian].
- Hlukhovska, M. S. (2013). Metod proektnykh tekhnologii u vykladanni inozemnykh mov za profesiinym spriamuvanniam [The method of project technologies in teaching foreign languages in a professional direction]. In *Aktualni problemy vykladannia inozemnoi movy profesiinoho spilkuvannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh na suchasnomu etapi [Actual problems of*

- Kuznetsova, O. Yu. (2017). Tekhnolohichna modernizatsiia u vyschii osviti [Technological modernization in higher education]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia [Theory and methods of teaching and education]: zb. nauk. pr. (Is. 43, pp. 185-195). Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian].*
- Lemeshko, O. V., & Lemeshko, V. V. (2015). Vykorystannia avtentychnykh videosiuzhetiv profesiinoi spriamovanosti u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy kursantamy VVNZ [The use of authentic videos of professional orientation in the process of learning English by cadets of universities]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine]*, 3. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_9 [in Ukrainian]
- Makarenko, N. M., Andriichenko, O. O., & Toriany, M. V. (2013). Podolannia komunikatyvnykh bar'ieriv u spilkuванні z nosiiamy movy [Overcoming communication barriers in communication with native speakers]. *Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of modern psychology]*, 20, 325-334 [in Ukrainian].
- Matviichuk, V. B. *Innovatsiini metody ta pryomy u vykladanni inozemnykh mov [Innovative methods and techniques in teaching foreign languages]*. Retrieved from http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01_%20Matvyichuk_innovatsiini.pdf [in Ukrainian]
- Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century]*. Retrieved from <http://national.doctrina.com.ua> [in Ukrainian].
- Nikolaeva, S. Yu. (2010). Tsili navchannia inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu [Objectives of teaching foreign languages in terms of competency approach]. *Inozemni movy [Foreign languages]*, 2, 11-17 [in Ukrainian].

GORLOVA L.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

THE KEY POSITIONS AND APPROACHES TO THE FORMATION OF FOREIGN COMPETENCIES FOR SEEKERS OF LEGAL EDUCATION

The article reviews the main positions regarding the requirements, approaches and methods of teaching a foreign language for seekers of legal education. Particular attention is paid to the development of competencies and key methodological approaches in the study of a foreign language, involved at the present days the educational field of Ukrainian universities. The essence of teaching a foreign language to lawyers is revealed as a crossroads of lines of general linguistic competencies, linguistic and cultural characteristics and the specific requirements of the legal language at the junction of the native and foreign languages.

It is argued that the professional activities of law enforcement officers require certain language and communication skills. Professional communicative competence is formed on the basis of communicative competence. It, in turn, is determined by the communicative intentions of the addressee; adherence to communication strategies that allow to achieve the desired result of communication; knowledge of the interlocutor's personality; feedback in the act of communication, which takes into account the psychological characteristics of the addressee, his social roles; ability to overcome psychological "obstacles"; the ability to have the skills to decode the nonverbal speech of the interlocutor; orientation in the conditions and situations of communication; orientation and support of the communication process itself; control of one's own speech behavior, emotions, etc. ; skills and abilities to complete communication, get out of it, control the effects after communication, etc.

Keywords: *education, foreign languages, methodology, approaches, competencies and jurisprudence*

Стаття надійшла до редакції 19.08.2020 р.

УДК 378.011.3-051:54

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223195>

МАРИНА ГРИНЬОВА

ORCID: 0000-0003-3912-9023

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПОЛТАВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

Розкривається місія хімічних дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців з напрямку підготовки 014 Середня освіта (Хімія). Проаналізовано зміст поняття «професійної компетентності», що включає здатності майбутніх фахівців до оволодіння мобільними знаннями, вміннями, навичками необхідними для професійної роботи за спеціальністю через суб'єкт-суб'єктну взаємодію «викладач – студент» у процесі навчання хімічних дисциплін. Означено сутність поняття «хімічні дисципліни» як навчальних дисциплін, що формують поняття про хімічні процеси на основі фундаментальних законів хімії.

За допомогою методу анкетування студентів, що навчаються за напрямом 014 Середня освіта (Хімія) у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, виявлено ставлення майбутніх фахівців до навчання хімічних дисциплін, які вони опановують згідно з освітньою програмою.

Ключові слова: компетентність; професійна компетентність; хімічні дисципліни; ключова, базова, спеціальна компетентності

Постановка проблеми дослідження. Зміни, що відбуваються у суспільстві, потребують підвищення рівня професійних компетентностей майбутніх учителів та покращення якості їх підготовки, впровадження ефективних форм та методів навчання фахових дисциплін у вищій школі.

У рамках проекту «Налагодження освітніх структур» європейські експерти (Seminar on «Chemistry Studies..., 2004) вважають, що майбутні викладачі повинні повністю оволодіти педагогічною теорією і практикою, враховувати вікові особливості учнів, національні пріоритети в освіті, розуміти роль викладача у швидкозмінних і непередбачуваних соціальних умовах, а також набути широкий діапазон компетенцій, необхідних для досягнення високих академічних стандартів з предмету. Підготовка вчителя в області предмету навчання повинна відповідати як мінімум першому рівню в багаторівневій освіті по болонській моделі. В рамках проекту TUNING під егідою товариства European Chemistry Thematic Network розроблена загальноєвропейська модель першого рівня хімічної освіти «Євробакалавр з хімії» (the «Chemistry Eurobachelor») (Seminar on «Chemistry Studies..., 2004), де визначено зміст освіти, і в першу чергу спеціальні хімічні знання, які є основою компетенцій першого рівня хімічної освіти.

Рівень хімічної підготовки сучасних фахівців занепокоє вчених, які наголошують, що «екологізація та інформатизація суспільства вимагає високого рівня фундаментальних знань», а «у системі концепції освіти для сталого розвитку хімічна наука та освіта набуває статусу одного з найважливіших чинників розвитку сучасної цивілізації і стають необхідною умовою її існування» (Пшенична, 2016). Сучасна ситуація розвитку вищої хімічної педагогічної освіти актуалізувала необхідність вивчення феномену «професійна компетентність вчителя хімії» та відповідних методів швидкого засвоєння нової інформації, опанування інноваційних освітніх технологій, які сприяють розвитку творчого потенціалу студентів проводити дослідницьку роботу на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність до виконання педагогічної діяльності.

Вчені А. В. Підгорний та Т. М. Назарова наголошують, що покращення підготовки студентів з дисципліни «Хімія», значним чином забезпечує ґрунтовну фундаментальну підготовку фахівців. Підготовка майбутніх учителів хімії базується на засвоєнні ряду профільних дисциплін, що сприяють формуванню професійної компетентності.

Особливої уваги заслуговує викладання хімічних дисциплін, які є базою для засвоєння великого обсягу спеціальних знань, формування категоріального та понятійного апарату в майбутнього фахівця, що сприятиме розвитку цілісного світогляду, формуванню його професійних компетентностей. Саме від якості викладання, добору змісту хімічних дисциплін, особливостей методики викладання, матеріально-технічної бази навчального закладу залежить рівень сформованості професійних якостей майбутнього вчителя.

Науковці вивчають різні аспекти компетентнісного підходу в університеті, але проблема викладання хімічних дисциплін та їх ролі у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця з хімії розглядається недостатньо, незважаючи на те, що вона є актуальною.

Мета статті – розкриття змісту формування професійної компетентності майбутніх фахівців, що навчаються за напрямом 014 Середня освіта (Хімія) при вивченні хімічних дисциплін в педагогічному університеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний фахівець з хімії має швидко орієнтуватися в потоці інформації, трансформувати її відповідно до своєї спеціальності, що закладається фундаментальними хімічними дисциплінами. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що зміст навчальних курсів в педагогічних університетах,

© М. Гриньова, 2020

форми та методи викладання та навчання потребують розробки відповідно до формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Під професійною компетентністю вчена А. К. Маркова розуміє «багатоаспектне системне утворення, сукупність знань, умінь, ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, саморозуміння, стиль взаємостосунків з іншими; загальну культуру, здатність до виявлення і розвитку творчого потенціалу» і вважає, що «професійна компетентність є елементом професіоналізму» (Малихін (Ред.), 2012). Вчена Л. Г. Карпова визначає професійну компетентність як «інтегроване особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечення високого рівня її самоорганізації» (Малихін (Ред.), 2012). Науковці З. Ф. Зеєр та Є. Є. Симанюк під професійною компетентністю розуміють «рівень інформованості, авторитетності педагога, які дають змогу йому «продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, що виникають у процесі формування особистості іншої людини, під час навчання» (Малихін (Ред.), 2012). Професійна компетентність – це оволодіння знаннями, уміннями та здатностями, необхідними для роботи за спеціальністю при одночасній автоматичності і гнучкості у рішенні професійних проблем; розвинена взаємодія з колегами у професійному та міжособистісному середовищі; це інтегративне поняття, що включає в себе мобільність знань, варіативність методу та критичність мислення (Ткаченко, 2012).

Отже, зміст поняття професійної компетентності включає здатності майбутніх фахівців до оволодіння мобільними знаннями, уміннями, навичками, які є необхідними для професійної роботи за спеціальністю через суб'єкт-суб'єкту взаємодію «викладач – студент» у процесі навчання хімічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Згідно зі словником іноземних слів, «компетентний» визначається як такий, що володіє компетенцією, тобто колом повноважень певної галузі. З французької мови «compotent» – компетентний, правомірний; з латинської «competens» – відповідний, здібний; з англійської «competence» – здібність. Міжнародний департамент стандартів для навчання визначає компетентність як спроможність кваліфіковано виконувати завдання або роботу. Європейські експерти у межах програми DeSeCo зазначають, що компетентність – це здатність успішно вирішувати складні проблеми у конкретному контексті (Авшенюк, Девятков, Дяченко та ін., 2014).

Вчений Ю. Г. Тотур дає наступне визначення: «компетентність спеціаліста з вищою освітою – виявлені ним на практиці прагнення та здатності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, умінні, досвід, особистісні якості) для успішної творчої діяльності в професійній та соціальній сфері» (Авшенюк, Девятков, Дяченко та ін., 2014). Науковці В. Красевський та А. Хуторський зазначають, що «компетентність – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній; інтегрований результат засвоєння випускником освітнього закладу загальнопредметного освітнього мінімуму» (Ткаченко, 2012). За думку І. Зязюна, «компетентність суб'єктивізується у компетенції» (Авшенюк, Девятков, Дяченко та ін., 2014). Наведемо кілька визначень поняття, які зустрічаються у сучасній літературі. Українська дослідниця С. Бондар під компетенцією розуміє здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей (Авшенюк, Девятков, Дяченко та ін., 2014). Українські вчені І. Г. Єрмаков та О. О. Іванова вважають, що «компетенція — це усвідомлена людиною здатність до реалізації знань і умінь для ефективної продуктивної діяльності в певній ситуації» (Ткаченко, 2012). О. М. Ткаченко під компетенцією розуміє сукупність потенційних новоутворень, що є комплексом усвідомлених знань, цінностей, умінь, навичок, різних типів досвіду стосовно кола питань, закріплених у конкретних якостях особистості (Авшенюк, Девятков, Дяченко та ін., 2014). І. С. Сергеева визначає компетенцію як сукупність знань, умінь, досвіду, що забезпечує у своїй сукупності засоби вирішувати практичні задачі у різних сферах життя і діяльності. І. А. Зимня вважає, що «компетенції – це внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми, дії, система цінностей), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних та діяльних проявах» (Авшенюк, Девятков, Дяченко та ін., 2014).

Отже, компетенція базується на знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності. Компетентною вважається людина, яка володіє компетенцією.

Сучасний викладач університету має постійно розвиватися, модернізувати професійні уміння, що допомагає розуміти потреби студентів формувати професійні компетентності в ході організації навчального процесу. Компетентність викладача – це комплекс певного рівня наукових знань, умінь, навичок, педагогічного досвіду, які дозволяють здійснювати складні поліфункціональні види діяльності в процесі викладання навчальних дисциплін.

За С. Е. Трубачовою, професійна компетентність – це сукупність ключової, базової та спеціальної компетентності, зміст якої розкрито у дослідженні «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» (Трубачева, 2004). Ключові компетентності необхідні для будь-якої професійної діяльності, проявляються в здатності вирішувати професійні завдання на основі використання інформації, комунікації, соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві. Базові компетентності відображають специфіку певної професійної діяльності (педагогічної, медичної, інженерної і т.д.). Спеціальні компетентності відображають специфіку конкретної сфери професійної діяльності. Ключові, базові та спеціальні компетентності фахівця виявляються при вирішенні професійних завдань у різних контекстах, з використанням/ певного освітнього простору (Козырев, Радионова, Тряпицина (Ред.), 2005).

Спеціальна компетентність майбутнього фахівця з хімії формується на основі знань про структуру та логіку хімічної науки в цілому і окремих її дисциплін з врахуванням змісту професійної діяльності. Кваліфікаційні характеристики випускників у діючих освітніх стандартах з хімічних напрямів і спеціальностей 6.040101 «Хімія», 7.04010101 «Хімія», 8.04010101 «Хімія» в педагогічних університетах, орієнтовані на підготовку не тільки до викладацької, а й до науково-дослідної та інших видів діяльності. У зв'язку з цим доцільно розмежувати спеціальну «хімічну» компетентність (загальну для дослідника, викладача, інженера) і спеціальну (предметно-спеціалізовану) професійну компетентність вчителя хімії. У поняття спеціальної компетенції, що відноситься до предметної області «хімія», включають: знання (теоретичне знання академічної області хімія), застосування знань до конкретних

ситуації стану речовини, протікання хімічних процесів, їх вивчення, практичне використання, ціннісне й відповідальне ставлення в соціальному, моральному та екологічному контекстах. Спеціальна компетентність вчителя хімії передбачає володіння загально- і власне-хімічними відповідними компетенціями в області органічної, неорганічної, фізичної, біологічної, колоїдної, аналітичної хімії, які формуються при вивченні окремих хімічних дисциплін профільної підготовки і реалізуються в освітньому середовищі хімічної освіти.

Розглянемо особливості спеціальних компетенцій майбутнього вчителя хімії, що формуються при навчанні хімічних дисциплін:

– спеціальні когнітивні компетенції, пов'язані з рішенням інтелектуальних завдань в галузі хімії, а саме: знання і розуміння найважливіших фактів, концепцій, принципів і теорій хімії; застосування цих знань до вирішення завдань якісного і кількісного характеру; оцінка та подання інформації і даних в предметній області дисципліни; здатність оцінювати технологічні, екологічні, валеологічні та інші проблеми і ризики, пов'язаних з особливостями предмету вивчення (Бабенко, 2005; Грабовий, 2006);

– спеціальні хімічні практичні компетенції, пов'язані з роботою в навчальній хімічній лабораторії: проведення стандартних лабораторних робіт та використання обладнання в синтезі і аналізі речовини, здатність оцінювати ризик використання хімічних речовин і лабораторних дослідів; вміння проводити спостереження, вимірювання, моніторинг хімічних властивостей, явищ або змін, документувати результати; здатність інтерпретувати й обробляти дані, отримані при виконанні лабораторних досліджень з урахуванням їх значущості та відповідності теорії (Бабенко, 2005; Грабовий, 2006).

– спеціальні компетенції, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів педагогічних вузів, що навчаються за хімічними спеціальностями та напрямками: здатність знаходити зв'язок змісту дисципліни з освітнім і життєвим досвідом школяра, здатність відбирати зміст навчання для основних і елективних курсів у профільній школі, для передпрофільної підготовки та позакласної роботи (Савчин, 2007).

Хімічні компетенції визначаємо як результат освітніх технологій, методів, форм навчання хімічними дисциплінами в освітньому середовищі університету, що створює умови для досягнення професійних знань і досвіду. Формування спеціальних компетенцій в предметній області «хімія» вимагає таких форм і методів навчання хімічних дисциплін, в яких ці компетенції могли б формуватися і вдосконалюватися.

Хімічні дисципліни – це навчальні дисципліни, що формують поняття про хімічні процеси на основі фундаментальних законів хімії.

За допомогою методу анкетування студентів, що навчаються за напрямом 014 Середня освіта (Хімія) в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка виявлено, що в процесі вивчення хімічних дисциплін розвиваються такі загальні компетенції як: здатність застосовувати знання на практиці; інформаційні компетентності; здатність до планування; комунікаційні та міжособистісні компетенції; освітні компетенції, необхідні для професійного розвитку.

Розглянемо розуміння майбутніми фахівцями змісту хімічних дисциплін, які вони опановують відповідно до освітньої програми за напрямом 014 Середня освіта (Хімія) у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. В експериментальному дослідженні взяли участь 64 студенти відповідної спеціальності.

71,4% студентів відмічають, що курс «Загальної та неорганічної хімії» – у системі вищої хімічної освіти розвиває діалектичний спосіб мислення, розширює й поглиблює наукові знання про матерію, будову і властивості хімічних елементів та їхні перетворення, а також визначає шляхи вирішення прикладних задач у галузі хімії. 68,1% респондентів відмічають, що професійні компетентності із загальної та неорганічної хімії дозволяють фахівцю оволодіти навичками якісного і кількісного прогнозування вірогідності перебігу хімічних реакцій та встановлення механізмів взаємодії неорганічних речовин.

Вплив на розвиток професійних компетентностей майбутнього фахівця здійснює навчальна дисципліна «Аналітична хімія» 63,2% респондентів визначили, що метою і завданням навчальної дисципліни «Аналітична хімія» є формування у студентів цілісної системи знань, засвоєння принципів методів аналізу, особливостей використання аналітичних реагентів і аналітичних реакцій; формування навичок практичного застосування та вироблення уявлень про роль кожного методу аналізу, критеріїв вибору методів аналізу об'єктів.

Роль «Фізичної та колоїдної хімії» як фундаментальної дисципліни у системі вищої хімічної освіти, яка вивчає хімічні явища та процеси на основі загальних принципів фізики з використанням експериментальних методів визнали 81,2% респондентів, які також зазначили, що дисципліна охоплює основні положення хімічної термодинаміки, кінетики та каталізу, електрохімії, вивчає властивості розчинів неелектролітів та електролітів. На базі знань з фізичної хімії вивчаються основні розділи колоїдної хімії: фізико-хімія поверхневих явищ, дисперсних систем та високомолекулярних речовин.

91% респондентів зазначили, що без «Органічної хімії» – дисципліни, яка вивчає будову, фізичні та хімічні властивості, реакційну здатність органічних сполук рослинного чи тваринного походження неможливо здійснювати розроблення методів синтезу органічних сполук різних класів як природних, так і синтетичних; вивчення механізмів хімічних реакцій та тих закономірностей, яким вони підлягають.

Особливу увагу 89% респондентів приділяють навчанню «Біологічної хімії» – дисципліни, що вивчає хімічну природу речовин, які входять до складу клітин живих організмів, їх перетворення, зв'язок цих перетворень з діяльністю органів тканин та шляхи їх регулювання.

Популярність «Екологічної хімії» – дисципліни, що вивчає хімічні взаємодії між живими організмами та неживою природою зазначили 65,6% респондентів. При вивченні даної дисципліни студенти акцентують увагу на питанні про ступінь впливу окремих видів антропогенних наслідків на живу природу, передбачення можливих екологічних наслідків хімічних забруднень, де домінуючим аспектом є біологічний.

79% респондентів зацікавлені в опануванні дисципліни «Будова речовини», яка вивчає будову і принцип роботи основного обладнання хімічної лабораторії, знання хімічного процесу та різноманітних операцій, що проводяться при виконанні хімічного експерименту, а саме: нагрівання і прокалювання, зважування, визначення температури та здійснення низки масообмінних процесів.

92% респондентів відмітили, що популярною серед студентської молоді є навчальна дисципліна «Комп'ютерна хімія», предметом якої є закони і методи комп'ютерної хімії, можливості і напрямки використання сучасних комп'ютерних програм для розв'язку задач, пов'язаних з розрахунком характеристик будови і властивостей сполук, їх реакційної здатності та енергетичних показників

89% респондентів зазначили, що традиційною для опанування є навчальна дисципліна «Органічний синтез» – дисципліна, яка вивчає загальні підходи та сучасні методи отримання органічних сполук різних класів, генетичні зв'язки між ними, закономірності перебігу хімічних реакцій за участю органічних сполук.

Методичною та нормативною основою для розвитку предметних компетенцій у майбутніх фахівців з напрямку 014 Середня освіта (Хімія) є навчальна програма дисципліни, яка регламентує зміст навчання, є професійно орієнтованою з урахуванням профілю підготовки випускників. Ключові компетентності формуються шляхом використання прикладних методик, форм, методів і способів організації навчального процесу. Професійний суб'єкт-суб'єктний підхід дозволяє викладачеві реалізувати основні педагогічні принципи: активності, наочності, системності, послідовності, поступовості, доступності, індивідуальності, гнучкості, міцності засвоєння знань та реалізації знань в ході практичної діяльності.

В ході суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин «викладач – студент» в ефективній організації викладання і учіння фахових хімічних дисциплін провідна роль належить: діяльнісному підходу; самостійній, пошуково-дослідницькій роботі; розвитку комунікативних умінь студентів та професійних якостей особистості (рішучості, відповідальності, здатності засвоювати і застосовувати знання в навчальних ситуаціях).

Серед найважливіших ключових компетентностей, які формуються при вивченні хімічних дисциплін зазначаємо:

– ціннісно-смыслову компетентність – студент професійно вмотивований на отримання фахових знань та навичок;

– навчально-пізнавальну компетентність, яка формується в процесі використання проблемних, ситуаційних завдань, методу міні-проектів, кейс-методу, розв'язання розрахункових задач;

– інформаційну компетентність, яка формується для виконання завдань з використанням електронних ресурсів, сучасних мобільних систем, словників, хімічних довідників, наукових видань;

– здоров'язберігаючу компетентність, яка формується на заняттях, під час розгляду екологічних питань, здоров'язбережувальних технологій, правил безпеки та їх дотримання при роботі в хімічній лабораторії.

Професійна компетентність складається зі спеціальних та загальних компетентностей, які мають формуватися в процесі фахової підготовки майбутніх учителів за напрямом 014 Середня освіта (Хімія) (Іваницький, 2010; Авшенюк, Девятов, Дяченко та ін., 2014).

Висновки. З огляду на загальні тенденції розвитку сучасної освіти, вивчення хімічних дисциплін майбутніми фахівцями напрямку 014 Середня освіта (Хімія) сприятиме досягненню належного наукового рівня, загальної та спеціальної підготовки, формуванню їх професійної компетентності.

Отже, сучасний фахівець з хімії має швидко орієнтуватися в потоці інформації, трансформувати її відповідно до своєї спеціальності, аналізувати, коригувати, а для цього потрібне міцне підґрунтя, закладене фундаментальними хімічними дисциплінами. Навчання хімічним дисциплінам відкриває широкі можливості для формування професійної компетентності вчителя хімії, якісної підготовки студента до педагогічної діяльності.

Професійна компетентність включає здатність майбутніх фахівців оволодівати мобільними знаннями, уміннями і навичками, необхідними для професійної роботи за спеціальністю через суб'єкт-суб'єктну взаємодію «викладач – студент» у процесі навчання хімічних дисциплін.

Список використаних джерел

- Авшенюк, Н. М., Девятов, Т. М., Дяченко, Л. М., Постригач, Н. О., Пуховська, Л. П., Судима, О. В. (2014). *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія і практика*: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Бабенко, О. М. (2005). Предметні компетенції з хімії як складова ключових компетенцій особистості. *Біологія і хімія в школі*, 5, 41-43.
- Грабовий, А. К. (2006). Компетентнісний підхід до учнівського експерименту. *Біологія і хімія в школі*, 4, 13-15.
- Іваницький, О. І. (2010). Теоретико-методичні засади розробки стандарту професійної підготовки майбутнього вчителя фізики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 48 (101), 123-129.
- Козырев, В. А., Радионова, Н. Ф., Тряпицина, А. П. (Ред.). (2005). *Компетентностный подход в педагогическом образовании*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.
- Малихін, А. О. (Ред.). (2012). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій*: колективна монографія. Бердянськ: Вид-во БДПУ.
- Пшенична, Н. С. (2016). Викладання хімічних дисциплін у майбутніх учителів нехімічних спеціальностей як запорука формування професійної компетентності. *Молодий вчений*, 12, 514-518.

- Савчин, М. М. (2007). Рівні предметних компетентностей з хімії (12-річна школа). *Біологія і хімія в школі*, 1, 5-9.
- Ткаченко, О. М. (2012). *Етнопедagogічна компетентність педагога*: монографія. Кіровоград: Імекс-ДТД.
- Трубачева, С. Е. (2004). Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. В кн. О. В. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* (С. 51-57). Київ: К.Е.С.
- Seminar on «Chemistry Studies in the European Higher Education Area». Dresden/Germany, June 14-15, 2004 ; Recommendations to the Bologna Follo-Up Group. Взято з http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Other_sem/040614-15Dresden/040614-15 Recommendations_BFUG.pdf5

References

- Avsheniuk, N. M., Deviatov, T. M., Diachenko, L. M., Postryhach, N. O., Pukhovska, L. P., & Sudyma, O. V. (2014). *Kompetentnisnyi pidkhdid do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krainakh: teoriia i praktyka [Competence approach to teacher training in foreign countries: theory and practice]*: monohrafiia. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Babenko, O. M. (2005). Predmetni kompetensii z khimii yak skladova kliuchovykh kompetensii osobystosti [Subject competencies in chemistry as a component of key competencies of the individual]. *Biolojiia i khimiiia v shkoli [Biology and chemistry at school]*, 5, 41-43 [in Ukrainian].
- Hrabovyi, A. K. (2006). Kompetentnisnyi pidkhdid do uchnivskoho eksperymentu [Competence approach to student experiment]. *Biolojiia i khimiiia v shkoli [Biology and chemistry at school]*, 4, 13-15 [in Ukrainian].
- Ivanytskyi, O. I. (2010). Teoretyko-metodychni zasady rozrobky standartu profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia fizyky [Theoretical and methodological principles of developing a standard of professional training for future physics teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchyi i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools]*, 48 (101), 123-129 [in Ukrainian].
- Kozyrev, V. A., Radionova, N. F., & Triapitsina, A. P. (Eds.). (2005). *Kompetentnostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Competence approach in teacher education]*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena [in Russian].
- Malykhin, A. O. (Ed.). (2012). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia tekhnologii [Formation of professional competence of the future teacher of technologies]*: kolektyvna monohrafiia. Berdiansk: Vyd-vo BDPU [in Ukrainian].
- Pshenychna, N. S. (2016). Vykladannia khimichnykh dystsyplin u maibutnikh uchyteliv nekhimichnykh spetsialnosti yak zaporuka formuvannia profesiinoi kompetentnosti [Teaching chemical disciplines to future teachers of non-chemical specialties as a guarantee of professional competence]. *Molodyi vchenyi [A young scientist]*, 12, 514-518 [in Ukrainian].
- Savchyn, M. M. (2007). Rivni predmetnykh kompetentnosti z khimii (12-richna shkola) [Levels of subject competences in chemistry (12-year school)]. *Biolojiia i khimiiia v shkoli [Biology and chemistry at school]*, 1, 5-9 [in Ukrainian].
- Seminar on «Chemistry Studies in the European Higher Education Area». Dresden/Germany, June 14-15, 2004 ; Recommendations to the Bologna Follo-Up Group. Retrieved from http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Other_sem/040614-15Dresden/040614-15 Recommendations_BFUG.pdf5
- Tkachenko, O. M. (2012). *Etnopedagogichna kompetentnist pedahoha [Ethnopedagogical competence of a teacher]*: monohrafiia. Kirovohrad: Imeks-DTD [in Ukrainian].
- Trubacheva, S. E. (2004). Umovy realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu v navchalnomu protsesi [Conditions for implementing the competency approach in the learning process]. In O. V. Ovcharuk (Ed.), *Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitoi polityky [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library on educational policy]* (pp. 51-57). Kyiv: K.E.S. [in Ukrainian].

GRYNYOVA M.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDY OF CHEMICAL DISCIPLINES IN POLTAVA NATIONAL PEDAGOGICAL YEAR UNIT

The mission of chemical disciplines in the formation of professional competence of future specialists in the field of training 014 Secondary Education (Chemistry) is revealed. The content of the concept of "professional competence" is analyzed, which includes the ability of future professionals to master mobile knowledge, skills, abilities necessary for professional work in the specialty through the subject-subject interaction "teacher - student" in the teaching of chemical

disciplines. The essence of the concept of "chemical disciplines" as academic disciplines that form the concept of chemical processes based on the fundamental laws of chemistry. Using the method of questionnaires of students majoring in 014 Secondary Education (Chemistry) at Poltava National Pedagogical University named after VG Korolenko, the attitude of future professionals to the teaching of chemical disciplines, which they master according to the educational program.

Keywords: *competence; professional competence; chemical disciplines; key, basic, special competencies*

Стаття надійшла до редакції 25.07.2020 р.

УДК 378.091.3:373.5.011-051“19/20”

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223196>

НАТАЛІЯ ГУЗІЙ

ORCID: 0000-0002-9158-9791

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

ІНСТИТУАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ТА ДИДАКТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧОГО УЧИТЕЛЯ-МАЙСТРА, ПРОФЕСІОНАЛА В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТРАДИЦІЇ НА ЗЛАМІ ХХ – ХХІ СТ.

У статті представлено результати дослідження стану інституалізації ідей та дидактичних моделей підготовки творчого учителя-майстра, професіонала у вітчизняній педагогічній традиції на етапі перших двох десятиліть розбудови української педагогічної науки і вищої педагогічної школи.

Ключові слова: інституалізація, педагогічна майстерність, творчість, професіоналізм, підготовка учителя-вихователя

Постановка проблеми. Подальший цивілізаційний поступ українського суспільства невід’ємний від прогресивного розвитку національної освіти. У сучасних процесах її реформування вагомому роль відіграє вирішення проблеми підготовки успішного, компетентного, творчого, вмотивованого учителя Нової української школи як агента змін, здатного піднести багатогранну педагогічну професію до рівня мистецтва (2018). Реалії сьогодення й трансформаційні зміни у педагогічній професії та організації педагогічної освіти вимагають як продукування нестандартних інноваційних підходів, так і творчого використання багатого історико-педагогічного досвіду й прогресивних національних освітніх традицій. В українській педагогічній спадщині різних часів накопичено потужний евристичний потенціал для збагачення й уточнення сучасних наукових уявлень про професійну працю педагога та його підготовку. Особливий етап в історіографії підготовки творчого учителя-майстра, професіонала в українській освітній традиції становлять 90-ті – 2000-ні рр., тобто два десятиліття кінця ХХ – початку ХХІ ст., які позначилися динамічними процесами інституалізації цих ідей та їх дидактичних моделей в умовах становлення незалежної української держави й розбудови національної освіти, еволюції радянського типу системи освіти у європейський.

Аналіз найвагоміших публікацій. Історичні аспекти становлення та розвитку української педагогічної освіти і загальнопедагогічної підготовки різних часів досліджували Н.Дем’яненко, М.Євтух, В.Майборода, Л.Медвідь, В.Луговий, М.Окса, Л.Хомич та ін., які встановили особливості її функціонування на певних етапах. Історіографію зародження й трансформації ідей підготовки педагога-майстра, творця, професіонала висвітлено у публікаціях С.Барбіної, О.Лавріненка, Л.Мільто, В.Хомича, М.Ярмаченка та ін., які присвячено вивченню соціальних, теоретичних, методичних аспектів еволюції поглядів на сутність, зміст, детермінанти формування педагогічної майстерності освітянських кадрів, розвитку творчої особистості учителя-вихователя у системі підготовки та перепідготовки освітянських кадрів. Поряд із тим залишилися маловивченими питання цілісного бачення стану інституалізації ідей й дидактичних моделей підготовки педагога-майстра, творця, професіонала в українській вищій педагогічній школі у перші два десятиліття її незалежності в єдності науково-теоретичних та організаційно-методичних аспектів.

Мета публікації полягає у виробленні цілісного погляду на стан інституалізації ідей й дидактичних моделей підготовки педагога-майстра, творця, професіонала в українській вищій педагогічній школі на перетині ХХ – ХХІ ст., а дослідницькими завданнями виступили аналіз тогочасної діяльності наукових інституцій у здійсненні профільних досліджень означеної проблематики; вивчення реальної практики функціонування однойменних навчальних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти в єдності організаційно-управлінських та методичних аспектів.

Виклад основного матеріалу... Реконструкція національної освіти із набуттям Україною суверенітету передбачала суттєве підвищення соціального й професійного статусу вчителя та вдосконалення його підготовки до творчої й майстерної професійно-педагогічної діяльності. Це зумовило динамічні процеси інституалізації історично стверджених ідей педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму – виникнення профільних наукових центрів (лабораторій, кафедр, громадських академій та ін.) як конкретних соціальних інституцій, які цілеспрямовано здійснювали профільні наукові дослідження, виробляли концептуальну базу державної освітньої політики, готували й видавали друковану науково-методичну продукцію, проводили науково-педагогічні заходи за даною проблематикою, та відповідно активне запровадження у практику роботи педагогічних навчальних закладів

відповідних однойменних навчальних дисциплін і створення методичного забезпечення їх викладання – навчальних програм, рекомендацій, підручників і посібників.

Провідними науковими осередками інституалізації ідей педагогічної творчості, майстерності та професіоналізму в українській педагогічній науці стали: відділ теорії і практики педагогічної майстерності Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (директор І.Зязюн), працівники якого з 90-х рр. здійснювали планові різноаспектні наукові дослідження за темою “Розвиток інтегративних процесів в освіті”; численні новостворені профільні кафедри та наукові лабораторії педагогічної творчості, майстерності, технологій у багатьох педагогічних університетах, відкриття яких, за словами О.Пехоти, не було випадковим, а відзеркалювало об’єктивно існуючу закономірність – зміну сутності педагогічної підготовки і функцій педагогічних кафедр (Зязюн, Пехота, 2003, с.22); громадські організації “Академія педагогічної майстерності”, Українська академія акмеологічних наук. У 90-ті – 2000-ні рр. українськими науковцями було здійснено чимало монографічних і дисертаційних досліджень безпосередньо з проблем педагогічної майстерності (С.Барбіна, О.Бурля, Л.Задорожня, Л.Лимаренко, Л.Малаканова, В.Сидоренко, Т.Стратан, С.Швидка та ін.), педагогічної творчості (О.Виговська, О.Волошенко, Н.Кічук, Л.Мільто, О.Приходько, С.Сисоєва та ін.), педагогічного професіоналізму (Н.Гузій, Б.Дьяченко, О.Дубасенюк, В.Панчук, Т.Сорочан, Т.Федірчук, А.Теплицька та ін.) та дотичної тематики – педагогічної культури (В.М.Гриньова, Т.В.Іванова), педагогічного покликання (Л.Ахмедзянова), педагогічної усталеності (З.Курлянд), індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки учителя (О.Пехота), готовності до інноваційної діяльності (М.Артюшина, О.Котикова, А.Ліненко) тощо. У них розроблялися не лише теоретичні аспекти різноманітних дидактичних явищ педагогічної праці, а й пропонувалися різновекторні науково-методичні підходи їх упровадження у систему підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Особливої уваги заслуговує робота Є.С.Барбіної “Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти (1998), де уперше було переконливо обгрунтовано роль педагогічної майстерності як системоутворювального чинника професійної підготовки вчителя, глибоко розкрито інтегративні властивості і розвивальні можливості цієї навчальної дисципліни, показано її відповідність сучасним парадигмам та тенденціям розвитку педагогічної освіти, а також уточнено зміст і функції педагогічної майстерності як навчальної дисципліни, узагальнено організаційно-методичні основи та технології її формування у майбутніх учителів (Барбіна, 1998, с.33).

Підвищений інтерес науково-педагогічної громадськості до проблеми формування педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму освітянських кадрів та її різноманітних аспектів засвідчують факти проведення у ці роки багатьох міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій за цією тематикою, наприклад: “Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності” (Київ, 1993 р.); “Психолого-педагогічні фактори підвищення педагогічної майстерності вчителя-вихователя” (Житомир, 1995 р.); “Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості учителя” (Полтава, 2002); “Професіоналізм педагога” (Ялта, 2003, 2004, 2005, 2006); “Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача” (Київ, 2005); “Педагогічна майстерність: становлення і шляхи розвитку” (Полтава, 2006); “Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів (Умань, 2010) та ін.

Найважливішим чинником інституалізації ідей педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму у системі підготовки учителя-вихователя є безпосереднє впровадження їх вироблених дидактичних моделей у навчально-виховний процес у вигляді однойменних навчальних дисциплін. У 90-ті рр. відповідно до пріоритетів державної освітньої політики незалежної України було кардинально переглянута зміст педагогічної підготовки освітянських кадрів, а дисципліна “Основи педагогічної майстерності” увійшла до базового навчального плану для педагогічних спеціальностей 1993 р. як нормативна (Луговий, 1994, с.181) включалася до навчальних планів підготовки студентів за напрямом “педагогічна освіта” кінця 90-х – середини 2000-х рр. як обов’язковий предмет фундаментальної педагогічної підготовки (Концепція педагогічної освіти, 1998, с.15). Поряд із курсом з педагогічної майстерності у ряді педагогічних університетів (Глухівському, Київському, Рівненському, Сумському, Переяслав-Хмельницькому, Уманському) викладався споріднений за своєю дидактичною сутністю та змістом курс з основ педагогічної творчості, а також було впроваджено аналогічні курси та спецкурси (дисципліни за вибором) з педагогічної техніки, індивідуальності вчителя, основ педагогічного професіоналізму, культури педагогічного спілкування та ін. Таку багатотермінологічність назв навчальних дисциплін дидактичного спрямування з відповідними особливостями змістового наповнення, їх паралельне функціонування у закладах педагогічної освіти можна пояснити тим, що такі різні поняття та адекватні їм педагогічні стратегії “підводяться” під якісно тотожну об’єктивну реальність – багатогранну професійно-педагогічну працю вчителя-вихователя, а їх відмінності полягають у суто номінальному виділенні різних системоутворювальних факторів цього напрямку педагогічної підготовки, що супроводжуються певними несуттєвими зміщеннями смислових та ціннісних аспектів, звуженням або розширенням окремих змістових компонентів (Барбіна, Семиченко, 1996, с.34, 251). Загалом же значення навчальних дисциплін дидактичного спрямування за змістом і технологіями опанування визначається їх унікальними можливостями у розбудові особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. Вони забезпечують включення у навчальний процес закладів педагогічної освіти дидактичних проєкцій розроблених й науково обгрунтованих концептуальних моделей високоякісної педагогічної праці, об’єктивованих певними дефініціями, за допомогою яких у свідомості студентів моделюються теоретичні та практичні аспекти різноманітних еталонних зразків і стандартів продуктивності майбутньої педагогічної діяльності.

Для виявлення реальної номенклатури функціонування дидактичних навчальних дисциплін в українській педагогічній школі 90-х – 2000 рр., визначення їх місця і ролі у професійній підготовці педагогів та стану методичного забезпечення, а також відстеження динаміки їх змін було проведено констатувальний експеримент, програмою якого передбачалося аналіз навчально-методичної документації та подальше анкетування викладачів і студентів.

Для вивчення було обрано покоління навчальних планів до і після запровадження галузевих освітніх стандартів, оскільки на відміну від базового освітнього плану для педагогічних спеціальностей 1993 р., де курс з педагогічної

майстерності входив до обов'язкових педагогічних дисциплін і був нормативним (Луговий, с.181), навчальні ж плани різних педагогічних спеціальностей після затвердження галузевих освітніх стандартів вже різнилися за представленістю у них дисциплін психолого-педагогічного циклу. Це дало змогу виявити та впорядкувати реально існуючу у 2000-ні рр. номенклатуру дисциплін дидактичної підготовки майбутніх педагогів за видами, обсягами, характером розподілу годин їх вивчення за семестрами, співвідношенням типів занять та видів контролю.

Проведене дослідження показало, що найбільш типом і усталеною навчальною дисципліною дидактичного спрямування залишався створений у 80-х рр. полтавськими ученими під головуванням ректора І.Зяюна курс "Основи педагогічної майстерності" (ОПМ) на однойменній кафедрі педагогічної майстерності (завідувач Н.Тарасевич). Водночас у змісті педагогічної підготовки продовжував функціонувати й інший найбільш популярний вектор дидактичної освіти – курс з основ педагогічної творчості (ОПТ), уперше запроваджений у 1989 р. у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова (тодішньому КДПУ імені М.Горького) за ініціативою ректора М.Шкіля на новоствореній кафедрі педагогічної творчості (завідувач С.Сисоєва), що пізніше почав викладатися також у Глухівському, Рівненському, Сумському, Переяслав-Хмельницькому, Уманському педагогічних університетах. В аналізованих навчальних планах вивчення курсів з основ педагогічної майстерності/творчості здійснювалося в основному протягом двох, рідше одного семестру, здебільшого V–VI, а також VII–VIII, і навіть II, X семестрів (у поодиноких випадках, наприклад, у Полтаві – протягом II, III, V), що засвідчує недостатньо чітку визначеність адміністрації та кафедр щодо логіки викладання психолого-педагогічних дисциплін взагалі та місця цього курсу зокрема.

Стосовно ж обсягів годин вивчення ОПМ/Т, то їх кількість постійно і необґрунтовано зменшувалася, не зважаючи на необхідність передусім практичної аудиторної роботи студентів: якщо типовими планами 90-х рр. передбачалося 90-80 аудиторних годин, у середині 90-х рр. – вже приблизно 70, то після введення галузевих стандартів з ініціативи самих педагогічних вузів цей обсяг у багатьох з них значно зменшився, в основному до 54 аудиторних годин, і навіть до 36 год., 18 год., хоча чимало закладів зацікавлені у цій дисципліні і зберегли попередні норми навчального часу аудиторних занять, а в окремих вузах навіть збільшили їх (наприклад, у Ніжині, Кіровограді, Умані). Аналогічно відрізнялися у навчальних планах і форми підсумкового контролю – в цілому їх кількість скоротилася відповідно до зменшення семестрів вивчення дисципліни, замість екзамену частіше залишається лише залік, що не сприяє підвищенню мотивації студентів до якісного оволодіння змістом курсу. Таке звуження "форматів" вивчення курсів ОПМ/Т наштовхує на думку про не зовсім позитивне до них ставлення з боку ректоратів та деканатів як наслідок недостатнього усвідомлення їх ролі та можливостей у професійному становленні студентів або незадоволення існуючим станом їх викладання. Особливу увагу привертає сам факт різноманітності обсягів годин вивчення ОПМ/Т, а також неоднорідність їх структури – співвідношення лекційних, семінарсько-практичних, лабораторних занять (лекцій зустрічається в планах від 10 до 50 год., семінарсько-практичних – від 18 до 76 год., а лабораторні, як і семінарсько-практичні, взагалі не завжди фігурують у навчальних і тематичних планах). Виявлена ж незбалансованість обсягів і структури навчального часу та форм проведення занять з ОПМ/Т у педагогічних навчальних закладах одного рівня акредитації свідчить про недостатньо чітку визначеність та обґрунтованість змісту, методичного і кадрового забезпечення викладання курсу.

Найбільш визнаним й концептуально обґрунтованим програмно-методичним забезпеченням викладання основ педагогічної майстерності в українській педагогічній освіті стала типова програма, посібники і підручники колективу полтавських авторів під редакцією І.Зяюна, хоча у деяких педагогічних університетах були підготовлені й використовувалися програми і авторські посібники з педагогічної майстерності дещо іншого змістового наповнення – О.Ковальчук (2001), В.Кучерявець (2002), О.Сидоренко (2003), Г.Троцько (1995), Н.Яковець (2003) та ін. Викладання спорідненого із педагогічною майстерністю курсу з основ педагогічної творчості в основному забезпечувалося оригінальними однойменними навчально-методичними виданнями українських авторів Н.Кічук (1991), М.Лазарева (1995), Р.Скульського (1992), С.Сисоєвої (1994, 1998), викладачів кафедри педагогічного творчості НПУ імені М.П.Драгоманова та ін. У їх змісті розкривалися творчі підходи до організації професійної праці педагога, визначалися теоретичні й прикладні аспекти перебігу різноманітних творчих явищ і процесів у педагогічній професії, виявлялася специфіка інтуїтивних, неформалізованих виявів творчої активності вчителя-вихователя, співвідношення творчості та майстерності у педагогічній професії, а також розглядалися питання інноваційних технологій розвитку творчих можливостей учнів.

Із розвитком теоретико-методологічної бази наукової рефлексії педагогічної праці, розширенням понятійного апарата та створенням відповідних оригінальних моделей її високої якості дидактичний тезаурус у 2000-х рр. збагачувався категоріями педагогічної культури вчителя-вихователя, педагогічного професіоналізму, педагогічної індивідуальності, креативності, інноваційного потенціалу тощо, які сприяли запровадженню у практику педагогічної освіти однойменних навчальних дисциплін, створенню їх програм, підготовці навчально-методичних посібників з педагогічної культури (В.Гриньова 1996), педагогічної деантології (Л.Хоружа, 2003), педагогічного професіоналізму (Н.Гузій, 2005), творчої індивідуальності вчителя (О.Пехота, 1996) та ін.

До того ж у 90-х – 2000-х рр. під впливом динамічних процесів інтеграції української педагогічної науки у світовий простір, подальшого нарощування науково-теоретичної бази педагогічної освіти, теорія і методика підготовки майбутнього учителя-вихователя як майстра, творця, професіонала продовжувала активно розвиватися на фоні подальшого ствердження самостійності галузі науково-педагогічних знань про педагога і його професію як у традиційному руслі дидактики (Т.Маркар'ян), так і в інноваційному контексті педевтології (Т.Левовицький) та педагогічної акмеології (Н.Кузьміна А.Маркова). Перспективність подальшого розвитку української наукової школи педагогічної майстерності, започаткованої у 80-ті рр. І.А.Зяюном, у ракурсі педевтологічних підходів переконливо обґрунтовано Н.Ничкало (Ничкало, 2018, с.67-76), а також представлено педевтологічними пошуками вчених О.Дубасенюк, Н.Ничкало, Н.Яковець, у яких здійснюється наукова рефлексія напрацьованого досвіду вдосконалення змісту педагогічної освіти, орієнтованого на дидактичні моделі професіоналізму, педагогічної

творчості та майстерності при викладанні відповідних субдисциплін (Дубасенюк, 2018, с.122-129). Український ж вектор педагогічної акмеології успішно започатковується у дослідженнях В.М.Вакуленко, В.М.Гладкової, Н.В.Гузій, А.В.Козир, Л.С.Рибалко, В.В.Сидоренко та ін., за результатами яких упроваджено у практику роботи вищої педагогічної школи різноманітні навчальні дисципліни: з акмеології вищої педагогічної освіти (Вакуленко, 2006, с.124-133), а пізніше – педагогічної акмеології (Воляннюк, Н.Ю., Г.В.Ложкін, Г.В., 2016).

Висновки. Таким чином можна підсумувати, що у перші два десятиліття розбудови української педагогічної школи склалися продуктивні соціальні, теоретичні, методичні передумови інституалізації ідей й створених оригінальних дидактичних моделей підготовки педагога-майстра, творця, професіонала в єдності досягнень науково-теоретичної думки та їх активного упровадження у систему роботи вітчизняної педагогічної школи. Це зумовило обґрунтоване поширення однойменних навчальних дисциплін у масовій практиці ЗВО педагогічного профілю, створення солідної методичної бази їх опанування студентами та сприяло утвердженню соціально й педагогічно цінних стратегій щодо становлення актуального на той час типу учителя-вихователя. Такий багатий досвід вітчизняної педагогічної науки і вузівської практики становить їх “золотий фонд”, який необхідно зберегти й подальше транслювати у нові соціально-освітні реалії.

Список використаних джерел

Барбина, Е.С. (1998). *Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования*. Киев: Высшая школа.

Барбина, Е.С., Семиченко, В.А. (1996): *Идеи интеграции, системности и целосности в теории и практике высшей школы*. Киев: Полиграфкнига.

Вакуленко, В.М. (2006). Педагогічна акмеологія: досягнення і проблеми. *Філософія освіти*, 3(5), 124-133.

Дубасенюк, О.А. (2018). *Розвиток педагогічної освіти у контексті педевтологічних пошуків*. Українська полоністика, 15, 122-129.

Зязюн, І.А., Пехота, О.М. (Ред.). (2003): *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій*. Київ: Вид-во А.С.К.

Концепція педагогічної освіти. (1998): Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова.

Луговой, В.І. (1994). *Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку*. Київ: МАУП.

Ничкало, Н.Г. (2018). Філософія педевтологічних пошуків академіка Івана Зязюна. *IV Міжнародна науково-практична конференція “Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів”*. Харків: НТУ “ХПІ”.

Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). Режим доступу: <https://mon.gov.ua> > npa > pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-peda.

Referencis

Barbina, E.S. (1998). *Formirovanie pedagogicheskogo masterstva v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Kiev: Vysshaja shkola.

Barbina, E.S., Semichenko, V.A. (1996). *Idey integracii, sistemnosti i celosnosti v teorii i praktike vysshej shkoly*. Kiev, Poligrafkniga.

Vakulenko, V.M. (2006). Pedagogichna akmeologhiia: dosiahnennia i problemy. *Filosofia osvity*, 3(5), 124-133.

Dubasienuk, O.A. (2018). Rozvytok pedagogichnoi osvity u konteksti pedevtolohichnykh poshukiv. *Ukrainska polonistyka*, 15,122-129.

Ziazium, I.A., Pehota O.M. (Red.). (2003). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedagogichnykh tekhnolohii*. Kyiv: Vydavnytstvo A.S.K.

Kontseptsiiia pedagogichnoi osvity. (1998). Kyiv, NPU imeni M.P.Drahomanova.

Luhovyi, V.I. (1994). *Pedahohichna osvita v Ukraini: struktura, funktsionuvannia, tendentsii rozvytku*. Kyiv: MAUP.

Nychkalo, N.H. (2018). Filosofiia pedevtolohichnykh poshukiv akademika Ivana Ziaziuna. *IY Mizhnarodna naukovopraktychna konferentsiia “Naukova shkola akademika Ivana Ziaziuna u pratsiakh yoho soratnykiv ta uchniv”*. Kharkiv: NTU “KhPI”.

Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedagogichnoi osvity...https://mon.gov.ua > npa > pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-peda..

Volianiuk, N.Iu., Lozhkin, H.V. (2016). *Pedagogichna akmeologiya* Vstup. Prohrama navchalnoi dystsypliny «Pedagogichna akmeologhiia» skladena vidpovidno do osvitno-naukovykh program pidhotovky aspirantiv NTUU «KPI» .<https://psy/kpi.ua> > wp-content > uploads >

HUZII N.

National Pedagogical Drahomanov University, Kyiv, Ukraine

INSTITUTIONALISATION OF IDEAS AND DIDACTIC MODELS OF THE ARTISTIC TEACHER, MASTER, EXPERT'S TRAINING WITHIN UKRAINIAN PEDAGOGICAL TRADITION AT THE LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURIES

Contemporary priorities of the national educational policy presuppose, in accordance with the Conception of pedagogical education evolvement, training the competent, creative, self-motivated New Ukrainian school teacher as the transformations agent able to transfer the multitasking teaching occupation to the artistic level. This requires, alongside with providing non-standard innovation approaches of artistic implementation, the profound historical and pedagogical background with progressive national educational traditions, i.e. the vigorous heuristic potential of Ukrainian teacher's training heritage referring to educating an artistic teacher, master and expert. Special significance in this issue's historiography appertains to the stage of dynamic institutionalising the ideas of pedagogical artistry, mastery, efficiency and implementing their didactic models in the practice of managing teacher's training education in the 90s – 2000s.

Within this period, an important role was fulfilled by scientific and pedagogical ideas due to creating and active functioning of profiled scientific domains, i.e. laboratories, departments, public institutions, the executives of which actively conducted monographic and theses research centred around the agenda under consideration; arranged thematic science conferences; elaborated and substantiated the conceptual background of their accomplishment within the practice of pedagogical education.

Among the suggested didactic models of educating the artistic teacher, master and expert, the most fruitful ones were the ideas of teaching pedagogical mastery basics, pedagogical artistry, as well as pedagogical culture, pedagogical techniques, pedagogical professionalism as curricular subjects. The introduction of the aforementioned disciplines as the universities' curricular subjects in the late 90s – early 2000s in accordance with Pedagogical Education major as the essential/standardised ones is efficiently complete, but, at the same time, is characterised by insubstantial controversy and unbalance of curricular time volume and its activities distribution; that may be presupposed by the institutions administration's underestimating their role and opportunities in the prospective teacher's/tutor's occupational training. Methodological sustaining the student's grasp of the subjects under consideration is represented both by widely recognised Poltava scholars' (edited by I. Ziaziun) teaching publications in the field of pedagogical mastery and textbooks/teaching aids somewhat different in terms of content, in particular pedagogical creativity, pedagogical culture, pedagogical deontology, pedagogical professionalism sources, etc.

The achievements of science and pedagogical ideas alongside with the practice of teaching resources training have presupposed further development of pedagogical activity theory and methodology both within didascology traditional vector and the contemporary innovation contexts, in particular, pedeutology and pedagogical acmeology.

Key words: *institutionalisation; pedagogical mastery; artistry/creativity; professionalism/efficiency; teacher's (tutor's) training (education).*

Стаття надійшла до редакції 14.07. 2020 р.

УДК 378.147.091.33-027.22: 373.3

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223197>

ТЕТЯНА ДОВГА

ORCID: 0000-0002-4219-0194

Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ІНТЕРАКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

У статті розглянуто інтерактивний інструментарій реалізації авторської технології формування іміджу майбутнього вчителя початкової школи в освітньому процесі педагогічного університету. Презентована технологія дозволила стимулювати потребу студентів у особистісному та професійному самовдосконаленні, мотивувати їх до створення позитивного іміджу; сприяти оволодінню навичками створення особистісно-професійного професійного іміджу з метою підвищення конкурентоспроможності майбутнього педагога, його особистісної та професійної самореалізації.

Ключові слова: авторська технологія формування іміджу; майбутній учитель початкової школи; особистісний підхід; технологічний підхід; інтерактивні технології, кейс-технологія, технологія портфоліо

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Модернізація вищої і середньої освіти в Україні актуалізувала проблему вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів. У «Концепції розвитку педагогічної освіти» (Концепція, 2018) означено вектор

особистісно-професійного зростання педагогів, що передбачає наявність професійно значущих якостей, зокрема, фахової компетентності, мобільності, конкурентоспроможності, прагнення до інноваційних пошуків і відкриттів, потреби в систематичному саморозвитку та самовдосконаленні.

Статус «агента змін» зобов'язує сучасного вчителя бути висококультурною особистістю, успішним професіоналом, здатним гідно презентувати себе в умовах конкуренції на ринку освітніх послуг. Насамперед це стосується вчителя початкової школи, який у відповідь на сучасні освітні вимоги та суспільні очікування, повинен володіти не лише високим професіоналізмом, а й бездоганним іміджем.

Аналіз найвагоміших публікацій, на які спирається автор. Актуальною для сучасної педагогічної теорії і практики є проблема особистісно орієнтованої професійної освіти. До її вивчення свого часу долучились відомі вчені: В. Безпалько, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Вербицький, О. Дубасенюк, О. Пехота, С. Подмазін, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва, С. Стрілець, П. Щербань, І. Якиманська та ін.

Особистісно орієнтована освіта визначається як «цілеспрямований, безперервний, організований педагогічний процес, що сприяє розвитку і саморозвитку студента, становленню його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів» (Дубасенюк, 2012, с. 436).

Провідним для особистісно орієнтованої освіти вважається особистісний підхід, який передбачає допомогу індивіду в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самопроцесів – самовизначення, самореалізації та самоутвердження (Сенько, 2000, с. 106).

В умовах сучасної професійної підготовки активно використовується технологічний підхід, який полягає в застосуванні сукупності технологій, що сприяють оптимальному вирішенню освітніх та наукових завдань професійної освіти. Це стосується як організації освітнього процесу в цілому, так і окремих напрямів діяльності закладу вищої освіти.

Технологічний підхід вважається оптимальним для дослідження складних багатовимірних об'єктів, процесів, явищ, оскільки він дозволяє обрати стратегію системного вивчення об'єкта, від якого залежить результативність навчально-професійної діяльності чи особистісно-професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

Оновлення особистісно орієнтованої професійної підготовки відбувається значною мірою через упровадження в освітній процес сучасного вищу інноваційних технологій: «Нові технології не тільки забезпечують викладачів і студентів новими засобами та ресурсами, але й змінюють самі способи комунікації між викладачами та студентами. Новий підхід характеризується використанням інтерактивних методів, які забезпечують двонаправлений потік інформації «викладач – студент» і «студент – студент» незалежно від форми заняття (лекція, практичне заняття, ділова гра тощо). Впровадження нових технологій має бути направленим на підвищення якості освіти і, як наслідок, на підвищення конкурентоздатності навчальних закладів (Стрілець, 2013, с. 304-305).

Вирішення досі не вирішених аспектів наукової проблеми. Наразі численні наукові дослідження в галузі теорії і практики професійної освіти націлені на розробку спеціальних технологій вдосконалення окремих аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі. Зокрема, це стосується формування в них особистісно-професійного іміджу.

Протягом останнього десятиліття вітчизняні вчені розробили та апробували різноманітні методики створення іміджу майбутніх фахівців педагогічного фаху, як-от: соціального педагога (І. Ніколаєску, І. Трубник); викладача закладу вищої освіти (А. Коркішко, О. Момот, Н. Прус, Н. Ткаченко); ІТ-фахівця (О. Митцева), вчителя технологій (В. Бондаренко), вчителя історії (П. Шеремет), вихователя закладу дошкільної освіти (Т. Марєєва) тощо. В Україні захищені дисертаційні дослідження І. Размолодчикової (2011) та Н. Савченко (2016), які містять авторські методики розвитку іміджу вчителя початкової школи. Однак, наразі існує необхідність у розробленні цілісної технології формування особистісно-професійного іміджу майбутнього вчителя початкової школи з урахуванням освітніх інновацій та наукових розвідок у даній галузі.

Метою статті є опис інтерактивного інструментарію авторської технології формування особистісно-професійного іміджу майбутнього вчителя початкової школи в освітньому процесі педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна технологія – це створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, в наслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога (Сисоєва (Ред.), 2001, с. 18).

Інтерактивні технології (англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти) базуються на активній взаємодії суб'єктів освітнього процесу, передбачають обов'язковий зворотній зв'язок, різноманітні форми обміну думками (діалог та полілог), залучення до колективної та індивідуальної проектної діяльності, що дозволяє учасникам максимально реалізувати свій інтелектуальний потенціал, стати ефективним та успішним.

Аналіз досліджень, що презентують наукові пошуки в галузі розробки технологій формування професійно-педагогічного іміджу, засвідчує, що кожна з цих технологій має свою специфіку, але спільним є те, що в них обов'язково присутні засоби і прийоми інтерактивного навчання. Це підтверджує думку про те, що феномен іміджу є інтерактивним за своєю сутністю, він може підкреслити індивідуальність його власника, стати своєрідним брендом особистості, а його формування є гнучким, динамічним процесом, який не може бути універсальним, адже він постійно змінюється залежно від умов, обставин, часу і особливостей суб'єктів освітнього процесу.

Численні публікації в пресі, телевізійні дискусії переконують нас у тому, що сучасний учитель має цілковите право на створення неординарного професійного образу. Як зауважує Н. Ткаченко: «Оригінальний імідж є схвальним у світлі сучасних реформ у галузі освіти, метою яких є розірвати звичні стереотипи щодо професії вчителя та його діяльності, утвердження його гідного статусу в суспільстві тощо. Педагога Нової української школи

має вирізняти інноваційний характер мислення, вміння використовувати нові методи і форми роботи, які деякою мірою можуть навіть суперечити загальноприйнятим ідеям щодо навчання і виховання дітей. Це зацікавлює споживачів освітніх послуг, керівництво, педагогічну і суспільну громадськість» (Ткаченко, 2018, с. 169).

Загальна характеристика авторської технології формування іміджу майбутнього вчителя початкової школи.

Розроблену нами технологію формування особистісно-професійного іміджу майбутнього вчителя початкової школи ми впроваджували в освітній процес факультету педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка з 2009 року і дотепер. Реалізація технології відбувалась за такими напрямками:

1. Збагачення змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу та дисциплін спеціальної підготовки відомостями іміджевого характеру.
2. Викладання навчальних дисциплін за вибором: «Імідж сучасного вчителя», «Імідж сучасного вчителя початкової школи», «Імідж сучасного менеджера початкової освіти» (в попередні роки це були авторські спецкурси, наприклад, «Основи іміджології», «Основи іміджування та здорового способу життя» тощо).
3. Виконання студентами індивідуальних навчально-дослідних завдань під час навчальної та виробничої практики в закладах середньої освіти.
4. Розробка науково-дослідних проектів з проблеми професійного іміджу, участь в науково-практичних студентських конференціях.
5. Підготовка курсових і кваліфікаційних робіт бакалаврського і магістерського рівня.
6. Залучення студентів до різних форм позааудиторної виховної роботи, отримання ними додаткової формальної, інформальної та неформальної освіти.

За цей період ми підготували програмно-методичне забезпечення вказаних вище дисциплін, а саме: навчально-методичні комплекси, навчальні та робочі програми, силабуси, навчальні посібники: «Імідж сучасного вчителя» (2015), «Педагогічний імідж» (2016); термінологічні словники: «Імідж і здоров'я» (2017), «Мода. Стиль. Одяг» (2017); дидактичні матеріали до проведення лекційних та практичних занять, методичні матеріали для організації самостійної роботи студентів тощо.

Перейдемо до опису технологічного інструментарію, який ми застосовували під час реалізації авторської технології формування особистісно-професійного іміджу майбутнього вчителя початкової школи. З числа найбільш ефективних технологій ми обрали кейс-технологію і технологію портфоліо.

Кейс-технологія (кейс-метод).

Кейс (англ. case – подія або пригода, від лат. імен. casus – випадок, інцидент, дієсл. cadere, що означає впасти, звалитися).

Кейс-технологія належить до неігрових імітаційних активних методів навчання. До складу кейс-технології входять: метод ситуаційного аналізу; ситуаційні завдання і вправи; аналіз конкретних ситуацій (АКС); метод кейсів (кейс-стаді); метод інциденту; метод розбору ділової кореспонденції; ігрове проектування; метод ситуаційно-рольових ігор (Гушин, 2012, с. 4).

Зокрема, нашу увагу привернула технологічна особливість кейс-методу, яка й стала приводом для його використання в процесі формування іміджу, а саме: «Кейс-метод концентрує в собі значні досягнення «технології створення успіху». У ньому передбачається діяльність по активізації студентів, стимулюванню їхнього успіху, підкресленню досягнень. Саме відчуття успіху виступає однією з головних рушійних сил методу, формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності» (Сурмін (Ред.), 2002, с. 127).

Детальний опис педагогічних кейсів та методики їхнього використання належить М. Савельєвій. Зокрема, авторка відносить до них і спеціальні завдання-ситуації, оскільки основна умова завдань такого виду – інформація, наповнена педагогічним змістом. Джерелом подібних завдань може стати художня й науково-популярна література, яка дає багатий матеріал, що представляє педагогічну реальність у всьому її розмаїтті.

Для успішного вирішення подібних завдань необхідні самостійні інтелектуальні дії студентів, засновані на інтеграції психолого-педагогічних знань, читацького та життєвого досвіду, їхньої перебудови та включення в процес вирішення завдання, в результаті чого й вирощується «живе» педагогічне знання студента. Усвідомлені студентом дії, застосовані в процесі вирішення педагогічних завдань-ситуацій, в подальшому стають основою стилю його педагогічного мислення, відтворюються в професійній діяльності (Савельєва, 2013, с. 29-30).

Під час вивчення студентами навчального предмета «Імідж сучасного вчителя початкової школи» ми використовували добірку тематично орієнтованих педагогічних кейсів, зміст яких сприяв розширенню уявлень студентів про особистісні та професійні якості вчителя, як-от: «Про витонченість і душевний спокій», «Про елегантність», «Про стиль і манеру одягатися», «Про значення одягу», «Про мого першого вчителя», «Про справжнього вчителя», «Про покликання до педагогічної праці», «Про любов до дітей» і т. ін.

Технологія портфоліо.

Портфоліо (від англ. portfolio – портфель, тека для важливих справ і документів; від фр. porter – викладати, формулювати і folio – аркуш, сторінка) – дос'є, набір досягнень, колекція робіт, метою яких є демонстрація освітніх і професійних досягнень людини. Поняття «портфоліо» сьогодні широко використовується в сфері моди, дизайну, менеджменту, іміджмейкінгу тощо.

Як педагогічна технологія, портфоліо – одна з найбільш сучасних технологій організації діяльності, оцінки та рефлексії, яка сприяє розвитку професійної мобільності студента, його майбутньої кар'єри.

На реалізації технології портфоліо, як ефективного засобу формування позитивного іміджу, наголошує В. Кучерявець. Зокрема, дослідниця пропонує такі прийоми роботи з портфоліо: розробка проекту портфоліо «позитивної комунікативної атаки» вчителя-початківця; створення індивідуального «показового» портфоліо, як демонстрації пізнавально-креативної здатності суб'єкта навчального процесу і «фокус-презентація» його перед

аудиторією, сутність якої полягає в реалізації ефектного «спалаху» самоподачі з позиції «переможця», в якій би сфокусувалися основні маркери позитивного педагогічного іміджу (Кучерявець, 2012, с. 129).

Застосування технології портфоліо в контексті нашого дослідження допомогло нам у вирішенні наступних завдань: стимулювати потребу студентів у особистісному та професійному самовдосконаленні, мотивувати їх до створення позитивного іміджу; сприяти оволодінню навичками створення особистісно-професійного професійного іміджу з метою підвищення конкурентоспроможності майбутнього педагога, його особистісної та професійної самореалізації.

Ми рекомендували майбутнім учителям початкової школи змодельовати електронне портфоліо за такою структурою: навчальна діяльність, професійна діяльність, наукова діяльність, культурно-освітня та дозвіллева діяльності, громадська робота і волонтерська діяльність. Водночас, ми знайомили студентів з різними видами портфоліо – навчальним, робочим, документальним, презентаційним, розвивальним, професійним тощо. Приміром, робоче портфоліо вважається базовим та застосовується більшістю педагогів на початковій стадії професійного становлення. Презентаційне портфоліо відображає творчу індивідуальність та креативність особистості. Навчальне портфоліо демонструє навчальний досвід студента, засвідчує його навчальні успіхи, а також проектує майбутню професійну діяльність.

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Таким чином, реалізація авторської технології формування іміджу майбутнього вчителя початкової школи базувалась на використанні інтерактивних технологій та відповідного програмно-методичного забезпечення, завдяки чому було створено належні умови для продуктивної співпраці викладача і студентів з метою формування в останніх позитивного особистісно-професійного іміджу.

Кейс-технологія розвиває здатність до творчого вирішення нестандартних педагогічних завдань. Технологія портфоліо безпосередньо пов'язана з технологіями саморозвитку та самовдосконалення, вона є ефективним засобом самопрезентації та професійного зростання, демонстрації досягнень, творчих здібностей і успіхів у навчальній та професійній діяльності. Наші подальші розвідки будуть стосуватися дидактико-методичного забезпечення авторської технології формування особистісно-професійного іміджу майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

- Гущин, Ю. В. (2012). Интерактивные методы обучения в высшей школе. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна»*, 2, 1-18.
- Дубасенюк, О. (2012). *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Кучерявець, В. Г. (2012). Технологія портфоліо у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 2, 128-130. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_2_34.
- Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти*: наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- Савельєва, М. Г. (2013). *Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов*: учеб.-метод. пособ. Ижевск: УдГУ.
- Сенько, Ю. В. (2000). *Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций*. Москва: Академия.
- Сисоєва, С. О. (Ред.), Алексюк, М. А., Воловик, П. М., Кульчицька, О. І. та ін. (2001). *Педагогічні технології у неперервній освіті*: монографія. Київ: Віпол.
- Сурмин, Ю. П. (Ред.). (2002). *Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода*. Киев: Центр инноваций и развития.
- Стрілець, С. І. (2013). *Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика*: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Чернігів: ФОП Лозовий В. М.
- Ткаченко, Н. М. (2018). Стратегії, техніки та технології створення позитивного професійного іміджу вчителя іноземних мов. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 60, 168-172.

References

- Gushchin, Yu. V. (2012). Interaktivnye metody obucheniia v vysshei shkole [High School Interactive Teaching Methods]. *Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna»* [Psychological journal of the International University of Nature, Society and Man "Dubna"], 2, 1-18 [in Russian].
- Dubaseniuk, O. (2012). *Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno oriientovanyi pidkhid* [Professional pedagogical education: a personality-oriented approach]: monohrafiia. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

- Kucheriavets, V. H. (2012). Tekhnolohiia portfolio u protsesi profesiinoini pidhotovky maibutnoho vchytelia [Portfolio technology in the process of professional training of future teachers]. *Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Serii: Psykholoho-pedahohichni nauky [Scientific notes [Nizhyn State University. Nikolai Gogol]. Series: Psychological and pedagogical sciences]*, 2, 128-130. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_2_34 [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity [About the statement of the Concept of development of pedagogical education]:* nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 lypnia 2018 r. № 776. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Saveleva, M. G. (2013). *Pedagogicheskie keisy: konstruirovaniie i ispolzovanie v protsesse obucheniiia i otcenki kompetentcii studentov [Pedagogical cases: design and use in the learning process and assessment of students' competencies]:* ucheb.-metod. posob. Izhevsk: UdGU [in Russian].
- Senko, Iu. V. (2000). *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniia [Humanitarian foundations of teacher education]:* kurs lekcii. Moskva: Akademiia [in Russian].
- Sysoieva, S. O. (Ed.), Aleksiiuk, M. A., Volovyk, P. M., & Kulchytska, O. I. ea al. (2001). *Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii osviti [Pedagogical technologies in continuing education]:* monohrafiia. Kyiv: Vipol [in Ukrainian].
- Strilets, S. I. (2013). *Innovatsii u vyshchii pedahohichnii osviti: teoriia i praktyka [Innovations in higher pedagogical education: theory and practice]:* navch. posib. dlia stud. vyshchikh navch. zakladiv. Chernihiv: FOP Lozovyi V. M. [in Ukrainian].
- Surmin, Iu. P. (Ed.). (2002). *Situatsionnyi analiz, ili Anatomiiia Keis-metoda [Situational Analysis, or Anatomy of the Case Method].* Kiev: Tcentr innovatsii i rozvitiia [in Russian].
- Tkachenko, N. M. (2018). Stratehii, tekhniki ta tekhnolohii stvorennia pozytyvnoho profesiinoho imidzhu vchytelia inozemnykh mov [Strategies, techniques and technologies for creating a positive professional image of a foreign language teacher]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy [Scientific journal of NPU named after MP Dragomanova. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects]*, 60, 168-172 [in Ukrainian].

DOVGA T.

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine

TECHNOLOGY OF FORMATION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S IMAGE: INTERACTIVE INSTRUMENTARIUM

The article considers interactive tools for the implementation of the author's technology of future primary school teacher's image formation.

Reformation of all levels of national education has highlighted the need to prepare highly qualified teachers for meeting the needs of secondary schools. Changes in school education primarily affected the primary school teacher, who today needs to have not only high professionalism, but also perfect personal and professional image.

In order to form personal and professional image of future primary school teachers, we have created an authorial technology, which we have introduced into the educational process of the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. The technology was based on the usage of interactive technologies and appropriate methodological and syllabus support in the educational process, which included the educational and methodological complex of the discipline "Modern primary school teacher's image."

We have chosen case technology and portfolio technology as technological tools, as they are among the most modern and effective interactive technologies. Case technology belongs to non-game simulation teaching methods. It includes: the method of situational analysis, the method of situational tasks and exercises, the analysis of specific situations, the method of cases (case studies), etc. During the studying of the subject "Modern primary school teacher's image" by students, we used a selection of thematically oriented pedagogical cases. Portfolio technology is an effective tool for organizing student activities, assessment and reflection. We introduced students different types of portfolios and recommended them to model their own electronic portfolio.

Thus, the implementation of the author's technology of formation of the future primary school teachers' image provided favorable conditions for productive cooperation between teacher and students in order to form students' positive personal and professional image.

Keywords: *author's technology of image formation; future primary school teacher; personal approach; technological approach; interactive technologies, case technology, portfolio technology*

Стаття надійшла до редакції 12.08.2020 р.

УДК 373.5.016:5

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223199>

АНДРІЙ ДРОБІН

ORCID: 0000-0002-4414-0465

Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені Василя Сухомлинського

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ»: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглянуто один із напрямків реформування системи освіти старшої школи – запровадження інтегрованого курсу «Природничі науки». Здійснено аналіз існуючих програм «Природничі науки» на предмет відповідності меті та завданням природничої освіти, кількісних та якісних характеристик структури та змісту цих програм та окреслення шляхів удосконалення інтегрованого курсу «Природничі науки».

Ключові слова: інтегрований курс, природничо-наукова компетентність, Природничі науки, навчальна програма, навчальна дисципліна, структура та зміст навчальної програми

Постановка проблеми. Останні роки наукова думка бурхливо розвивається у напрямках прикладного спрямування та на стикових областях природничих, соціальних наук та технологій, що спричиняє суспільний запит на інтегративні з різних галузей знань та практико орієнтовані компетентності, сформовані у здобувачів освіти.

В Україні ці процеси теж мають місце. Їх зміст визначається змінами у системі освіти та регулюється законодавчо у «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (Концепція НУШ, 2016), Законі України «Про освіту» (Закон Про освіту, 2017), Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти (Держстандарт, 2011).

Одним із визначених напрямів реформування, що регулюють зміни у структурі та змісті шкільної освіти, є відображення існуючих інтегративних процесів у природничих, соціальних науках та технологіях, які відповідають суспільному замовленню на актуальну освіту, у зміст системи освіти через запровадження у старшій школі експериментальної інтегрованої навчальної дисципліни «Природничі науки» (Наказ МОН, 2018).

Таким чином, актуальність даної проблеми не підлягає сумніву.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми.

Дослідженням проблеми обґрунтування, створення та ефективності інтегрованих курсів за тематикою природничих наук в основній та старшій школі у дидактиці займалися І.Ю.Алексашина, С.У.Гончаренко, К.Ж.Гуз, Т.М.Засекіна, В.Р.Льченко, М.Т.Мартинюк, Н.Б. Сімакова, С.Ю.Старостіна та інші.

Разом з тим, розвиток самого природознавства, суспільства, дидактики триває, динаміка цих процесів є високою: з'являються нові теорії, ідеї, знання, наукові факти, концентрується педагогічний досвід, тому розробка тематики інтеграційних процесів у природознавстві та відповідних їм інтегрованих навчальних дисциплін залишається актуальною і потребує подальших теоретичних досліджень.

Таким чином, **метою** статті є аналіз існуючих програм «Природничі науки» на предмет відповідності меті та завданням природничої освіти, кількісних та якісних характеристик структури та змісту цих програм та окреслення шляхів удосконалення інтегрованого курсу «Природничі науки».

Виклад основного матеріалу статті.

Побудова структури та змісту інтегрованого курсу «Природничі науки» є достатньо дискусійним питанням, яке має місце через відсутність єдиного загальноновизнаного підходу та концептуальної ідеї формування цього курсу.

Змістовий аналіз програм (Програма Засекіна, 2017), (Програма Льченко, 2017), (Програма Дьоміна, 2017), (Програма Шабанов, 2017) показав: при створенні програм автори застосували різні концептуальні підходи, але змістовно програми залишилися предметно-диференційованими. Їх структуру складають предметні модулі: фізико-астрономічний, хімічний, біологічний, географічний, які за змістом повторюють структуру програм предметів рівня стандарту.

Кількість годин, яка виділяється на вивчення «Природничих наук» менша за кількість, що виділено для вивчення окремих природничих предметів на рівні стандарту: 4 проти 8.5 годин/тиждень.

У пояснювальних записках зазначено про те, що окремі предметні модулі читають відповідні вчителі-предметники, тобто відбувається традиційне викладання окремих природничих наук, але у зменшеному обсязі, тобто продовжується диференціація предметів, а інтеграція присутня лише у назві навчальної дисципліни.

У всіх програмах збережено практичну спрямованість курсів, що виражено у наявності достатньої кількості практичних та лабораторних робіт, які крім того пропонуються на вибір. Порівняння кількості практичних та лабораторних робіт та їх питомої ваги у кожній програмі (Програма Засекіна, 2017), (Програма Льченко, 2017), (Програма Дьоміна, 2017), (Програма Шабанов, 2017) показує, що програми передбачають рівномірне насичення практичною складовою (0.1-0.13 згідно табл.1.).

Кількісні характеристики навчальних програм «Природничі науки»

Параметри змісту програми		Природничі науки, Заскїна Т.	Природничі науки, Ільченко В.	Природничі науки, Дьомїна І., Задоянний В., Костик С.	Природничі науки, Шабанов Д., Козленко О.
Кількість годин: загалом/на тиждень		280/4	350/5	280/4	280/4
на:	Кількість годин	70	127	84	60
	Фізичний модуль	10		36	16
	Астрономічний модуль	40	88	36	10
	Хімічний модуль	78	102	106	94
	Біологічний модуль	10			
	Екологічний модуль	36	17	8	56
	Географічний модуль	12	16	6	44
Кількість розділів: загалом/10 клас/11 клас		6/4/2	11/6/5	10/6/4	11/6/5
Кількість лабораторних та практичних робіт, лабораторних дослідів: 10 клас/11 клас		14/14	30/16	24/9	21/14
З них	фізичних	На вибір вчителя	6/10	3/1	8/5
	астрономічних		-	-	
	біологічних		9/3	12/3	7/7
	екологічних				
	хімічних		13/3	4/-	-/-
	географічних		2/-	4/2	2/-
	інтегрованих		-	1/3	4/2
Типи лабораторних та практичних робіт, лабораторних дослідів	дослідницькі	18	10	13	12
	вимірювальні	7	3	3	2
	визначаючі	11	11	9	3
	моделюючі (створюючі)	7	3	2	6
	спостережувальні	9	19	6	12
Питома вага лабораторних та практичних робіт (частка від загальної кількості годин)		0,1	0,13	0,125	0,125
Кількість елементів знань, які вивчаються		725	847	324	519
З них	фізичних	119	338	93	108
	хімічних	76	134	27	30
	біологічних	265	207	99	147
	географічних	131	70	20	93
	астрономічних	67	24	30	24
	екологічних	15	20	15	25
	загальнонаукових	52	54	40	92
Питома вага елементів знань, що вивчаються	фізичних	0,16	0,4	0,29	0,2
	хімічних	0,1	0,16	0,08	0,06
	біологічних	0,37	0,24	0,3	0,28
	географічних	0,18	0,08	0,06	0,18
	астрономічних	0,09	0,03	0,09	0,05
	екологічних	0,02	0,02	0,05	0,05
	загальнонаукових	0,07	0,06	0,12	0,18
Питома вага елементів знань на одиницю часу (кількість елементів/кількість годин)		2,59	2,42	1,16	1,85
Кількість навчальних проєктів (мінімальна) передбачених програмою: 10 клас/11 клас		1/1	12/4	6/4	5/4
Кількість пропонованих тем навчальних проєктів		148	83	31	26
Питома вага проєктної діяльності (частка від загальної кількості годин)		0,007	0,046	0,036	0,032

Порівняння якісного характеру лабораторних та практичних робіт у всіх програмах (Табл.1.) дозволяє зробити висновок про достатню номенклатуру пропонованих робіт (дослідницькі, вимірювальні, визначаючі, моделюючі (створюючі), спостережувальні) та їх відносно рівномірний розподіл за цією номенклатурою.

Збережено та розширено проєктну форму діяльності учнів – кожна тема супроводжується переліком рекомендованих навчальних проєктів різної тематичної та типової спрямованості.

Кількісні характеристики навчальних програм «Природничі науки» подані у Таблиці 1., а окремих параметрів навчальних програм предметних дисциплін у Таблиці 2.

Таблиця 2.

Кількісні параметри предметних програм природничих дисциплін

Параметри змісту програми	Фізика астрономія (Ляшенко)		Фізика (Локтев)		Астрономія (Яцків)		Хімія		Біологія екологія		Географія	
	10	11	10	11	10	11	10	11	10	11	10	11
Кількість годин	245		210		35		122		140		87	
Разом годин/10/11	594/279/315											
Кількість елементів знань, які вивчаються	496		458		105		347		396		786	
Разом елементів знань (з урахуванням різних програм з фізики і астрономії)	2025-2092											
Питома вага елементів знань на одиницю часу (кількість елементів/кількість годин)	2,02		2,18		3		2,84		2,83		9,03	
Середня питома вага елементів знань на одиницю часу (кількість елементів/кількість годин)	3,41-3,52											

В основу програми (Програма Засекіна, 2017) покладені принципи науковості, історизму, принципу прогностичності. Головними завданнями курсу автори вбачають розширення уявлень про сучасну природничо-наукову картину світу, засвоєння фундаментальних ідей, методів і досягнень природничих наук, формування практичних умінь застосовувати отримані знання. Зміст модулів курсу сформований на основі змісту окремих предметних програм природничих дисциплін, які вивчаються на другому концентрі, а реалізація інтегративного підходу мінімальна. Причому спостерігається певний перекид у бік біологічного складника, зміст якого містить значну кількість другорядних питань. Разом з тим програма логічно не завершена, оскільки при декларуванні формування у здобувачів освіти природничо-наукового стилю мислення та наукової картини світу, відсутнє прикінцеве узагальнення та підведення підсумків опанування змісту навчального матеріалу.

Таким чином, при всіх позитивних моментах програми (Програма Засекіна, 2017), вона має критичні недоліки, які знижують її цінність та не дозволяють досягти мети та реалізувати поставлені завдання через обмеженість змісту та недостатню фундаментальність.

Основою програми (Програма Ільченко, 2017) є наскрізні поняття про природничо-наукову картину світу, образ природи, загальні закономірності природи, методи наукового пізнання природи, структурні рівні матеріального світу та організації матерії, які проходять через всі теми та розділи курсу. Ключовим моментом цієї програми є формування у здобувачів освіти природничо-наукової картини світу. Програма побудована за модульним принципом, згідно з яким навчальний матеріал поділений на предметні модулі фізико-астрономічний, хімічний, біолого-екологічний, екологічний, тобто інтегрований курс «Природничі науки» насправді є дифенційованим, а інтеграція відбувається при вивченні «природничого модуля» у 10 класі та «Узагальнення знань про природу у 11 класі». Тобто при вступі та на заключному етапі. Кожний модуль містить традиційний перелік навчального матеріалу у скороченій, порівняно із предметними курсами рівня стандарту 10-11 класів, формі. На нашу думку, у (Програма Ільченко, 2017) замало матеріалів про новітні досягнення науки, технологій, футуристичних прогнозів щодо напрямків розвитку науки, техніки, суспільства. Зміст програми ми вважаємо збалансованим за поділом годин на модулі та кількістю елементів знань, що підлягають засвоєнню. Зменшення обсягу годин на географічний модуль пояснюється виведенням навчального матеріалу, який дублювався у астрономії, фізиці, хімії, біології, екології. Практична насиченість програми (діяльнісний компонент) реалізований на більшому, порівняно з іншими програмами рівні, що впливає із кількісних показників програми.

Загалом інтегрований курс (Програма Ільченко, 2017) у порівнянні з іншими курсами (Програма Засекіна, 2017), (Програма Дьоміна, 2017), (Програма Шабанов, 2017) є найбільш фундаментальним та науково обґрунтованим, зберігаючи традиційну схему вивчення природничих дисциплін у школі. Разом з тим суттєві недоліки знижують його науково-методичну ефективність, а отже і цінність. Ми вважаємо, що даний курс не є інтегрованим у прямому сенсі, а є продовженням формування курсу за традиційними диференційованими предметними модулями, які не пов'язані загальною наскрізною ідеєю. Тобто курс являє собою зменшену за обсягами змісту та годин модель предметного вивчення природничих дисциплін. При цьому вивчення окремих модулів вимагає розв'язання кадрових проблем для цієї Програми (Програма Ільченко, 2017, с.3), що ставить під сумнів цілісність опанування здобувачами освіти цього курсу.

У Програмі (Програма Дьоміна, 2017) автори намагались реалізувати, відмінний від традиційного, предметного, курс природознавства, який спрямований на огляд сучасних тенденцій розвитку природничих наук. Курс містить суттєвий перекид у бік біологічного складника, особливо суттєво обмежуючи хімічну та географічну складові як за годинами, так і за обсягом опануваного матеріалу. Головним ухилом, відповідно думки авторів, програми, є

реалізація наскрізних змістових ліній методами проектів та кейсів, а також певною кількістю практичних та лабораторних робіт. Метод кейсів порівняти з іншими програмами неможливо через їх відсутність там, а щодо проектної діяльності, то згідно Табл.1. питома вага проектної діяльності (частка від загальної кількості годин) у даній програмі є одним із найнижчих показників. Кількість структурних елементів знань теж є найменшою серед інших програм, як і питома вага елементів знань на одиницю часу. Серед запропонованих до вивчення елементів знань фундаментальні природничі поняття складають не більше 15%, тобто програма за своїм змістом вихолощена. Змістові лінії програми не завершені, тому що останній розділ «Космос» завершується переліком американських приватних компаній, які надають космічні послуги (Falcon, Blue Origin, Virgin Galactic), та припущенням щодо можливості існування життя за межами Сонячної системи. Підведення підсумків, висновків, стану формування єдиної природничо-наукової картини світу, наведених перспектив розвитку наукової думки, людства, технологій, місця здобувача освіти у світі програмою не надано. Також у (Програма Дьоміна, 2017) не передбачено узагальнюючих уроків, метою яких є інтеграція знань, підведення підсумків, окреслення перспектив та аналіз практичного значення отриманих знань.

Аналіз курсу (Програма Дьоміна, 2017) на предмет включених елементів знань показує, що у змістовій частині не виділені основні (фундаментальні) та допоміжні питання, які доповнюють та розкривають сутність основних питань. Також в програмі відсутній мотиваційний компонент природничо-наукової компетентності, який має формуватися цією програмою, оскільки не розкриваються питання: «Навіщо наука та наукове мислення здобувачу освіти?», «Яка роль та місце природничих наук у сучасному світі?», «Що є рушійною силою прогресу?» і т.і. Провідною ідеєю змісту програми є фізіологічна природа людини та прикладні технології, навколо яких будуватиметься навчальний матеріал.

Загалом, програма (Програма Дьоміна, 2017), у порівнянні з іншими інтегрованими програмами та змістом предметних програм, суттєво програє як за кількісними, так і за якісними показниками і з науково-методичної точки зору не являє собою цінності. Цей висновок ґрунтується на тому, що має місце значний перекик предметних модулів, слабкий фундаментальний зміст, відсутність географічного складника, незавершеність змістових ліній, відсутність узагальнення та систематизації змісту курсу, сумбурність добору та відсутність логіки формування навчального матеріалу та неформування природничо-наукової картини світу. Це свідчить про значну суперечність структури, змісту, завдань цієї програми та положень Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (Держстандарт, 2011), який визначає зміст «Освітньої галузі «Природознавство», реалізацію якої покликана здійснювати програма (Програма Дьоміна, 2017).

Автори Програми (Програма Шабанов, 2017) в основу побудови курсу поклали розгляд сучасного стану біосфери та людства, їх історичну ретроспективу, футуристичні прогнози розвитку людського середовища. У завданнях програми та її змісті відсутні завдання формування наукового світогляду та природничо-наукової картини світу. Натомість у завдання включені модні теми «здорова їжа», «популяція людства», «альтернативна енергетика», «здоровий спосіб життя», «сучасні побутові технології» і т.і. Тобто програма розрахована на виховання в здобувачі освіти «споживача», громадянина «економіки споживання», а не людини-творця. Зміст програми (Програма Шабанов, 2017) має суттєвий ухил на біологічну складову, що видно з показників Табл.1.

Аналіз програми показує, що зміст навчального матеріалу програми та зазначені у ввідній таблиці елементи змісту освіти, у відповідності до Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (Держстандарт, 2011), не співпадають, що потребує виправлення. Автори програми зазначають «У текст програми окремо не включені фундаментальні наукові узагальнення, що мають бути сформованими в учнів за попередні роки навчання» (Програма Шабанов, 2017, с.3), хоч другий концентр усіх окремих навчальних дисциплін, які утворюють курс «Природничі науки», як раз і повинен забезпечувати фундаментальність та формування завершеної наукової картини світу, логічне завершення курсів природничих дисциплін у їх інтегрованому змісті. Разом з тим, програма передбачає оволодіння науковою методологією, що визначено змістом програми, тематикою та завданнями практичних робіт, та формування розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природних процесах та їх впливі на суспільство. Загалом програму (Програма Шабанов, 2017) можна охарактеризувати як прогресивну, у якій автори спробували реалізувати інтегративний підхід до формування змісту природничих наук, поклавши в основу розгляд сучасного стану біосфери та людства, їх історичну ретроспективу, футуристичні прогнози розвитку людського середовища. У програмі реалізовано науковий підхід, що визначено оволодінням науковою методологією, формуванням розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природних процесах та їх впливі на суспільство, діяльнісній складовій. Не дивлячись на прогресивний підхід, застосований до формування курсу, інтеграції навчального матеріалу, її фундаментальний зміст недостатній. Це проявляється у кількості структурних елементів знань, які увійшли у зміст програми (Програма Шабанов, 2017), порівняно з кількістю елементів знань предметних програм та їх фундаментальністю. Оскільки переважно у програму (Програма Шабанов, 2017) увійшли другорядні поняття, які, тим не менш, формують і доповнюють той зміст навчального матеріалу, який автори вважають головним. Суттєвим недоліком програми (Програма Шабанов, 2017) є той факт, що програма не передбачає формування «Природничо-наукової картини світу», що визначено у меті та завданнях «Освітньої галузі «Природознавство», визначених Державним стандартом (Держстандарт, 2011). А отже, формування природничо-наукової компетентності програмою де-юре не здійснюється, хоч де-факто цей процес триває. Таким чином, на нашу думку, програма (Програма Шабанов, 2017) є недостатньо продуманою і логічно незавершеною, а тому потребує суттєвого доопрацювання та виправлення виявлених недоліків.

Проведений аналіз показує, що жодна з існуючих програм інтегрованого курсу «Природничі науки» не відповідає вимогам Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (Держстандарт, 2011) з реалізації головної мети освітньої галузі «Природознавство» - формування природничо-наукової компетентності в здобувачів освіти, оскільки не забезпечують її реалізацію, а, отже, підлягають корегуванню та доопрацюванню.

Висновки. Розробка та запровадження нового інтегрованого курсу «Природничі науки» є актуальним, своєчасним та прогресивним кроком в процесі удосконалення системи освіти в Україні.

Експериментально впроваджені, розроблені різними авторськими колективами програми, є важливим першим кроком у процесі вдосконалення «Освітньої галузі «Природознавство», але через низку недоліків, за своєю сутністю, не є інтегрованими курсами, залишаючи при формуванні структури та змісту навчального матеріалу суто диференційовані підходи. Задекларовані у програмах реалізація принципу фундаментальності, формування природничо-наукової компетентності, осучаснення в переважній більшості не реалізовані.

Програми потребують суттєвого доопрацювання як за змістом та структурою, так і на відповідність нормативним актам, що регулюють ці параметри в освітній галузі.

Перспективи подальших розвідок. Подальші дослідження з даної тематики ми вбачаємо в удосконаленні самих програм інтегрованих курсів, їх структури та змісту, розробку дидактичних матеріалів, підручників, науково-методичного супроводу, детальної експериментальної перевірки їх ефективності.

Список використаних джерел

- Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти.* (2011). Затверджений Постановою КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1392. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
- Дьоміна, І. О., Задоянний, В. А., Костик, С. І. (2017). *Природничі науки. Інтегрований курс. 10-11 клас.* Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/prirodnichi-nauki-10-11-domina-zadoyannij-kostik.docx>
- Закон України «Про Освіту».* Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Засєкіна, Т. М. (Кер.). (2017). *Природничі науки. Інтегрований курс. 10-11 клас.* Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/1prirodnichi-nauki-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-kerivnicztvom-zasekinoyi-tm.doc>
- Ільченко, В. Р. (Кер.). (2017). *Природничі науки. 10-11 клас. Інтегрований курс.* Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/prirodnichi-nauki-10-11-avtorskij-kolektiv-pd-kerivnicztvom-ilchenko-vr.doc>
- Про проведення експерименту всеукраїнського рівня «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10-11 класів закладів освіти загальної середньої освіти» на серпень 2018 – жовтень 2022 роки.* Наказ МОН від 03.08.2018 № 863. Взято з <https://drive.google.com/file/d/1EzoBp5ig9OaCtMX19Z2vx6vtAq4Dhmxif/view?usp=sharing>
- Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.* Затверджена Розпорядженням КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р. Взято з <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>
- Шабанов, Д. А., Козленко, О. Г. (2017). *Природничі науки. Минуле, сучасне та можливе майбутнє людства і біосфери. Інтегрований курс. 10-11 клас.* Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/prirodnichi-nauki-10-11-shabanovkozlenko-minule-suchasne-majbutne-lyudstva-i-biosferi.docx>

References

- Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of basic and complete general secondary education].* Zatverdzenyyu Postanovoyu KMU № 1392. (2011). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Dyomina, I. O., Zadoyanny, V. A., & Kostyk, S. I. (2017). *Pryrodnichi nauky. Intehrovanyy kurs. 10-11 klas [Natural Sciences. Integrated course. Grades 10-11].* Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/prirodnichi-nauki-10-11-domina-zadoyannij-kostik.docx> [in Ukrainian].
- Ilchenko, V. R. (Head). (2017). *Pryrodnichi nauky. 10-11 klas. Intehrovanyy kurs [Natural Sciences. Grades 10-11. Integrated course].* Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/prirodnichi-nauki-10-11-avtorskij-kolektiv-pd-kerivnicztvom-ilchenko-vr.doc> [in Ukrainian].
- Pro provedennia eksperymentu vseukrainskoho rivnia «Rozroblennia i vprovadzhennia navchalno-metodychnoho zabezpechennia intehrovanoho kursu «Pryrodnichi nauky» dlia 10-11 klasiv zakladiv osvity zahalnoi serednoi osvity» na serpen 2018 – zhovten 2022 roky [On conducting an experiment of the all-Ukrainian level" Development and implementation of educational and methodological support of the integrated course "Natural Sciences" for 10-11 grades of general secondary*

Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [On approval of the Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029]. Zatverdzhena Rozporyadzhennyam KМУ vid 14 hrudnya 2016 r. № 988-r. (2016). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934> [in Ukrainian].

Shabanov, D. A., & Kozlenko, O. H. (2017). *Pryrodnychi nauky. Mynule, suchasne ta mozhyve maybutnye lyudstva i biosfery. Intehrovanyy kurs. 10-11 klas [Natural Sciences. The past, present and possible future of humanity and the biosphere. Integrated course. Grades 10-11]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/prirodnichi-nauki-10-11-shabanovkozlenko-minule-suchasne-majbutne-lyudstva-i-biosferi.docx> [in Ukrainian].

Zakon Ukrayiny «Pro Osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]. Zasyekina, T. M. (Head). (2017). *Pryrodnychi nauky. Intehrovanyy kurs. 10-11 klas [Natural Sciences. Integrated course. Grades 10-11]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/1prirodnichi-nauki-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-kerivnicztvom-zasekinoyi-tm.doc> [in Ukrainian].

DROBIN A.

Kirovograd Regional In-Service Teachers' Training Institute named after Vasyl Suchomlynskyi, Ukraine

THEORETICAL ASPECTS OF THE CONTENT OF THE COURSE "NATURAL SCIENCES": PROBLEMS AND PROSPECTS

The article considers one of the most important areas of reforming the education system of high school general secondary education - the introduction of classes for the humanities profile of the integrated course "Natural Sciences". The study provides a scientific and methodological analysis of the structure and content of the proposed for implementation in general secondary education existing curricula of this course of different author teams. The analysis of curricula involved the implementation of their quantitative and qualitative analysis.

Quantitative analysis aimed to study the content of programs, their structural construction, calculation of quantitative indicators of programs (number of sections, hours allocated for the study of programs and individual sections, the number of structural elements of knowledge in general and by modules, number of educational projects, laboratory and practical work, the specific gravity of each selected parameter in general and by modules). The obtained quantitative indicators were compared with the quantitative indicators of the subject programs, which allowed to find out the parameters of the fundamentality of the developed programs and to draw the appropriate conclusions. Quantitative parameters based on the results of the analysis are summarized in two tables.

The study of qualitative parameters of programs involved identifying approaches, basics and features of each program, comparing them, establishing compliance with the stated goals, objectives, content, structure, expected results of integrated courses "Natural Sciences" actual and specified laws and regulations of Ukraine in education sphere.

In general, quantitative and qualitative analyzes allowed to draw conclusions about the compliance of the developed programs "Natural Sciences" with the general goal of the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education goal of the Educational Branch "Natural Science" - the formation of natural science competence.

The generalization of the obtained quantitative and qualitative parameters of the studied programs of integrated courses "Natural Sciences" allowed to establish the inconsistency of the studied programs with the stated parameters and legislation, to formulate general conclusions and recommendations for improving programs, to outline further research on this topic.

Key words: *integrated course, natural science competence, Natural Sciences, training program, academic discipline, structure and content of the training program*

Стаття надійшла до редакції 11.08.2020 р.

УДК 378.04:070.422

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223200>

ІРИНА ДЯЧЕНКО

ORCID: 0000-0003-1240-3918

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

У статті висвітлено наукові підходи до формування професійної компетентності майбутніх журналістів; здійснено порівняльний аналіз сутності понять «компетенція» та «компетентність»; розкрито зміст професійної компетентності майбутнього журналіста; продемонстровано дискусію щодо формування професійної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки; звертається увага на необхідність формування та розвитку журналістських компетенцій у майбутніх працівників ЗМІ; окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: журналіст, компетенція, компетентність, наукові підходи, педагогічний процес, професійна підготовка, формування.

Сучасні умови потужних трансформаційних процесів у світі й посиленого розквіту інформаційних технологій зумовлюють збільшення соціальної ролі та професійної функції журналістів, адаптації до діяльності в нових медіа, а це породжує необхідність пошуку нових шляхів та методів підготовки майбутніх представників журналістського фаху, формування у них професійної компетентності. Створення нового інформаційного простору, впровадження новітніх технологій, поширення процесу медіаконвергенції, що сприяє розмиванню меж між різними видами засобів масової інформації (і відповідно – між різними сферами журналістської діяльності) та виникненню потреби в суміжних професіях і в професійній мобільності журналістів-універсалів, зумовили перегляд існуючих та пошук нових шляхів і методів навчання студентів журналістських спеціальностей.

Мета статті – висвітлити наукові підходи до формування професійної компетентності майбутніх журналістів. Реалізація мети потребувала виконання таких завдань: порівняти сутність понять «компетенція» та «компетентність»; розкрити зміст професійної компетентності майбутнього журналіста; продемонструвати дискусію щодо формування професійної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки.

Проблеми компетентності як результату освіти розглядаються в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях (В. Болотов, І. Зязюн, С. Сисоева, А. Хугорський та ін.). Проте науковим підходам до формування професійної компетентності майбутніх журналістів наразі приділено недостатньо уваги.

На тлі глобальних світових процесів докорінно змінилася роль освіти й науки, що охоплені, як і всі сфери суспільного життя в Україні, потужними інтеграційними процесами. Вища освіта сьогодні закладає основи не лише професійної, але й громадянської, екзистенційно-особистісної самоідентифікації людини. Глобалізація радикально змінює освітні процеси в світі, змінюючись, у свою чергу, під їхнім впливом (Ильин и др., 2008, с. 121).

Перспективи розвитку інформаційного суспільства зумовлюють нові запити щодо професійної підготовки майбутнього журналіста, оскільки він «в умовах глобалізації та інформатизації суспільства є не простим інформатором і ретранслятором подій, який віддзеркалює сучасність, це – просвітитель і вихователь із глибоким усвідомленням свого професійного призначення; аналітик-навігатор, здатний формувати громадську думку й допомагати виробленню суспільних орієнтирів; комунікатор, який встановлює контакт між людьми на основі конструктивного діалогу; соціально зріла, відповідальна особистість з чіткою громадянською позицією» (Дяченко, 2012, с. 7).

Поняття «компетентність» у словнику «Професійна освіта» компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідальний) тлумачиться як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію (Гончаренко, 2000).

У процесі світових глобалізаційних трансформацій, міжнародних економічних відносин, що постійно розширюються, збагачуючись новими аспектами співробітництва, й незворотного послідовного курсу України на євроінтеграцію актуалізується потреба в журналістах з високим рівнем професійної та соціокультурної компетентності. Це спричиняє зростання вимог до професійної підготовки майбутніх журналістів (Brutman, Mantulo, Polyezhaev, 2017, с. 458).

Професійна компетентність майбутнього журналіста є інтегральною якістю, складним і багатограним поняттям, що зумовлює застосування системного підходу до вивчення його розвитку. Системний підхід – загальний метод (сучасна загальнонаукова методологія) дослідження та пізнання складних об'єктів (систем), який використовується в наукових дослідженнях у всіх сферах науки, техніки, управління тощо. За допомогою системного підходу створюється цілісна картина природного або суспільного явища чи процесу, виявляється структура цілісного об'єкта й розкриваються його функції.

В основі системного підходу – розгляд об'єктів дослідження як систем, що передбачає розкриття цілісності об'єкта дослідження, виявлення розмаїття зв'язків у ньому та зведення цього розмаїття до певної цілісної картини; сукупність методів і засобів, які дають змогу досліджувати властивості, структуру й функції об'єкта дослідження як системи зі складними взаємодіями та взаємозв'язками; принцип, який становить сукупність методів і засобів певної

логічної системи, що повинна забезпечити глобальну мету функціонування об'єкта як системи (Гончаренко, 2008, с. 5).

Системний підхід дає змогу дослідити об'єкт як цілісну множину елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розглянути об'єкт як систему. В багатьох наукових дослідженнях використовується системний підхід, що допомагає створити цілісну картину природного або суспільного явища чи процесу, виявити структуру цілісного об'єкта й розкрити його функції.

З позицій системного підходу педагогічний процес є динамічною системою, ознаками якої є: а) наявність компонентів, які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами і явищами; б) наявність внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами, а також їхніми підсистемами; в) наявність певного рівня цілісності, ознакою якої є те, що система завдяки взаємодії компонентів одержує інтегральний результат; г) наявність у структурі системоутворювальних зв'язків, що об'єднують компоненти, блоки, частини в єдину систему; д) взаємозв'язок з іншими системами (Зязюн, 2000, с. 112).

Особливої уваги, за нашим переконанням, заслуговує обґрунтування системно-цільової індивідуалізації навчання студентів-журналістів культури творчої діяльності, здійснене О. Дорошук (Дорошук, 2007), яка, зокрема, зазначає, що становлення та розвиток компетентного журналіста-універсала неможливе без розробки й реалізації науково-методичного забезпечення системи індивідуалізованого навчання майбутніх журналістів, умов, в яких відбуваються процеси формування й саморозвитку творчої особистості.

Логіка проведення системного педагогічного дослідження формування творчої індивідуальності відтворює етапи пізнання об'єкта у будь-якій науковій галузі та відображає рівень абстракції, через які проходить наукове пізнання: феноменологічний, аналітико-синтетичний прогностичний, аксіоматичний. На феноменологічному рівні здійснюється зовнішнє, описове викладення фактів або явищ, каталогізація об'єктів, констатація їхніх якостей і властивостей. На аналітико-синтетичному рівні за допомогою загальноприйнятої у педагогічній науці термінології з'ясовується сутність об'єкта, що вивчається (його властивості, якості, закономірності функціонування). На прогностичному рівні передбачено створення різних моделей (професійного портрета журналіста, педагогічного процесу формування творчої індивідуальності, педагогічної системи та її компонентів, технології), які відтворюють особливості досліджуваних об'єктів, дозволяють дослідити закономірності їхнього функціонування та визначають дидактичні умови реалізації. На аксіоматичному рівні відбувається виявлення цінностей досліджуваного об'єкта з використанням міждисциплінарних наукових понять високого ступеня узагальнення, визначення шляхів удосконалення його подальшого вивчення. На рівні практичного застосування створених моделей проводиться експериментальна перевірка вироблених теоретичних положень й оцінювання досягнутих результатів навчальної і творчої діяльності студентів.

З позицій принципів гуманізму система освіти реалізується через педагогічну діяльність і «має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу, виявлення їх особистісних функцій» (Зязюн, 2000, с. 281). У цьому контексті особлива увага звертається на особистісну спрямованість технологій навчання, на забезпечення їх особистісно-професійної поведінки, самоуправління й розвитку творчого потенціалу учасників педагогічного процесу.

Педагогічний процес формування професійної компетентності майбутніх журналістів можна назвати творчим, системно-синергетичним, а на думку Т. Сущенко, – формуально-розвивальним, особистісно орієнтованим процесом взаємного духовного збагачення викладачів і студентів за умов оптимального психологічного клімату відносин, діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості, оскільки, як наголошує науковець, педагогічний процес у вищій школі має стати «процесом взаємного духовного збагачення викладачів та студентів в умовах оптимального психологічно комфортного клімату взаємостосунків, діалогічної культури й інтелектуальної співтворчості» (Сущенко, 2002, с. 26).

З погляду синергетики, людина є самодостатньою особистістю, яка перетворюється і прагне до гармонії стосунків у системі «людина – світ», а педагогічний процес – це система, в якій урізноманітнення зв'язків і взаємодій учасників педагогічного процесу із зовнішнім середовищем відбувається безпосередньо через «виконання певних функцій педагогічного процесу зовнішнім середовищем (а саме управлінням) на формування особистості учня чи студента; можливість вільно висловлювати власні думки й погляди, критично оцінювати ситуації в суспільстві, що й є причиною розробки нових методів і форм спілкування між учасниками педагогічного процесу та управління ним» (Гончаренко, 2008, с. 6).

Синергетичний підхід передбачає побудову цілісної системи професійної підготовки майбутніх журналістів, створення творчого освітнього середовища, системи духовної взаємодії викладачів і студентів як суб'єктів педагогічного співробітництва, що передбачає суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії всіх учасників навчального процесу; синергетичний принцип цілісності й інтегральності предметів і явищ, що вимагає використання педагогічної інтеграції, впровадження міждисциплінарних зв'язків у процесі викладання навчальних дисциплін; синергетичний принцип самодетермінації системи вимагає формування внутрішньої мотивації у майбутніх журналістів, яка передбачає творчість, імпровізацію, експеримент, самоактуалізацію, надситуативність, формування умінь та навичок вольового самоконтролю; принцип взаємодії елементів системи, що потенціюють один одного – посилюються при поєднанні різних методів навчання, розвитку творчих здібностей, формуванню професійно важливих умінь та навичок. Синергетичний підхід зумовлює оптимізацію навчального процесу, розширення соціально-рольового потенціалу студентів, що є однією з умов їх професійного зростання, спрямованість на саморозвиток, креативність і багатомірне, багатопланове творче мислення тощо.

Синергетичний підхід – це методологічна орієнтація в пізнавальній і практичній діяльності, що передбачає застосування сукупності ідей, понять і методів у дослідженні й управлінні відкритими нелінійними самоорганізованими системами. Він має широкі можливості у проектуванні й побудові систем виховання студентів. Дотримання принципів самоорганізації й саморозвитку в педагогічній діяльності спрямовує суб'єктів творення

виховної системи на вивчення процесів саморегуляції відносин в освітньому закладі, виявлення тенденцій, внутрішніх механізмів і резервів створюваної системи, а не копіювання (зразок, орієнтир) уже відомого (Сазоненко, 2004, с. 358).

При синергетичному підході до професійної підготовки фахівців відбувається залучення майбутніх журналістів до творчого пошуку, до розкриття авторської індивідуальності, творча співпраця і духовна взаємодія на діалогічних засадах, орієнтація на виявлення й подальший розвиток творчого потенціалу, на збагачення досвіду творчої самореалізації кожного студента у процесі професійної підготовки (як під час навчання, так і в позааудиторній роботі); посилена увага звертається на формування журналістського світогляду, на постійне збагачення й оновлення професійних знань, на формування журналістських умінь та навичок; широко використовуються метод проектів і активні методи у викладанні навчальних дисциплін; культивується самоконтроль і самооцінка власних досягнень у навчанні та творчих Підхід, що базується на виділенні компетентності як мети професійної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі, визначається як компетентнісний. У працях дослідників досить чітко окреслено основні характеристики компетентнісного підходу (Болотов, Сериков, 2003, с. 39).

Сутність компетентнісного підходу пояснюється визначенням ключових понять. Термін «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає володіння теоретичними знаннями, практичними навичками та вміннями, професійним досвідом у певній галузі. У словнику «Професійна освіта» (Гончаренко, 2000) компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідальний) тлумачиться як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

Розглядаючи поняття якості вищої освіти, вчені розуміють його як «сукупність якостей особи з вищою освітою, що характеризує її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлене здатність задовольняти як особисті духовні та матеріальні потреби, так і потреби суспільства» (Кремень (Ред.), 2008, с. 1016)].

На думку І. Чемерис, компетентність як комплексна особистісна категорія означає практичну готовність та здатність людини діяти в певній галузі; вона включає знання, уявлення, навички, мотиви, цінності, реалізовані в життєвих та професійних контекстах, передбачає наявність досвіду діяльності (Чемерис, 2008). Як зазначає дослідниця, професійна компетентність журналіста охоплює мотиваційну й операційну сфери фахівця і передбачає знання гуманітарних, соціально-економічних, фундаментальних, професійно-орієнтованих дисциплін; комунікативну компетентність, володіючи якою журналіст здійснює професійні, психологічні, риторичні функції; загальні та професійні вміння, що реалізуються через ціннісно-мотиваційні характеристики, світоглядну й соціально-політичну позицію; індивідуально-психологічні особливості та життєвий досвід.

Майбутнє держави й суспільства значною мірою залежить від професійної компетентності та творчого підходу журналістів до виконання свого призначення, функцій і соціальних ролей. Сьогодні український соціум потребує таких працівників засобів масової інформації, які є творчими особистостями, з високим рівнем професійної компетентності, журналістської та загальної культури, з багатством духовних цінностей, зі свіжими, неординарними підходами до актуальних проблем сьогодення – таких журналістів, які здатні до самореалізації в умовах жорсткої конкуренції у площині ринкових відносин, які не лише функціонально готові до виконання професійних обов'язків, але й здатні до творчого планетарного мислення, до формування громадської думки на діалогічних засадах і на принципах гуманізму, які б зуміли творчо й оперативно реагувати на зміни в усіх сферах життя.

Професійну компетентність визначають як сполуку психічних якостей, що дозволяє діяти самостійно й відповідально (тобто так звана дієва компетентність). Компетентний журналіст володіє відповідними здібностями, знаннями, практичними вміннями, що дозволяють ґрунтовано й ефективно діяти і творити в галузі журналістики – саме тому компетентність вважається індикатором професіоналізму журналіста, як і будь-якого іншого фахівця.

Отже, загальною метою професійної підготовки фахівців є здобуття студентами необхідних для майбутньої діяльності компетенцій. У словниках поняття «компетенція» в основному зводиться до таких визначень: 1) коло повноважень, коло питань, в яких людина добре поінформована, володіє знаннями і досвідом в тій чи іншій сфері; 2) знання та досвід; 3) характеристика особистості, що володіє знаннями, які дозволяють розмірковувати авторитетно про що-небудь; 4) наперед задана вимога до освітньої підготовки (стандарт), потенційна можливість, елемент компетентності. Орієнтація професійної освіти на підготовку компетентного спеціаліста потребує використання діяльнісного, компетентнісного, системного, синергетичного підходів до організації журналістської освіти, що за допомогою різноманітних дидактичних методів, форм, та засобів передбачає створення журналістських ситуацій, наближених за своїм змістом до професійної діяльності журналіста. Професійна підготовка майбутніх фахівців ЗМІ повинна спрямовуватися на формування журналістської компетентності й розвиток ціннісних орієнтацій, саморозвиток й професійно-творчу самореалізацію, стимулювання творчого самовираження студентів.

Перспективою подальших досліджень може стати обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх журналістів у процесі навчання закладі вищої освіти.

Список використаних джерел

- Болотов, В. А., Сериков, В. В. (2003). Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*, 10, 37-42.
- Гончаренко, С., Кушнір, В., Кушнір, Г. (2008). Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*, 4 (50), 2-10.

- Дорошук, Е. С. (2007). *Системно-целевая индивидуализация обучения студентов-журналистов культуре творческой деятельности*. (Дис. д-ра пед. наук). Казань.
- Дяченко, М. Д. (2012). *Розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста: теорія і практика*: монографія. Запоріжжя: КПУ.
- Зязюн, І. А. (Ред.). (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: кол. монографія. Київ: Віпол.
- Ильин, В., Омаров, М., Аверьянова, Г., Золотовский, В., Купчин, Н., Ромашкин, К. (2008). Образование в контексте глобализации. *Высшее образование в России*, 7, 120-125.
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком інтер.
- Ничкало, Н. Г. (Ред.). (2000). *Професійна освіта: словник*. Київ.
- Сазоненко, Г. С. (2004). *Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею)*. Київ: Гнозис.
- Сущенко, Т. И. (2002). Вузовский педагогический процесс, способствующий формированию национальной творческой элиты. *Теория и практика управления социальными системами*, 2, 62-67.
- Чемерис, І. М. (2008). *Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Brutman, A., Mantulo, N., Polyezhayev, Y. (2017). The formation of social and cultural competence of future journalists in the process of the study of foreign language: theoretical aspects. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 56-57, 458-466.

References

- Bolotov, V. A., & Serikov, V. V. (2003). Kompetentnostnaya model : ot idei k obrazovatelnoi programme [Competence model: from idea to educational program]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 10, 37-42 [in Russian].
- Brutman, A., Mantulo, N., Polyezhayev, Y. (2017). The formation of social and cultural competence of future journalists in the process of the study of foreign language: theoretical aspects. *Pedagogika formuvannya tvorchoyi osoby`stosti u vy`shnij i zagal`noosvitnij shkolax [Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools]*, 56-57, 458-466.
- Chemerys, I. M. (2008). *Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh zhurnalistiv zasobamy inshomovnykh periodychnykh vydan [Formation of professional competence of future journalists by means of foreign periodicals]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Doroshchuk, E. S. (2007). *Sistemno-celevaya individualizaciya obucheniya studentov-zhurnalistov kulture tvorcheskoi deyatelnosti [System-targeted individualization of teaching journalism students the culture of creative activity]*. (D diss.). Kazan [in Russian].
- Dyachenko, M. D. (2012). *Rozvytok tvorchogo potencialu maibutnogo zhurnalista: teoriya i praktyka [Development of creative potential of the future journalist: theory and practice]: monografiya, Zaporizhzhya: KPU [in Russian]*.
- Goncharenko, S., Kushnir, V., & Kushnir, G. (2008). Metodologichni osobly`vosti naukovy`x poglyadiv na pedagogichny`j proces [Methodological features of scientific views on the pedagogical process]. *Shliakh osvity [The path of education]*, 4 (50), 2-10 [in Ukrainian].
- Ilin, V., Omarov, M., Averyanova, G., Zolotovskii, V., Kupchin, N., & Romashkin, K. (2008). Образование в контексте глобализации [Education in the context of globalization]. *Vyshee obrazovanie v Rossii Higher education in Russia*, 7, 120-125 [in Russian].
- Kremen, V. G. (Ed.). (2008). *Encyklopediya osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom inter [in Ukrainian].
- Nychkalo, N. G. (Ed.). (2000). *Profesijna osvita [Vocational education]: slovnyk*. Kyiv [in Ukrainian].
- Sazonenko G. S. (2004). *Pedahohika uspihku (dosvid stanovlennia akmeolohichnoi systemy litseiu) [Pedagogy of success (experience of formation of acmeological system of lyceum)]*. Kyiv: Gnozyz [in Ukrainian].
- Sushchenko T. I. (2002). Vuzovskii pedagogicheskii protsess, sposobstvuiushchii formirovaniu natsionalnoi tvorcheskoi elity [University pedagogical process contributing to the formation of the national creative elite]. *Teoriya i praktika upravlinnya social'nimi sistemami [Theory and practice of social systems management]*, 2, 62-67 [in Ukrainian]

DIACHENKO I.

Classical Private University, Zaporizhia, Ukraine

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE JOURNALISTS

The article substantiates the basics of professional competence of future journalists in the process of studying at universities. The importance of the professional competence and the life of modern human is determined. The controversial points in perception of professional competence in academic discourse are highlighted. The main approaches to the process of professional competence formation among students are highlighted: systemic, synergetic, competence. The professional competence of the future journalist is an integral quality, a complex and multifaceted concept, which determines the application of a systematic approach to the study of its development. The systems approach makes it possible to study an object as an integral set of elements in a set of relations and connections between them, to consider an object as a system. The synergetic approach provides for the construction of a holistic system of professional training of future journalists, the creation of a creative educational environment, a system of spiritual interaction of teachers and students as subjects of pedagogical cooperation. With a synergetic approach to the training of specialists, future journalists are involved in the creative search, in the disclosure of the author's personality.

The essence of the competence approach is explained by the set of knowledge and skills necessary for effective professional activity: the ability to analyze, predict the consequences of professional activity, use information. From the standpoint of the competence approach, competence as a complex personal category means the practical readiness and ability of a person to act in a particular field; it includes knowledge, ideas, skills, motives, values, implemented in life and professional contexts, provides experience. The discussion on the formation of professional competence of future journalists in the process of professional training is demonstrated. The prospects for further research are outlined. The future of the state and society largely depends on the professional competence and creative approach of journalists to fulfill their purpose, functions and social roles.

Key words: *journalist, competence, competence, scientific approaches, pedagogical process, professional training, formation*

Стаття надійшла до редакції 14.07.2020 р.

УДК 378.1 : 37

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223208>

ОЛЬГА ЄРЬОМЕНКО

ORCID: 0000-0001-8339-3812

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ УПРАВЛІНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті представлено дистанційний курс «Школа управлінця» в умовах підготовки магістрів управління закладом освіти, який створено автором для надання можливість магістранту самостійно, за власним темпом та індивідуальним планом опанувати управлінські компетентності, що необхідні для його самореалізації як керівника.

Ключові слова: цифровізація, підготовка магістрів, управління закладом освіти, дистанційна освіта, дистанційний курс, управлінські компетентності, конкурентоспроможність

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Управління закладом освіти вимагає від майбутнього керівника високих професійних якостей, ґрунтовної підготовки з теорії управління соціально-педагогічними системами, педагогіки, філософії та економіки; уміння розглядати заклад освіти як відкриту соціально-педагогічну систему, яка взаємодіє з соціумом і задовольняє освітні запити держави, суспільства, батьків, учнів, забезпечує розвиток освітньої установи в конкурентному середовищі. Переосмислення теорії управління закладом освіти, поява нових управлінських функцій зумовлює нові вимоги до підготовки керівних кадрів. Однією з умов посилення конкурентоспроможності фахівців освіти є розвиток їхніх цифрових компетентностей. Так, вимушений карантин в українських закладах освіти прискорив дії керівників та працівників закладів освіти щодо опанування сучасними електронними технологіями та підходами дистанційного навчання.

Упровадження інформаційних інновацій в освітню систему кидають виклик традиційній системі освіти (*Закон України, 2007*). Електронна (дистанційна) освіта стає ключовим інструментом в адаптаційному навчанні у будь-якому закладі освіти, а особливо у адаптивній системі підготовки магістрів-управлінців. Дистанційна система освіти індивідуалізує процес підготовки магістрів, дозволяє розширити можливості передачі та засвоєння знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Вивчення наукових праць щодо активізації дистанційної освіти у процесі підготовки магістрів показало, що дана проблема висвітлювалася у дослідженні О. Коркішко та І. Баленкової (Коркішко, Баленкова, 2020), які займалися включенням елементів дистанційного навчання (змішаного навчання) у процес підготовки магістрів педагогіки вищої школи. На думку авторів, використання дистанційного навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти сприяє: підвищенню мотивації студентів до навчання; інтенсифікації процесу навчання; розвитку особистості майбутнього викладача; формуванню навичок самостійної роботи; підвищенню ефективності навчання за рахунок його індивідуалізації, а отже, сприяє професійній підготовці магістрів.

Група дослідників І. Бацуровська, Н. Доценко, О. М. Самойленко та О. О. Самойленко (Самойленко, Бацуровська, Доценко & Самойленко, 2018) працювали над моделлю підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів. Авторами висвітлено перелік адаптованих масових відкритих дистанційних курсів, у яких покладено основи технологій навчання, що пропонує авторська модель. Дослідники підкреслюють, що важливим є підбір таких курсів, які органічно інтегруються в освітній процес. Інтеграція передбачає визначення відповідного ступеня, що забезпечує їх імплементацію в освітньо-наукову підготовку магістрів. Згідно моделі авторів, магістрантам пропонувалось вивчити методики підбору масових відкритих дистанційних курсів за фахом, основи опанування відеолекцій, он-лайн тестів, вікторин, масовий обмін повідомленнями у форумі тощо. Для поєднання окремих модулів масового відкритого дистанційного курсу й аудиторної навчальної програми використовувалися методики змішаного навчання. Такі курси дозволили авторам підвищити можливість самостійно контролювати магістрами стан власної навченості з дисципліни й моніторити свої досягнення з метою покращення здобутих компетентностей (Самойленко, Бацуровська, Доценко, Самойленко, 2018, с. 202).

Дослідженням впровадження дистанційної освіти для магістрів інтелектуальної власності займалися І. Василенко та Н. Неткал (Неткал, Василенко, 2016), які стверджують, що дистанційне навчання це спосіб освіти магістрів, які не можуть бути присутніми фізично на території закладу освіти, а програма дистанційного навчання нічим не поступається традиційним аудиторним програмам. Автори підкреслюють, що дистанційне навчання забезпечує організаційну гнучкість навчання магістрантів (наприклад, гнучкий графік занять, доступ до занять у зручний для магістранта час тощо), прозорість – полегшує доступ до освітніх програм, охоплює більшу кількість здобувачів освіти.

Безпосередньо інформатизацією освітнього середовища магістрів управління навчальним закладом (УНЗ) присвячено дослідження Ю. Атаманчука (Атаманчук, 2018, с. 3), в якому підкреслено, що дистанційне навчання – це академічна мобільність закладу вищої освіти і використання технологій віддаленого доступу є абсолютно необхідним у підготовці магістрів УНЗ. Автором запропоновано використовувати особистісно-зорієнтовані технології, інформаційно-комунікаційні, проектні, технології управління освітнім процесом, технології обробки інформації для забезпечення ефективної підготовки магістрів УНЗ до інформатизації управлінської діяльності.

Важливим для нашого дослідження є зарубіжний досвід використання дистанційної освіти у підготовці магістрів, оскільки більшість закладів вищої освіти (ЗВО) Європи та США ввели таку зручну для студентів форму освіти набагато раніше, ніж Україна. Так, наприклад, Д. Будах і М. Шоу (Budash, Shaw, 2017) досліджували феномен наполегливості в он-лайн-магістерській програмі. Авторами зазначено, що наполегливість у дистанційному навчанні може бути досягнута за допомогою структурованої політики, наповненої гнучкістю, відкритим спілкуванням в он-лайн-класі та залученням навчальної спільноти. Цього можна досягти за допомогою тем, у яких зацікавлені студенти, практикою роботи викладачів в Інтернеті, технологіями та методами проектування он-лайн-курсів та стратегіями підтримки студентів на рівні магістерської он-лайн-програми.

На необхідності створення змішаного синхронного освітнього середовища (BSLE) для студентів магістратури, в якому он-лайн-навчання включає певні особливості аудиторного спілкування обличчям до обличчя (F2F) зосередилися дослідники Національного інституту освіти, Наньянського технологічного університету в Сінгапурі Ц. Ван, Ч. Хуан, Ч. Л. Квек (Wang, Huang, Quek, 2018). Авторами визначено, що BSLE було створено для більшості студентів, що відвідують очні курси, і, у той же час, дозволяло решті студентів приєднуватися до таких сесій, використовуючи відео-конференції з різних локацій. Магістрантами було позитивно оцінена гнучкість та зручність відвідування занять за допомогою двосторонньої відео-конференції на віддалених сайтах. Завдяки такому підходу відбувалося гладка комунікація між студентами в Інтернеті, викладачем та студентами, що знаходяться на занятті в аудиторії; залучення студентів в Інтернет середовище та перероблення певних навчальних заходів; балансування уваги з боку викладача до студентів. Отже, за допомогою відео-конференцій з'являється можливість слухачам в Інтернеті брати участь у заняттях у режимі реального часу.

Аналіз останніх публікацій з теми дослідження дає підставу стверджувати, що дистанційне навчання є ключовим інструментом у підготовці магістрів. Воно розширює можливості викладачів у формуванні курсів, підвищує ефективність навчання за рахунок індивідуалізації, полегшує доступ до освітніх програм, мотивує самостійну діяльність студентів, надає магістрантам можливість самостійно контролювати стан власної освіченості, моніторити власні досягнення тощо.

Виділення невіршених частин проблеми. Сучасний керівник закладу освіти сьогодні має бути готовий до організації он-лайн-навчання. Тому з метою підготовки управлінців з актуальними професійними компетентностями, спроможних вирішувати проблеми модернізації освіти на підставі сучасної науки та передових технологій, виникає необхідність розроблення універсального дистанційного курсу підготовки управлінців закладами освіти, який можна адаптувати під суто дистанційне та/або змішане навчання, або для підвищення кваліфікації менеджерів закладу освіти та/або для підготовки школи резерву управлінських кадрів у закладах освіти.

Метою статті є розкриття та обґрунтування елементів дистанційного курсу «Школа управління» в умовах підготовки магістрів управління закладом освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Дистанційний курс будується на суб'єкт-суб'єктній основі, перетворюючи магістранта в повноправного учасника власного

розвитку, носія інноваційних ідей, які володіють сучасними технологіями управління, використовують активні методи та прийоми навчання.

Головне завдання у процесі навчання на дистанційному курсі – надати можливість магістранту самостійно, за власним темпом та індивідуальним планом опанувати управлінські компетентності, що необхідні для його самореалізації як керівника.

Програма дистанційного курсу будується за логічною схемою (рис. 1).



Рис. 1. Структурна схема дистанційного курсу «Школа управлінця»

Науково-методичний супровід дистанційного курсу: відео-лекції; електронні підручники, майстер-класи з використанням мультимедіа; відео-конференції; блоги; індивідуальні он-лайн та оф-лайн консультації; обмін інформацією та досвідом на форумі, аналіз ситуацій у чаті, кейси тощо.

Функції дистанційного курсу «Школа управлінця»:

1. *Навчальна* (навчальна програма створена на підставі стандартів освіти у системі додаткової освіти та охоплює зміни в процесі діяльності особистості та професійних установок).
2. *Інформаційна* (слухачі вивчають сучасні наукові досягнення в методології, педагогіці, менеджменті, інформатиці тощо).
3. *Дослідницька* (робота над проектами).
4. *Консультативна* (отримання консультацій від викладачів та діючих менеджерів закладів освіти різних рівнів).
5. *Упроваджувальна* (упровадження у професійну діяльність слухачів інновацій (наприклад, можливості впровадження дистанційного навчання у закладах освіти), створення програми розвитку освітньої установи).
6. *Експертна* (проведення експертизи власної професійної компетентності, документів і матеріалів різного рівня).

Етапи організації дистанційного курсу «Школа управлінця»:

I. Аналітичний: вивчення інформації про слухачів дистанційного курсу; збір інформації щодо рівня професійної компетентностей кожного члена курсу та їх індивідуальних особливостей; формування груп дистанційного курсу (змішані або різнорівневі).

II. Організаційний: розроблення індивідуального плану роботи з учасниками курсу; затвердження графіків індивідуальних та групових он-лайн-консультацій упродовж навчання на курсі; визначення орієнтовного списку літератури для самостійного опрацювання.

III. Оціночний: проведення індивідуальної оцінки інтелектуальних і особистісних відмінностей учасників дистанційного курсу за такими методиками:

1) *особистісний опитувальник Кеттелла* (призначений для виміру 16 факторів особистості, таких як: товариськість, емоційна усталеність, домінантність, гнучкість, самостійність, самоконтроль, поведження тощо). На підставі отриманих результатів будується «профіль особистості», при інтерпретації якого керуються ступенем виразності кожного чинника, особливостями їхньої взаємодії, а також нормативними даними (Чудакова, 2015).

2) *опитувальник РСК* (рівень суб'єктивного контролю) – особистісний опитувальник передбачає визначення інтернальності/екстернальності особистості (Кокун, Пішко, Лозінська, Копаниця, Малхазов, 2011, с. 128).

3) *методика Люшера* – проєктивна методика дослідження особистості, заснована на суб'єктивній перевазі колірних стимулів, що дозволяє виміряти психофізіологічний стан людини, його стресостійкість, активність і комунікативні здібності (*Кольоровий тест Люшера*, 2020).

4) *тест Равена* – призначений для виміру загальних властивостей інтелекту, таких як логічність, рівень узагальнення тощо (Кокун, Пішко, Лозінська, Копаниця, Малхазов, 2011, с. 207).

Результати тестів обробляються психологами та на їх основі готуються рекомендації для викладачів по складанню індивідуального адаптивного сценарію магістранта.

IV. Навчальний: складання програми навчання, розрахованої на 1 рік із включенням 5-ти змістових блоків: 1 блок – Психологічний; 2 блок – Економічний; 3 блок – Юридичний; 4 блок – Методичний; 5 блок – Комп'ютерний (цифрова гігієна).

V. Проєктний: розроблення соціально-освітніх проєктів магістрантами за будь-якою дисципліною з вище поданих блоків, організація та проведення підсумкової web-конференції (представлення та захист проєктів).

Отже, система індивідуальної підготовки у дистанційному курсі включає: розроблення індивідуального плану самоосвіти; самостійний вибір складності та кількості виконуваних практичних завдань відповідно до індивідуальних можливостей магістранта; підготовку та участь у науково-практичній web-конференції з проблем управління в освіті; систему індивідуальних консультацій; підготовку та захист власноруч розроблених соціально-освітніх проектів.

Кожен блок має свою внутрішню програму, що розробляє викладач-тьютор застосовуючи цифровізацію. Під цифровізацією ми будемо розуміти насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними (Розпорядження, 2018). Це уможливорює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір – інтерактивне інформаційне середовище, яке функціонує за допомогою комп'ютерних систем. Так, наприклад, це можуть бути гарно наповнені текстовим та відео контентом сайти викладачів, блоги або влоги, чати, форуми тощо.

Алгоритм роботи на дистанційному курсі такий (див. рис. 2):

Ключовим у наповненні дистанційного курсу залишається текстовий контент, так званий навчально-методичний комплекс, що має включати: відео-лекції, презентації лекцій, електронні підручники, додаткову літературу, електронні методичні рекомендації до вивчення курсу, загальні рекомендації з організації роботи магістрантів у дистанційному курсі, перелік консультаційних форумів тощо.

Після вивчення теоретичного контенту, магістрант переходить на другий крок алгоритму роботи – самостійне виконання практичних завдань. Набір практичних завдань, диференційований за складністю та профілем професійної діяльності магістрантів, тому магістрант потрапляє у ситуацію вільного вибору та самоконтролю власної діяльності. Для виконання завдань виділяється декілька днів, упродовж яких магістрант може отримати консультацію від викладача курсу, або обмінятися досвідом із іншими магістрантами на форумі. Після самостійної обробки та підготовки аргументації рішень, магістрант переходить на третій крок алгоритму – опрацювання та обговорення виконаних практичних завдань на спільному web-занятті. Час заняття не обмежений. Магістранти можуть винести на спільне обговорення будь-які професійні питання, працювати у режимі взаємоперевірки виконаних завдань. Викладач на цьому занятті присутній, але виконує роль фасилітатора. Головна ідея такого заняття – надати можливість магістрантам створити самоорганізований освітній простір.

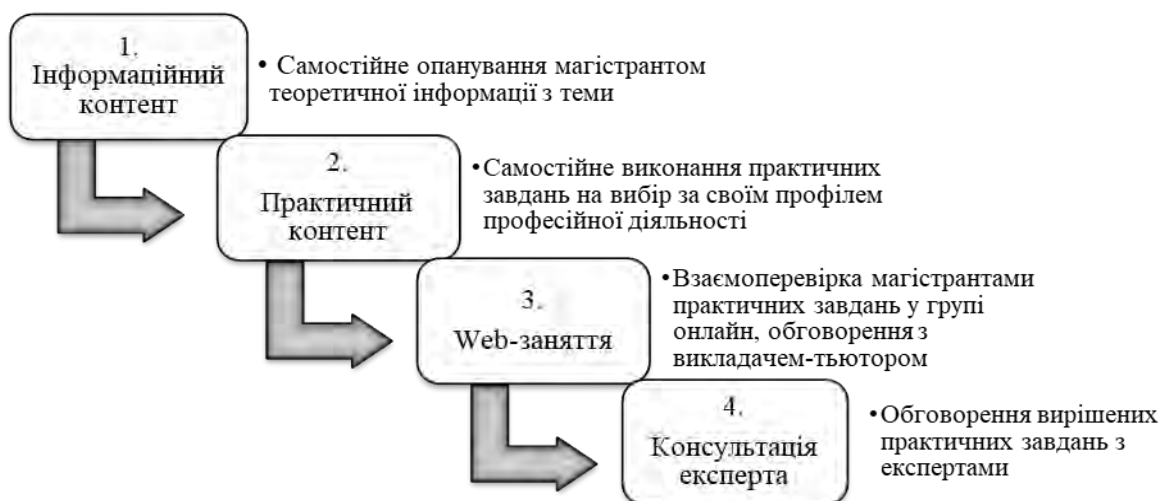


Рис. 2. Алгоритм роботи на дистанційному курсі «Школа управління».

Останнім кроком алгоритму буде організація он-лайн-зустрічі з експертами (наприклад, це можуть бути директор школи, представник районного відділу освіти, юрист-консультант, освітній коуч, бухгалтер, громадський експерт з освітніх питань тощо), яким магістранти мають представити та аргументувати варіанти власних рішень поставлених перед ними проблем у практичних завданнях. Важливим є те, що магістранти самі обирають (запрошують на он-лайн-зустріч) тих експертів, які їм потрібні або цікаві у спілкуванні. Завдяки організації такої он-лайн-зустрічі майбутні керівники отримують необхідний багатосторонній практичний досвід.

Наведемо приклад психологічного блоку, який передбачає підвищення психологічної компетентності учасників курсу.

Метою психологічної підготовки є навчання грамотно виявляти і адекватно оцінювати психологічні явища, що мають місце в керованому колективі, правильно їх аналізувати, узагальнювати, а також враховувати їх у реальному керівництві людьми і, що найскладніше, управляти психологічними явищами.

Завдання психологічної підготовки: формування внутрішньої готовності до пошуку і розв'язання психологічних питань у колективі. Психологічна готовність має регулюючий вплив на поведінку та діяльність майбутнього керівника.

При організації роботи дистанційного курсу «Школа управління» використовуються різні методи он-лайн-навчання серед яких чільне місце належить відео-чатгам, відео-конференціям та web-заняттям. У якості прикладу організації роботи магістрантів за наведеним вище алгоритмом пропонуємо розглянути соціально-психологічний п'ятиденний web-тренінг «Аналіз і розв'язання конфліктних ситуацій», що спрямований на розвиток особистісного

і професійного потенціалу; навчання прийомам ефективного спілкування в конфліктній ситуації; розширення репертуару поведінки у значущих ситуаціях; усвідомлення психологічних закономірностей, що визначають причини руйнування й шляхи відновлення спілкування та взаєморозуміння в конфлікті. Web-тренінг проводиться у групах чисельністю 10-12 осіб.

Мета web-тренінгу – засвоєння магістрантами-управлінцями навичок посередництва.

Завдання: 1) розуміння переваг і недоліків конфлікту як засобу розв'язання проблем, як методу управління; 2) набуття навичок управління конфліктом; 3) знайомство з основними принципами роботи посередника; 4) оволодіння технікою роботи посередника.

Магістранти отримують завдання заздалегідь самостійно опанувати наступні теми:

Тема для самостійного вивчення 1. Позиції психолога в конфліктній ситуації: психотерапевт (може приймати рішення); консультант (захисає інтереси клієнта); посередник (створює ситуацію регулювання відносин). Позиція посередника (нейтральної людини) як організатора процесу.

Тема для самостійного вивчення 2. Основні принципи роботи посередника: добровільність (для учасників конфлікту); нейтральність посередника; конфіденційність; знаходження «поза змістом»; збалансоване ставлення до обох сторін; організація одних і тих же запитань по черзі; витрачення однакового часу на бесіду з конфліктуючими.

Тема для самостійного вивчення 3. Техніка роботи посередника: встановлення угоди про принципи; констатування згоди; рух від малого до великого; реакція на будь-яку пропозицію, кроки, ініціативи сторін тощо.

Після самостійного вивчення теоретичного матеріалу, магістранти переходять до виконання практичних завдань (кейсів), сутність яких полягає у моделюванні реальних конфліктних ситуацій у професійній діяльності. При цьому, практичні завдання диференціюються за складністю. Можна розділити завдання за сферою діяльності (вирішення проблемної ситуації у закладі середньої освіти або у закладі професійно-технічної освіти тощо).

Наступним кроком після спільного обговорення кейсів та взаємоперевірки є організація он-лайн-зустрічі з експертами. До обговорення залучаються психолог, конфліктолог, менеджер закладу освіти тощо. У ході зустрічі відбувається спільне знаходження найбільш доречного вирішення кейсу, з професійними коментарями, аргументами та доказами. Отже, он-лайн-заняття дають можливість магістрантам дістати оперативний зворотний зв'язок від консультантів, експертів, тьютерів для розбору поведінки і способів міжособистісної взаємодії, програваючи у реальному часі рольові ігри; виділити типові помилки у різноманітних ситуаціях; зіставити сильні та слабкі сторони кожного.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Таким чином, описаний дистанційний курс має значні переваги. Так, перш за все забезпечується адаптивність процесу навчання: з'являється можливість викладення матеріалу курсу з урахуванням підготовки та здібностей магістрантів, одержання більш детальної або додаткової інформації з незрозумілих тем, збільшується ефективність самостійного навчання. У магістрантів з'являється свобода вибору навчання в зручний для них час, у певному місці, зникають обмеження у часі та темпі засвоєння матеріалу. Відбувається активне спілкування викладача та магістранта за допомогою сучасних технологій і медіа-контентів, що значно посилює мотивацію до навчання. Важливим є той факт, що отримавши якісний досвід дистанційного навчання, майбутній керівник з легкістю зможе упровадити його у закладі освіти, в якому він працюватиме. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку нових підходів до оцінювання дистанційного навчання.

Список використаних джерел

- Атаманчук, Ю. М. (2018). Впровадження інтерактивних технологій у процес підготовки магістрів з управління навчальним закладом до інформатизації управлінської діяльності. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 12, 7-15. DOI: 10.31651/2524-2660-2018-12-7-15
- Кокун, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., Копаниця, О. В., Малхазов, О. Р. (2011). *Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: метод. посіб.* Київ: НДЦ ГП ЗСУ.
- Кольоровий тест Люшера.* Психологічна лабораторія. PSYLAB.COM.UA, 2011-2020. Взято з https://psylab.com.ua/tools_%D0%A6%D0%B2%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9_%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_%D0%9B%D1%8E%D1%88%D0%B5%D1%80%D0%B0
- Коркішко, О., Баленкова, І. (2020). Використання елементів дистанційного навчання в процесі професійної підготовки магістрів педагогіки вищої школи (на прикладі курсу «педагогічний контроль у системі освіти»). *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 1 (99), 188-203. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(99\)2020.198157](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(99)2020.198157)
- Неткал, Н. В., Василенко, І. А. (2016). Дистанційна освіта для магістрів. Інтелектуальна власність. *Проблеми і перспективи розвитку освіти. Організація дистанційної освіти у загальноосвітній та вищій школі: збірник статей* (С. 82-90). Дніпропетровськ.
- Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки:* Закон України від 09.01.2007 р. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2007, № 537-V. Взято з <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16> (дата звернення: 13.07.2020).

Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації. Розпорядження кабінету міністрів України. Документ 67-2018-р. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80>

Самойленко, О. М., Бацуровська, І. В., Самойленко, О. О., Доценко, Н. А. (2018) Упровадження моделі підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 64 (2), 197-220.

Чудакова, В. П. (2015). Опитувальника Р. Кеттелла у дослідженні «індивідуально-психологічних особливостей особистості» – критерія сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності й конкурентоздатності особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2 (45), 40-47. Взято з <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2016/2/10.pdf>

Budash, D., & Shaw, M. (2017). Persistence in an Online Master's Degree Program: Perceptions of Students and Faculty. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 20 (3). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/188480/>

Wang, Q., Huang, C., & Quek, C. L. (2018). Students' perspectives on the design and implementation of a blended synchronous learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34 (1). Retrieved from <https://doi.org/10.14742/ajet.3404>

References

Atamanchuk, Yu. M. (2018). Vprovadzhennia interaktyvnykh tekhnolohii u protses pidhotovky mahistriv z upravlinnia navchalnym zakladom do informatyzatsii upravlinskoï diialnosti [Introduction of interactive technologies in the process of preparing masters in school management to informatize management]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series: Pedagogical Sciences*, 12, 7-15. DOI: 10.31651 / 2524-2660-2018-12-7-15 [in Ukrainian].

Budash, D., & Shaw, M. (2017). Persistence in an Online Master's Degree Program: Perceptions of Students and Faculty. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 20 (3). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/188480/> [in English].

Chudakova, V. P. (2015). Opytuvalnyka R. Kettella u doslidzhenni «indyvidualno-psykholohichnykh osoblyvostei osobystosti» – kryteria sformovanosti psykholohichnoi hotovnosti do innovatsiinoï diialnosti y konkurentozdatnosti osobystosti [Questionnaire R. Cattell in the study of "individual psychological characteristics of the individual" – a criterion for the formation of psychological readiness for innovation and competitiveness of the individual]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti [Education and development of a gifted personality]*, 2 (45), 40-47. Retrieved from <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2016/2/10.pdf> [in Ukrainian].

Kokun, O. M., Pishko, I. O., Lozinska, N. S., Kopanytsia, O. V., & Malkhazov, O. R. (2011). *Zbirnyk metodyk dlia diahnostryky psykholohichnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtiv viiskovoi sluzhby za kontraktom do diialnosti u skladi myrotvorchyykh pidrozdiliv [Collection of methods for diagnosing the psychological readiness of military servicemen under contract to work as part of peacekeeping units]: methodical manual. Kyiv: NDC GP ZSU [in Ukrainian].*

Kolorovyi test Liushera [Luscher color test]: psychological laboratory. PSYLAB.COM.UA, 2011-2020. Retrieved from https://psylab.com.ua/tools_%D0%A6%D0%B2%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9_%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_%D0%9B%D1%8E%D1%88%D0%B5%D1%80%D0%B0 [in Russian].

Korkishko, O., & Balienkova, I. (2020). Vykorystannia elementiv dystantsiinoho navchannia v protsesi profesiinoï pidhotovky mahistriv pedahohiky vyshchoï shkoly (na prykladi kursu «pedahohichnyi kontrol u systemi osvity») [The use of elements of distance learning in the process of professional training of masters of higher school pedagogy (on the example of the course "pedagogical control in the education system")]. *Humanization of the educational process [Humanization of the educational process]*, 1 (99), 188-203. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(99\)2020.198157](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(99)2020.198157) [in Ukrainian].

Netkal, N. V., & Vasylenko, I. A. (2016). Dystantsiina osvita dlia mahistriv. Intelktualna vlasnist. Vseukrainska naukova konferentsiia «Problemy i perspektyvy rozvytku osvity [Distance education for masters. Intellectual Property]. In *Problemy i perspektyvy rozvytku osvity. Orhanizatsiia dystantsiinoï osvity u zahalnoosvitnii ta vyshchyi shkoli [Problems and prospects of education development. Organization of distance education in secondary and higher school]: zbirnyk statei (pp. 82-90). Dnipropetrovsk [in Ukrainian].*

Pro osnovni zasady rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini na 2007-2015 roky [On the Basic Principles of Information Society Development in Ukraine for 2007-2015]: Law of Ukraine of January 9, 2007. Information of the Verkhovna Rada (VVR), 2007, № 537-V. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16> [in Ukrainian].

Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovoy ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018-2020 roky ta zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo yii realizatsii [On approval of the Concept of development of the digital economy and society of Ukraine for 2018-2020 and approval of the action plan for its implementation]. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine. Document 67-2018-r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> [in Ukrainian].

Samoilenko, O. M., Batsurovka, I. V., Samoilenko, O. O., & Dotsenko, N. A. (2018) Uprovadzhennia modeli pidhotovky mahistriv do osvitno-naukovoї diialnosti v umovakh masovykh vidkrytykh dystantsiinykh kursiv [Introduction of the model of preparation of masters for educational and scientific activity in the conditions of mass open distance courses]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technologies and teaching aids]*, 64 (2), 197-220 [in Ukrainian].

Wang, Q., Huang, C., & Quek, C. L. (2018). Students' perspectives on the design and implementation of a blended synchronous learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34 (1). Retrieved from <https://doi.org/10.14742/ajet.3404> [in English].

YEROMENKO O.

Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Kharkiv, Ukraine

IMPROVING THE MASTERS MANAGERIAL COMPETENCIES LEVEL OF THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION USING THE ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to creation of electronic educational environment for graduate management education. Modern changes in education determine new requirements for leadership training. One of these conditions is the competitiveness of specialists in education through the development of their digital competences and improvement of the digitalization level in training. E-education is becoming a key tool for adaptation to training in any institution especially in adaptive system of masters-managers training.

The article presents an attempt to develop the distance learning course "School of managers" in the condition of masters training for education establishment management, created by the author to enable the student independently at their own temp and individual plan to master the management competencies which are needed for self-realization as a leader. The logic scheme is shown which is based on the program of the distance course, determining its structural elements, functions. Organization of distance learning phases including analysis, organization, evaluation, training and project stages is detailed.

Special attention is drawn to the playback algorithm, the organization of students and teachers work on the distance course that is available for such content: information, practical, web lesson, and expert advice. An online course is complex and consists of five substantive units: psychological, economic, legal, methodical, computer that is taught by different Tutors. A partial example of a psychological block, which provides the improvement of the participants psychological competence of the distance course is shown.

It is proved that through the offered distance course for the masters preparation of educational institution management, the adaptability of the learning process is provided: taking into account existing training and ability of undergraduates, improving the effectiveness of self-learning, with choice freedom of time, place, learning temp and absorption of material. Active communication between the teacher and the student is held with the help of modern technology and media content, which greatly enhances the motivation to learn and improve the digital competence of all participants in the educational process. It is concluded that distance learning is a key tool in the masters-managers training.

Key words: *digitization, preparation of masters, management education, distance education, distance course, managerial competence, competitiveness*

Стаття надійшла до редакції 02.08.2020 р.

УДК 811.111

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223211>

VALENTYNA ISCHENKO

ORCID: 0000-0002-4812-0859

YURI DZEKUN

ORCID: 0000-0001-6342-7245

OLENA KONONENKO

ORCID: 0000-0002-8307-9302

Higher Educational Establishment “Poltava University of Economics and Trade”

EFFECTIVE TEACHING STRATEGIES OF BUSINESS ENGLISH: EXPERIENCE OF POLTAVA UNIVERSITY OF ECONOMICS AND TRADE

The article deals with new approaches to teaching Business English in non-language institutions of higher education. The authors offer an example of the application of the strategy “Learning together”, which involves the integrated study of special disciplines and foreign languages. This strategy was initiated by teachers in the United States and has proven its effectiveness. At Poltava University of Economics and Trade, teachers of the Department of Business Foreign Language have been using this approach to teaching for 20 years. During this period the courses “Language of Marketing”, “Language of Management”, “Language of International Economics”, “Language of Human Resource Management”, “Language of Information Systems in Management”, “Language of Transnational Companies”, “Language of Mathematics”, “Language of Statistics”, “Language of Informatics”, “Language of Computer Science” were developed and introduced.

Experience has shown that the application of this strategy deepens the knowledge of students and special disciplines, helps to master the terminology, as well as increases the motivation of students to study both professional subjects and foreign languages.

Key words: Learning Communities strategy, teaching materials, case study method, presentation, business correspondence

Statement of the problem in general and an indication of its connection with important scientific or practical tasks. Business English is basically a part of English language which is related to international activities of companies. It is important to know how to teach Business English if you are teaching or going to teach in a business school. Business English is considered to be a specification of English language learning and teaching. Today English has become the global language. Trading and business is done all around the world and the language which is used for communication is no other than English itself.

Nowadays, as the business and corporate sector is booming, everybody wants to get into the corporate sector in any manner. For this, everybody wants to learn Business English and thus there is an increment in the demand for business English teachers. If you want to make a career in this field then you have to know the proper way of teaching Business English. In this paper we are going to share our experience and we hope it will help you in this concern.

In Poltava University of Economics and Trade several teaching strategies are used to make the process of teaching Business English more effective and efficient. One of them is Learning Communities strategy.

Analysis of the most important publications in which the solution of the researched problem is initiated and on which the author relies. Learning Communities mean classes that are linked during an academic term, often around an interdisciplinary theme, and enrol a common cohort of students (Davies, Pearse, 2000). The goal of Learning Communities (LCs) is to build community among students, between students and their teachers, and among faculty members and disciplines (Wood, 2007). The three general types of LCs structures (Golde, Pribbenow, 2000, p. 28) are as follows:

1) Student Cohorts/Integrative. Seminar LCs can be structured as programs in which a small cohort of students enrolls in larger classes that faculty do not coordinate. In this instance, intellectual connections and community-building often take place in an additional integrative seminar (Buyse, Sparkman, Wesley, 2003).

2) Linked Courses/Course Clusters. LCs may involve two or more classes linked thematically or by content which a cohort of students takes together. In this instance, the faculty plan the program collaboratively (Mitchell, Sackney, 2005).

3) Coordinated Study. LCs may involve coursework that faculty members team teach. The course work is embedded in an integrated program of study (Mitchell, Sackney, 2005).

Distinguishing still unresolved aspects of the scientific problem, which and devoted to this article. In Poltava University of Economics and Trade (PUET) we use Linked Courses which we define as Learning Communities that involve two or more classes linked thematically or by content which a cohort of students takes together. In this instance, the professors plan the program collaboratively.

Ten courses based on learning through content approach have been developed in the time period of 2000 – 2020. We call them “Language of Marketing”, “Language of Management”, “Language of International Economics”, “Language of Human Resource Management”, “Language of Information Systems in Management”, “Language of Transnational Companies”,

“Language of Mathematics”, “Language of Statistics”, “Language of Informatics”, “Language of Computer Science”.

Formulation of the purpose and tasks of the article. We believe that Learning Communities strategy offers an array of opportunities both for teachers and students. The approach utilizes case studies with different types of activities problem solving, simulation, discussion, written reflection, point of view presentation, mini-research, etc. It helps explore issues in cross-cultural communication in the business context and encourages them think critically to find solutions to business problems thus developing communication skills and skills they need to succeed in an increasingly diverse and technologically enhanced workplace of today. So, the purpose of this paper is to discuss the benefits of implementing the LCs strategy into the process of training future specialists for Business sector. The tasks of the article are: 1) to define the concept “Learning communities”, 2) to share the experience of the teaching staff of Poltava University of Economics and trade, 3) to discuss the steps of language teaching, 4) to highlight the types of tasks for ESL classes, 5) to show how the strategy can motivate both students and professors.

Statement of the main material with a full justification of the obtained scientific results. Faculty members involved in LCs that facilitate cross-faculty collaboration are expanding their repertoire of teaching approaches, continually revising their course content, and acquiring new scholarly interests. LCs faculty members are also building mentoring relationships with each other and are more frequently engaging with beginning students and general education offerings.

Sometimes textbook exercises can be boring. That is why many Business English teachers find it useful to give problem solving activities. The books that we use for LCs offer activities which are centered on solving problems and making decisions (Archer, 1997; Cateora, 1996; Kotler, Armstrong, 2001). Some activities you can give are: make a report on how to market a new product; write the procedure of planning a budget; write the procedure of choosing a new employee. You should offer different topics for discussion. One could get bored of talking on the same topic every time. You can use these topics for discussions: business etiquette in a multinational company; brain drainage; working in a different place or culture.

Teaching Business English to adult students requires increasingly effective teaching materials (Andrea B. Geffer, 2004). Case studies used in a language class give opportunities to extensively practice speaking and writing skills based on materials that are challenging and relevant for business students.

One of the possible methodologies of doing cases in language teaching includes the following steps:

- reading the case,
- discussing the situation in the company,
- analyzing and discussing the quantitative data,
- filling up information gaps and putting forward hypotheses,
- discussing weaknesses and threats,
- presenting company goals,
- presenting alternative solutions of the problem,
- discussing the solutions, comparing them and choosing the best one,
- presenting plan B,
- preparing an action plan, assigning tasks and setting the deadlines.

The first step includes reading, the other ones develop speaking skills – students present their opinions, criticize, present their point and negotiate. Usually they work in teams and each team competes with other teams trying to offer the best solution to the problem. Students like doing case studies because then they are the decision-makers. They are not told what to say. They are the managers and the teacher is just an observer, mediator and facilitator.

The case study method also provides an opportunity to develop writing competence. For instance one group of students may be asked to take the minutes of the meeting called to solve the problem or to write an agenda of the meeting. When the discussion at the meeting finishes and the final decision is taken, all students are requested to use the information in a written form. It may be a letter, a memorandum, a list of points, a mind map, an action plan, a report, an e-mail or a note – any kind of business writing which best suits the situation. To do that, they need instruction from their teacher on the layout, style and appropriate tone.

The case study method gives teachers a lot of flexibility in assigning tasks, roles and functions. The teacher should not blindly follow the instructions in the teacher’s book. Helpful as they are, they are not the only directions in using a particular case. Teachers should be encouraged to experiment and use cases as input materials that are alive in class – modified, changed and exploited in various ways.

One more important skill for students majoring in Business is making a presentation. You should involve works on business presentations in your teaching method. It will make it more effective. It is very useful to practice making and giving presentations in English for the students. You should teach useful phrases to your students for introduction of a topic, for shifting from one idea to the next and lastly for the conclusion of a presentation.

Encourage students to use support material and visual aids. The bare minimum would be a whiteboard or flipchart. If you have a multimedia projector, it is so much better. Remind them not to overcrowd their graphics (one graphic – one point; two points two graphics). And don't forget the value of reality – actual products or samples that the presenter brings in from outside.

Almost all professionals who use English for business will need to write letters, memos, invitations and short reports. Business writing is an important skill especially to those who work in an office. It establishes formality and civility among employees and employers, as well as those that are outside the work place. It also creates a professional atmosphere and shifts the environment toward work rather than personal life. There are various kinds of business writing, but here are some guidelines which are followed by ESP professors in PUET when teaching communications that can be applied in various situations:

Explain the structure of a business letter. Structure is different from the format. Format applies to the aesthetic part of the letter, while structure refers to the content itself. Business writing is usually straightforward and generally includes the main

gist of the piece in the first few paragraphs (Andrea B. Geffer, 2004, p. 46). Business writing also includes situational examples in the body of writing and steps to follow towards the end.

Make your students familiar with the tone used in business communication. Teaching business communication is like teaching a second language. You will increase fluency of your students the more you make them to read, the more they used it and the more you surround them with people who are using it. Get insights in the workplace by paying attention to how people communicate.

Teach how to format the piece of writing depending on purpose and recipient. Appropriateness is not limited to content, because format is also important however superficial. Formatting a piece of writing allows it to meet certain standards, which is essential in establishing formality and structure. Include dates, titles, recipients, applicable addresses and other important information. Some also gives a piece more visual appeal by incorporating different elements such as pictures, diagrams and charts. A word processor is needed to format the letter easier, since programs include wizards that guide you through the process. You can also adjust document and printer settings to achieve the format you want. Use examples of business documents such as memos, reports and correspondence and analyze how they are written. In order to become an expert in business writing, it is essential to be exposed to different kinds of work that have been published before. Analyzing certain documents and understanding the purpose of each piece also allow one to be more critical of one's work.

Results of the research and prospects for further development of this thematic area. In general the issue how to teach Business English is a challenge all teachers face. Since every classroom consists of a wide array of students, each student brings with them different student learning styles, different interests, and different life experiences that make each classroom unique and special. That is why a particularly effective general approach for the teacher is to see this kind of teaching as both a teaching and a learning process for the teacher, where a great deal of interesting information about a wide range of business processes can be acquired. These are some points that can be used to make teaching skills better. Business English is a very important part of today's society. It must be taught in its correct and applicable form.

References

- Andrea B. Geffer. Business English: a complete guide to developing an effective business writing style / Andrea B. Geffer – Barron's Educational Series, 2004. – 368 p.
- Archer J. The Fourth Estate / J. Archer – Glasgow: Caledonian International Book Manufacturing Ltd, 1997. – 551 p.
- Cateora P.R. International Marketing / P.R. Cateora – Boston, Massachusetts: Irwin / McGraw-Hill, 1996. – 772 p.
- Buysse, V., Sparkman, K. L., Wesley, P. W. Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional children*, 69(3). – 2003. – p. 263-277.
- Davies, Paul, Pearse, Eric. Success In English Teaching, Oxford Handbooks for Language Teachers / Davies, Paul, Pearse, Eric – Oxford University Press, 2000. – 276 p.
- Easton, L. B. The 5 Habits of Effective PLCs. *Journal of Staff Development*, 36(6). –2015. – p. 24-34.
- Golde, C. M., Pribbenow D. A. Understanding Faculty Involvement in Residential Learning Communities / Golde, C. M., D. A. Pribbenow // *Journal of College Student Development*. – 2000. – № 41(1). – p. 27-40.
- Kotler P., Armstrong G. Principles of Marketing / P.Kotler, G. Armstrong – New Jersey: Prentice Hall, 2001. – 523 p.
- Mitchell, C., Sackney, L. Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19. – 2005. – p. 394-398.
- Wood, D. R. Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory into Practice*, 46(4). – 2007. – p. 281-290

ЩЕНКО В., ДЗЕКУН Ю., КОНОНЕНКО О.

Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», Україна

ЕФЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ДОСВІД ПОЛТАВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ

У статті розглядаються нові підходи до викладання ділової англійської мови у немовних закладах вищої освіти. Авторі пропонують приклад застосування стратегії «Вчимося разом», яка передбачає інтегроване вивчення спеціальних дисциплін та іноземної мови. Така стратегія була започаткована викладачами в США та довела свою ефективність. У Полтавському університеті економіки і торгівлі викладачі кафедри ділової іноземної мови протягом 20 років використовують такий підхід до викладання. Протягом цього періоду були розроблені курси «Мова маркетингу», «Мова управління», «Мова міжнародної економіки», «Мова управління людськими ресурсами», «Мова інформаційних систем в менеджменті», «Мова транснаціональних компаній», «Мова математики», «Мова статистики», «Мова інформатики», «Мова комп'ютерних наук».

Викладання ділової англійської мови для дорослих студентів вимагає дедалі ефективніших навчальних матеріалів. Тематичні дослідження, що використовуються на занятті з іноземної мови, дають можливість широко практикувати навички говоріння та письма на основі матеріалів, що є складними та актуальними для студентів, що вивчають бізнес. Одна з можливих методологій ведення кейсів при викладанні мови включає такі етапи: 1)

читання кейсу, 2) обговорення ситуації в компанії, 3) аналіз та обговорення кількісних даних, 4) заповнення інформаційних прогалів та висунення гіпотез, 5) обговорення слабких сторін та загроз, 6) представлення цілей компанії, 7) представлення альтернативних рішень проблеми, 8) обговорення рішень, їх порівняння та вибір найкращого, 9) представлення плану В, 10) підготовка плану дій, розподіл завдань та встановлення термінів. Перший крок включає читання, інші розвивають мовленнєві навички - студенти викладають свої думки, критикують, висловлюють свою думку та ведуть переговори. Досвід показав, що застосування цієї стратегії поглиблює знання студентів та спеціальних дисциплін, сприяє засвоєнню термінології, а також підвищує мотивацію студентів до вивчення як фахових предметів, так і іноземних мов.

Ключові слова: стратегія «Вчимося разом», навчальні матеріали, метод кейсів, презентація, ділова кореспонденція

Стаття надійшла до редакції 11.07.2020 р.

УДК 378.091.39:004:316.77

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223215>

КАРІНА КОВІНЬКО

ORCID: 0000-0002-4082-9660

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ОГЛЯД ТИПІВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ (BLENDED LEARNING) В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ В МЕЖАХ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Розглядається змішане навчання та його типи в межах класичного університету. Вирізняються та обґрунтовуються найбільш дієві типи змішаного навчання для сучасного освітнього простору. Аналізуються переваги та недоліки змішаного навчання. Робиться висновок, що запровадження змішаного навчання в університеті повинно призвести до підвищення якості університетської освіти загалом.

Ключові слова: викладач, змішане навчання, здобувачі освіти, студенти, тип навчання, метод навчання

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток технологій та виклики ХХІ століття дедалі частіше піднімає питання пошуку нових підходів в освіті та переходу до онлайн типів навчання. Одним з успішних та досить дієвих є змішане навчання.

Blended Learning, або змішане навчання, – це сучасна концепція в освіті, в межах якої здобувачі освіти отримують знання як самостійно онлайн, так і на заняттях з викладачем. Такий підхід в освітньому просторі дає змогу контролювати час, темп та способи вивчення матеріалу. Змішана освіта дозволяє поєднувати традиційні методи викладання з актуальними сучасними технологіями. Фактично концепція не є новою, а термін **Blended Learning** з'явився ще у ХХ столітті. Але широко використовувати цей метод почали з лише на початку ХХІ століття.

Аналіз найвагоміших публікацій. Останнім часом дуже багато зарубіжних та вітчизняних дослідників піднімали питання змішаного навчання в вишах. Серед зарубіжних дослідників хотілося б визначити Кукулска-Хулме, А., Беірне, Е., Цоноле, Г., Постелло, Е., Цоугхлан, Т., Фергусон, Р., ФітзГералд, Е., Гавед, М., Херодотоу, Ц., Холмес, В., Мац Лочлаїн, Ц., Ніц Гиолла Мхичіл, М., Рієнтієс, Б., Саргент, Й., Сцанлон, Е., Шарплес, М., Вхителоцк, Д. Серед вітчизняних цю проблему досліджували Желнова Є., Кривонос О., Кухаренко В., Нікітіна М., Стрюк А., Триус Ю., Чередніченко Г., Шапран Л. та інших.

За визначенням вітчизняних авторів А. Стрюка, Ю. Триуса, В. Кухаренка, змішане навчання – це цілеспрямований процес здобування знань, набуття вмінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі впровадження і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання за наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання (Кухаренко, Березенська, Бугайчук та ін., 2016). До типових визначень змішаного навчання також відносяться: змішане навчання – це метод який пов'язує в собі традиційне навчання «обличчям до обличчя» з деяким елементами дистанційного навчання (Логінова, 2015).

Цей вид навчання вирішує такі завдання (Кондакова, 2013): розширює освітні можливості студентів за рахунок доступності та гнучкості, урахування їхніх індивідуальних освітніх потреб, а також темпу й ритму оволодіння навчальним матеріалом; стимулює формування суб'єктної позиції студента: підвищення його мотивації, самостійності, соціальної активності, рефлексії та самоаналізу і, як наслідок, підвищує ефективність освітнього процесу в цілому; трансформує стиль педагога: забезпечує перехід від трансляції знань до інтерактивної взаємодії зі студентом, що сприяє формуванню процесу конструювання власних знань; персоналізує освітній процес: студент самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, ураховуючи власні освітні потреби, інтереси та здібності; викладач у цій ситуації є помічником студента.

Водночас поняття змішаного навчання не може бути точно визначене, оскільки різні вчені вкладають різний зміст у термін, хоча всі дослідники сходяться на думці, що змішане навчання – це інтегрований досвід навчання, який контролюється та керується викладачем як у формі спілкування віч-на-віч так і віртуально. Технологічні інновації розширюють спектр можливих рішень використання змішаного методу, які можуть застосовуватися у викладанні та навчанні. Незалежно від того, що нас цікавить насамперед створення більш ефективного досвіду навчання, збільшення доступу та доступності даних, або зменшення витрат на навчання, цілком ймовірно, що наші навчальні системи забезпечать поєднання досвіду особистого спілкування та опосередкованого комп'ютером. Майбутні системи навчання будуть диференційовані не залежно від того, поєднуються вони, а скоріше від того, як вони поєднуються. Питання про те, як поєднатись – одне з найважливіших, що ми можемо врахувати, рухаючись у майбутнє. Як і будь-яка інновація в освіті, ця тема дуже залежить від контексту з практично нескінченною кількістю можливих рішень.

Аспекти наукової проблеми. Змішане навчання, як і будь-який інший тип навчання має свої переваги та недоліки. Звичайно, дуже важливим фактором є результативність впровадження цього концепту. Визначивши цілі навчання ви можете розробити стратегію, що допоможе для досягнення мети в режимі онлайн та офлайн. Перейдемо до аналізу переваг та недоліків.

Аналізуючи переваги змішаного навчання для здобувачів освіти зазначимо, що воно пропонує студентам зручність та гнучкість; вони мають змогу контролювати свій темп навчання та отримувати знання дистанційно.

Академічне дослідження показує, що змішане навчання дає здобувачам освіти всебічне розуміння змісту курсу (Романовська, Романовська, Романовський, 2020).

Оскільки змішане навчання дає змогу студентам взаємодіяти з викладачами та один з одним, таким чином також підтримується соціальне навчання.

Переваги для освітніх установ:

Змішане навчання знижує витрати на навчальний процес, такі як відрядження, проживання, друк матеріалів.

Навчальні установи можуть використовувати різноманітні методи електронного навчання, такі як вебіари, гейміфікацію, тощо, що призводить до кращого залучення учнів до навчального процесу.

Також простіше відстежити, хто саме не пройшов навчання.

Окрім усього вищесказаного змішане навчання має певні недоліки. Для того, щоб запровадити цей тип навчання найбільш вдалим способом треба вирізняти наступні «підводні камені»:

Найбільш значущим «підводним каменем», якого слід уникати, є використання систем дистанційного навчання, що не відповідають вашим потребам, тобто треба дуже відповідально поставитися до інструментарію змішаного навчання. Використовувати перевірені онлайн платформи, вебіари, тощо.

Важливо пам'ятати що те, що працює для особистого навчання не завжди буде працювати для онлайн навчання. Треба підбирати матеріал виходячи зі специфіки та спеціалізації здобувачів освіти. Існуючі курси інколи мають бути доопрацьовані перед впровадженням до освітнього процесу.

Якщо ви переходите від навчання лише віч-на-віч, не витрачайте час, включаючи змішане навчання у свою стратегію навчання. Починати треба повільно для того, щоб бачити, що з вашого підходу працює, а що ні, надавайте своїм студентам більше часу для адаптації до типу змішаного навчання.

Одним з найбільш ефективних видів змішаного навчання є вебіари. При виборі інструментів вебінару слід враховувати потреби здобувачів освіти, розмір та досвід аудиторії. Деякі варіанти інструментів вебінару включають в себе: Zoom, GoToWebinar, Cisco WebEx, Adobe Connect, Google Hangouts, AnyMeeting. Ці інструменти інтегруються з системами дистанційного навчання для синхронізації звітів про налаштування, реєстрацію та відвідування. Надзвичайно важливо записувати кожен сеанс для подальшого використання записів в освітніх цілях. Це один із способів генерування навчального контенту в багаторазовому використанні (Lawless, 2019).

Метою статті є аналіз та огляд змішаних типів навчання, їх використання у класичному університеті. Завданням статті є вирішення та обґрунтування найбільш дієвих типів змішаного навчання для сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Сучасне змішане навчання має досить багато типів, що являє собою велику зручність для викладачів та студентів, та дає змогу пристосовуватися до викладання в різних установах освіти. Розглянемо найпоширеніші в світі та зокрема в Україні концепції, що підходять для запровадження в класичному університеті.

Дистанційне змішане навчання (навчання збагачене віртуальним контекстом). У збагаченому віртуальному змішаному навчанні студенти фокусуються на виконанні онлайн курсових робіт або інших видів робіт, при цьому вони зустрічаються з викладачем за потребою чи з перервами на самостійну роботу або за допомогою освітніх Інтернет платформ. Основною характеристикою методу є те, що студенти мають більше вільного часу та простору на опрацювання матеріалу.

Гнучке змішане навчання (flex). Цей тип навчання входить до складу курсу або предмета в якому онлайн навчання є основним, тобто студенти працюють за індивідуальними графіками навчання у якості методів вивчення матеріалу. Викладач лише надає підтримку та консультації за допомогою будь-яких освітніх онлайн платформ (google classroom, zoom). Також цьому типу притаманні такі способи навчання як навчання в малих групах, групові проекти та індивідуальне навчання. Цей метод зазвичай характеризується його універсальністю для задоволення потреб у різноманітних формальних та неформальних процесах навчання (університети, школи, організації, домашнє навчання, тощо).

Змішане навчання «Перегорнутий клас». Мабуть найбільш відома форма змішаного навчання – «перегорнута класна кімната». Цей тип характеризується тим, що студенти ознайомлюються зі змістом матеріалу спочатку вдома самостійно, а потім вже практикують його на заняттях з викладачем або однолітками. Таким чином традиційні ролі

для кожного учасника освітнього процесу «перекидаються». Для цього методу в першу чергу характерне утримання традиційних форм навчання в новому контексті (навчання вдома та в університеті).

Змішане навчання на основі проєктів. Це досить новий та сучасний тип змішаного навчання, який також іноді називають – змішане проєктне навчання. Це модель в якій студент використовує як онлайн навчання або у формі курсів, так і самостійний доступ чи вказівки на співпрацю віч-на-віч для проєктування, інтеграції та публікації навчальних програм у вигляді проєкту. Цей метод характеризується використанням онлайн ресурсів для підтримки навчання на основі проєктів.

Само спрямоване змішане навчання (self-directed). У режимі самостійного змішаного навчання студенти використовують комбінацію навчання за допомогою мережі Інтернет та віч-на-віч, щоб мати змогу керувати власними персоналізованими запитами, досягати формальних цілей навчання, фізично та цифрово спілкуватися з викладачами. Оскільки навчання само кероване, ролі «онлайн навчання» та викладача змінюються, а офіційних онлайн курсів немає. У режимі само спрямованого сумісного навчання одним із важливих викликів для викладача є вміння судити про успіх процесу отримання знань. Викликом, що постає перед здобувачами освіти є пошук та обробка правильної освітньої платформи, інструментів та засобів навчання, що будуть мати певний вплив на отримання знань та результатів самоосвіти. Для цього методу притаманний обмін класичною академічною роботою для вивчення, орієнтованого на студентів.

Додаткове змішане навчання. У цій моделі навчання студенти виконують або повністю роботу в Інтернеті, щоб лише доповнювати щоденне навчання віч-на-віч, або повністю навчання віч-на-віч, щоб доповнити навчання отримане онлайн. Основною ідеєю цього методу є доповнення. Критичні цілі навчання цілком задовольняє один простір, в той час як «протилежний» простір має доповнюючу функцію, яку не в змозі забезпечити інший.

Змішане навчання на основі майстерності. Здобувачі освіти працюють по чергово в онлайн та віч-на-віч з викладачем, спираючись на досягнення навчальних цілей, заснованих на майстерності. Вирішальним у цьому методі є оцінювання (TeachThought Staff, 2019).

Запровадження змішаного навчання в класичних установах освіти не дуже просте завдання, оскільки успішність цього впровадження залежить від дуже багатьох факторів: викладачів, студентів, проєктування змісту навчання, інфраструктури, тощо. Одним з визначних факторів є добре підготовлені викладачі, хоча і в центрі уваги змішаного навчання постають студенти, проте викладачі – важливий полюс змішаного навчання. Викладач повинен бути добре ознайомлений з концепцією сумісного навчання та високо кваліфікований для суміщення двох підходів викладання – традиційного та технологічного. Викладач повинен володіти достатніми навичками, щоб розробляти у цифровому форматі зміст курсу, щоб він був доступний для студентів в Інтернеті. Викладачі повинні добре розбиратися в пошукових системах в Інтернеті та Інтернет-термінології, слід знати про всі веб-сайти, які можуть бути корисними для студентів під час навчання в Інтернеті. Вчитель повинен знати, як використовувати освітні онлайн платформи, вести відеоконференції та соціальні мережі або веб-сайти для освітніх цілей (Bonk, Graham, 2006). Ще однією та надзвичайно важливою умовою успішного впровадження змішаного навчання є повне забезпечення, таке як добре обладнана комп'ютерна лабораторія, підключення до Інтернету, забезпечення відеочатів також є обов'язковим фактором успішності запровадження змішаного навчання. Викладач, метою якого є підготовка затребуваних фахівців, повинен працювати в оновлених педагогічних ситуаціях і володіти різними видами діяльності: науково-дослідницької, інноваційної, проєктувальної, комунікаційної та іншими (Кудряшова, Горбатова, 2015). Технологічність стає сьогодні головною кваліфікаційною характеристикою діяльності викладача і означає перехід на більш вищий щабель організації освітнього процесу.

У висновку можна зазначити, що важливість використання змішаних типів навчання в класичному університеті є очевидною. Однією з основних причин використання вище зазначених типів змішаного навчання є не лише підвищення якості навчання, а також збільшення мотивації здобувачів освіти до процесу отримання знань, вміння вирізняти потрібну та непотрібну інформацію, отримання академічної свободи. Слід також підкреслити, що перехід від класичної освіти до більш сучасних методів має бути зваженим та вимагає багато уваги у пошуку нових дієвих механізмів управління навчальним процесом.

Запровадження змішаного навчання в університеті повинно призвести до підвищення якості університетської освіти загалом. Широкий вибір електронних ресурсів та механізмів змішаного навчання допомагає у простій та доступній формі презентувати навчальний матеріал для здобувачів освіти.

Отже, хоча університети досить успішно використовують різні типи змішаного навчання, сучасний світ розвивається настільки швидко, що методи та технології викладання та навчання потребують щоденного доповнення та пристосування до викликів сьогодення.

Список використаних джерел

- Кондакова, М. Л. (2013). Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности. *Вестник образования*, 9, 54-64.
- Кудряшова, А. В., Горбатова, Т. Н. (2015). Роли преподавателя в процессе развития творческой самостоятельности студентов высших учебных заведений. *Молодой ученый*, 4, 577-580.
- Кухаренко, В. М., Березенська, С. М., Бугайчук, К. Л. та ін. (2016). *Теорія та практика змішаного навчання*. Харків: Міськдрук: НТУ ХП.
- Логинова, А. В. (2015). Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения. *Молодой ученый*, 7, 809-811.

Романовська, О. О., Романовська, Ю. Ю., Романовський, О. О. (2020). *Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки XX–XXI століть. Кн. 4: Особливості академічного (університетського) підприємництва у США другої половини XX – початку XXI століть*: навч. посіб. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*.

Caroline, Lawless (2019). *What is blended learning?* Retrieved from <https://www.learnupon.com/blog/what-is-blended-learning/>.

TeachThought Staff. (June 18, 2019). *12 Of The Most Common Types Of Blended Learning*. Retrieved from <https://www.teachthought.com/learning/12-types-of-blended-learning/>

References

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*.

Caroline, Lawless. (2019). *What is blended learning?* Retrieved from <https://www.learnupon.com/blog/what-is-blended-learning/>.

Kondakova, M. L. (2013). Smeshannoe obuchenie: vedushchie obrazovatel'nye tehnologii sovremenosti [Blended learning: the leading educational technologies of our time]. *Vestnik obrazovaniia [Education bulletin]*, 9 (2759), 54-64 [in Russian].

Kudryashova, A. V., & Gorbatova, T. N. (2015). Roli prepodavatelya v processe razvitiya tvorcheskoi samostoyatel'nosti studentov vysshih uchebnykh zavedenii [Roles of the teacher in the development of creative independence of students of higher educational institutions]. *Molodoi uchenyi [Young scientist]*, 4, 577-580 [in Russian].

Kuharenko, V. M., Berezenska, S. M., Bugaichuk, K. L. et al. (2016). *Teoriya ta praktika zmishanogo navchannya [Theory and practice of blended learning]*. Harkiv: Miskdruk: NTU HPI [in Ukrainian].

Loginova, A. V. (2015). Smeshannoe obuchenie: preimushchestva, ogranicheniya i opaseniya [Blended Learning: Benefits, Limitations and Concerns]. *Molodoi uchenyi [Young scientist]*, 7, 809-811 [in Russian].

Romanovska, O. O., Romanovska, Yu. Yu., & Romanovskiy, O. O. (2020). *Dosvid vyshchoi osvity Spoluchenykh Shtativ Ameryky XX–XXI stolit. Kn. 4: Osoblyvosti akademichnoho (universytetskoho) pidpriemnytstva u SShA druhoi polovyny XX – pochatku XXI stolit [The experience of higher education in the United States of America in the XX-XXI centuries. Book 4: Features of academic (university) entrepreneurship in the United States in the second half of XX - early XXI centuries]*: навч. посіб. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова [in Ukrainian].

TeachThought Staff. (June 18, 2019). *12 Of The Most Common Types Of Blended Learning*. Retrieved from <https://www.teachthought.com/learning/12-types-of-blended-learning/>

KOVINKO K.

Karazin Kharkiv National University, Ukraine

THE OVERVIEW OF THE TYPES OF BLENDED LEARNING IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE WITHIN THE CLASSICAL UNIVERSITY

The article deals with the overview of different types of blended learning in contemporary educational space. At the beginning of the article it is given several types of notions of the term “blended learning”. The central aim of the work is to present the most suitable types of blended learning for educators of classical universities. The first part of the paper analyses the advantages and disadvantages of using the method of blended learning for students and educational establishments. Then it is highlighted the most effective types of blended learning in Ukraine and all over the world. These types are included distant blended learning, flexible blended learning, blended learning “Inverted classroom”, blended project-based learning, self-directed blended learning, additional blended learning, skill based blended learning. In addition to that, the article mentions the role of lecturers and their qualifications in the process of teaching all these types. It is wise to mention that processability is becoming the main qualification characteristics of the up-to-date teacher's activity and means the transition to a higher level of organization of the educational process. In conclusion the article emphasizes the importance of using the type of blended learning in the classical university. It should also be stressed that the transition from classical education to more modern methods should be balanced and requires a lot of attention in finding new effective mechanisms for managing the learning process. Summing up it must be said that a wide range of e-resources and blended learning mechanisms helps to present educational material to learners in a simple and accessible way.

Keywords teacher, blended learning, students, students, type of education, teaching method

Стаття надійшла до редакції 16.08.2020 р.

УДК 373.2.091.33-037.22:792.091

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223217>

ЮЛІЯ КОТЕЛЯНЕЦЬ

ORCID: 0000-0003-3932-1824

Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті подана характеристика театралізованої діяльності дошкільників як ефективного засобу розвитку творчої особистості дитини, приділена увага з'ясуванню ролі виховання в організації театральньо-освітнього простору формування творчої особистості засобами театралізованої діяльності. Обґрунтовані педагогічні умови щодо розвитку особистості дитини засобами театральної педагогіки.

Ключові слова: театральньо-ігрова діяльність, словесна творчість, творча особистість, дошкільники, педагогічні умови

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні посилюється увага суспільства до проблеми формування творчих здібностей дітей, їхнього своєчасного розвитку та стимулювання творчої активності. Про необхідність розробки питання формування творчої особистості у контексті розвитку її творчого потенціалу висвітлено у нормативно-правових документах, де окреслена проблема позиціонується як питання державної ваги. Ці положення відображено у Конституції України, Законах України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту» та в численних підзаконних нормативних актах.

Наукові дослідження і педагогічний досвід свідчить, що театралізована діяльність є сьогодні актуальною і перспективною, має практичну цінність у вирішенні завдань сучасного закладу дошкільної освіти. В процесі театралізованої діяльності дошкільників якнайповніше реалізується, зокрема, така з вимог Базового компонента, як набуття дитиною художньо-продуктивної компетенції, а саме: «дитина почувається задоволеною під час мистецької творчої діяльності, має навички рефлексії щодо власного мистецького досвіду, проявляє художню активність як складову особистісної культури». Крім того, інтенсивно розвивається мовлення, соціальний інтелект, комунікативні здібності, формується пізнавальна уява. Старші дошкільники виявляють великий інтерес до театрального мистецтва, що є передумовою розвитку творчих можливостей дитини.

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор. Природа і закономірності творчості в останні роки стали предметом вивчення в різних галузях науки: дослідженню творчості й творчого потенціалу присвячені тисячі сторінок монографій і популярних праць. Сучасні дослідники творчості – А. Брушлинський, С. Гольдентріхт, В. Зінченко, В. Моляко, А. Спіркін, Г. Суходольський, Г. Уоллес тощо. Теорія педагогічної творчості висвітлена в працях В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, М. Поташника, Н. Никандрового, О. Усової, Н. Яковлевої тощо. Творчий потенціал особистості досліджують Д. Богоявленська, Б. Братусь, Е. Глухівська, В. Давидов, Н. Клопова, О. Леонтьєв, А. Матюшкін, В. Риндак, В. Слободчиков, І. Якиманська, Е. Яковлева тощо. У психолого-педагогічних дослідженнях Л. Виготського, Д. Меджеріцької, Р. Жуковської, Н. Карпінської, Н. Кудикіної гру-драматизацію розглядають як таку, що становить собою синтез сприйняття літературного тексту і творчого відображення його у ролях.

Мета статті – розкрити роль театралізованої діяльності у розвитку творчості старших дошкільників та з'ясувати умови формування творчості старших дошкільників засобом театральньо-мовленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

У віці 5-7 років виникає реальна можливість розвитку творчої мовної діяльності, тобто діти мають вже досить великий запас знань про навколишній світ, у них виникає можливість діяти за задумом. Багато психологів розглядають творчу уяву як складний психічний процес, нерозривно пов'язаний з життєвим досвідом дитини: творча уява в цьому віці найбільш пластична. Творче розповідання, тобто словесна творчість, розглядається як такий вид діяльності, який захоплює особистість дитини в цілому.

Під словесною творчістю О. Ушакова розуміє «продуктивну діяльність дітей, що виникає під впливом творів мистецтва й вражень від навколишнього життя і виражається в створенні усних творів – казок, оповідань, віршів, слів тощо» (Ушакова, 1996, с. 4). Словесна творчість дошкільнят виражається в різних формах оповідань, казок, віршів, загадок, небилиць, словотворчості, і це вимагає від дошкільнят активної роботи уяви, мислення, мовлення, спостережливості, участі волі й позитивних емоцій.

Водночас театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості. Ще С. Русова довела природність «драматичного інстинкту малюків». Діти охоче залучаються до театралізованої діяльності завдяки літературним, ігровим, особистісним мотивам. У них з'являються різноманітні потреби у грі, що виникають під впливом літературного твору. А також бажання самовираження, спілкування, пізнання себе через відтворення різних образів. У відвертому, щирісертному ставленні до художнього образу, втіленні його в різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціального організованого

навчання. Отже, організація театралізованої діяльності передбачає формування в дітей певних уявлень про театр, театральну термінологію, тобто пізнавальний напрям спеціального навчання; створення сприятливих умов для ігрової діяльності, спонукання дітей до імпровізації, використання набутих знань у грі, тобто ігровий напрям та сценічний, у процесі якого відбувається формування театральних дій, елементів сценічної виразності. Такий підхід до усвідомлення змісту театралізованої діяльності вчені співвідносять з оцінкою її як видовища, ефективного впливового засобу наочного навчання й виховання (Ю. Перенчук); як специфічного виду сюжетно-рольової гри (Л. Артемова, Н. Карпинська, Т. Маркова, Д. Менджеричька), в якій діти відтворюють власні враження, уявлення; і як театральної вистави – способу вправлення дошкільників у виразному мовленні, розвитку їхніх творчих здібностей (О. Аматыєва).

У дошкільній педагогіці вчені розрізняють види театру залежно від використання ігрового матеріалу та способу його розміщення: ляльковий, театр маріонеток, пальчиковий театр, театр тіней, в яких використовують такі матеріали, як іграшки, картинки, ляльки, кокони, топотушки, смикунчики, маріонетки, живі тіні; і які можуть бути розміщені на екрані (театр картинок, тіней, живих тіней), ширмі (пальчиковий, з ляльками бібабо, коконів, ляльок, маріонеток, смикунчиків), на столі (театр ляльок, іграшок, топотушок), на фланелеграфі (фланелеграф). Як засвідчують науковці та переконує наш власний досвід, майже кожен із цих видів театру має специфічні потенційні можливості щодо розвитку всебічно розвинутої гармонійної особистості.

У театралізовано-ігровій діяльності розвиваються творчі здібності дітей (артистичність, імпровізація, здатність до перевтілення, формуються оцінні судження, збагачується кругозір); удосконалюється координація рухів, жестів, пластика, міміка, розвивається виразність мовлення (ритм, дикція, інтонаційна виразність), діти опановують діалогічне і монологічне мовлення, вчать працювати з різними театральними ляльками і водити їх, озвучувати, передавати інтонацію, характер персонажу, виражати почуття героїв у міміці та жестах, обігрувати сюжети улюблених казок через гру драматизацію та різні види театрів.

Формування творчої особистості старшого дошкільника в різних видах діяльності використовуються виразні мовленнєві і пантомімічні дії. Через театралізовано-ігрову діяльність дорослий вчить розмовляти дітей один з одним не прямо, а опосередковано. Ігрова дія є сприятливою умовою для мовленнєвого розвитку дітей (Луцан, 2005, с. 41-42).

Театралізовано-мовленнєва діяльність акцентує увагу на мовленнєвому розвитку дошкільників, адже кожен із складників цієї діяльності: сприймання літературних творів засобами театру, театралізована гра, як гра для себе, та інсценування, як підготовлений виступ дітей для глядачів, – виконує свої завдання. Під час роботи над виразністю слів персонажів, активізується словник дитини, вдосконалюється звукова культура мовлення, інтонація. Виконуючи роль, дитина зрозуміло, чітко промовляє текст, оволодіває літературною мовою. У неї покращується діалогічне мовлення, його граматична будова (Зелінська, 2010, с. 64).

Дослідниця проблеми розвитку мовлення дошкільників у театралізованій діяльності Н. Водолага, спираючись на наявні вже класифікації, пропонує власну класифікацію видів театралізованої діяльності, суттєвими моментами в якій виступають: форма організації (індивідуальна чи колективна гра); свобода відтворення тексту; точне відтворення літературного тексту, тобто дослівна передача авторських слів, заучування тексту; вільне володіння текстом, яке дає дитині можливість імпровізувати, змінювати текст, додавати нові події, вводити нових персонажів; адресність (гра «для себе» (маніпулювання, режисерська гра) і гра «для інших» (показ вистав, інсценування)) (Водолага, 2001).

Н. Гавриш вважає що творча особистість педагога – важлива умова сприяння розвитку дитячих творчих здібностей. Крім того, необхідним є позитивне, зацікавлене ставлення педагога до дитячої словесної творчості як унікального явища (Гавриш, 1996).

Педагогіка має чимало прикладів, коли створення духопіднесеної атмосфери допомагало педагогу досягти величезних успіхів у вихованні дітей. Найяскравішим з них є педагогічна діяльність видатного українського педагога В. Сухомлинського, його робота у школі під відкритим небом. Результати цієї діяльності вражають: рівень словесної творчості дітей виявився дуже високим. Педагогічний секрет В. Сухомлинського, на нашу думку, передусім у тому, що навчання, розвиток, виховання дітей відбувалися в ситуації рівноправного партнерського спілкування, а не педагогічного керування мовленнєвою чи пізнавальною діяльністю дітей (Сухомлинський, 1979).

Роль педагога в організації театралізованої діяльності дуже велика. Вона полягає в тому, щоб поставити перед дітьми досить чіткі завдання і непомітно передати ініціативу дітям, вміло організувати їх спільну діяльність і спрямувати її в потрібне русло; не залишати без уваги жодного питання, як організаційного плану, так і питань, що стосуються особисто кожної дитини (її емоції, переживання, реакції на те, що відбувається); на труднощі, з якими діти стикаються. Педагогу дуже важливо здійснити індивідуальний підхід до кожної дитини. Цьому сприятимуть педагогічні умови направлені на розвиток виразності мовлення в театралізованій діяльності.

Іншою педагогічною умовою розвитку виразності мовлення дошкільників є збагачення театральної зони різними театралізованими іграми і атрибутикою до них. Це пов'язано не тільки з підбором ігор, але і формуванням готовності дитини до ролі актора, яку цілеспрямовано розвиває педагог. Вихователь спонукає дитину обмірковувати тему гри і способи здійснення задуму; при наявності цікавої мети діти вчать усвідомлювати майбутню гру-драматизацію, хоча б в найзагальніших рисах намічати розвиток сюжету, готувати потрібний матеріал; емоційне сприйняття дітьми літературно-художніх образів, глибоке розуміння ідеї твору за допомогою порушення у них інтересу до теми майбутньої гри; спільні зусилля дітей, спрямовані на досягнення цієї мети, об'єднують їх в дружній колектив, допомагають вихованню відповідальності, привчають радітися з товаришами.

Третью умовою є взаємодія з батьками дошкільнят з розвитку виразності у старших дошкільників у театралізованій діяльності. Основними формами спільної роботи з сім'єю, пов'язаними з питаннями розвитку виразності мовлення у дітей в театралізованій діяльності, є доповіді та повідомлення на батьківських зборах; групові та індивідуальні консультації, бесіди; читання художньої літератури та авторське її виконання; відвідування театрів, виставок тощо. Серед перерахованих вище форм найбільше значення має відвідування разом з батьками театрів, музеїв, читання художніх творів за ролями, обговорення головних героїв, заучування творів з

використанням міміки, жестів і рухів, а також гри-драматизації. Потрібно обговорювати з батьками, що слід перенести в практику сімейного виховання, які ще методи і засоби можна використовувати в індивідуальній роботі з дитиною вдома. Наприклад, це може бути відвідування музичних вечорів, конкурсів читців, балетів, спектаклів тощо, де дитина може побачити різноманітні засоби виразності через мову рухів. Батькам слід пам'ятати, що мова дорослого повинна служити зразком для наслідування дитині. У зв'язку з цим необхідно батькам стежити за промовою, вживати літературні вирази, бути емоційними, використовувати різні засоби виразності в повсякденній мові. Таким чином, заявлені педагогічні умови, виділені й теоретично нами обґрунтовані, будуть в подальшому апробовані на формуючому етапі експерименту.

Наступною умовою є організація театралізованої діяльності дітей дошкільного віку.

Гри-драматизації педагоги організують із дітьми середнього та старшого дошкільного віку. Підготовка здійснюється під час спеціально організованих занять із театралізованої діяльності у другу половину дня. Заняття проводяться мікрогрупами по 2–3 дітей у кожній, підгрупами по 3–6 дітей або із усіма учасниками вистави по 6–10 дітей залежно від мети, яку визначає педагог під час попередньої підготовки. Завдання підготовки до гри-драматизації вирішуються в ході спостережень, екскурсій, під час читання художньої літератури, слухання музики, співу, музичних, рухових та дидактичних ігор, ігрових вправ, пізнавальних та мовленнєвих занять, самостійної художньої діяльності та спеціально організованих занять.

У першій частині такого заняття здійснюється ознайомлення дошкільників зі змістом художнього твору, обраним для драматизації. Вихователь виразно читає або розповідає текст, можна також прослухати аудіо-запис. Подальша робота на цьому етапі проходить шляхом поступового поглибленого вивчення художнього тексту завдяки використанню різних видів переказу (за ролями тощо), бесіди за змістом та бесіди, що спрямовані на аналіз зовнішніх проявів емоційного стану персонажів за допомогою використання ілюстрацій та відповідних запитань до них: «Який настрій у хлопчика, дівчинки?», «Як ти про це дізнався?», «Про що свідчить вираз обличчя (поза, хода, рухи)?».

У другій частині заняття увага зосереджується на розвитку дитячої уяви, подальшому збагаченню емоційного досвіду дітей через проникнення в емоційні стани літературних героїв, ознайомлення із засобами їхнього вираження в мовленні. Виконання цих завдань здійснюється за допомогою застосування комплексу методів і прийомів: використання ілюстрацій, фотографій із зображенням людей і казкових персонажів у різних емоційних станах, імітаційно-ігрових вправ, дидактичних ігор із піктограмами для вправлення дітей у визначенні емоційних станів за зовнішніми ознаками, завдань, переліку запитань до дітей із метою вправлення їх у визначенні почуттів і емоційних станів героїв за мовленнєвими й зовнішніми проявами тощо. Наприклад: «Як плаче чи сміється зайчик?», «Яким голосом говорить ведмідь?» тощо. Застосування такого комплексу прийомів сприяє уникненню монотонності в мовленні дітей, що виникає внаслідок механічного заучування тексту ролі без проникнення й відтворення почуттів героїв.

У третій частині заняття робота спрямована на практичне засвоєння дітьми засобів виразності. Для цього використовуються творчі вправи, спрямовані на розвиток умінь самостійного використання інтонації, виразних рухів для передачі емоцій літературних героїв. Наприклад: «Покажи ходу», «Зміни голос» тощо. На цьому самому етапі проводиться робота над технікою мовлення (вправи, ігри, скоромовки, чистомовки тощо). Після такої підготовчої роботи дітям пропонується драматизувати фрагмент літературного твору за їхнім вибором, у ході якого вони вправляються в самостійному пошуку й використанні засобів виразності (Стрелкова, 2010).

Структура занять змінюється залежно від ступеня ознайомлення дітей із літературним твором. На перших заняттях, де основна увага приділяється ознайомленню дітей із текстом художнього твору, може не бути підсумкової частини – вправлення дітей у драматизації частин твору. Якщо дітям відомий твір (ознайомлення проводилося на занятті з художньої літератури або в повсякденному житті), то проведення підсумкової частини заняття займає більше часу.

Музичний супровід та озвучування вистав паралельно із підготовкою літературної частини вистави ми здійснюємо музичну підготовку. Зазвичай усі спектаклі в дитячому театрі проходять із музичним супроводом, який виконує музичний керівник. У дошкільному театрі до цієї діяльності заохочуються і старші дошкільники. Вони з особливим захопленням супроводжують виступи артистів акомпанементом шумових та ударних музичних інструментів: металофонів, ксилофонів, барабанів, маракасів, саморобних тріскачок (баночок із різноманітним наповненням) тощо; голосових звукових ефектів на кшталт: посвистування, шипіння, завивання, крихтіння, цокання язиком, вдихи – видихи тощо. Використання цього звукового арсеналу дає можливість передати звуки навколишнього світу та природи: спів птахів, шурхіт листя (шелестіння папером), завивання вітру (дмухання в пусту пляшку або трубочку); рипіння снігу (скрип мішечка з крохмалем) і багато інших звуків, що допомагають зробити дитячу виставу захопливою та цікавою. Є ще й інший спосіб озвучування ролей, коли за кожним персонажем вистави закріплюється один музичний інструмент, який найбільш вдало передає характерні особливості героя (Вітлугіна, 1978, с. 98).

Підсумком підготовчої роботи стає гра-драматизація – дитяча вистава, на перегляд якої у спеціально відведений час у другу половину дня приходять подивитися вихованці дошкільного закладу та батьки маленьких артистів

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Використання театральної діяльності створює оптимальні лінгводидактичні умови для розвитку зв'язного мовлення. Поєднання літературної та театралізованої діяльності спонукає дітей до виконання творчих завдань, стимулює до імпровізації, сприяє розвитку сюжетоскладання й розвиває зв'язне мовлення дошкільників. Театралізована діяльність є одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвих здібностей дітей. В подальших дослідженнях плануємо розробити методичні рекомендації для вихователів щодо ефективної реалізації театралізованої діяльності в закладі дошкільної освіти.

Список використаних джерел

Вітлугіна, Н. (1978). *Музичне виховання в дитячому садку*. Київ: Вища школа.

- Водолага, Н. В. (2001). *Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Одеса.
- Гавриш, Н., Котик, І. (1996). *Методика розвитку мовленнєвої діяльності*. Київ: Вища школа.
- Зелінська, К. О. (2010). Роль елементів театральної діяльності у подоланні комунікативної дезадаптації молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. В кн. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць (№ 16, С. 62-65)*. Київ.
- Луцан, Н. І. (2005). *Мовленнєво-ігрова діяльність дітей у дошкільних закладах освіти: програма спецкурсу*. Одеса: СВД М. П. Черкасов.
- Стрелкова, Л. П. (2010). *Роль гри-драматизації в розвитку емоцій у дошкільників*. Взято з <http://www.slovopedia.com/>
- Сухомлинский, В. А. (1979). *Избранные педагогические сочинения* (Т. 1). Москва: Педагогика.
- Ушакова, О. С. (1996). *Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи*. Москва: Просвещение.
- Benjamin, A. C. (1960). The ethics of scholarship: A discussion of problems that arise in its application. *Journal of Higher Education*, 31 (9), 471-480.

References

- Benjamin, A. C. (1960). The ethics of scholarship: A discussion of problems that arise in its application. *Journal of Higher Education*, 31 (9), 471-480.
- Havrysh, N., & Kotyk, I. (1996). *Metodyka rozvytku movlennievoi diialnosti [Methodology of speech activity development]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Lutsan, N. I. (2005). *Movlennievo-ihrova diialnist ditei u doshkilnykh zakladakh osvity [Speech and play activities of children in preschool educational institutions: special course program]: prohrama spetskursu*. Odesa: SVD M. P. Cherkasov [in Ukrainian].
- Strelkova, L. P. (2010). *Rol hry-dramatyzatsii v rozvytku emotsii u doshkilnykh [The role of dramatization in the development of emotions in preschoolers]*. Retrieved from <http://www.slovopedia.com/> [in Ukrainian].
- Sukhomlinskii, V. A. (1979). *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniia [Selected pedagogical writings]* (Vol. 1). Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Ushakova, O. S. (1996). *Rechevoe vospitanie v doshkolnom detstve. Razvitie svyaznoi rechi [Speech education in preschool childhood. Development of coherent speech]*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
- Vitluhina, N. (1978). *Muzychne vykhovannia v dytiachomu sadku [Music education in kindergarten]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Vodolaha, N. V. (2001). *Navchannia rozpovidannia ditei starshoho doshkilnoho viku v teatralizovani diialnosti [Teaching storytelling of older preschool children in theatrical activities]*. (Extended abstract of PhD diss.), Pivdenoukr. state ped. Univ. To D. Ushinsky. Odessa [in Ukrainian].
- Zelinska, K. O. (2010). Rol elementiv teatralnoi diialnosti u podolanni komunikativnoi dezadaptatsii molodshykh shkolariv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [The role of elements of theatrical activity in overcoming communicative misadaptation of younger schoolchildren with intellectual development disorders]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia [Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology]: zb. nauk. prats (No 16, pp. 62-65)*. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

KOTELIANETS Y.

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine

DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' CREATIVITY OF PRESCHOOLERS BY MEANS OF THEATRICAL ACTIVITY

The article describes the theatrical activities of preschoolers as an effective means of child's creative personality development, focuses on clarifying the role of education in the organization of theatrical and educational space for the formation of creative personality through theatrical activities. Theatrical activities acts as a specific type of children's activity, one of the most popular types of creativity. In theatrical and play activities, children's creative abilities are

developed (artistry, improvisation, the ability to incarnate, value judgments are formed, the outlook is enriched); coordination of movements, gestures, plasticity, facial expressions are improved, speech expressiveness (rhythm, diction, intonation expressiveness) are developed, children master dialogic and monological speech, learn to work with different theatrical puppets and lead them, voice, convey intonation, character, express feelings of characters in facial expressions and gestures, to play the plots of favorite fairy tales through dramatization and different types of theaters.

The pedagogical conditions for the development of the child's personality by means of theater are substantiated. The creative personality of the teacher is an important condition for promoting the development of children's creative abilities. The next condition for the development of expressiveness of preschoolers' speech is the enrichment of the theatrical zone with various theatrical games and attributes to them. It is necessary to work with parents of preschoolers on the development of older preschoolers' expressiveness in theatrical activities. The main forms of conjoint work with the family, related to the development of children's speech in theatrical activities, are reports and announcements at parent meetings; group and individual consultations, conversations; reading fiction and its author's performance; visiting theaters, exhibitions, etc. The next condition is the successful organization of theatrical activities for preschool children. Dramatization games are organized by teachers with children of middle and senior preschool age. Preparation is carried out during specially organized classes and theatrical activities in the afternoon. The structure of classes varies depending on the degree of children's acquaintance with the literary work.

Key words: *theatrical and game activity, verbal creativity, creative personality, preschoolers, pedagogical conditions*

Стаття надійшла до редакції 20.08.2020 р.

УДК 37.091.4Макаренко
DOI: <http://sources.pnp.u.edu.ua/article/view/223218>

ЛЮБОВ КРАВЧЕНКО

ORCID: 0000-0002-5296-4851

ЮЛІЯ ВАСЮК

ORCID: 0000-0003-0011-609X

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ІДЕЯ ВПЛИВУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА СОЦІАЛЬНУ САМОВИЗНАЧЕНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ І ДІЯЛЬНОСТІ А. МАКАРЕНКА

У контексті завдання сучасної школи – створення організаційно-педагогічних умов освітнього середовища, яке забезпечує ефективну соціальну самовизначеність кожного підлітка, урахування його особливостей, нахилів, життєвих планів – розглянуто педагогічні надбання А. Макаренка, актуальні для сучасності. Метою розвідки визначено виокремлення та переосмислення шляхів і засобів реалізації видатним педагогом ідеї впливу освітнього середовища створеного ним закладу (колонії) на соціальну самовизначеність особистості кожного вихованця та здійснення головних життєвих потреб (освітніх, побутових, виробничих). З'ясовано ставлення українських і зарубіжних учених до значущих надбань А. Макаренка як педагога та організатора освіти.

Ключові слова: А. Макаренко, підлітки, освітнє середовище, організаційно-педагогічні умови

Постановка проблеми. У період становлення Нової школи, зорієнтованої на входження України в світовий і європейський освітній простір, пріоритетами освіти стає не лише значне розширення сфери компетентностей учнів і розвиток їхньої культури, максимальна реалізація здібностей, творчого потенціалу й індивідуальності, формування гуманістичної системи цінностей, а й створення адекватного соціально-педагогічного середовища, яке забезпечує проектування і впровадження нових моделей і технологій навчання, розробку й практичну реалізацію тих організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть соціальній самовизначеності кожної дитини, урахуванню її особливостей, нахилів, життєвих планів. У зазначеному контексті реалії сучасності вимагають глибокого аналізу педагогічних надбань видатних педагогів минулого, зокрема – спадщини Антона Семеновича Макаренка.

Розглядаючи особистість і суспільство в їхній діалектичній єдності, надаючи виняткового значення у своїй педагогічній системі проблемі виховання підлітків у колективі й через колектив, А. С. Макаренко умів бачити в кожній дитині її особливості, індивідуальність, неповторність та разом з тим вважав, що особистість дитини не можна мислити поза її прагненнями, життєвими цілями, на реалізацію яких мають бути спрямованими всі складники освітнього середовища того закладу (колонії, комуни), який він очолював

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми розглянуто в джерелах, що стосуються педагогічної спадщини А. Макаренка: соціалізуючий вплив продуктивної праці у виховній системі педагога (Т. Ахаян, Р. Бескин, М. Виноградова, Л. Гордин, М. Павлова, А. Тер-Гевондян та ін.); шляхи і засоби вирішення Макаренком господарсько-фінансових і організаційних аспектів організації середовища навчально-виховного закладу,

сприятливого та комфортного для кожної дитини (А. Фролов); українські вчені (М. Гриньова, М. Ніжинський, А.Ткаченко, М. Ярмаченко та ін.) досліджували життєві траєкторії і обставини самореалізації вихованців А. Макаренка.

Значний інтерес становлять роботи західних макаренкознавців, зокрема – членів лабораторії «Макаренко-реферат» при Марбурзькому університеті (Л. Фрезі, Г. Хілліг, З. Вайтц), очільник якої Г. Хілліг тривалий час займався вивченням біографії А. Макаренка і текстологічною роботою над його творами. Ю. Шлеймар вважає, що Макаренко творчо опрацював ідеї І. Песталоцці, Г. Кершенштейнера та інших, сучасних йому вчених; Дж. Боуен стверджує, що в деяких рисах система Макаренка подібна теорії Дж. Дьюї; Р. Хотц пише, що, по-суті, не підозрюючи про це і не бажаючи цього, Макаренко виховував дітей у любові до ближнього, тому в основі його спадщини лежить не комуністична ідеологія, а «релігійно-світоглядна» позиція. Зарубіжні вчені визнавали А. Макаренка гуманістом, хоча його погляди й виховна практика викликали тривалі та гострі дискусії. Їхні думки з фундаментальних проблем макаренківської педагогічної спадщини розкривають вагомий пласт нових смислів, цінностей, особливостей концепції видатного педагога, бачення ним шляхів соціальної самовизначеності кожної особистості підлітка (Bowen, 1962; Hillig, 1968; Weitz, 1992).

Водночас більшість сучасних дослідників життя і творчості видатного педагога переконані: А. Макаренко глибоко осмислив свої педагогічні ідеї на теоретичному рівні, створив систему виховної роботи та її принципи – установку на самоцінність особистості, нерозривність її зв'язків із суспільством, необхідність забезпечення комфортного освітнього середовища педагогічної діяльності, впливу колективу на розвиток кожного його вихованця. Педагогічні ідеї Макаренка, його технології виховання є своєрідним синтезом роздумів, досвіду, вагомих надбань, у генезі яких – основи вітчизняної педагогіки і західної педагогічної думки, реалії навколишнього соціального середовища в досить складний період історії України. Доходимо висновку: у спадщині великого педагога сучасного переосмислення потребує ідея впливу освітнього середовища на соціальну самовизначеність особистості підлітка (учня, вихованця), що й стане **метою** цієї розвідки.

Виклад основного матеріалу. Після вершення виснажливих подій на рубежі 20-х років ХХ ст. на центральноукраїнських землях почали створювати систему освіти дітей, яка мала замінити школу імперського періоду. Перед владою постала необхідність забезпечити соціальні умови розвитку дітей, які через масштабні зрушення і війну залишилися без родин або потрапили в складні життєві обставини; переважно це були підлітки. Найпоширенішим у той час способом подбати про таку соціальну групу стала організація дитячих будинків, колоній, комун, до яких направляли сиріт, безпритульників, дітей-правопорушників, щоб спочатку забезпечити елементарні умови, а вже потім – підготувати до самостійного дорослого життя (Морозов, 2005). Таких дітей називали по-різному; особливо поширеним у педагогічній пресі і навіть у офіційних документах та назвах навчальних закладів того часу був термін «морально дефективні діти».

Протилежних офіційним поглядам щодо сутності особистості дитини-правопорушника і шляхів її розвитку дотримувався А. Макаренко; навесні 1922 р. він домігся вилучення з назви свого закладу терміносполуки «для морально дефективних», перейменувавши його у Дитячу трудову колонію; довго й наполегливо доводив освітянському керівництву, що неповнолітніх злочинців, які переважно знаходилися в закладі, не можна вважати «дефективними» або «аномальними» людьми, вони звичайні діти, головний недолік яких – «відсутність здорового соціального досвіду» (Макаренко, 1983b, с. 17); проте кожен із них – особистість, якій властиві таланти і здібності до праці, творчості, освіти, прагнення щастя.

Своє ставлення до питання «моральної дефективності» А. Макаренко оприлюднив у березні 1923 р. на сторінках журналу «Новими стежками», де писав, що до колонії з усієї Полтавської губернії (Дічек, 2013) збирають «занедбаний дитячий елемент, занедбаний однаково й у виховному відношенні, і в галузі знань» (Макаренко, 1983с, с. 18), але цю занедбаність він не вважав синонімічною моральній чи розумовій дефективності, ставився до таких формулювань «із деяким сумнівом». У листі А. Макаренка до М. Горького від 24 листопада 1925 р. знаходимо думку про те, що педагогічний колектив колонії не швидко заговорив про «рєвізію соцвиху», але у своїй діяльності вже з 1920-го року конструювали «свою лінію, конструював виключно у досвідному плані, без попередньо прийнятих догматів» (Переписка, 1999, с. 168).

Делікатне, за висловом Макаренка, ставлення до вихованців мало на той час важливий особистісно спрямований характер, адже серед учених і педагогів панувало переконання необхідності детального вивчення історії життя і злочинних нахилів кожної такої дитини. Домігшись відмови від використання терміну «морально дефективний», а у назві закладу «для малолітніх правопорушників», А. Макаренко викристалізував своє бачення перевиховання: провідним прийомом, який забезпечив глибоку гуманізацію освітнього середовища очолюваного ним закладу стало «правило не цікавитися минулим хлопців» (Переписка, 1999, с. 161), адже, на його думку, «вивертання навиворіт усієї тієї ями, в якій копирсалася і гинула дитина», є «дурницею», тому доцільно не зважати на її злочинне минуле. З ініціативи Макаренка в колонії зникли «розмови між хлопцями про їхні кримінальні подвиги, будь-який новий колоніст від усіх зустрічав лише один інтерес: який ти товариш, господар, робітник? ... жадання майбутнього повністю поглинули всі відбитки минулих бід» (Переписка, 1999, с. 161-162).

Усупереч традиційним для свого часу поглядам, Макаренко підтримував ідею відокремлення особистості підлітка від його кримінального минулого засобами спеціального організованого освітнього середовища колонії на засадах згуртування в ході колективної продуктивної трудової діяльності та підвищення освітнього рівня. Центром, основою такого середовища був колектив. Педагог вважав, що впливати на окремого підлітка можна, діючи на колектив, членом якого є ця особистість; цю ідею він називав «принципом паралельної дії»; головна вимога колективу – «усі за одного, один за всіх», але попереднє не виключає застосування «принципу індивідуальної дії» – прямого, безпосереднього впливу педагога на окремого вихованця.

Гуманізм, новації у діяльності трудової колонії, не викликають заперечень. Трудова колонія імені М. Горького була відкритою установою, а її вихованці могли вільно залишити заклад, що виходило за межі поширеної в той час

практики. Водночас рішенням загальних зборів педагогічного колективу навіть було надано можливість дітям «просто з вулиці», які звернулися з таким проханням, прийти до колонії (Переписка, 1999, с. 159).

Але так само А. Макаренка вважають неперевершеним майстром індивідуального впливу (Дічек, 2013), який розумів можливість й резерви «педагогіки індивідуальної дії» для кожного вихованця, хоча був твердо переконаним, що безпосереднього переходу від впливу на цілий колектив до лише впливу на окремого підлітка не повинно бути. Педагог винайшов засіб такого переходу через спеціально організований первинний колектив, у якому всі підлітки перебували в постійному діловому, товариському і навіть побутовому спілкуванні. У колонії існувала чітка система формування елементів демократичної культури особистості: всі приймали участь в управлінні, колектив був розбитий на загони, командири в яких змінювалися двічі на рік; одночасно існували шкільні класи, а для виконання господарських завдань утворювали зведені загони, у яких командири постійних загонів діяли як рядові. Кожен день призначали чергового командира, який міг зробити зауваження або здійснити розпорядження кожному з членів колективу. З точки зору соціальної самовизначеності особистості підлітка акцентуємо увагу на деяких значущих моментах. По-перше, кожний підліток міг зреалізувати себе в обраному сегменті середовища (освітньому, громадському, виробничому). По-друге, система залежностей і постійні зміни статусу гарантували те, що навіть найсильніша особистість не мала шансу, як писав Макаренко, «стати над колективом», відчувати себе належною до «командної касти», притишувати інших.

У арсеналі соціальних ролей, реалізованих у закладі А. Макаренка, практично не було жодної ролі, яка б була відчуженою, недосяжною для членів колективу, що взаємодіяли в середовищі взаємної довіри (коли, наприклад, черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з цього рапорту); було реалізовано моральні засади виховання – принципи емпатії, відкритості, співпричетності й співучасті підлітків у соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі та роблять внутрішнє середовище суголосним потребам дитини, особистісно відповідним. Таким чином, поняття «колектив», за Макаренком, – це співтовариство дітей і педагогів із демократичним самоврядуванням і гуманістичними відносинами, де гармонія відносин особистості і колективу постає як підґрунтя розвитку індивідуальності підлітка. Проблему розвитку й самовизначеності особистості в колективі А. Макаренко розглядав не як непримиренну полярність, а як тлумачення того, що сутність дитини постає єдністю природного й соціального, а головним завданням педагога вважав розвиток індивідуальності шляхом гармонізації відносин особистості і спільноти.

Висновки та перспективи досліджень. Сьогодні неминуча цінність теорії та практики А. Макаренка полягає в тому, що він сформулював низку важливих ідей у галузі педагогіки: зв'язок виховання з життям, багатосторонній вплив на самовизначеність особистості засобами педагогічної діяльності, різноманіття внутрішньоколективних і міжколективних відносин. Звідси робимо висновки, що виховання та соціальна самовизначеність підлітків були конструктивними, незважаючи на проблеми суспільства того часу.

А. Макаренка розглядаємо не просто як творця новаторської теорії і технології виховання; він оригінально розробляв предмет, методологію і завдання педагогіки, де провідного значення надавав процесові соціалізації складних дітей у його сутнісних відмінностях від навчання й нерозривному зв'язку з ним. Антон Семенович став продовжувачем закладеної в народній педагогічній традиції концепції виховної педагогіки і «школи життя», заснованої на суспільно-трудої моралі. Характерна особливість його педагогіки – рішуча спрямованість на «творення особистості», активно-творче перетворення світу і людини відповідно до об'єктивних закономірностей їхнього розвитку. Увага до природи людини, її загального й індивідуального розвитку невід'ємні в його творчості від зміцнення і збагачення соціальної суті особистості підлітка. Звернення до процесу освоєння і розробки спадщини А. Макаренка як до передісторії вирішення сучасних педагогічних проблем дозволяє глибше усвідомити їх зміст, шляхи і способи розв'язання, переосмислити й активно впроваджувати ідеї педагога в освітню практику сьогодення.

Список використаних джерел

- Більовський, О. А. (2007). Педагогічна творчість А. С. Макаренка в світлі освітніх проблем ХХІ століття. *Вісник НТУУ «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка*, 2, 41-44.
- Гриценко, Л. И. (2004). Педагогические идеи А. С. Макаренко за рубежом. *Педагогика*, 7, 83.
- Дічек, Н. (2013). А. С. Макаренко і проблема «морально дефективного дитинства» в ранньорадянський період. *Рідна школа*, 1-2, 15-22.
- Макаренко, А. С. (1983а). Главному инспектору охраны детства Главсоцвоса НКП УССР. *Педагогические сочинения* (Т. 1, С. 33). Москва: Педагогика.
- Макаренко, А. С. (1983б). Колония им. М. Горького. *Педагогические сочинения* (Т. 1, С. 16-17). Москва: Педагогика.
- Макаренко, А. С. (1983с). Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького. *Педагогические сочинения* (Т. 1, С. 18-24). Москва: Педагогика.
- Макаренко, А. С. (1983д). Отчётная ведомость о состоянии Полтавской трудовой колонии им. М. Горького за 1923 г. *Педагогические сочинения* (Т. 1, С. 29-31). Москва: Педагогика.
- Морозов, В. (2005). Сочетание коллективного и индивидуального в воспитательной методике А. С. Макаренко. *Воспитание школьников*, 7, 52-59.

- Неустроев, О. М. (2012). Філософські основи педагогічної спадщини А. С. Макаренка в контексті двох концепцій світової історії педагогіки. *Сучасні наукові технології*, 6, 24-27.
- Переписка А. С. Макаренка з А. М. Горьким. (1999). Москва: ИД Шалвы Амонашвили.
- Рибалка, В. (2005). Теорія розвитку особистості у колективі: За спадщиною А. Макаренка. *Психолог*, 28, 31-35.
- Сметанський, М. В. (2001). Проблема виховання особистості в колективі в теоретичній спадщині А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського. *Рідна школа*, 5, 5-7.
- Ткаченко, К. (2014). Підготовка вихованців до життя в комуні ім. Ф. Е. Дзержинського в педагогічній спадщині А. С. Макаренка. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (38), 293-299.
- Хиллиг, Г. *На путях к настоящему Макаренко*. Взято з: <http://zt1.narod.ru/hillig-3.htm>.
- Якименко, С. (2013). А. С. Макаренко про колектив та його вплив на виховання особистості. *Витоки педагогічної майстерності*, 11, 352-355.
- Bowen, J. (1962). *Soviet Education. A. Makarenko and the Years of Experiment*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Lawrence, F. (1953). Makarenko – Pioneer of Communist Education. *The Modern Quartely*, 8, 4, 234-239
- Hillig, G. (Ed.). (1968). *Makarenko in Deutschland*. Braunschweig.
- Ruttenauer, I. (1965). *A. S. Makarenko. Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft*. Freiburg (Basel); Wien.
- Sunkel, W. (1965). Zurrt Problem des Erziehungsziels bei Makarenko. *Paedagogische Rundschau*, 7, 475-486.
- Weitz, S. (1992). *Zum Beispiel Makarenko*. Marburg.
- https://studopedia.su/16_180804_teorIya-I-praktika-kolektivu-a-makarenka.html

References

- Bilovskiy, O. A. (2007). Pedagogichna tvorchist A. S. Makarenka v svitli osvitchen problem XXI stolittia [Pedagogical creativity of AS Makarenko in the light of educational problems of the XXI century]. *Visnyk NTUU «KPI»: Filosofiia. Psykholohiia. Pedagogika [Bulletin of NTUU "KPI": Philosophy. Psychology. Pedagogy]*, 2, 41-44 [in Ukrainian].
- Bowen, J. (1962). *Soviet Education. A. Makarenko and the Years of Experiment*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Gritchenko, L. I. (2004). Pedagogicheskie idei A. S. Makarenko za rubezhom [Pedagogical ideas of A. S. Makarenko abroad]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 7, 83 [in Russian].
- Dichek, N. (2013). A. S. Makarenko i problema «moralno defektyvnoho dytynstva» v rannoradianskyi period [Makarenko and the problem of "morally defective childhood" in the early Soviet period]. *Ridna shkola [Native school]*, 1-2, 15-22 [in Ukrainian].
- Hillig, G. (Ed.). (1968). *Makarenko in Deutschland*. Braunschweig.
- Khillig, G. Na putiakh k nastoiashchemu Makarenko [On the way to the real Makarenko]. Retrieved from <http://zt1.narod.ru/hillig-3.htm> [in Russian].
- Lawrence, F. (1953). Makarenko – Pioneer of Communist Education. *The Modern Quartely*, 8, 4, 234-239.
- Makarenko, A. S. (1983a). Glavnomu inspektoru okhrany detstva Glavsotcvosa NKP USSR [Chief Inspector of Child Protection Glavsotsvos NKP USSR]. In *Pedagogicheskie sochineniia [Pedagogical essays]* (Vol. 1, pp. 33). Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Makarenko, A. S. (1983b). Koloniia im. M. Gorkogo [Their colony. M. Gorky]. In *Pedagogicheskie sochineniia [Pedagogical essays]* (Vol. 1, pp. 16-17). Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Makarenko, A. S. (1983c). Opyt obrazovatelnoi raboty v Poltavskoi trudovoi kolonii im. M. Gorkogo [Experience of educational work in the Poltava labor colony named after M. Gorky]. In *Pedagogicheskie sochineniia [Pedagogical essays]* (Vol. 1, pp. 18-24). Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Makarenko, A. S. (1983d). Otchetnaia vedomost o sostoianii Poltavskoi trudovoi kolonii im. M. Gorkogo za 1923 g. [Report sheet on the state of the Poltava labor colony. M. Gorky in 1923]. In *Pedagogicheskie sochineniia [Pedagogical essays]* (Vol. 1, pp. 29-31). Moskva: Pedagogika [in Russian].

- Morozov, V. (2005). Sochetanie kollektivnogo i individualnogo v vospitatelnoi metodike A. S. Makarenko [The combination of collective and individual in educational methods A.S. Makarenko]. *Vospitanie shkolnikov [Education of schoolchildren]*, 7, 52-59 [in Russian].
- Neustroiev, O. M. (2012). Filosofski osnovy pedahohichnoi spadshchyny A. S. Makarenka v konteksti dvokh kontseptsii svitovoi istorii pedahohiky [Philosophical foundations of AS Makarenko's pedagogical heritage in the context of two concepts of world history of pedagogy]. *Suchasni naukomistki tekhnolohii [Modern knowledge-intensive technologies]*, 6, 24-27 [in Ukrainian].
- Perepiska A. S. Makarenko s A. M. Gorkim [Correspondence of AS Makarenko with AM Gorky]*. (1999). Moskva: ID Shalvy Amonashvili [in Russian].
- Ruttenauer, I. (1965). *A. S. Makarenko. Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft*. Freiburg (Basel); Wien.
- Rybalka, V. (2005). Teoriia rozvytku osobystosti u kolektyvi: Za spadshchynoiu A. Makarenka [Theory of personality development in the team: On the legacy of A. Makarenko]. *Psykholoh [Psychologist]*, 28, 31-35 [in Russian].
- Smetanskyi, M. V. (2001). Problema vykhovannia osobystosti v kolektyvi v teoretychnii spadshchyni A. S. Makarenka ta V. O. Sukhomlynskoho [The problem of personality education in the team in the theoretical heritage of A.S. Makarenko and V.O. Sukhomlinsky]. *Ridna shkola [Native school]*, 5, 5-7 [in Ukrainian].
- Sunkel, W. (1965). Zurrt Problem des Erziehungsziels bei Makarenko. *Paedagogische Rundschau*, 7, 475-486.
- Tkachenko, K. (2014). Pidhotovka vykhovantsiv do zhyttia v komuni im. F. E. Dzerzhynskoho v pedahohichnii spadshchyni A. S. Makarenka [Preparing students for life in the commune. F. E. Dzerzhinsky in the pedagogical heritage of A. S. Makarenko]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*, 4 (38), 293-299 [in Ukrainian].
- Weitz, S. (1992). *Zum Beispiel Makarenko*. Marburg.
- Yakymenko, S. (2013). A. S. Makarenko pro kolektyv ta yoho vplyv na vykhovannia osobystosti [A. S. Makarenko about the team and its impact on the education of the individual]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [The origins of pedagogical skills]*, 11, 352-355 [in Ukrainian].
- https://studopedia.su/16_180804_teorIya-I-praktika-kolektivu-a-makarenka.html

KRAVCHENKO L., VASYUK YU.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

THE IDEA OF THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE SOCIAL SELF-DETERMINATION OF THE CHILD'S PERSONALITY IN PEDAGOGICAL VIEWS AND ACTIVITIES OF A. MAKARENKO

The article in the context of the task of a modern school - the creation of organizational and pedagogical conditions of the educational environment, which provides effective social self-determination of each adolescent, taking into account its features, inclinations, life plans - considers the pedagogical achievements of A. Makarenko. The purpose of the survey is to identify and rethink the ways and means of implementing the idea of the influence of the educational environment of the institution (colony) created by him on the social self-determination of each pupil and the implementation of basic life needs (educational, household, industrial).

It is proved that the value of A. Makarenko's theory and practice lies in the fact that he formulated a number of important ideas in the field of pedagogy: the connection of education with life, multilateral influence on self-determination by means of pedagogical activity, diversity of intra-collective and inter-collective relations. From this we conclude that the upbringing and social self-determination of adolescents were constructive, despite the problems of society at that time.

We consider A. Makarenko not simply as the creator of the innovative theory and technology of education; he originally developed the subject, methodology and tasks of pedagogy, where he attached leading importance to the process of socialization of complex children in its essential differences from learning and inseparable connection with it. Anton Semenovich became a successor of the concept of educational pedagogy and «school of life» based on social and labor morality laid down in the folk pedagogical tradition. A characteristic feature of his pedagogy is a strong focus on the «creation of personality», active and creative transformation of the world and man in accordance with the objective laws of their development. Attention to human nature, its general and individual development are integral in his work from strengthening and enriching the social essence of the adolescent's personality. Addressing the process of mastering and developing the heritage of A. Makarenko as a prehistory for solving modern pedagogical problems allows a deeper understanding of their content, ways and means of solving, rethinking and actively implementing the ideas of the teacher in the educational practice of today.

Keywords: *A. Makarenko, teenagers, educational environment, organizational and pedagogical conditions*

Стаття надійшла до редакції 06.08.2020 р.

УДК 378.011.3-051:5]:614.8-053.5

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223221>

ОЛЬГА КРОПИВКА

ORCID: 0000-0001-7790-7071

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ДО ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У статті на основі аналізу теоретичної літератури схарактеризовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. Висвітлено результати педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. З'ясовано, що після проведення формувального етапу педагогічного експерименту, під час якого реалізовано визначені педагогічні умови, елементарний рівень у контрольній групі студентів знизився на 0,99 %, в експериментальній – на 11,39 %; достатній рівень у контрольній групі знизився на 0,98%, в експериментальній – на 10,40%. Показники високого рівня: в контрольній групі кількість студентів збільшилася на 1,97%, в експериментальній – на 21,77%.

Ключові слова: готовність, майбутній учитель, природничі науки, безпечна життєдіяльність, учні старшої школи, педагогічні умови, педагогічний експеримент

Постановка проблеми. Актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи нині посилюється у зв'язку з тим, що науково-технічний прогрес, діджиталізація соціуму, економічні, соціально-політичні й технологічні трансформації супроводжують існування особистості у сучасних реаліях різними загрозами, тому проблема захисту від них, тобто проблема безпечної життєдіяльності кожної особистості (дорослої людини, так і дитини) завжди є пріоритетною, особливо, у контексті організації освітнього простору. Численні наукові дослідження учених-педагогів, які проведені у галузі безпеки життєдіяльності людини, а також організації безпечної життєдіяльності школярів, свідчать про важливість проблеми, але одночасно і про її невирішеність, хоча науковці пропонують різні способи її розв'язування. У цьому контексті удосконалення змісту педагогічної освіти у вітчизняних закладах вищої освіти посилюється в напрямі пошуку педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика визначення поняття «педагогічні умови» висвітлена у багатьох вітчизняних науковців, серед яких Н. Батечко (2013), О. Букагова (2013), С. Вітвицька (2011), М. Гриньова (2008), Н. Грицай (2016), Т. Дніпровська (2012), Л. Кравчук (2015), С. Люленко (2012), Л. Нечволод (2002), О. Момот (2016), С. Новописьменний (2016), Л. Сидорчук (2013), Т. Петухова (2010) та ін. Аналіз їхніх праць дає підстави стверджувати, що загалом поняття «педагогічні умови» слід тлумачити як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний процес підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи та які визначають результат – позитивну динаміку у формуванні готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. Отже, значущим завданням професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук є теоретичне обґрунтування та практична реалізація в освітньому процесі педагогічних університетів комплексу педагогічних умов у моделей, які сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Мета статті – висвітлити результати педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Основний виклад матеріалу. Теоретичний аналіз наукових праць (Т. Аугсбург (2006), М. Гриньова (2019), М. Дяченко-Богун (2019), С. Желібо (2008), Н. Заверуха (2008), В. Запарний (2008), Л. Міт (1978), Н. Кононець (2019), В. Кухаренко (2001), С. Люленко (2012), А.Маркова (1990), О.Обмок (2010), Р.Попелюшко (2012), Л. Рибалко (2019), Н. Сиротенко (2001) та ін.) дозволив виокремити такі педагогічні умови, які, згідно гіпотези дослідження, будуть ефективно впливати на формування готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи:

- 1) створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми учителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи;
- 2) удосконалення інформаційного забезпечення системи професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук;
- 3) створення середовища дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

У ході реалізації першої педагогічної умови – створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми учителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи – на базі природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка створено лабораторію з організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. Ця лабораторія тісно співпрацює з місцевими органами Служби безпеки України (СБУ), ставлячи за мету – залучення до освітнього процесу практичних працівників: військових, поліції, пожежних працівників, вибухотехніків та інших службовців з досвідом практичних дій, що сприяло підвищенню інтересу до підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи і, як наслідок, якості знань студентів і супутніх їм умінь. Доречно зазначити, що антитерористичним центром при СБУ у Полтавській області активно проводяться для майбутніх учителів природничих наук, наших студентів, заходи наступної тематики «Порядок дій громадян у разі виявлення підозрілих предметів», «Тероризм – зло людства», «Стоп тероризм», «Як поводитися під час терористичної загрози?», «Війна і тероризм», «Інформаційна війна та її протидія», «Як вижити в умовах інформаційної війни» тощо.

Також реалізації цієї умови сприяли залучення студентів та учнів старшої школи до валеологічних гуртків. Наприклад, діяльність валеологічного гуртка «Ми – за здоровий спосіб життя» спрямована на організацію волонтерського підліткового руху, який пропагує формування у учнів старшої школи навичок здорового способу життя та відповідального ставлення до власного здоров'я. Під час роботи з гуртківцями студенти експериментальних груп провели масштабну роботу в школах міста Полтави. Ними розроблено програми та проведено виховні заходи серед учнів старшої школи за темами: «Ми – здорова родина», «Молодь обирає здоров'я!», «Шкідливим звичкам – ні!», «Хочу бути здоровим», «Україна – здорова нація», методичні рекомендації проведення тренінгів для батьків «Як виховати дитину фізично здоровою», «Що треба знати про здоровий спосіб життя» тощо.

Задля реалізації в освітньому процесі такої педагогічної умови як удосконалення інформаційного забезпечення системи професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук, у студентів експериментальних груп після вивчення дисциплін «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці», «Екологія», «Педагогіка», «Методика викладання природничих наук», «Концепції сучасного природознавства», «Сучасні освітні технології» було запроваджено спецкурс «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи», який мав на меті набуття студентами системи знань з теоретичних основ безпеки, безпечної життєдіяльності, способів безпечної поведінки в повсякденних і надзвичайних ситуаціях, з проблем основ здоров'я, цивільного захисту населення; знань щодо організації освітнього процесу в сучасних школах та старших класах зокрема, й розуміння значення цих знань для практики формування безпечної поведінки учнів старшої школи, культури безпеки й здорового способу життя.

Курс для дистанційної підтримки студентів під час вивчення спецкурсу «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи» (рис. 1) є комплексом навчально-методичного забезпечення для дистанційного вивчення змісту вище згаданого спецкурсу.

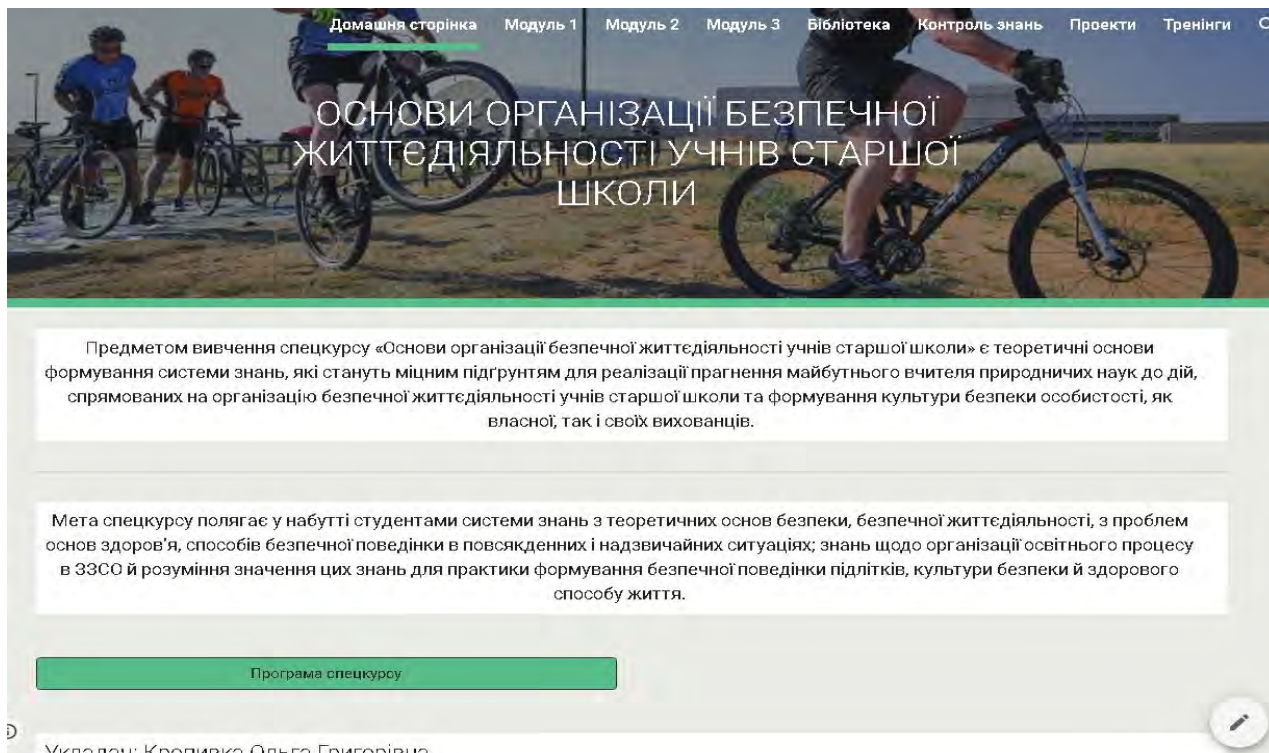


Рис. 1. Головна сторінка дистанційного курсу

Відтак, програма спецкурсу складається із трьох змістових модулів: Змістовий модуль 1. Безпека життєдіяльності; Змістовий модуль 2. Валеологія; Змістовий модуль 3. Цивільний захист. Повна структура спецкурсу відображена у таблиці 1.

Структура спецкурсу «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи»

№	Назви змістових модулів	Кількість годин								
		Денна форма				Заочна форма				
		всього	лекції	практ.	С.Р.	всього	лекції	практ.	С.Р.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Розділ 1 (Модуль 1). БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ										
1	Основні поняття з безпеки життєдіяльності, таксономія небезпек. Ризик як кількісна оцінка небезпек.	6	2	2	2					
2	Природні загрози.	4		2	2					
3	Техногенні небезпеки та їхні наслідки. Типологія аварій на потенційно-небезпечних об'єктах.	10	2	4	4					
3.1.	Пожежна безпека.	8		4	4					
3.2.	Радіаційна безпека.	8		4	4					
3.3.	Хімічна безпека.	6		4	2					
4	Соціально-політичні небезпеки, їхні види та особливості. Соціальні та психологічні чинники ризику. Поведінкові реакції населення у НС.	6		2	4					
5	Менеджмент безпеки, правове забезпечення та організаційно-функціональна структура захисту населення та АТО у НС.	4		2	2					
6	Управління силами та засобами ОГ під час НС.	4		2	2					
	Разом	56	4	26	26					
Розділ 2 (Модуль 2). ВАЛЕОЛОГІЯ										
7	Проблеми здорового способу життя в сучасному суспільстві.	8	2	4	2					
8	Адаптаційний потенціал людини як критерій здоров'я.	6		4	2					
9	Екологія та здоров'я. Соціальні умови здоров'я.	6		4	2					
	Разом	52	2	12	6					
Розділ 3 (Модуль 3). ЦИВІЛЬНИЙ ЗАХИСТ										
10	Моніторинг та сценарний аналіз виникнення і розвитку НС	6	2	2	2					
11	Методи розрахунку зон ураження від техногенних вибухів і пожеж та противибуховий і протипожежний захист ОГ	6		4	2					
12	Прогнозування обстановки та планування заходів захисту в зонах радіоактивного, хімічного і біологічного зараження	6		4	2					
13	Оцінка інженерної обстановки та соціально-економічних наслідків НС	6		4	2					
14	Забезпечення заходів і дій в межах єдиної системи цивільного захисту.	8		6	2					
	Разом	32	2	20	10					
	Усього годин	108	8	58	42					

З урахуванням сучасних реалій до організації освітнього процесу в умовах діджиталізації, здійснено акцент на дистанційній освіті у підготовці майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, що відображено у змісті третьої педагогічної умови – створення середовища дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Середовище дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи створено, як слушно зазначають Н. Кононец, В. Кухаренко, за допомогою сервісів Google Sites та Google Classroom та містить дистанційний курс та віртуальний клас.

Віртуальний клас розроблено нами для проведення віртуального практикуму з організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи (рис. 2).

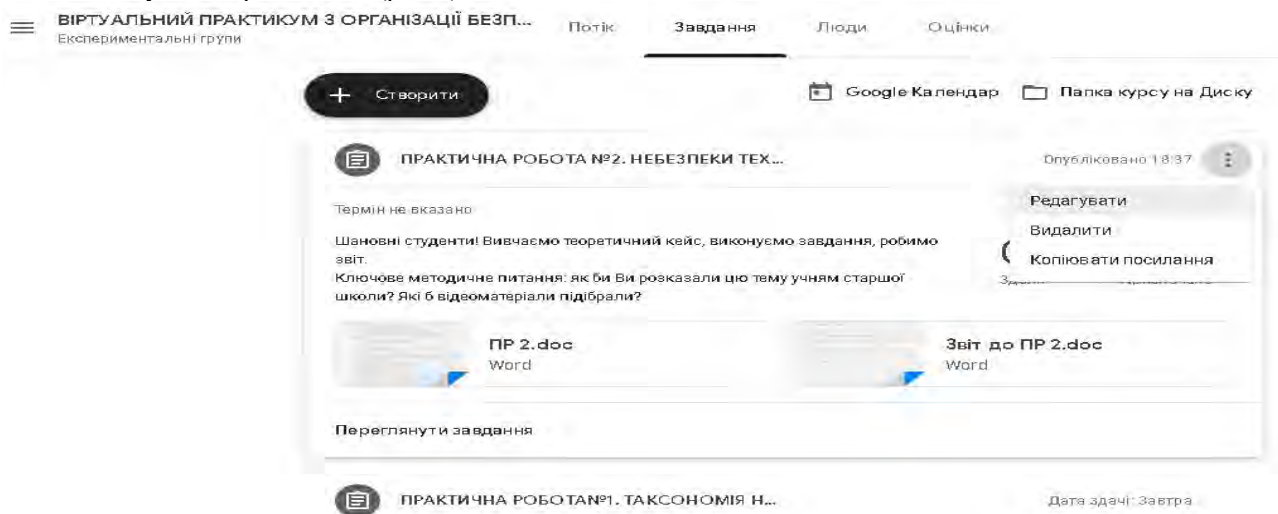


Рис. 2. Віртуальний клас для віртуального практикуму з організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи

Примітно, що робота студентів та викладачів у віртуальному класі досить зручна завдяки оптимально продуманій розробниками навігаційній системі, зрозумілій для кожного користувача на інтуїтивному рівні. У горизонтальній навігаційній панелі ресурс містить 4 вкладки: «Потік», «Завдання», «Люди», «Оцінки», що дає змогу легко розміщувати матеріали, спілкуватися у чатах, приватних повідомленнях, виставляти оцінки, вести корекційну роботу у середовищі, тобто, забезпечувати підтримку кожного студента на відстані (Кропивка, Кононец, 2019).

Загалом, педагогічний експеримент щодо перевірки ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи передбачав залучення 406 студентів (КГ=204, ЕГ=202) четвертих курсів, які здобували перший (бакалаврський) рівень вищої освіти галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності 014.15 Середня освіта (Природничі науки) у таких ЗВО: Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

З метою визначення ефективності авторських педагогічних умов у вище згаданому формулюванні було здійснено: констатувальну й формувальну діагностику готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи; статистичний аналіз отриманих даних за допомогою критерію Пірсона.

Відмітимо, що діагностику готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи здійснювали за такими критеріями і трьома рівнями (елементарний, достатній та високий):

- когнітивно-процесуальний критерій відбиває ступінь усвідомленості та засвоєння системи знань з теоретичних основ безпеки, безпечної життєдіяльності, з проблем основ здоров'я, способів безпечної поведінки в повсякденних і надзвичайних ситуаціях; знань щодо організації освітнього процесу в школах й розуміння значення цих знань для практики формування безпечної поведінки підлітків, культури безпеки й здорового способу життя;
- діяльнісно-технологічний критерій відбиває ступінь сформованості найбільш значущих груп умінь студентів, необхідних для організації безпечної життєдіяльності школярів;
- мотиваційно-ціннісний критерій відбиває ступінь сформованості системи мотивів студентів до навчальної і позанавчальної діяльності, спрямованої на формування культури безпеки особистості, мотивів до оволодіння способами організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи;
- рефлексивно-саморегуляційний критерій відображає уміння рефлексії на основі адекватного самооцінювання, самоконтролю і самоорганізації, що забезпечують адаптивність студентів до змін в освітній сфері та професійній діяльності у напрямі організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи;

Констатувальна діагностика засвідчила, що високий рівень готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи продемонстрували 25,00 % студентів контрольної та 22,78 % студентів експериментальної групи; достатній рівень виявили 36,76 % студентів контрольної та 37,62 % студентів експериментальної; елементарний рівень показали 38,24 % студентів контрольної та 39,60 % студентів експериментальної.

Після проведення формувального етапу педагогічного експерименту, під час якого реалізовано визначені педагогічні умови, виявлено наступну динаміку змін у рівні готовності майбутніх учителів природничих наук до

організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи: елементарний рівень у контрольній групі студентів знизився на 0,99 %, а в експериментальній – на 11,39 %; достатній рівень у контрольній групі знизився на 0,98%, а в експериментальній – на 10,40%. Найбільш суттєво змінилися показники високого рівня: в контрольній групі кількість студентів збільшилася на 1,97%, а в експериментальній – на 21,77% (табл. 1).

Таблиця 2

Динаміка позитивних змін у рівнях готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи

Рівень готовності	Констатувальний етап		Формувальний етап		Динаміка змін	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Елементарний	78	80	76	57	-2	-23
	38,24%	39,60%	37,25%	28,22%	-0,99%	-11,39%
Достатній	75	76	73	55	-2	-21
	36,76%	37,62%	35,78%	27,23%	-0,98%	-10,40%
Високий	51	46	55	90	+4	+44
	25,00%	22,78%	26,97%	44,55%	+1,97%	+21,77%

Вірогідність результатів педагогічного експерименту визначені з використанням критерію Пірсона. Провівши необхідні обчислення за допомогою табличного процесора, ми порівняли значення критерію χ^2 (13,68) після педагогічного експерименту з критичним значенням (7,81), і дійшли висновку, що оскільки $13,68 > 7,81$, то варто вважати, що значна різниця в рівнях готовності, одержана в контрольній та експериментальній групі, є результатом імплементації визначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Висновки. Підбиваючи підсумки, зазначимо, що результати формувального експерименту свідчать про ефективність і доцільність упровадження визначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, а саме: 1) створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми учителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи; 2) удосконалення інформаційного забезпечення системи професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук; 3) створення середовища дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. Ефективність педагогічних умов статистично підтверджено.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розширенні спектру педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи в умовах діджиталізації освіти.

Список використаних джерел

- Гриньова, М. В., Кононець, Н. В., Дяченко-Богун, М. М., Рибалко Л. М. (2019). Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 72 (4), 182-193.
- Желібо, Є. П., Заверуха, Н. М., Запарний, В. В. (2008). *Безпека життєдіяльності*: навч. посіб. Київ: Каравела.
- Кропивка, О. Г., Кононець, Н. В. (2019). Середовище дистанційної підтримки у процесі підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4 (129), 77-83.
- Кухаренко, В. М., Сиротенко, Н. Г. (2001). Дистанційне навчання – педагогічна технологія XXI сторіччя. *Комп'ютерно орієнтовані системи навчання*, 4, 11-15.
- Люленко, С. (2012). Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до природоохоронної роботи в загальноосвітній школі. *Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту*, 4, 218-224.
- Маркова, А. К., Матис, Т. А., Орлов, А. Б. (1990). *Формирование мотивации учения*. Москва.
- Обмок, О. Г. (2010). Рейтинг у системі мотивації науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України*, 154, 2, 203-211.
- Попелюшко, Р. П. (2012). Мотивація як засіб саморозвитку й самореалізації особистості педагога. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*, 6, 136-140.

Augsburg, T. (2006). *Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies*. Hunt Publishing Company.

Meeth, L. (1978). Interdisciplinary studies: A matter of definition. *Change*, 7, 10.

References

Augsburg, T. (2006). *Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies*. Hunt Publishing Company.

Hrynova, M. V., Kononets, N. V., Diachenko-Bohun, M. M., & Rybalko L. M. (2019). Resursno-oriientovane navchannia studentiv v umovakh zdorov'iazberezhuvalnoho osvitnoho seredovyschcha [Resource-oriented learning of students in a healthy educational environment]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technologies and teaching aids]*, 72 (4), 182-193 [in Ukrainian].

Zhelibo, Ye. P., Zaverukha, N. M., & Zaparnyi, V. V. (2008). *Bezpeka zhyttiediialnosti [Life Safety]: navch. posib*. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].

Kropyvka, O. H., & Kononets, N. V. (2019). Seredovyschche dystantsiinoi pidtrymky u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychkh nauk do orhanizatsii bezpechnoi zhyttiediialnosti uchniv [The environment of remote support in the process of preparing future science teachers to organize the safe life of students]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho [Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky]*, 4 (129), 77-83 [in Ukrainian].

Kukhareno, V. M., & Syrotenko, N. H. (2001). Dystantsiine navchannia – pedahohichna tekhnolohiia XXI storichchia [Distance learning is a pedagogical technology of the XXI century]. *Komp'uterno oriientovani systemy navchannia [Computer-based learning systems]*, 4, 11-15 [in Ukrainian].

Liulenko, S. (2012). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky maibutnoho vchytelia pryrodnychkh dystsyplin do pryrodookhoronnoi roboty v zahalnoosvitnii shkoli [Organizational and pedagogical conditions of preparation of the future teacher of natural sciences for nature protection work in comprehensive school]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzh. ped. un-tu [Collection of scientific works of Uman state. ped. un-tu]*, 4, 218-224 [in Ukrainian].

Markova, A. K., Matis, T. A., & Orlov, A. B. (1990). *Formirovanie motivatsii ucheniia [Formation of motivation for learning]*. Moskva [in Russian].

Meeth, L. (1978). Interdisciplinary studies: A matter of definition. *Change*, 7, 10.

Obmok, O. H. (2010). Reitynh u systemi motyvatsii naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Rating in the system of motivation of scientific and pedagogical workers of higher educational institutions]. *Naukovyi visnyk Nats. un-tu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy [Scientific Bulletin of the National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine]*, 154, 2, 203-211 [in Ukrainian].

Popeliushko, R. P. (2012). Motyvatsiia yak zasib samorozvytku y samorealizatsii osobystosti pedahoha [Motivation as a means of self-development and self-realization of the teacher's personality]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnologii Universytetu "Ukraina" [Collection of scientific works of Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"]*, 6, 136-140 [in Ukrainian].

KROPIVKA O.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES FOR THE ORGANIZATIONS OF SAFE LIFE ACTIVITIES OF SENIOR SCHOOL STUDENTS

The article, based on the analysis of theoretical literature, characterizes the pedagogical conditions of preparation of future teachers of natural sciences for the organization of safe living of high school students. The results of the pedagogical experiment on checking the effectiveness of pedagogical conditions of preparation of future science teachers for the organization of safe living of high school students are highlighted. It was found that after the formative stage of the pedagogical experiment, during which certain pedagogical conditions were implemented, the elementary level in the control group of students decreased by 0.99%, in the experimental - by 11.39%; sufficient level in the control group

decreased by 0.98%, in the experimental group - by 10.40%. High level indicators: in the control group the number of students increased by 1.97%, in the experimental group - by 21.77%.

Key words: *readiness, future teacher, natural sciences, safe living, high school students, pedagogical conditions, pedagogical experiment*

Стаття надійшла до редакції 30.07.2020 р.

УДК 37:001.895:331.101.1

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223223>

СВІТЛАНА КУДЛЯК

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ (Україна)

ТЕОРЕТИКО- МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ПЛАНУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розкриті особливості впровадження системи планування організаційно-педагогічної діяльності вчителів в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти . В умовах розбудови національної системи освіти України на сучасному етапі її розвитку важливого значення набуває діяльність керівника як професіонала, спроможного створити творче освітнє середовище в закладі освіти та навколо нього.

Визначені основні напрями та показники результативності впровадження системи планування організаційно-педагогічної діяльності в школі; експериментально підтверджена необхідність впровадження системи планування організаційно-педагогічної діяльності в закладі загальної середньої освіти, яка зумовлюється постійною увагою до підвищення професійної компетентності управлінської команди та педагогів засобами систематизації планової діяльності в системі підвищення кваліфікації, самоосвіти, організації методичної служби школи.

Ключові слова: планування, система планування організаційно-педагогічної діяльності, управлінська команда, заклад загальної середньої освіти, управління школою, педагогічна діяльність вчителів.

Усвідомлення інтегруючого характеру управлінської діяльності, приділення особливої уваги тій властивості управління, яка перетворює неорганізований натовп в ефективну цілеспрямовану і виробничу групу за допомогою класичних функцій управління як процесу, зумовлює виокремлення зачинної функції у системі управління закладу загальної середньої освіти - функції планування.

Реформи змін в освітянській галузі вносять корективи до традиційних форм планування освітнього процесу, які базуються на демократичних началах та гуманізації системи освіти. Особливою нішею серед наукових розвідок щодо інноваційних форм управлінської діяльності в закладі загальної середньої освіти є планування організаційно-педагогічної діяльності вчителів. Ця діяльність має бути плановою і прогнозованою на розвиток творчого потенціалу вчителів, які, в свою чергу, здійснюють організаційно-педагогічну діяльність у шкільному середовищі.

Планування буде лише тоді ефективним, коли всі складові будуть утворювати певну систему. Система планування роботи школи передбачає створення певного системного об'єкту (річного плану роботи школи) й перехід від нього до аналізу й планування складових (методичної роботи; роботи учнівських організацій та батьківських колективів; виховної роботи; зміцнення навчально - матеріальної бази; розподіл обов'язків між членами адміністрації; планування роботи кожним учителем, класним керівником тощо). На практиці це означає, що, виходячи з перспективної теми, над розв'язанням якої працює педагогічний колектив, нормативних і директивних документів, враховуючи результати роботи за минулий навчальний рік, шкільне оточення, інтереси вчителів, учнів та їхніх батьків, розуміючи сутність кінцевої мети, управлінська команда складає річний план роботи школи, який повинен охоплювати всі ділянки шкільного життя.

Планування роботи школи має здійснюватися на основі таких підходів, як:

цілеспрямованість, науковість, комплексність, поєднання перспективного й щоденного планування, доцільність, врахування специфічних особливостей організаційно-педагогічної діяльності вчителів у даній школі.

З метою удосконалення системи планування організаційно-педагогічної діяльності в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти у процесі дослідження ми вважали за доцільне позиціонувати теоретичні засади системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО, на їхній основі побудувати, теоретично обґрунтувати модель системи планування організаційно-педагогічної діяльності та експериментально перевірити результативність даної системи.

Теорія управління освітою та навчальними закладами розробляється останнім часом досить активно Г. Єльнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, М. Кириченко, Т. Кравчинська, В. Маслов, В. Олійник, О. Отич, В. Сидоренко, М. Скрипник, Т. Сорочан, З. Рябова, В. Пікельна, Г. Тимошко, Є. Хриков досліджують питання управління закладами освіти як соціальними системами та різні вектори розвитку менеджменту змін, що

відбуваються на початку ХХІ ст. Теоретичною основою даного дослідження є наукові праці В. Маслова, О. Зайченко, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Пікельної, В. Лазарева, Р. Шакурова, Т. Рябченюка та ін. Предметом дослідження в працях цих вчених є управління освітою, яке набуває системного характеру, що спрямовується на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну частину.

Цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів управління в закладах освіти висвітлювали у своїх дослідженнях М. Гриньова та О. Штепа (Гриньова, 2003, с. 25). Організаційно-педагогічну діяльність учасників освітнього процесу школи позиціонувала у своїх наукових здобутках В. Зверева (Зверева, 1997, с. 320).

Опановуючи теорії управління та положення педагогічного і наукового менеджменту, вітчизняні дослідники останніх десятиріч успішно вивчали загальні механізми планування роботи навчальних закладів освіти, що дістало відображення у відповідних працях В. Андрущенко, О. Величка, В. Грубінко, О. Долженка, К. Корсака, В. Кременя, В. Маслова тощо.

Різновекторні підходи до планування роботи загальноосвітніх навчальних закладів ґрунтовно розглядалися у роботах Є. Березняка, Ю. Васильєва, Г. Горської, І. Жерносека, О. Зайченко, В. Караковського, В. Лазарева, Т. Макарової, О. Пастовенського, О. Томашевського, М. Тураша.

Проте слід зазначити, що ціла низка пов'язаних з цією проблемою питань поки що залишається невирішеною. Серед них і проблема системного планування організаційно-педагогічної діяльності вчителів.

Метою статті є розкриття особливостей удосконалення системи планування організаційно-педагогічної діяльності вчителів в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти. Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено завдання:

- розкрити теоретичні основи удосконалення системи планування організаційно-педагогічної діяльності вчителів в умовах сучасного ЗЗСО; - схарактеризувати основні результати дослідження щодо упровадження системи планування організаційно-педагогічної діяльності вчителів;
- позиціонувати нетрадиційні форми роботи щодо удосконалення системи планування організаційно-педагогічної діяльності в умовах Нової української школи.

Ознайомившись із результатами наукових знахідок ми повністю розділяємо думку вітчизняного дослідника Л. Капченка, що, незважаючи на наукові розробки і існуючі технології, найрізноманітніші за призначенням і складністю в педагогіці моделювання безпосередньо в управлінській діяльності обмежується плануванням роботи, що має переважно змістовно-календарну основу (Капченко, 2010, 150 с.).

Моделювання управлінської діяльності органічно пов'язане з проблемою вдосконалення організаційної структури управління закладом освіти як соціально-педагогічною системою взагалі, так і окремими її підсистемами (до яких відноситься і організаційно-педагогічна діяльність). Як зазначає В. Пікельна, технологія моделювання управлінської діяльності потребує інтегративних знань з теорії цільового програмування, теорії систем моделювання, математичного моделювання, математичної логіки та ін. (Пікельна, 2002, С. 4–11). Отже, будь-яка система – може бути відтворена як модель.

Відповідно до завдання нашого дослідження, яке полягало в розробці системи планування організаційно-педагогічної діяльності (ОПД) в закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО), ми здійснили побудову моделі названої системи та організаційну структуру її управління. Розробка моделі системи організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО виконувалась послідовно:

- по-перше, було передбачено і проаналізовано різні варіанти моделей, з урахуванням напрямів у змісті ОПД та доцільності введення їх елементів у модель системи закладу освіти;
- по-друге, були виявлені прямі та зворотні зв'язки між підструктурними елементами системи ОПД;
- по-третє, була доведена необхідність співіснування традиційних та інноваційних форм організації організаційно-педагогічної діяльності і доцільність їх введення в модель процесу планування.

Однією із суттєвих рис моделі є наявність структури, яка реально відтворює характерні риси і зв'язки головних компонентів системи управління ЗЗСО на засадах планування організаційно - педагогічної діяльності. У даному випадку управління ЗЗСО ми розглядаємо як систему, оскільки дане поняття трактується нами як сукупність взаємопов'язаних і розміщених у належному порядку елементів певного цілісного утворення (Братівник, 2007).

У перекладі з латинської мови поняття «модель» означає міру, зразок, примірник чого-небудь вченими, у дослідженнях вона визначається, як дієвий інструмент для конструювання майбутніх ситуацій, знаходження альтернатив у розвитку навчального закладу з урахуванням основи – зв'язку між освітою та організацією (Гончаренко, 1997, 376 с.).

Модель системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО представлена відповідними компонентами: мотиваційно-цільовий компонент (проектний) вибирає усе розмаїття мети, цілей та завдань планування організаційно-педагогічної діяльності закладу освіти;

методологічно-змістовий компонент моделі відображає сутність кожної складової, мети та завдання системи планування організаційно-педагогічної діяльності системи в цілому або її окремих векторів розвитку (планування організації освітнього процесу, планування розвитку професіоналізму педагогів, планування виховної роботи, планування кадрового забезпечення, планування роботи управлінської команди; технологічний компонент включає: організаційно-педагогічні умови забезпечення системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО, етапи впровадження системи планування ОПД в ЗЗСО, інноваційні технології системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО.

Серед визначених організаційно-педагогічних умов, ми виділяємо основними: соціально-прогностичні умови, педагогічні умови, психологічні умови, організаційні умови, кадрові умови, нормативно-правове забезпечення,

ергономічні й медичні умови, матеріально-фінансові умови, дотримання науковості, здатність до планування діяльності ЗЗСО.

Важливою умовою забезпечення системи успішного планування організаційно-педагогічної діяльності у ЗЗСО є координація виконання планових завдань керівником і його управлінською командою.

Результативний компонент моделі системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО передбачає як визначення діагностики експериментальної перевірки системи планування організаційно-педагогічної діяльності в умовах освітнього закладу так і критеріально-рівневого інструментарію перевірки її ефективності. Діагностика (з грец. *diagnosis = dia+gnosis = «роз+пізнання»*) – загальна назва різних методів контролю, перевірки функціонування, прогнозування стану об'єктів або систем (Хриков, 2017, 237 с.).

Таким чином, система планування ОПД в освітньому закладі – це цілеспрямована, активна взаємодія керівника з іншими учасниками освітнього процесу з метою забезпечення координації зусиль щодо оптимального функціонування установи та переведення її на більш якісний рівень на засадах інноваційних технологій.

У процесі дослідження визначені етапи впровадження системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО.

I етап (інформаційно-аналітичний). Організація та проведення діагностики векторів розвитку системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО, моніторингу особистісного розвитку всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, педагогів), теоретично-практичне оволодіння педагогічними працівниками комплексом діагностичних методик, організація та проведення системно-кореляційного аналізу розвитку особистості учнів, визначення конкретних проблем та потенційних можливостей розвитку особистості учнів, класних колективів.

II етап (прогностично-моделюючий). Теоретико-практичне оволодіння педагогічними працівниками закладу освіти технологією конструювання тактичних завдань особистісного розвитку конкурентноспроможного випускника, прогнозування розвитку системи планування ОПД в ЗЗСО.

III етап (організаційно-регулятивний). Теоретико-практичне оволодіння педагогами закладу освіти технологією програмування та моделювання сюжетної лінії освітніх проєктів. Створення освітніх програм, визначення їх ефективності, моделювання планової діяльності закладу освіти на засадах удосконалення векторів розвитку системи планування ОПД в ЗЗСО.

IV етап (контрольно-аналітичний). Оволодіння педагогами технологією проєктування особистісно-орієнтованого змісту у планах розвитку закладу освіти та прогнозуванні особистої професійної кар'єри на основі відповідного моніторингу. Створення системно-комплексних планів роботи різних видів діяльності у ЗЗСО на засадах контрольно-аналітичної діяльності.

V етап (корегуючий). Удосконалення системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО на основі технології проєктування особистісно-розвивального змісту. Упровадження в освітній процес школи системи оцінки ефективності та результативності роботи управлінської команди та педагогічного колективу.

Актуальність впровадження системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО зумовлюється необхідністю постійної уваги до підвищення професійної компетентності управлінської команди та педагогів засобами систематизації планової діяльності в системі підвищення кваліфікації, самоосвіти, організації методичної служби школи.

Для реалізації поставленої мети і вирішення завдань було використано комплекс теоретичних методів: аналіз управлінської, психолого-педагогічної літератури, результатів наукових розвідок, статей та дисертаційних досліджень, у яких висвітлені проблеми менеджменту освіти в закладах загальної середньої освіти. *З урахуванням особливостей процесу управління ЗЗСО методи планування ОПД можна об'єднати в три групи: організаційно-розпорядчі; психолого-педагогічні; методи економічного стимулювання, методи суспільного впливу.*

У процесі дослідження ми усвідомили, що впровадження системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО є новим напрямом в сучасному менеджменті і виник у відповідь на зміни в управлінській ситуації щодо розвитку освіти.

Проаналізувавши досвід науковців з даної проблематики, нами було виокремлено систему критеріїв ефективності системи планування організаційно-педагогічної діяльності ЗЗСО. Ці критерії розроблені відповідно до змісту управління інноваційним розвитком освітнього закладу, вивченого за рахунок аналізу теоретичних джерел та вивчення досвіду роботи окремих ЗЗСО в управлінні інноваційним розвитком. Пріоритетними критеріями ефективності системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО визначені: почуття новизни (перспективність планування ОПД); критичне мислення (варіативність вибору змісту і засобів планування); здатність до перетворення об'єкта ОПД (адаптивність системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО до вимог соціуму).

На основі схарактеризованих критеріїв визначено три рівні готовності до планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО: низький, середній та високий. З огляду на зміст дослідження вони можуть називатись: репродуктивний (низький); продуктивний (середній), творчий (високий).

Відтак результативні критерії надали можливість отримати інформацію щодо досягнень у професійній діяльності педагогів ЗЗСО, оцінити глибину знань та визначити рівень готовності до впровадження системи планування ОПД в ЗЗСО. Система планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО буде ефективною за умови відповідності критеріям та рівням готовності до планування розвитку ЗЗСО і орієнтує усіх учасників освітнього процесу на формування конкурентноспроможного здобувача освітніх послуг.

На констатувальному етапі дослідження було застосовано діагностичну методiku, яка включала оцінювання стану планування організаційно-педагогічної діяльності як функціональної проблеми і складової технології управління ЗЗСО експертами та керівниками закладів освіти у процесі самооцінювання стану планування ОПД в

ЗЗСО. Для вирішення визначених завдань на констатувальному етапі передбачено вибір експериментальних і контрольних груп з наближеними якісними і кількісними характеристиками ЗЗСО.

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи передбачав: теоретичне обґрунтування та визначення концептуальних підходів до моделювання системи планування організаційно-педагогічної діяльності ЗЗСО; здійснення характеристики складових та основних векторів розвитку системи планування організаційно-педагогічної діяльності у ЗЗСО; визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов забезпечення системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО; розроблення моделі впровадження системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО, яка об'єднує відповідні компоненти (мотиваційно-цільовий, організаційно-змістовий, технологічний, результативний). Діагностика дослідження включала: визначення критеріїв та показників оцінювання результативності моделі; створення дієвого механізму для впровадження представленої моделі у практичну діяльність експериментальних ЗЗСО; підбір діагностичного інструментарію для виявлення рівня ефективності системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО і отримання вихідних даних щодо реального стану її розвитку; якісну та кількісну обробку отриманих після впровадження моделі даних щодо ефективності системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО.

Відповідно до програми дослідження нами було сформульовано його цілі та завдання, визначено зміст і проаналізовано отримані результати. Індикатором для вимірювання ефективності розробленої системи став рівень взаємопов'язаних та взаємозумовлених векторів планування організаційно-педагогічної діяльності ЗЗСО, що діагностувалися нами до та після впровадження моделі в практику освітньої діяльності системи ЗЗСО.

Формувальний етап педагогічного експерименту дозволив нам на основі проведеного аналізу розробити та апробувати модель впровадження системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО з використанням відповідних методичних рекомендацій. Тобто йдеться про активне втручання в даний процес та побудову його, виходячи із заданих нами параметрів. Тому нами визначено певну технологію та інструментарій впровадження цієї моделі в діяльність закладів освіти.

Метою контрольного етапу було оцінювання ефективності та результативності впровадження системи планування організаційно-педагогічної діяльності ЗЗСО. На завершальному етапі експерименту здійснювалась оцінка якості надання освітніх послуг закладом освіти, що забезпечує результативність системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО. Використовувалась також комплексна діагностика для вимірювання та оцінки рівнів якості надання освітніх послуг у ЗЗСО.

Ми використовували ці методи у визначенні пріоритетності та ступеня значущості векторів забезпечення системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО. Результати, отримані в ході застосування, заносилися у відповідну кваліметричну модель, за допомогою якої проводилася їх обробка та був визначений рівень ефективності системи планування ОПД.

Під час діагностування було використано опитування, спостереження, анкетування, тести, інтерв'ювання, бесіди для визначення знань щодо системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО.

Методи опитування щодо активності респондентів у плануванні організаційно-педагогічній діяльності в ЗЗСО дозволили виявити наступне: планують та відвідують заходи закладу освіти – 4,8 %; допомагають у розробці планування і проведенні заходів у школі – 3,0%; беруть участь в організації і плануванні діяльності закладу освіти – 3,7 %; входять до «творчого ядра» (є безпосередніми організаторами заходів в школі) – 3,8 % (рис. 3.5).



Рис. 3.5. Активність педагогічного колективу щодо участі у організаційно-педагогічній діяльності в ЗЗСО

Отже, спостерігається недостатня активність (в середньому 15,3% по закладу освіти) педагогічного колективу у плануванні, організації та участі організаційно-педагогічній діяльності в ЗЗСО. Проте, значна кількість досліджуваних педагогів і керівників (65%) усвідомлює недоліки у своїй діяльності, що свідчить про появу критичного ставлення до своєї діяльності і є ознакою необхідності розробки системи планування ОПД в ЗЗСО. Про останнє свідчить і наявність у деяких респондентів (42%) відповідних переживань з приводу своєї діяльності, бажання її виправити.

Під час проведення дослідження ми провели анкетування по визначенню рівня розвитку управлінської компетентності керівників ЗЗСО.

На питання «В яких видах діяльності ви відчуваєте найбільші складнощі?» розподіл відповідей був таким:

– у вирішенні фінансово- господарських питань – 30 % ;

- у складанні програми розвитку закладу та цільових проектів – 28%;
- у роботі по впровадженню передового педагогічного досвіду та досягнень психолого-педагогічної науки в практику ЗЗСО – 23% ;
- при вирішенні питань правового характеру – 21% ;
- у питаннях маркетингу освітніх послуг – 20% ;
- у проведенні об'єктивної атестації вчителів – 14% ;
- для систематизації та узагальненні методичних знахідок – 11% .

Складнощі керівники пов'язували з:

- відсутністю глибоких знань з питань управління, менеджменту, маркетингу – 15%
- відсутністю правової та фінансової підтримки – 13% ;
- специфікою типу закладу освіти – 22% .

На основі дослідження управлінської компетентності керівників ЗЗСО шляхом самооцінювання робимо висновок, що в більшості директорів сформоване чітке уявлення про структуру планування ОПД в ЗЗСО. Для розширення уявлення про чинники, які стимулюють саморозвиток педагогічного колективу ЗЗСО використано відповідну анкету . Показники результатів анкетування по виявленню чинників, що стимулюють саморозвиток педагогів ЗЗСО представлено табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Чинники, що стимулюють саморозвиток педагогічного колективу ЗЗСО

Чинники	більше «так»	і так, і ні	більше «ні»	«ні»
Методична робота	57,0%	27,0%	1,7%	14,3%
Навчання на курсах	61,0%	25,0%	1,5%	12,5%
Приклад, вплив колег	66,0%	27,0%	3,5%	3,5%
Вплив керівників	52,0%	19,0%	2,0%	27,0%
Організація праці у ЗЗСО	57,0%	28,0%	2,5%	12,5%
Увага до цієї проблеми керівників	59,0%	23,0%	2,0%	16,0%
Довіра	82,0%	11,0%	2,0%	5,0%
Новизна діяльності, умови роботи	64,0%	21,4%	2,1%	12,5%
Самоосвіта	83,0%	9,0%	8,0%	0%
Інтерес до роботи	93,0%	5,0%	0%	2,0%
Зростаюча відповідальність	75,0%	18,0%	0%	7,0%
Можливість визнання у колективі	61,0%	27,0%	1,0%	11,0%

Графічно динаміка результатів анкетування із виявлення чинників, що стимулюють саморозвиток педагогічного колективу ЗЗСО зображена на рис. 3.7.

Як свідчить динаміка результатів анкетування із виявлення чинників, що стимулюють саморозвиток педагогічного колективу ЗЗСО, найбільш прийнятним чинником є інтерес до роботи (93%). Це дає впевненість у тому, що кількість педагогів, відданих своїй професійній діяльності не зменшується, а прогресує. Діагностика мотивації до самоосвіти у сучасних педагогів також сягає зразкового показника (83%). Дані діаграми відображають і ступінь довіри (делегування повноважень) педагогам, яке високо поціновується у педагогічних колективах (82%). Вони достатньо об'єктивно можуть оцінити свій рівень управлінської компетентності, з'ясувати причини проблем і невдач в їх управлінській діяльності, визначити шляхи подолання цих невдач, розв'язання існуючих проблем, напрямки підвищення свого управлінського рівня.

Отже, попередній управлінсько-педагогічний аналіз стану ЕГ ЗЗСО в цілому, їх управлінської системи і педагогічного колективу, зокрема, дозволив чіткіше визначити механізм впровадження розробленої нами моделі системи планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО, а також здійснювати її корекцію в ході експериментального впровадження.

У ході корекції планування і самих технологій управлінської діяльності в ЕГ ЗЗСО за результатами проведеної діагностики було звернено увагу на питання матеріального заохочення, оптимізацію робочої зайнятості співробітників, уважне відношення управлінської команди до професійних досягнень і успіхів у саморозвитку, самоосвіті й творчості педагогів.



Рис. 3.7. Динаміка результатів анкетування по виявленню чинників, що стимулюють саморозвиток педагогічного колективу ЗЗСО

Подальша діагностика підтвердила, що в ході експерименту стали покращуватися показники ефективності управління школою та якість освіти в цілому. Наприклад, повторне анкетування за методикою Т. Морозової (Морозова, 2001, С. 72.). «Оцінка задоволеності роботою» показало, що колектив в середньому задоволений основними результатами своєї праці, максимально задоволений роботою адміністрації, можливістю реалізувати свої здібності, будувати стосунки з керівниками (4,4 балів за 5-бальною шкалою); 81 % педагогів (на початку експерименту таких було лише 45 %) відмітили позитивні зрушення планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО у вирішенні питань комунікативної взаємодії керівника і педагогів. Динаміка рівнів задоволеності персоналу ЕГ і КГ ЗЗСО власною діяльністю у процесі експерименту (зміна процентного співвідношення співробітників, що позитивно оцінюють діяльність управлінської команди і характер змін, що проводяться в ЗЗСО) представлена на рис. 3.8.

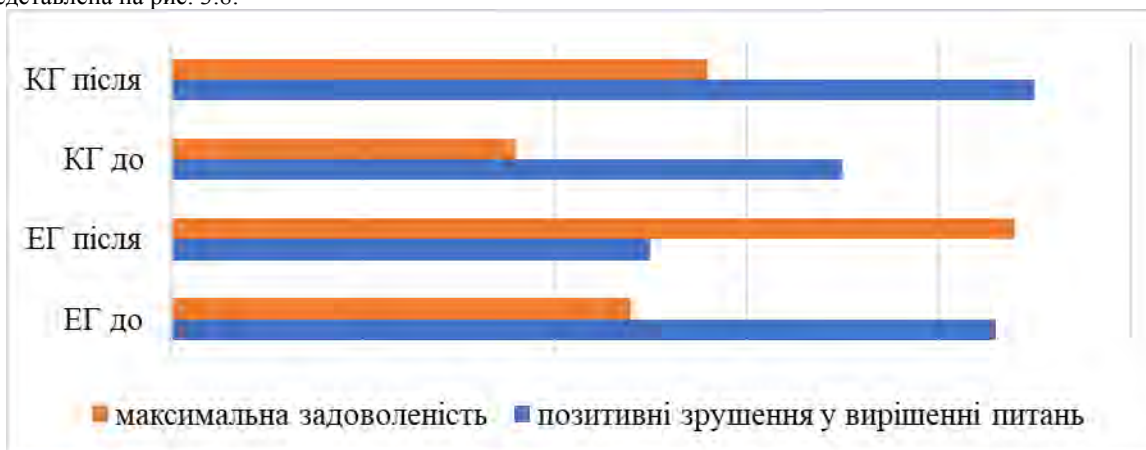


Рис. 3.8. Динаміка рівня задоволеності впроваджуваною системою планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО

Отже, ці результати показують, що в ЗЗСО після впровадження системи планування організаційно-педагогічної діяльності відбулося зростання задоволеності власною діяльністю у педагогів ЕГ значно вище в порівнянні з КГ, де ця система не впроваджувалась (на 36 % в ЕГ проти 14 % КГ).

Загальна оцінка діяльності ЗЗСО за кваліметричною моделлю якості надання освітніх послуг ЗЗСО на основі впровадження системи планування організаційно-педагогічної діяльності у всіх ЕГ ЗЗСО є вищою, ніж у КГ. В обрахунку середньої арифметичної оцінки в частках одиниці встановили, що в ЕГ вона становить 0,78, а в КГ – лише 0,572, що на 26% менше від ЕГ.

Посилення інноваційного потенціалу науково-методичного супроводу у процесі впровадження системи планування ОПД в ЗЗСО потребує нестандартної організації структури методичної роботи для забезпечення оптимального результату планових завдань.

У зв'язку з цим поширення набувають такі нетрадиційні форми:

Методичний фестиваль – багатопланова разова форма пропаганди ППД щодо упровадження педагогічних знахідок у систему планування ОПД в ЗЗСО.

Аукціон – форма творчого маркетингу певних ідей щодо удосконалення системи планування ОПД в ЗЗСО.

Методичний турнір – форма методичної роботи, яка спрямована на пошук, розвиток, підтримку нових ідей, шляхів вирішення актуальних проблем процесу планування ОПД в ЗЗСО.

Творчий звіт – форма методичної роботи, спрямована на пошук, підтримку, пропаганду ППД щодо планування діяльності педагогічного колективу з питань інноваційних технологій планування, організації освітньої та методичної роботи в закладах освіти.

Ярмарок педагогічних ідей – форма роботи, основним призначенням якої є громадський огляд та оцінка методичних здобутків.

Авторська школа, яка створюється при майстрах педагогічної праці.

Педагогічний КВК – активна форма забезпечення взаємодії педагогів у процесі реалізації планових завдань в різних умовах роботи.

Педагогічна олімпіада – ефективна форма захисту педагогами науково-методичних проблем планування ОПД, над вирішенням яких вони працювали впродовж останніх років.

Конкурс педагогічної майстерності – форма методичної роботи, спрямована на пошук, підтримку і пропаганду перспективного досвіду щодо планування власної діяльності педагогічних працівників.

Методична сесія – форма методичної роботи, яка забезпечує особистісно орієнтований підхід до навчання вчителів, спрямована на розвиток науково-методичного забезпечення системи планування ОПД в ЗЗСО.

Тренінг – ефективна форма опанування знаннями, інструмент для формування вмінь і навичок щодо розроблення різних видів планів.

Педагогічні ігри – активні форми вільного професійного самовияву педагогів, що реалізуються шляхом моделювання педагогічних ситуацій, наближених до реальних.

Впровадження вищезазначених форм дозволяє поглибити психолого-педагогічні та методичні знання, вдосконалити й підвищити професійну майстерність управлінської команди та педагогів, а також активізувати творчий потенціал кожного вчителя у процесі упровадження системи планування ОПД.

Результативність управлінських інновацій у системі планування ОПД ЗЗСО прямо пропорційна зацікавленості і участі усіх учасників освітнього процесу у формуванні позитивного іміджу школи. Позиція керівництва може як збільшити корисний ефект проведених змін, так і звести нанівець зусилля з впровадження нововведень. Керівний персонал ЗЗСО повинен бути достатньо компетентним, щоб розуміти і заохочувати необхідність застосування управлінських інновацій у процесі планування

Список використаних джерел

- Братівник Я. Г. Система технологій як об'єкт системного аналізу // Науковий вісник, 2007, вип. 17.2 URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/chem_biol/nvnltsu/17_2/270_Bratiwnyk_17_2.pdf.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
- Гриньова М., Штепа О. Модель менеджера освіти. Підр. Для директора., № 7-8, 2003. с.25.
- Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. 2-е издание, перераб. и доп. – М. : Новая школа, 1997. 320 с.
- Капченко Л. М. Моделювання організаційно-педагогічної діяльності в системі управління професійно-технічними навчальними закладами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Ун-т менедж. освіти АПН України. К., 2010. 150 с.
- Мельник В. К. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. К., 2003. 18 с.
- Морозова Т. В. Диагностика успешности учителя: Сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров школ. М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. С. 72.
- Никифорова В. Г. Управление персоналом : навчальний посібник. 2-ге видання, виправлене та доповнене. Одеса : Атлант, 2013. 275 с.
- Пікельна В. С. Нові технології навчання. Трудова та професійна підготовка молоді: проблеми та шляхи їх розв'язання : збірник наукових праць. Кривий Ріг : І.В.І., 2002. Вип. 4. С. 4–11.
- Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Х. : ФОП Панов А. М., 2017. 237 с.

References

- Brativnyk Y.G. Technology system as an object of system analysis URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/chem_biol/nvnltsu/17_2/270_Bratiwnyk_17_2.pdf. (appeal date: 15.08.2018).
- Goncharenko S.V. Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv, Lubid' 1997. 376 p.
- Grinova M., Shtepa O. Model of education manager. Ed. For the director., №7-8, 2003., p.25.

- Yelnikova G.V., Zaichenko O.I., Maslov V.I. and others. Theoretical and methodical bases of modeling of professional competence of heads of educational institutions: monograph. K.; Chernivtsi: Books-XXI, 2010. 460 p. 4.
- Zvereva V.I. Organizational and pedagogical activity of the head of the school, 2nd edition, revised and supplemented. - M: New School, 1997 - 320 p.
- Kapchenko L.M. Modeling of organizational and pedagogical activity in the management system of vocational schools: dis. cand. ped. Sciences: 13.00.06 / University of Management. Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. K., 2010. 150 p.
- Morozova T.V. Diagnosis of teacher success: Collection of methodical materials for principals and deputy principals of schools. M.: Center "Pedagogical search", 2001. p. 72.
- Pikelna V.S. New learning technologies. Labor and professional training of young people: problems and ways to solve them: a collection of scientific papers. Kryvyi Rih: IVI, 2002. Issue. 4. pp. 4–11.
- Rozhnova T.E. Management of vocational school on the basis of innovative technologies: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.06 / SHEI "UMO" NAPS of Ukraine, K., 2012. 285 p.
- Khrykov E.M. Methodology of pedagogical research: monograph. H.: FOP Panov AM, 2017. 237 p.

KUDLYAK S.

Intern-Researcher of the State Educational Institution "University of Education Management" of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF MANAGEMENT SYSTEMS OF PLANNING OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article reveals the peculiarities of the introduction of the system of planning of organizational and pedagogical activity of teachers in the conditions of a modern institution of general secondary education. Particular importance in the management of school education is given to the selection and placement of teachers, planning their organizational and pedagogical activities, the transition of educational systems from the mode of operation to the mode of development. The article identifies the main directions and performance indicators of the implementation of the planning system of organizational and pedagogical activities in the school; experimentally confirmed the need to implement a system of planning organizational and pedagogical activities in general secondary education, which is due to constant attention to improving the professional competence of management team and teachers by means of systematization of planned activities in the system of training, self-education, methodical school service.

Key words: *planning, system of planning of organizational and pedagogical activity, management team, general secondary education institution, school management, pedagogical activity of teachers.*

Стаття надійшла до редакції 07.08.2020 р.

УДК 378.011.3-051:373.3
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223224>

СВІТЛАНА КУПЧАК
ORCID: 0000-0002-3620-6620

Рівненський державний гуманітарний університет

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

У статті теоретично обґрунтовано модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології. Розкрито сутність поняття «модель» та моделювання як методу наукового пізнання. Визначено основні складники (блоки) моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології (теоретико-концептуальний, змістовий, процесуально-діяльнісний, результативно-оцінювальний), детально розглянуто зміст кожного із них.

Ключові слова: професійна підготовка, проєктна технологія, модель, моделювання, блоки, компоненти, майбутні вчителі початкової школи

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Реалізація Концепції Нової української школи розпочалася з початкової ланки освіти. Саме в

початкових класах в учнів вже формуються ключові компетентності, необхідні для подальшого навчання упродовж усього життя. Учитель Нової української школи повинен володіти різноманітними інноваційними методами і технологіями навчання, втілювати в освітню практику сучасні підходи та дидактичні принципи. З-поміж технологій, які на сьогодні актуалізуються в початковій школі, виокремлюють проєктну технологію.

Заклади післядипломної педагогічної освіти проводять для вчителів-практиків спеціальні курси, на яких ознайомлюють з інноваціями в навчанні учнів початкових класів, зокрема з особливостями використання проєктної технології. Проте, на наш погляд, таку підготовку доцільно розпочинати ще під час навчання майбутніх педагогів у вищій школі. Саме тому актуальність проблеми підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» до застосування проєктної технології не викликає сумнівів.

Для того, щоб забезпечити належний рівень підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології у професійній діяльності, вважаємо за необхідне розробити її теоретичну модель, тобто спрогнозувати оптимальні способи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології.

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор. Метод моделювання використовують у своїх дослідженнях учені різних галузей науки: філософи, математики, економісти, психологи, педагоги тощо. Проблеми моделювання у педагогічній науці присвячено праці С. Архангельського, Ю. Бабанського, О. Дахіна, В. Загвязинського, М. Кларіна, В. Красвського, Н. Кузьміної, Є. Лодатка, В. Маслова, І. Підласого та ін.

У межах пропонованого дослідження особливий науковий інтерес викликають запропоновані українськими вченими моделі підготовки учителів-предметників до використання проєктної технології: учителів іноземної мови до проєктної діяльності в початковій школі (Власенко, 2017), учителів основної до організації проєктної діяльності учнів в позаурочній роботі (Кондратова, 2008), майбутніх учителів іноземних мов до проєктної діяльності в закладах загальної середньої освіти (Бей, 2020). У цих моделях запропоновано підходи, принципи, зміст та технології підготовки здобувачів вищої освіти та вчителів-практиків до реалізації проєктної технології у професійній діяльності.

Вирішення досі не вирішених аспектів наукової проблеми, яким і присвячено цю статтю. Різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти висвітлено у працях Н. Бібік, О. Будник, Л. Коваль, О. Комар, О. Красовської, О. Савченко, Н. Руденко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та ін.

Окремі наукові праці присвячені розробленню моделей підготовки майбутніх учителів початкової школи: до застосування інтерактивної технології (О. Комар), до використання інформаційних технологій (О. Суховірський), до вивчення основ інформаційно-комунікаційних технологій (Н. Кушнір), до застосування технології контекстного навчання (Т. Ніконенко), до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов (Ю. Руднік), до самоосвітньої діяльності (Л. Себало) та ін. Проте моделювання підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології в Україні ще не було предметом спеціальних наукових пошуків.

Мета статті – теоретично обґрунтувати модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології для подальшого її втілення в практиці роботи закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз наукових джерел дав підстави стверджувати, що моделювання – це метод дослідження, який полягає у вивченні властивостей об'єкта, процесу або явища не безпосередньо, а через створену модель. Погоджуємось із ученим-педагогом В. Загвязинським у тому, що моделювання є творчим цілеспрямованим процесом створення моделей, схем, певних аналогів, що відтворюють істотні властивості складних об'єктів (Загвязинский, Атаханов, 2006, с. 199).

Слушною є думка В. Маслова про те, що моделювання є не лише методом дослідження, а й підсистемою управління зі специфічними функціями та формами вияву. За В. Масловим, моделювання спрямоване на передбачення мети, змісту та технології майбутньої інформації, а також її зображення у певній формі (моделі) найбільш адекватної системи, об'єкта, процесу (Маслов, 2008).

Згідно з визначенням В. Красвського, модель – це «система елементів, що відтворює деякі аспекти, зв'язки, функції об'єкта досліджень» (Краевский, Бережнова, 2006, с. 333).

У контексті представленого дослідження вважаємо слушним тлумачення моделі О. Рогульською як «графічного відтворення спеціально організованої взаємодії науково-педагогічних працівників та студентів у процесі навчання в ЗВО» (Рогульська, 2018, с. 87).

С. Вітвицька констатує, що педагогічна модель є проміжною ланкою між теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі (Вітвицька, 2005, с. 34).

Погоджуємось з Безруковою в тому, що в техніці модель – зразок, що слугує еталоном для серійного виробництва, а в педагогіці – ідея організації освітнього процесу, концепція чи педагогічна теорія, цільовий ідеал (Безрукова, 1996).

Модель відтворює об'єкт чи процес у спрощеному вигляді, його властивості, структуру, взаємозв'язки між певними елементами. Саме тому моделювання суттєво полегшує дослідження, оскільки акцентує увагу лише на головному, без зайвої деталізації, не беручи до уваги другорядне.

Метою моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології є розроблення такої моделі, яка дала б змогу підвищити ефективність цієї підготовки відповідно до сучасних вимог, які висувують перед учителем початкових класів.

У межах дослідження модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології є засобом наукового пізнання і еталоном, за яким можна організувати підготовку здобувачів вищої освіти.

Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології тлумачимо як ідею організації освітнього процесу, чітко визначену структуру взаємопов'язаних, взаємозалежних компонентів

підготовки майбутніх учителів початкової школи, орієнтованих на застосування проєктної технології у професійній діяльності.

З огляду на вищезазначене у пропонованому дослідженні зроблено спробу розробити та теоретично обґрунтувати модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології. Результатом втілення моделі має стати належний рівень сформованості готовності здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» до реалізації проєктної технології у своїй подальшій професійній діяльності.

Дослідники під час розроблення моделі визначають різні її складники (блоки, модулі, компоненти). Зокрема, модель підготовки вчителя до організації проєктної діяльності з учнями основної школи в позаурочній роботі Л. Кондратової містить мотиваційний, когнітивний та операційно-діяльнісний модулі (Кондратова, 2008). У науковій розвідці Ю. Руднік модель підготовки вчителів початкової школи складається із цільового, змістового, концептуального, процесуального та оцінювального компонентів (Руднік, 2018). А. Власенко виокремила три блоки моделі: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і результативно-оцінний (Власенко, 2017).

На наш погляд, модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології має складатися з таких блоків:

- теоретико-концептуальний (окреслює мету і завдання підготовки майбутніх вчителів майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології, стратегію підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології, провідні підходи, принципи навчання);
- змістовий (визначає зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології);
- процесуально-діяльнісний (розкриває основні методи і форми підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології);
- результативно-оцінювальний (визначає методи контролю, рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології, прогнозує результат такої підготовки).

У концептуальному блоці відображено провідні ідеї, на яких ґрунтується підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології. Соціальне замовлення суспільства – учитель початкової школи, здатний на достатньому рівні впроваджувати інноваційні технології навчання школярів, зокрема проєктну технологію.

Метою підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта» за цією моделлю є формування високого рівня готовності до застосування проєктної технології у майбутній професійній діяльності.

Відповідно до мети визначено конкретні завдання такої підготовки: а) засвоєння знань про проєктну технологію та методику її використання у початковій школі; б) формування умінь і навичок використання проєктної технології, набуття власного досвіду керівництва проєктною діяльністю учнів; г) формування позитивного ставлення до застосування проєктної технології у майбутній професійній діяльності.

Реалізація окреслених завдань передбачає використання окремих принципів та підходів.

Основними методологічними підходами до підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології визначено особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний та контекстний. Ці підходи втілюються під час відбору змісту підготовки, визначення форм, методів і технологій навчання, методів контролю тощо.

Серед дидактичних принципів, покладених в основу розробленої моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології, визначено такі: принцип науковості; принцип наочності; принцип професійної спрямованості; принцип зв'язку теорії з практикою; принцип індивідуалізації та диференціації; принцип інтегративності; принцип свідомості та активності; принцип послідовності та систематичності; принцип технологічності.

Змістовий блок моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології представлено трьома компонентами: когнітивним (знання про проєктну технологію), діяльнісним (уміння використовувати проєктну технологію та досвід керівництва проєктною діяльністю) і особистісним (мотиви застосовувати проєктну технологію у педагогічній діяльності, професійні якості майбутнього вчителя, цінності).

Отже, зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології – це система знань, умінь і навичок, способів діяльності, досвіду її творчої реалізації і особистого ціннісного ставлення, що забезпечує формування готовності майбутнього фахівця до виконання такої діяльності.

Опанування вказаного змісту передбачено в робочих програмах обов'язкових і вибіркового навчальних дисциплін методичного спрямування зі спеціальності 013 «Початкова освіта». Під час вивчення методичних дисциплін поєднано різні види діяльності (за А. Вербицьким): навчальна, квазіпрофесійна та навчально-професійна. Крім того, підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної діяльності значною мірою реалізується під час педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти. Сутність проєктних технологій здобувачі усвідомлюють ще під час вивчення загальнопедагогічних навчальних дисциплін.

Діяльнісно-технологічний блок моделі визначає форми, методи і технології навчання майбутніх учителів початкової школи, через які здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти до застосування проєктної технології. Цей блок забезпечує реалізацію трьох складників підготовки: теоретичної (лекції, самостійна робота), практичної (лабораторні заняття, педагогічна практика) та особистісної (виконання проєктів). Він охоплює форми навчання, методи, прийоми, які споріднені з видами та функціями діяльності вчителя й учня. Ефективним є застосування методів контекстного навчання, постановка проблемних запитань і завдань, використання проєктної технології.

Рефлексивно-оцінювальний блок охоплює критерії, показники, рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології. Також у цьому блоці вказано форми та методи оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології.

Прогнозований результат утілення моделі – достатній або високий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології.

У моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології заплановано використання традиційних і нетрадиційних форм і методів контролю: усне й письмове опитування, тестування, захист проєктів та ін. Особливе місце займає самоконтроль та самоперевірка знань та вмінь здобувачів вищої освіти.

Висновки з дослідження. Запропонована модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології поєднує теоретико-концептуальний, змістовий, процесуально-діяльнісний та результативно-оцінювальний блоки і презентує в стислій формі інформацію про структуру та зміст підготовки здобувачів вищої освіти до застосування проєктної технології, основні організаційні форми освітнього процесу, методи навчання, діагностику готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології. Організація освітнього процесу на основі запропонованої моделі сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти.

Перспективами наступних розвідок буде дослідження ефективності функціонування розробленої моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології у педагогічних ЗВО.

Список використаних джерел

- Безрукова, В. С. (1996). *Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособ. для инженерно-пед. институтов и индустриально-пед. техникумов*. Екатеринбург: Деловая книга.
- Бей, І. (2020). Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проєктного навчання: теоретичний аспект. *Освітні обрії*, 50, 1, 136-139.
- Вітвицька, С. С. (2005). *Практикум з педагогіки вищої школи: навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури.
- Власенко, А. О. (2017). *Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до проєктної діяльності в початковій школі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань.
- Загвязинский, В. И., Атаханов, Р. (2006). *Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие*. Москва: Академия.
- Кондратова, Л. Г. (2008). *Підготовка вчителя до організації проєктної діяльності учнів основної школи в позаурочній роботі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Центр ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ.
- Краевский, В. В., Бережнова, Е. В. (2006). *Методология педагогики: Новый этап: учебное пособие для студентов вузов*. Москва: Академия.
- Маслов, В. І. (2008). Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*, 1, 3-9.
- Рогульська, О. О. (2018). Модель системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах інформаційноосвітнього середовища закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*, 11, 87-93.
- Руднік, Ю. В. (2018). Модель підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов: технологізація процесу. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 161, 188-194.

References

- Bezrukova, V. S. (1996). *Pedagogika. Proektivnaia pedagogika [Pedagogy. Projective pedagogy]: ucheb. posob. dlia inzhenerno-ped. institutov i industrialno-ped. tekhnikumov*. Ekaterinburg: Delovaia kniga [in Russian].
- Bei, I. (2020). Strukturno-funktsionalna model pidhotovky maibutnix uchyteliv inozemnykh mov do proektnoho navchannia: teoretychnyi aspekt [Structural and functional model of preparation of future foreign language teachers for project training: theoretical aspect]. *Osvitni obrii [Educational horizons]*, 50, 1, 136-139 [in Ukrainian].
- Kondratova, L. H. (2008). *Pidhotovka vchytelia do orhanizatsii proektnoi diialnosti uchniv osnovnoi shkoly v pozaurachnii roboti [Teacher preparation for the organization of project activities of primary school students in extracurricular activities]*. (Extended abstract of PhD diss.). Tsentr. in-t pisliadyplom. ped. osvity APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
- Kraevskii, V. V., Berezhnova, E. V. (2006). *Metodologiiia pedagogiki: Novyi etap [Pedagogical methodology: New stage]: uchebnoe posobie dlia studentov vuzov*. Moskva: Akademiia [in Russian].
- Maslov, V. I. (2008). Modeliuvannia u teoretychnii i praktychnii diialnosti v pedahohitsi [Modeling in theoretical and practical activities in pedagogy]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini [Postgraduate education in Ukraine]*, 1, 3-9 [in Ukrainian].
- Rohulska, O. O. (2018). Model systemy pidhotovky maibutnix uchyteliv inozemnoi movy do profesiinoi diialnosti v umovakh informatsiinoosvitnoho seredovishcha zakladiv vyshchoi osvity [Model of the system of preparation of future foreign

language teachers for professional activity in the conditions of information-educational environment of higher education institutions]. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 11, 87-93 [in Ukrainian].

Rudnik, Yu. V. (2018). Model pidhotovky vchyteliv pochatkovoï shkoly do zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia inozemnykh mov: tekhnolohizatsiia protsesu [Model of preparation of primary school teachers for application of innovative technologies of teaching foreign languages: technologicalization of process]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriy: Pedahohichni nauky [Scientific notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Seriy: Pedagogical sciences]*, 161, 188-194 [in Ukrainian].

Vitvytska, S. S. (2005). *Praktykum z pedahohiky vyshchoi shkoly [Workshop on higher school pedagogy]: navch. posib. za modulno-reitynhovoïu systemoïu navchannia dlia studentiv mahistratury*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

Vlasenko, A. O. (2017). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy do proektnoi diialnosti v pochatkovii shkoli [Preparation of future foreign language teachers for project activities in primary school]*. (Extended abstract of PhD diss.), Uman. derzh. ped. un-t im. P. Tychyny. Uman [in Ukrainian].

Zagviiazinskii, V. I., Atakhanov, R. (2006). *Metodologiia i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniia [Methodology and methods of psychological and pedagogical research]: ucheb. posobie*. Moskva: Akademiia [in Russian].

KUPCHAK S.

Rivne State University of Humanities, Ukraine

MODEL OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS PREPARATION FOR THE APPLICATION OF PROJECT TECHNOLOGY

The article deals with the theoretically justified model of future primary school teachers preparation for the project technology application. The essence of the concept of «model» and modeling as a method of scientific knowledge is revealed. The author states that the model reproduces an object or a process in a simplified form, its properties, structure, relationship between certain elements. In the proposed investigation, the model is an idea of organizing the educational process, a clearly defined structure of interconnected, interdependent components of the training of future primary school teachers, which are focused on the application of project technology in professional activities. The article indicates the importance of modeling for conducting pedagogical researches. It was found that modeling significantly facilitates the research, as it focuses only on the main thing, without unnecessary detailing, without taking into account the secondary items. The author identifies the main components (blocks) of the preparation model of future primary school teachers for the usage of project technology (theoretical-conceptual, meaningful, procedural-activity, result-evaluation), the content of each of them is considered in detail. The theoretical block outlines the purpose and objectives of the future primary school teachers training for the project technology usage, identifying leading approaches (personality-oriented, competence, activity and contextual) and the learning principles of higher education applicants. The content block determines the content of future primary school teachers preparation for the application of project technology. The procedural-activity component reveals the main methods, tools and forms of future primary school teachers preparation for the usage of project technology. The result-evaluation block is aimed at determining the levels of readiness of future primary school teachers to apply the project technology by using certain criteria and indicators, it predicts the results of such training. The proposed model of future primary school teachers preparation for the application of project technology is recommended for implementation in the training of applicants for higher education on the specialty 013 «Primary Education» in pedagogical institutions of higher education.

Key words: *professional training, project technology, model, modeling, blocks, components, future primary school teachers.*

Стаття надійшла до редакції 15.08. 2020 р.

УДК 378.011.5-051:373.3

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223225>

МАРІЯ ЛЕЩЕНКО

ORCID: 0000-0003-4121-565X

Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (м. Київ)

ЛЛІАНА ХІМЧУК

ORCID: 0000-0002-9243-3131

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовуються концептуальні засади формування базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи на основі поєднання філософських, педагогічних і психологічних знань про шляхи одухотворення навчального процесу. Формування базової компетентності як здатності створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу передбачає засвоєння студентами знань про шляхи підвищення позитивного потенціалу, оволодіння вміннями створювати інформаційні образи навчального матеріалу, розширювати й збільшувати канали сприймання й обробки навчальної інформації, застосовувати цифрові технології для збагачення інтелектуальних профілів суб'єктів навчального процесу, в якому домінуючими є духовно-моральні виміри.

Ключові слова: базові компетентності, майбутній учитель початкової школи, концепція пізнавально-активного поля, духовно-моральні виміри

Постановка проблеми. Інформаційно-технологічна трансформація суспільства спричинила, з одного боку, глобальний уніфікуючий вплив на всі сфери життя людей, з іншого, в загальнопланетарному масштабі активізувала переоцінку цінностей стосовно гармонійного співіснування людини з природою, гуманізації міжособистісних взаємин, визначальної ролі позитивних духовно-моральних процесів у будь-яких видах соціальної активності. Орієнтована на раціонально-прагматичні та інформаційно-технологічні цінності освіта не спроможна забезпечити одухотворення навчального процесу, надання йому привабливих для учнів характеристик. У цьому аспекті яскравим прикладом є проблема формування базових компетентностей майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз публікацій, на які спираються автори. Проблеми навчання майбутніх учителів були і залишаються актуальними у часовому континіумі. До них зверталися видатні педагоги минулих століть Я.А. Коменський, Й.Песталоцці, К.Ушинський, П.Каптерев, А.Макаренко, В.Сухомлинський. Залишаються вони в центрі уваги й сучасних науковців О.Савченко, Н.Бібік, О.Локшина, О.Овчарук, Н.Павленко, Н.Сулаєва, Л.Тимчук, О.Поветун, Л.Хомич та ін. Сучасним спробам реформування загальноосвітньої школи, намаганням докорінно змінити навчальний процес шляхом впровадження цифрових технологій, інноваційних організаційних форм і методів перешкоджає відсутність продуманої дидактичної системи, спрямованої на підготовку вчителя-готового, за прикладом В.Сухомлинського, віддати дітям своє серце, реалізувати, обґрунтовану І.Зязюном концепцію педагогіки добра. Беручи до уваги, що причиною педагогічних невдач в глобальному масштабі виступають домінуючі раціонально-прагматичні детермінанти оцінювання ефективності освітніх практик, відсутність осмислення і розуміння глибинного змісту педагогічної діяльності, нами було зроблено припущення про доцільність перегляду базових компетентностей учителів на основі поєднання філософських, педагогічних і психологічних знань про шляхи одухотворення навчального процесу. Рушійною силою наукових пошуків стало також перевірене практикою переконання, що учні ХХІ техногенного століття чекають від педагогічної спільноти, перш за все, виявлення високої безкорисливої учительської любові, що виразнюється в доброзичливому ставленні, емпатії й акцептації. Адже, як влучно сказав український поет Іван Драч: «Наша ученість добром не підкута, то лжа є прелюта». Окреслення шляхів одухотворення навчальних систем ґрунтується на положеннях філософії серця, принципів кордоцентризму висвітлених у роботах філософів-класиків Г.Сковороди, П.Юркевича та сучасних дослідників.

Визначальне місце в обґрунтуванні концептуальних засад базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи належить педагогічним ідеям П.Каптерева, В.Сухомлинського, І. Зязюна. Провідну роль у створенні й розвитку концепції пізнавально-активного поля як результату педагогічної діяльності відіграла праця В.Вернадського «Наукова думка як планетне явище» Теорія множинних інтелектів американського психолога Г.Гарднера сприяла визначенню способів розширення каналів сприймання й обробки інформаційних навчальних образів. Питання щодо використання цифрових освітніх технологій у навчанні майбутніх учителів початкової школи висвітлено в працях ГринькоВ.,КоваленкоВ., Коломієць О., Тимчук Л., Ястребова М. У світлі здійснених досліджень існує нагальна потреба педагогічного переосмислення дидактичного процесу формування базових умінь майбутніх учителів початкової школи. Від успішності розв'язання окресленого завдання значною мірою залежить щасливе або безперспективне майбутнє української школи.

Метою статті є обґрунтування концептуальних засад формування базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні освітні реалії неоднозначні й не одновимірні, сповнені різноманіттям непередбачуваних подій і явищ, мають все більше ознак відносності й невизначеності. Для їх цілісного осмислення гуманістичне педагогічне мислення має ґрунтуватися на філософії серця, що увиразнюється в світоглядному принципі кордоцентризму, який науковці пов'язують «з емоційністю, щирістю, чуйністю, милосердям», і зазначають: «Думати серцем» – очевидно, є першим кроком до відновлення цілісності буття» (Коноваленко, 2015, с. 12). Філософсько-педагогічне значення «філософії серця» розглянуто українською дослідницею Л. Войтків, яка справедливо вважає: «...якщо серйозно поставитись до кордоцентризму і справді перетворити його на принцип педагогічної теорії та педагогічних практик, потрібна зміна педагогічного мислення, відмова від традиційних виховательських установок, дидактичних упереджень. Потрібно нарешті навчитися думати – ретельно, ґрунтовно, по-філософськи» (Войтків, 2015, с. 12-13).

Якщо з цих позицій підійти до аналізу результативності педагогічних дій, то проблема полягає в тому, що переважна більшість педагогів різних рівнів вважає навчальні досягнення учнів безпосереднім результатом педагогічної діяльності вчителів. При цьому забувається, що засвоєння знань є індивідуальним мислительним процесом учнів, а відповідно їх заслугою. Водночас від педагога значною мірою залежить, якими почуттєво-емоційними показниками буде характеризуватися процес оволодіння знаннями: позитивними чи негативними, тобто, чи буде він цікавим і привабливим для учнів, чи буде видаватися бездушною казенною муштрою.

Таким чином, вважати, що результатом роботи вчителя є освічена, вихована людина, не зовсім коректно, оскільки до цього процесу, окрім учителя, має причетність ряд чинників: перш за все - сама особистість, сім'я, соціум.

Для адекватного розуміння витоків та причин суперечностей, що загрозливо наростають в освітніх реаліях і виявляються у характері взаємин, стосунків учасників педагогічного процесу, доцільно застосувати гуманістичне педагогічне мислення, базисним елементом якого є теорія пізнавально-активного поля (Лещенко, 2003, с. 10-14).

Ця теорія, ґрунтуючись на концепції академіка В. Вернадського про наукову думку як планетне явище космічного характеру, на уможливлення філософа, алхіміка і лікаря XVI ст. Парацельса, результатах наукових пошуків видатних педагогів і психологів (Л. Виготського, Я. Коменського, П. Каптерева, В. Сухомлинського та ін.), поєднує наукові й духовно моральні, раціональні й інтуїтивні елементи людського пізнання для з'ясування природи, сутності й результатів педагогічної діяльності, визначає шляхи підвищення її ефективності відповідно духовно-моральних цінностей (Лещенко, 2003).

Згідно цієї теорії, кожен педагог є творцем світу, в якому живуть учні упродовж навчального заняття. Саме у цьому виявляється креативно-мистецький характер діяльності педагога. У кожному конкретному випадку, ввійшовши до аудиторії, класної кімнати, чи з'явившись на моніторі комп'ютера чи смартфона, вчитель стає творцем доброго, прекрасного або бездушного, безрадісного світу. Цей світ характеризується пізнавально-активним полем позитивного або негативного потенціалу (Лещенко, 2014).

Витоки категорії пізнавально-активного поля знаходимо у твердженнях В. Вернадського про те, що кожна особистість характеризується «полем власного існування», а енергетичний і матеріальний обмін між живими організмами здійснюється через «поле життя – як в середовищі весвітнього тяжіння, так і в мікроскопічному розрізі, де сили тяжіння не є пануючими...» (Вернадский, 1991, с. 9).

Таким чином, поле кожного суб'єкта навчального процесу характеризується поєднанням почуттєвого і раціонального, підсвідомого і свідомого, гедоністичного і евристичного. Поле виявляється у ставленні людей до світу, а також у явищах, які не піддаються стандартному логічному осмисленню: емоціях, почуттях, переживаннях, інтуїтивних передбаченнях, особливих наукових думках, натхненні, сновидіннях, галюцинаціях. Поле окремої людини перебуває у постійній взаємодії з полями інших осіб.

Коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного й матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців упродовж конкретного уроку або заняття.

У дошкільних, середніх і вищих навчальних закладах реалізується спільна діяльність вихователів і вихованців, учителів і учнів, викладачів і студентів з метою пізнання. Вплив поля педагога, професійно сформованої особистості, є вирішальним на сумарне (педагог+учні) пізнавально-активне поле.

Розглянемо детальніше процес творення учителем пізнавально-активного поля. Будучи суб'єктом навчально-виховного процесу, вчитель надає інформації суб'єктивні характеристики. Йдеться не про деформацію змісту навчального матеріалу. Маємо на увазі, що цей зміст подається у певних почуттєво-емоційних образах, які виникають в уяві вчителя. Через напруження психічної енергії (інтелекту, емоцій, почуттів) творчою волею вчитель передає інформаційний образ учням.

Незалежно від того, який предмет викладається, педагог свідомо або на рівні підсвідомого подає не «голу» інформацію учням, а пропускає її через почуттєво-емоційну сферу. Ця почуттєво-емоційна сфера породжує інформаційний образ, який, в свою чергу, продукує пізнавально-активне поле, що діє на учня через слово, міміку, жести вчителя, арсенал навчальних засобів, інформаційно-комунікаційні технології, котрі він використовує. Отже, педагог є творцем інформаційного образу і пізнавально-активного поля, носіями яких є слово і дія вчителя. Особлива роль належить словам учителя, оскільки саме слово виступає енергією, що продукує навчально-пізнавальну реальність. «Нема нічого – категорично стверджував В. Вернадський – що діяло би сильніше живого, вільного слова, слова людини, яка вірить усією душею в те, що говорить, людини, яка хоче, щоби всі ті, які слухали її, повірили у те, у що вона вірить, бажали того, чого вона бажає, знали те, що вона знає» (Вернадский, 1988, с. 81).

У залежності від того, яким є продукт творчості педагога, можна визначити силову і енергетичну характеристики пізнавально-активного поля. Пізнавально-активне поле можна виявити через почуття, емоції, які переживають всі учасники навчального процесу. Чим вища напруженість почуттів, тим більшою є силова характеристика поля. Залежно від того, які почуття переживають всі учасники педагогічного процесу, – позитивні (радості, піднесення, творчого успіху, наснаги, натхнення, любові) чи негативні (страху, приниження, насильства, власної неспроможності, безсилля), визначаємо енергетичний потенціал поля - позитивний або негативний.

Якщо педагог насаджує жорстку дисципліну шляхом приниження, насильства над учнями начебто з доброю метою (якомога найшвидше і найкраще навчити), то в дійсності формується негативне пізнавально-активне поле, яке проявляється у негативних почуттях: учителя – до учнів, які без належної старанності виконують його настанови; учнів – до вчителя, до уроку, до навчання в цілому. Такі, відверто безсердечні, дії педагога поширюють бездушність та жорстокість і є виявленнями старого педагогічного мислення.

Почуттєво-емоційні характеристики навчально-виховного процесу є дуже важливими. В. Вернадський про єдність раціонального і почуттєвого у процесі пізнання висловлювався дуже чітко: «Хіба можна пізнати і зрозуміти, коли спить почуття, коли не хвилюється серце, коли немає якихось дивних, невлених широких фантазій. Кажуть: одним розумом можна все досягнути. Не вірте, не вірте! Ті, котрі говорили так, не знають, що таке розум, вони не розуміють, що хвилює і цікавить в тих роботах, які вважаються інтелектуальними працями. Мені уявляється розум і почуття тісно-претісно переплетеним клубком: одна нитка – розум, а друга – почуття, і всюди вони один з одним дотикаються» (Вернадський, 1989, с. 482).

Сумарний енергетичний потенціал навчального процесу складається з суми енергетичних потенціалів полів кожного суб'єкту пізнавальної діяльності, що створює загальний позитивний або негативний енергетичний фон. Пізнавально-активне поле максимального позитивного потенціалу виявляється в особливій атмосфері творчого піднесення вчителя і учнів, коли кожен і всі разом охоплені почуттями захоплення, радості відкриття і досягнення невідомих раніше явищ навколишнього і внутрішнього світу. Про наявність поля максимального позитивного потенціалу у практичній діяльності педагога свідчать хвилини особливого натхнення, стану польоту і творчості душі, коли педагог відчуває себе єдиним цілим з учнівським колективом у процесі пізнання істини. Навчальна праця учнів є мажорною, натхненною, творчою, радісною, привабливою, і саме в такому стані розвиваються психічні процеси і особистість переживає почуття комфорту, душевного задоволення.

На наше переконання, базова компетентність майбутнього учителя початкової школи полягає саме у здатності створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу.

Посилення дії пізнавально-активного поля вчителя на поля учнів, засвоєння ними інформаційного образу буде відбуватися за умови розширення каналів сприймання і обробки навчальної інформації. Породжує пізнавально-активне поле вчитель власними словами, діями, які слухають, спостерігають учні. Позитивний потенціал поля різко зростатиме, якщо учні цей інформаційний образ будуть засвоювати через власне мовлення, власні дії. Тим самим вони також створюватимуть поля позитивного потенціалу, а сумарний енергетичний ефект буде підвищуватися.

Осмыслити процеси розширення каналів сприймання і обробки навчальної інформації допомагає теорія множинних інтелектів американського психолога, фахівця у галузі когнітивної психології і педагогіки Говарда Гарднера. Відповідно цієї теорії для сприймання й обробки різноманітних інформаційних потоків людина застосовує множину інтелектів, яка поєднує такі види умовно автономних інтелектів: вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, кінестетичний (руховий), музичний, інтраперсональний, інтерперсональний, натуралістичний і екзистенційний. Кожна людина характеризується неповторним інтелектуальним профілем – багатокомпонентним динамічним утворенням (кожен володіє всіма видами інтелекту, розвинених різною мірою), на основі якого люди відрізняються одне від одного за способом виконання пізнавальних задач (Gardner, 1983). Важливими для нашого дослідження є положення теорії Г. Гарднера про те, що всі види інтелектів є рівноцінними і взаємодіють у різних поєднаннях один з одним і можуть активуватися та розвиватися завдяки різним видам діяльності. Оскільки кожен вид інтелекту має свої особливості, що виявляються ще в дитинстві, то при створенні інформаційного образу педагог має намагатися активувати якомога більше видів інтелектів, таким чином залучаючи учнів з різними інтелектуальними профілями до навчальної діяльності. Важливим є те, що кожен учень є унікальним й може розвивати не тільки яскраво виражені види інтелекту, але й менш розвинених.

Коротко схарактеризуємо особливості виявлення різних видів інтелектів в учнів. Учні з розвиненим вербально-лінгвістичним видом інтелекту (verbal-linguistic intelligence) характеризуються інтересом до усного та писемного мовлення, умінням говорити, чутливістю до сенсу слів, звуків. Якщо в учнів розвиненим є логіко-математичний вид інтелекту (logical-mathematical intelligence), то вони цікавляться числовими символами, математичними операціями, кількісним рахунком, визначенням відношень між об'єктами, послідовністю подій. Візуально-просторовий вид інтелекту (visual-spatial intelligence) можна вважати розвиненим в учнів, якщо він виявляється у них через здібності до створення уявних образів, просторової уяви та візуалізації. Кінестетичний (руховий) вид інтелекту (kinesthetic intelligence) є домінуючим в учнів, здатних до володіння власним тілом, використання контролювано-керованих рухів, вправного користування та маніпулювання різними предметами. Музичний вид інтелекту (musical intelligence) виявляється у здібностях тонкого чуттєвого сприймання й легкого створення музики, сприймання й розуміння структури музичних творів, високої музикальності.

Інтраперсональний вид інтелекту (intrapersonal intelligence) є розвиненим в учнів з високою самосвідомістю, здатністю до саморефлексії, міркувань про власну поведінку, мотивацію, емоції, умінням надавати адекватну самооцінку, шукати відповіді на складні запитання. Високий розвиток інтерперсонального виду інтелекту (interpersonal intelligence) характеризується здатністю до взаємодії з іншими людьми, розумінням інших, емпатією і вмінням спілкуватися, вести переговори та знаходити компроміси. Для учнів з розвиненим натуралістичним (naturalistic intelligence) інтелектом характерна екологічна сприйнятливості, висока чутливість, здатність сприймати

візерунки в природі, розпізнавати та класифікувати предмети, представників флори й фауни, досліджувати природне середовище й оточення. Про розвиток в учнів екзистенційного (existential) інтелекту свідчать їх здатності мислити філософськи, використовувати інтуїцію для розуміння інших та навколишнього світу, бачити загальну картину подій і явищ (Armstrong, 1999).

Г. Гарднер справедливо вважає, що метою навчання має бути розвиток різних видів інтелекту і допомога учням у досягненні професійних та особистісних та професійних цілей, які відповідають їхньому конкретному інтелектуальному профілю. Учений підкреслював, що люди, яким це допомогли зробити, почуваються більш зацікавленими й компетентними і тому більш схильні служити суспільству конструктивно [Gardner, & Davis, 2013].

Окремої уваги заслуговує проблема використання цифрових технологій в контексті підвищення позитивного потенціалу пізнавально-активного поля. У сучасних реаліях, коли поширюється застосування дистанційної освіти, а також зростає питома вага навчального часу відведеного використанню цифрових технологій, важливо, щоб педагоги розуміли, які переваги і загрози викликає перенесення навчання у віртуальний простір. Використання цифрових технологій педагогом під час передачі і обробки навчального змісту учням уможливило активізацію різних видів їх інтелектів, що створює передумови для індивідуалізації навчання (Лещенко, 2014). Як підтверджують дослідження В.Гринько, розвиток кожного виду інтелекту підтримують різні цифрові технології, які мають універсальний або специфічний характер (Гринько, 2020). До універсальних учена відносить такі технології, застосування яких дає можливість активізувати, більше, ніж три види інтелектів, а специфічні характеризують як такі, що можуть активізувати 1-2 види інтелектів. Важливо, щоб педагог використовував теорію множинних інтелектів як критерій доцільності застосування тієї чи іншої технології. Саме обґрунтоване застосування цифрових технологій розширює можливості збагачення інформаційних образів, що створюються педагогом, а також сприяють активізації якомога більшої кількості інтелектів учнів, розвиваючи їх індивідуальні інтелектуальні профілі.

Таким чином, підвищенню позитивного потенціалу пізнавально-активного поля сприятиме створення учителем навчальних інформаційних образів, досягнення яких відбуватиметься на слух і через зорове сприймання, через рух (пантомімічне відображення), через синтез мовленнєво-рухової експресії, драматично-ігрової діяльності, експериментування з різними матеріалами, використання цифрових технологій, шляхом самопізнання й аналізу досвіду інших людей. Такий підхід не тільки забезпечує стійке запам'ятовування навчального змісту, а уможливило створення сприятливих умов для розвитку учнів з різними інтелектуальними профілями, збуджує їх пізнавальні інтереси, надає навчанню особистісно-значущих характеристик.

Для того, щоб створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу педагог має володіти відповідною компетентністю, яка, на наше переконання є базовою. Формування цієї компетентності у майбутніх учителів початкових класів має здійснюватися шляхом реалізації дидактичної системи і має передбачати свідоме оволодіння студентами засобами підвищення позитивного потенціалу пізнавально-активного поля.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Концептуальні засади формування базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи мають характеризуватися пріоритетом духовно-моральних вимірів навчального процесу над прагматично-організаційними і функціональними. Формування базової компетентності як здатності створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу у ході реалізації різних форм і методів навчання передбачає засвоєння студентами знань про шляхи підвищення позитивного потенціалу, оволодіння уміннями створювати інформаційні образи навчального матеріалу, розширювати й збільшувати канали сприймання й обробки навчальної інформації, застосовувати цифрові технології для збагачення інтелектуальних профілів учнів. Формування базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи ґрунтується на таких концептуальних засадах: педагог є творцем інформаційного навчального образу і пізнавально-активного поля, яке можна виявити через почуття, емоції, що переживають всі учасники педагогічного процесу; у залежності від того, які почуття переживають всі учасники педагогічного процесу – позитивні, чи негативні, визначаємо енергетичний потенціал поля – позитивний або негативний; підвищення позитивного потенціалу пізнавально-активного поля відбувається за умови збільшення й розширення каналів сприймання і обробки навчальної інформації на основі теорії множинних інтелектів Г.Гарднера. Такий підхід ґрунтується на принципі кордоцентризму, що зумовлює приєднання до власне наукових навчальних компонентів почуттєво-емоційних, інтуїтивних особистісних елементів, які мають благотворний і добротворний вплив, залучаючи глибини людського серця до реалізації навчальних практик. Подальшого дослідження потребують підходи до формування базової компетентності майбутніх учителів початкової школи, що полягає у здатності гейміфікувати навчальний процес.

Список використаних джерел

- Вернадский, В. И. (1989). *Начало и вечность жизни*. Москва: Советская Россия.
- Вернадский, В. (1991). *Научная мысль как планетное явление*. Москва: Наука.
- Вернадский, В. (1988). *Письма Н. Е. Вернадской: 1886-1889*. Москва: Наука.
- Войтків, Л. В. (2015). *Серце як екзистенційна засада духу в українській філософії II половини XIX – I половини XX століття*. (Автореф. дис. ... канд. філософ. наук). Київ.
- Гринько, В. О. (2020). *Цифрові освітні технології у навчанні майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методичний аспект проектування*: монографія. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна.
- Коновальчук, В. (2015). Онтологічний сенс кордоцентризму у філософії освіти. *Людинознавчі студії. Серія: Філософія*, 32, 200-211.
- Лещенко, М. (2014). Методологічні засади підготовки майбутніх учителів до творення позитивної педагогічної реальності засобами ІКТ. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, LXIX, 5-13.
- Лещенко, М. (2003). *Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності*. Київ: АСМІ.
- Armstrong, T. (1999). *7 (Seven) Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences*. New York: Plume.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H., & Davis K. (2013). *The App Generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven, CT: Yale University Press.

References

- Armstrong, T. (1999). *7 (Seven) Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences*. New York: Plume.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., & Davis K. (2013). *The App Generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Grinko, V. O. (2020). *Tsyfrovi osviti tekhnologii u navchanni maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly: teoretyko-metodychnyi aspekt proiektuvannia [Digital educational technologies in future primary school teachers training: theoretical and methodological aspects of design]*: monograph. Slovyansk: Published by BI Matorin [in Ukrainian].
- Konovalchuk, V. (2015). The ontological meaning of cordocentrism in the philosophy of education [Ontolohichni sens kordotsentryzmu u filosofii osvity]. *Liudynoznavchi studii. Serii: Filosofii [Anthropological studies. Series: Philosophy]*, 32, 200-211 [in Ukrainian].
- Leshchenko, M. (2014). Metodolohichni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do tvorennia pozytyvnoi pedahohichnoi realnosti zasobamy IKT [Methodological bases of future teachers training for creation of a positive pedagogical reality by means of ICT]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu [Humanization of the educational process]*, LXIX, 5-13 [in Ukrainian].
- Leshchenko, M. (2003). *Shchastia dytyny – yedne diisne shchastia na zemli: do problemy pedahohichnoi maisternosti [The happiness of a child is the only real happiness on earth: to the problem of pedagogical skill]*. Kyiv: ASMI [in Ukrainian].
- Vernadsky, V. I. (1989). *Nachalo i vechnost zhizni [The beginning and eternity of life]*. Moskva: Soviet Russia [in Russian].
- Vernadsky, V. (1991). *Nauchnaia mysl kak planetnoe iavlenie [Scientific thought as a planetary phenomenon]*. Moskva: Science [in Russian].
- Vernadsky, V. (1988). *Pisma N. E. Vernadskoi: 1886-1889 [Letters of NE Vernadsky: 1886-1889]*. Moskva: Science [in Russian].
- Voitkiv, L. V. (2015). *Sertse yak ekzystentsiina zasada dukhu v ukrainskii filosofii II polovyny XIX – I polovyny XX stolittia [The heart as an existential basis of the spirit in the Ukrainian philosophy of the II half of the XIX – I half of the XX century]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

LESHCHENKO M.

Institute of information technologies and learning tools of NAPN of Ukraine (Kiev, Ukraine)

KHIMCHUK L.

Vasyl Stefanyk Precarpathian University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF FORMING THE BASIC COMPETENCIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article substantiates the conceptual principles of forming the basic competencies of future primary school teachers on the basis of a combination of philosophical, pedagogical and psychological knowledge about the ways of spiritualization of the educational process. The formation of basic competence as the ability to create a cognitively active field of positive potential involves students learning about ways to increase positive potential, mastering the skills to create informational images of educational material, expand and increase channels for capturing and processing educational information, use digital technologies to enrich intellectual profiles of subjects of the educational process, in which the spiritual and moral dimensions are dominant. The conceptual framework is as follows: the teacher is the creator of the informational educational image and cognitive-active field, which can be identified through the feelings, emotions experienced by all participants in the pedagogical process; depending on what feelings are experienced by all participants in the pedagogical process - positive or negative, we determine the energy potential of the field - positive or negative; increasing the positive potential of the cognitive-active field occurs under the condition of increasing and expanding the channels of perception and processing of educational information based on G. Gardner's theory of multiple intelligences.

This kind of thinking is based on the principle of cordocentrism, which makes sense of combining up to the utterly scientific basic components of sentiently emotional, intuitive special elements, which have a positive and beneficial effect, involving the depths of the human heart in the implementation of educational practices

Key words: *basic competencies, future primary school teacher, concept of cognitive-active field, spiritual and moral dimensions.*

Стаття надійшла до редакції 10.08.2020 р.

УДК 821.111.09Ньюмен

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223226>

ДМИТРО ЛОБОДА

ORCID: 0000-0001-6501-2895

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ВИХОВНА МОДЕЛЬ «ІДЕАЛЬНОЇ ПРАВИТЕЛЬКИ» ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ У ТВОРІ ВІЛЬЯМА НЬЮМЕНА «МОЯ ЛЕДІ ПРИНЦЕСА»

Стаття присвячена узагальненню в сучасних історико-педагогічних і політичних контекстах англомовного віршованого портрету Марії Тюдор (1516 – 1558), складеному в 1525 році. Детальний аналіз раніше не опублікованої навіть у англійській джерелознавчій літературі рукописної поеми Вільяма Ньюмена «Моя леді принцеса» не лише демонструє нам іншу королеву, аніж її змальовують переважна більшість вітчизняних і зарубіжних істориків, а ще й чітко окреслює підготовленість королеви до несіння державної служби. Вихована в ренесансному дусі, в творі англійського гуманіста-мислителя крон-принцеса слугувала своєрідним еталоном освіченого монарха – «ідеальної правительки». Цю модель можна розглядати як, з одного боку, перевірений часом етико-педагогічний конструкт доби європейського Відродження, а з іншого – як вияв специфічної світоглядної рефлексії представників філософсько-педагогічної думки XIV – XVI століть.

Ключові слова: виховання «ідеального правителя», гідність, гуманізм, імагологія, «Моя леді принцеса», Реформація, чесноти

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку цивілізації усе частіше виникають питання місця і ролі жінки у житті суспільства. Постійно протиставляються «західна» і «східна» моделі, де в першому випадку жінці надано тих самих прав і свобод, як і чоловіку, а у другому – жінка залишається ланкою існування патріархального соціуму. Гендерний підхід стосується і влади – не стихає дискусія політологів щодо наслідків перебування на високих державних постах так званої «слабшої» половини людства. Справедливо відмітимо, що на сьогодні присутня тенденція зростання кількості жінок при владі: від квотування їх кількості в стінах Верховної Ради до міністрів оборони, прем'єр-міністрів та президентів країн.

Подібні явища довелося спостерігати і в тюдорівській Англії (1485 – 1603) – періоді розвитку країни, який можна охарактеризувати початком Відродження і поширенням ідей гуманізму, розквітом культури, становленням національного суверенітету і абсолютної влади короля, низки реформ соціально-економічного змісту. Кульмінацією цієї епохи, безумовно, можна вважати правління короля Генріха VIII (1491 – 1547). Відомий своєю пристрасною до осіб жіночої статі та чисельними шлюбами, він започаткував у країні процес Реформації церкви, створивши національну конфесію – Англійську церкву (Ерохин, 2016, с. 7-9).

Події в країні набули небачених обертів, коли Генріх вирішив розлучитися із першою дружиною Катериною Арагонською (1485 – 1536) – іспанкою, ревною католичкою і дуже шанованою серед монарших домів Європи. Англійський король був незадоволений тим, що королева-консорт народжувала лише дівчат, а не хлопців – настільки бажаних ним спадкоємців чоловічої статі. Відмова Папи Римського Климента VII в розриві шлюбу спричинила дипломатичний і церковний розрив країни зі Святим Престолом. Реорганізувавши Церкву в країні, Генріх VIII домігся свого. Проте залишалася невирішеною доля його найстаршої законної дитини – Марії. Намагаючись зберегти власний вплив і дочекатися можливості реваншу, католицьки налаштовані кола англійського двору робили ставку на право Марії успадкувати трон, тому присвятили чимало часу її вихованню та освіті в дусі ренесансного «ідеального правителя». Не залишалася осторонь цього і вигнанка Катерина, якій хоч і було заборонено зустрічатися з донькою, проте через власних радників і помічників вона тривалий час зберігала відносини як з Марією, так і з її наставниками (Levin, 2010, p. 54, 55, 56).

Незабаром уже доросла Марія стала об'єктом рекламної кампанії опозиційно налаштованих до короля кіл в Англії, тому неодноразово її іконографія рясніла гуманістичними барвами, віддавалася дань її підготовці до керування державою. Прикладом цьому став вірш Вільяма Ньюмена «Моя леді принцеса», який умістив у собі портрет «ідеальної правительки» Марії Тюдор (Edwards, 2011, p. 285-294). Його можна аналізувати в якості виховної моделі елітарного, шляхетного виховання, чому і присвячуємо дану розвідку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Тривалий час постать Марії Тюдор в історіографії асоціювалася з властолюбством, кровавими розправами, жорстокістю, ортодоксальним католицизмом та інквізицією. Протягом останнього десятиліття історики-біографи суттєво переглянули постать Марії I Тюдор (1516 – 1558), старшої доньки короля Англії Генріха VIII і першої королеви-регентки Англії. Замість інтелектуально, релігійно і фізично обділеної «Кривавої Мері», як її характеризували такі протестантські історіографи, як Джон Фокс, вчені XXI століття відкресли світові досконалу принцесу та ефектну королеву (Dogan, Freeman, 2011, p. 136, 137). Сьогодні історики характеризують царювання Марії як хоч і недовговічний, однак успішний період бурхливого розвитку країни. Деякі вчені продовжують ігнорувати або неправильно тлумачити збережені відомості про Марію (Басовская, 2009).

У той же час, осторонь залишалися питання підготовки майбутньої королеви до несіння державної служби, позаяк і виховний ідеал, яким керувалися педагоги-наставники королівського двору.

З огляду на викладене, **метою** нашої статті є реконструкція виховної моделі «ідеальної правительки» європейського Відродження на основі аналізу твору Вільяма Ньюмена «Мой леді принцеси».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зауважимо, що найбільша кількість фундаментальних праць імагологічного змісту були написані з позицій суто історичної науки і відтворення розвитку країни за життя Марії (ї, власне, його самого). Серед цих досліджень, безперечно, праці англійських істориків К. Ерікссона, А. Діккенса, Л. Портера, Е. Вайтлока, П. Вільямса, а також епізодичні розвідки російських і вітчизняних учених Н. Басовської, О. Руденко, Ю. Царева та інших. Змістовна історіографічна оцінка досліджуваної проблеми проведена Н. Журавель і В. Срохіним.

Однак останнім часом з'явилося чимало наукових статей у закордонних виданнях, що використовують міждисциплінарні підходи до оцінки владних персоналій, присвячених ревізії персоналії Марії I Тюдор. Серед них – праці історичного, історіософського, літературознавчого і мистецтвознавчого характеру, гендерні та політико-релігійні студії тощо. Назвемо лише деяких авторів, напрацювання яких ми використали в ході даного дослідження: Дж. Лютман, Р. Мернс, М. Тібл, Г. Шмідт, Г. Елтон, С. Гамрік, Д. Вакелін, Е. Полніц, Т. Ельстон, Дж. Ваттс, К. Шарп.

Про етико-педагогічний зміст гуманізму та його вчень у ренесансну добу писав український науковець Б. Год. У монографії «Виховання в епоху європейського Відродження» (2004) дослідник уперше в вітчизняній науці оприлюднив дані про гуманістичну освіту владних кіл у державах зазначеної доби.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як ми вже наголосили, Генріх VIII недолюбливав принцесу, її освіта та її політичні здібності вона та її мати, королева Катерина Арагонська, наполегливо плекали, аби якомога краще підготувати молоду королівську особу до правління. Замість того, щоб просто підготувати Мері «до неминучих шлюбних перемовин», де вона виконала б стандартну роль «політичної пішаки», Катерина намагалася підвищити, як встановила Ейша Полніц, «статус Марії як спадкоємиці Генріха через освіту» (Pollnitz, 2017, p. 234, 235, 240, 241). Вихованням дівчинки займався особисто іспанський гуманіст-педагог Хуан Луїс Вівес (1492 – 1540). Майбутня королева, вчив ще юний Вівес, повинна бути писемною, володіти щонайменше латиною і грецькою, займатися їздою верхи і мисливством (аби за потреби виступити у військовий похід пліч-о-пліч з військовими-чоловіками), надихаючись при цьому античними творами про міфічних амазонок та інших видатних жінок, яким чимало праць присвятив гуманіст XIV століття Джованні Боккаччо (Год, 2017, с. 58, 59).

Таким чином, ми можемо говорити не лише про теоретично сконструйований образ «ідеальної правительки», а й про унікальний взірць практично імплементованої виховної моделі філософів-педагогів XIV – XVI століть, де особистість вихована одним гуманістом, а потім – простежений результат такого виховання іншим.

Демонструючи високі досягнення у музиці, танцях, володінні мовами Мері вже у 1525 році виїхала на валлійські марші в якості принцеси Уельської, відповідально керуючи королівським домогосподарством. Генріх, побоюючись посилення при своєму дворі католицької фракції з числа родичів іспанського походження, давав однозначні натяки серед оточення, що спадкоємцем він визначив свого сина-бастарда Генрі Фіцроя. Аргументом даній пропозиції слугувало те, що наступник чоловічої статі є найкращою альтернативою непередбачуваній спадкоємиці Марії. Король штучно ініціював династичну кризу, ні легітимізувавши статус Фіцроя, ні офіційно визнавши Марію причесою Уельською (Murphy, 2010, p. 147, 192).

Такий стан справ змусив Марію та її прихильників розпочати кампанію зі зв'язків із громадськістю, покликану обґрунтувати унікальність і шляхетність її особистості. У руслі цих подій розгорнулася нечувана акція підтримки молодой володарки, продуктом якої, зокрема, став вірш Вільяма Ньюмена «Моя леді принцеса». Вітчизняній науці сьогодні маловідомий цей вірш, він є малоаналізованим навіть в англійській історіографії та літературознавстві, проте з позицій дослідження концепції виховання «ідеального правителя» є надзвичайно важливим для розуміння англійського «портрету державця» як еталону, виховної моделі, що була створена і зреалізована матір'ю Марії Тюдор Катериною Арагонською та придворними вихователями.

Ньюмен розпочинав свій вірш зі слів, що Марія є «гідною кров'ю та природою правити», тобто увага акцентувалася одразу на декількох нюансах: Марія мала шляхетне походження і була найстаршим єдиним законним претендентом на трон Англії, мала вроджені лідерські характеристики особистості, була спеціально підготовлена для несення державної служби (Edwards, 2011, p. 285, 286).

Закономірно: дослідники відмічають, що вірш звеличував постать принцеси з чітко вираженою політичною метою: прославити саме ті якості, які можуть бути привабливими для тих, хто веде переговори про можливу участь Марії в процесі успадкування трону. Водночас, незрозуміло, як саме цей вірш допоміг би їхній справі, ні в якій формі не поширюючись і не маючи тиражу. До наших днів зберігся рукописний варіант віршу Вільяма Ньюмена «Моя леді принцеса», з яким, скоріше за все, навіть не всі придворні мали змогу ознайомитися (Hamrick, 2017, p. 38).

Успішний і освічений член її домогосподарства, побожний католик Ньюмен нагадував політичній нації про першочергові законні претензії Марії на англійський престол. Через класичні та християнські постаті політична поема представляла Марію як визначену Богом «ідеальну правительку» для Англії. Твір «Моя леді принцеса» пропонує багатоплановий політичний портрет, покликаний позитивно відрізнити Марію від будь-якого суперника (Sharpe, 2017, p. 64-69).

Цікаво, що у своєму вірші Ньюмен називав майбутню королеву «моєю матресею», але вчені не мають відомостей, що Марія справді була коханкою автора вірша. Вірогідно, мали місце закоханість та особиста прихильність до знатної особи. Даніель Вакелін припускає, що письменником «Моєї леді принцеси» міг бути сучасник Вільям Ньюмен з Харлоу, Ессекс (помер у 1558 році). Як пише Едвардс, «доцільно вважати, що Ньюмен був членом домогосподарства Мері Тюдор». Незалежно від точного місця поета в контексті спорідненості принцеси, текст поетичного твору виступає як витончена і своєчасна пропаганда не лише королеви як людини, а і власне її зідеалізованого образу, що плекався придворними і на який орієнтувалася інтелектуальна еліта Європи доби Відродження (Hamrick, 2017, p. 47, 48).

Вірш, ймовірно, розповсюджувався лише серед однодумців-членів домогосподарства Марії як елітного, так і «середнього» походження; відсутність декількох збережених примірників поеми говорить про обмежену читацьку аудиторію (Walker, 2012, p. 112).

Складена із двадцяти восьми рядкових баладних строф, похвальна поема створила цілісний портрет Марії, використовуючи безліч міфологічних та релігійних алюзій крізь переривчасту алітеративну схему з латинського дикцією. У вірші змальовано (класично для Ренесансу) дугу оповіді, що представляє величне царство Марії, а також її народження, становлення як особистості та потенції «славного майбуття», в якому «кожним серцем» керує могутнє королівське слово і божественна мудрість. Деоб'єктивація та створення невидимих синапсів між «ідеальним містом чи державою» та його «ідеальним правителем» – мейнстрим філософсько-педагогічної думки Ренесансу. З огляду на це можна припустити, що автор був досить освіченою людиною, інтелектуалом, що був знайомий з багатьма творами подібного «дефірамбного» жанру в Європі та використав даний прийом у власному «промо» для майбутньої королеви (Сапрыкин, 1985, с. 86).

Для нас же, істориків педагогічної думки Ренесансу особливо важливо простежити дані взаємозв'язки в контексті рефлексії уявлень про елітарне виховання можновладців ранньомодерної доби. Фактично, Ньюмен показав нам своє розуміння «ідеальної правительки», а можливий утопізм викладеного вірша лише є застиглим у часі монументом-еталоном моделі особистості, яку мала готувати кліка королівського двору, яка так чи інакше вирішувала педагогічні задачі для його мешканців задля загального процвітання країни.

Повернемося до персоналії Марії. Чи був «Моя леді принцеса» віршом лише ескапістського змісту, чи містив він реальний опис своєї героїні? Відповідь знаходимо у спогадах Священного римського імператора Карла V, який після заручин з Марією в 1522 році характеризував її, суголосно Ньюмену, яскравою, життєрадісною і активною дівчиною, «наповненою благодатними чеснотами» і блискуче освіченою. Варто відзначити, що імператор ставився до цього шлюбу виключно з дипломатичних позицій, у той час як молода і тендітна пані Марія, вочевидь, плекала глибокі почуття до старшого на шістнадцять років Карла V. Підтвердження цьому – надісланий йому смарагдовий перстень, який за її очікуваннями він мав носити протягом усього життя. Іконографія Марії однозначно була наповнена жіночністю, відвертістю та ширістю (Whitelock, 2016, p. 189, 190).

Для «продажу» монархії і створення публічної ідентичності для неї, як встановив Кевін Шарп, монархи вимагали широкого кола осіб, які керували машиною зв'язків із громадськістю, включаючи радників, мистецьких «імпресарію» та багатьох інших. Поза слугами корони, інші агенти реалізовували королівські образи для різних цілей. Найкращими кандидатами для цього були придворні наставники, що готували королівських нащадків до державної служби, адже мали гарну освіту європейських університетських центрів і студій (Sharpe, 2017, p. 76, 77, 78).

У наступних строфах Ньюмен заселив метафоричний сад, або царство Генріха «...плодючою квіткою Феба прекрасною, троянди і гранату дитям...». Використовуючи такі стилістичні прийоми, Ньюмен увів як міфологічні, так і метафоричні фігури, вдало поєднуючи чоловічі й жіночі символи в органічній єдності. Він підкреслив красу та масштаб характеру Марії, згадавши Феба – давньогрецького бога Аполлона (Edwards, 2011, p. 287, 288). Геральдичні та метонімічні емблеми англійської та іспанської монархії, традиційні троянда і гранат не лише розказують про походження принцеси, а ще й акцентують увагу на потенціях міжнародних династичних альянсів задля плекання якнайкращого правителя Європи, якою автор вважав Марію. Даний рефрен повторюється у вірші символічно дванадцять разів, аби з одного боку підкреслити особливу наднаціональну і надконфесійну ідентичність «ідеального державця», а з іншого – представляв дюжину, непересічне для Середньовічної людини число (досконалість і завершеність: 12 головних античних богів, 12 апостолів у християнстві тощо). Таким чином, автор навіть через такі, здавалось би, «невидимі засоби» хоче повідомити нам про виключне «природне і божественне право» Марії на престол.

Ці факти, безперечно, визнавав непублічно навіть сам Генріх, адже неодноразово в скрутних ситуаціях для країни рятувався дипломатичною вдачею доньки. Автор віршу підштовхував до цього короля: далі він згадав Люцину, давньоримську богиню пологів і шлюбу, ніби натякаючи, що «волею небес» за відсутності легітимного хлопця-спадкоємця Марія є посланцем-спадкоємцем трону і єдиним вирішенням династичної кризи (Edwards, 2011, p. 288).

У наступних рядках перед читачем постає давньогрецька Паллада (Афіна) та її римський відповідник Мінерва – покровителька мудрості, справедливої війни та мистецтва. Ньюмен підкріпив шляхетне походження крон-принцеси її хистом керувати, бо вона «подібно Мінерві переродить країну в імперію». Марія в образі Мінерви втілює мудрість і воїнський дух, побожність і непоступливість, продовжувачкою справи батька Юпітера (Генріха – відповідно). Така персоналізація не була випадковою: Генріха за життя неодноразово зображували в образі давньоримського Юпітера, проте зображення доньки в образі Мінерви було досить провокативним: відносини батька-архібожества з донькою-богинею знали як періоди гарних взаємовідносин, так і періоди відвертого протистояння. Рядки зі споминами цих божеств спрямовані на підкреслення військової доблесті правительки, що було немало важливим для Англії того часу, втягнутої в тривалі бойові зіткнення, зокрема, із Францією. Сюжет розкриває войовничу зовнішню і внутрішню релігійну політику Генріха, щоб створити образ благочестивої войовничої династії, у майбутньому представленій не менш могутньою володаркою (Edwards, 2011, p. 288, 289).

Текст знову і знову повторює невпинний, майже невротичний, фокус на ідеальній чистоті душі Марії та вродженому «нобілітеті». Плоди і промені Феба Аполлона ніби «очищають» принцесу, «спускаючи Святий Дух» і силу на Марію. Ньюмен намагається протидіяти Генрі Фіцрою, оповідаючи не лише династичні переваги Марії, а й малюючи риси характеру «ідеальної правительки» (Edwards, 2011, p. 289).

У п'ятій строфі, що написана англійською, французькою та латиною, Марія порівнюється з фігурою, яка успішно долає чисельні перепони епохи, в якій жила, стійкі уявлення про стать та гендерну придатність до несення державної служби. У алюзії, яка влучно зосереджена на королівській доньці, перетвореній на належно одруженого королівського спадкоємця, Ньюмен використовує класичну фігуру Іфіса, аби представити Марію як ідеального

спадкоємця – незважаючи на її жіночу стать. У короткому сюжеті викладена розповідь Овідія про бідну пару, яка потребує божественного втручання, щоб волею небес народити спадкоємця чоловіка. Батько пригрозив матері, якщо народиться дівчинка – він її вб'є. Утім, в них народилася дівчина, про що матір не сказала батькові та нарекла її Іфісом, тасмно виховуючи її за взірцем хлопчика. Пізніше, закохавшись у дівчинку, Іфіс (яка ідентифікувала себе саме хлопцем) мріяла одружитися на ній. Тоді її матір увізнала до Ісиди з мольбою про допомогу, богиня відповіла благословенням і перетворила Іфіса на чоловіка. Наведена алюзія служила зневажливим визнанням неспроможності Генріха створити спадкоємця чоловічої статі, паралельно заперечуючи гендерну нездатність Марії виконати цю роль (Edwards, 2011, p. 290).

Історія Овідія про гендерну трансформацію чи трансгендерну особистість досить добре працює в концепції ньюменівської Марії як достойної жінки-спадкоємиці, що втілювала риси, які зазвичай вважаються чоловічими. Ньюмен увів трансгендерного Іфіса лише для того, щоб наголосити, що Мері значно перевершувала принца-чоловіка, особисті якості Марії, навіть якщо їх розглядати загально або частинами, є достатніми або перевищують ті, якими володіє Генрі Фіцрой чи хтось інший. Тут же варто наголосити, що Ньюмен перший в Англії, хто представляв жінок королівського походження через античних богинь жіночої статі. Це раніше вважалося культурно-містською особливістю лише епохи Єлизавети (Hamrick, 2017, p. 53, 54).

Ньюменівська леді-принцеса наділена неземною фізичною красою (що немало важливо для ведення успішної дипломатії в Середньовіччі), глибокою турботою про підданих та їхнє благо (сучасною мовою мала розвинуту емпатію), розвинутими творчими здібностями (а отже, і непересічною винахідливістю у веденні державних справ). У той же час, вона вибаглива і вимоглива, як до навколишніх, так і до себе, що робить її правителькою перш за все справедливою. Автор віршу «Моя леді принцеса» вказує на можливість досягнення добробуту і миру через інтронізацію Марії після смерті батька як всередині англійського суспільства, так і зовні – в Європі, через можливий династичний шлюб. Поет одразу застерігає через поетичні прийоми від сприйняття королеви як недоброчесної чи безчесної жінки, адже попередні союзи, по-перше, були ініційовані батьком (у тому числі аби позбутися суперниці-католички), а по-друге – не мали остаточного юридичного закріплення їхнього статусу. В Ньюмена навіть Фортуна допомагає оминати лихої долі принцесі та її домену: божества неодноразово захищають молоду королівську дівчину, пропонуючи настанови та обіцяючи майбутнє активного та успішного правління (Edwards, 2011, p. 292, 293).

Не осторонь молододі спадкоємиці у вірші залишаються і християнські біблійні персонажі, що доповнюють іконографію Марії цнотливістю і релігійною ортодоксальністю у допомозі ближньому, щедрості та милосерді (Руденко, 1984, с. 71, 72).

Висновки з дослідження і перспективи. На основі аналізу твору Вільяма Ньюмена «Моя леді принцеса» можна підсумувати, що Марія I Тюдор була для своїх сучасників і прибічників прикладом «ідеальної правительки». Таке ставлення, з одного боку, було спровоковано потребою в пропаганді принцеси прокатолицькою фракцією при дворі, а з іншого – наголошувало на її винятковій освіті та готовності до керування державою. Плід праці багатьох придворних наставників, гуманістів, зокрема Хуана Луїса Вівеса – зреалізований на практиці виховний образ «ідеальної правительки» доби європейського Відродження і верифікований пізніше сучасником Марії Вільямом Ньюменом у його вірші.

Автор розкрив для читача жінку, що мала античні чесноти, володіла грамотою і була писемною, мала відмінну фізичну підготовку, аби за потреби виступити на захисті Англії та власних прав на престол. Молода дівчина постала перед нами не легковажною «політичною пішакою» в руках династичних шлюбних обрядків, а свідомою, побожною, мудрою, цнотливою, наполегливою, відповідальною, щирою і відвертою жінкою. Ньюмен продемонстрував для нас морально досконалу особистість, яка «волею небес» була більш придатною до несення державної служби в якості монарха, аніж усі потенційні конкуренти. Сучасник кронпринцеси чи не вперше в історії Англії підняв питання доступності для жінок владних важелів впливу на підданих, тим самим намагаючись уникнути всіх інерційних для того часу гендерних стереотипів.

Список використаних джерел

- Басовская, Н. (2009). Мария Тюдор – кровавый символ. Взято с <https://echo.msk.ru/programs/vsetak/564776-echo/>
- Год, Б., Год, Н. (2017). Велична постать європейської педагогіки: іспанський наставник і гуманіст Х.Л. Вівес (1492-1540 роки). *Витоки педагогічної майстерності*, 20, 57-62.
- Ерохин, В. (2016). *Становление нации. Религиозно-политическая история Англии XVI — первой половины XVII в. в современной британской исторической науке*. Москва; Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив.
- Руденко, О. (1984). Контрреформация в Англии при Марии Тюдор. В кн. Ю. М. Сапрыкин (Ред.), *Англия в эпоху абсолютизма* (с. 69-103). Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Сапрыкин, Ю. (1985). *От Чосера до Шекспира: Этические и политические идеи в Англии*. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Doran, S., Freeman, T. (2011). *Mary Tudor: Old and new perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Edwards, A. S. (2011). A Poem on Princess Mary Tudor, 1525. *Nottingham Medieval Studies*, 55, 285-294. doi:10.1484/j.nms.1.102427
- Hamrick, S. (2017). «Of rose and pomegranet the redolent pryncesse»: Fashioning Princess Mary in 1525. *Renaissance and Reformation*, 40(2), 35-62. DOI:10.33137/tr.v40i2.28501

- Levin, C., Barrett-Graves, D. (2010). *High and mighty queens of early modern England: Realities and representations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Murphy, B. (2010). *Bastard prince: Henry VIII's lost son*. Stroud, Gloucestershire: The History Press.
- Pollnitz, A. (2017). *Princely education in early modern Britain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharpe, K. (2017). *Selling the Tudor monarchy: Authority and image in sixteenth-century England*. Place of publication not identified: Yale University Press.
- Walker, G. (2012). *Writing under tyranny: English literature and the Henrician Reformation*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitelock, A. (2016). *Mary Tudor: Princess, Bastard, Queen*. NY, NY: Penguin Books.

References

- Basovskaia, N. (2009). *Maryia Tiudor – Krovavyyi Symvol [Mary Tudor – a bloody symbol]*. Retrieved from <https://echo.msk.ru/programs/vsetak/564776-echo/> [in Russian].
- Doran, S., & Freeman, T. (2011). *Mary Tudor: Old and new perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Edwards, A. S. (2011). A Poem on Princess Mary Tudor, 1525. *Nottingham Medieval Studies*, 55, 285-294. Retrieved from doi:10.1484/j.nms.1.102427
- Erokhyn, V. (2016). *Stanovlenye Natsyy. Relyhiozno-Polytycheskaia Ystoryia Anhlyy XVI — Pervoi Polovyny XVII V. V Sovremennoi Brytanskoi Ystorycheskoi Nauke. [Formation of a nation. Religious and political history of England in the 16th – first half of the 17th century. in modern British historical science]*. Moskva; Sankt-Peterbyrg: Tsentr Humanytarnykh Ynytsyatyv [in Russian].
- Hamrick, S. (2017). «Of rose and pomegranet the redolent pryncesse»: Fashioning Princess Mary in 1525. *Renaissance and Reformation*, 40(2), 35-62. Retrieved from DOI:10.33137/rr.v40i2.28501
- Hod, B., & Hod, N. (2017). Velychna Postat Yevropeiskoi Pedahohiky Ispanskyi Nastavnyk I Humanist Kh. L. Vives (1492-1540 Roky) [The majestic figure of European pedagogy: the Spanish mentor and humanist H.L. Vives (1492-1540)]. *Vytoky Pedahohichnoi Maisternosti* [J], 20, 57-62 [in Ukrainian].
- Levin, C., & Barrett-Graves, D. (2010). *High and mighty queens of early modern England: Realities and representations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Murphy, B. (2010). *Bastard prince: Henry VIII's lost son*. Stroud, Gloucestershire: The History Press.
- Pollnitz, A. (2017). *Princely education in early modern Britain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudenko, O. (1984). Kontreformatsiya V Anhlyy Pry Maryy Tiudor [Counter-Reformation in England under Mary Tudor]. In Iu. M. Saprykin (Ed.), *Anhlyia V Epokhu Absolyutyzma [England in the era of absolutism]* (pp. 69-103). Moskva: Yzdatelstvo Moskovskoho Unyversyteta [in Russian].
- Saprykyn, Y. (1985). *Ot Chosera Do Shekspyra Etycheskye Y Polytycheskye Ydey V Anhlyy [From Chaucer to Shakespeare: Ethical and Political Ideas in England]*. Moskva: Yzdatelstvo Moskovskoho Unyversyteta [in Russian].
- Sharpe, K. (2017). *Selling the Tudor monarchy: Authority and image in sixteenth-century England*. Place of publication not identified: Yale University Press.
- Walker, G. (2012). *Writing under tyranny: English literature and the Henrician Reformation*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitelock, A. (2016). *Mary Tudor: Princess, Bastard, Queen*. NY, NY: Penguin Books.

LOBODA D.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

EDUCATIONAL MODEL OF THE «IDEAL RULER» OF THE EUROPEAN REVIVAL IN THE WORK OF WILLIAM NEWMAN «MY LADIE PRINCESSE»

The article is devoted to the generalization of the English-language poetic portrait of Mary Tudor (1516 - 1558), compiled in 1525. This is done in view of modern historical, pedagogical and political contexts. The article will discuss William Newman's previously unpublished manuscript poem «My ladie princesse». Her appearance in the English source literature of the last five years has radically changed the assessment of the personality of Mary Tudor. A detailed analysis not only shows us another queen, but also clearly outlines the queen's readiness to serve in the civil service. Educated in the Renaissance spirit, in the work of the English humanist-thinker, the crown princess served as a kind of standard of an educated monarch – the «ideal ruler». This model can be considered as a time-tested ethical and pedagogical construct of

the European Renaissance. On the other hand – it is a manifestation of a specific worldview reflection of the representatives of philosophical and pedagogical thought of the XIV – XVIth centuries.

The author revealed to the reader a woman who had ancient virtues, was literate, and had excellent physical training to defend England and her own rights to the throne if necessary. The young girl appeared before us not as a frivolous «political pawn» in the hands of dynastic marriage deals, but as a conscious, pious, wise, chaste, persistent, responsible, sincere and frank woman. Newman demonstrated to us a morally perfect personality who, by the «will of heaven» was better suited to serve as a monarch than all potential competitors. For the first time in the history of England, a contemporary of the Crown Princess raised the question of the availability for women of levers of power to influence their subjects, thus trying to avoid all the inertial gender stereotypes of the time.

Key words: *education of the «ideal ruler», dignity, humanism, imagology, «My ladie princesse», Reformation, virtues*

Стаття надійшла до редакції 12.08.2020 р.

УДК 378.04:338.48

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223228>

НАТАЛІЯ МАКОВЕЦЬКА

ORCID: 0000-0003-3735-2205

ОЛЕНА КОНОХ

ORCID: 0000-0002-8970-0817

АНДРІЙ КОНОХ

ORCID: 0000-0001-9719-0418

АННА СИДОРУК

ORCID: 0000-0002-8466-69120

Запорізький національний університет

ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ТА ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СФЕРИ

З позицій підготовки фахівців туристичної та готельно-ресторанної сфери надається характеристика засобів дистанційного навчання, під яким автори розуміють цілеспрямований процес взаємодії викладача (тьютера) і студента, що здійснюється на відстані, базується на застосуванні комп'ютерних технологій і змістом якого є формування професійних знань, умінь, навичок у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Схарактеризовано моделі дистанційного навчання. Обгунтовано основні риси дистанційного навчання: гнучкість, модульність, паралельність, асинхронність.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, засоби дистанційного навчання, моделі дистанційного навчання, форми організації занять

Постановка проблеми. Туризм є важливою галуззю економіки України, що має неабиякий потенціал і перспективи розвитку. Однією з умов її успішності є кваліфіковані кадри, підготовка яких є нагальною проблемою, серед шляхів розв'язання якої є розширення можливостей молоді щодо обрання форми освіти. У зв'язку з цим, поруч із денною та заочною формами навчання все частіше у вищих навчальних закладах України застосовується і дистанційне. Специфіка цієї форми навчання особливо імпонує майбутнім фахівцям туристичної та готельно-ресторанної сфери, адже забезпечує можливість навчатися тоді, коли зручно студенту, у тому темпі, що він сам обирає (в межах установлених термінів проведення), в тому місці, де він перебуває.

Безперечно, дистанційне навчання також полегшує отримання освіти представникам соціально уражених верств населення, особам з особливими потребами тощо.

З огляду на вищевикладене зазначимо, що сьогодні питання повноцінного впровадження дистанційної форми освіти в системі вищої освіти набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні дистанційна форма освіти запроваджується з 2000 року і регулюється Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні і Положенням про дистанційну освіту МОН України, яке було затверджено Наказом № 40 Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 р.

Теоретичним підрунтям дистанційного навчання є праці С. Архангельського, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, Л. Виготського, П. Гальперіна, Г. Костюка, Н. Талізної та ін.. Значних зусиль до формування системи дистанційного навчання доклали вчені О. Пехота, О. Рибалко, Л. Романишина та ін.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є окреслення понятійно-термінологічного поля дослідження особливостей дистанційного навчання майбутніх фахівців туристичної та готельно-ресторанної сфери.

Виклад основного матеріалу. На думку вчених В. Кухаренко, О. Рибалко, Т. Олійник, М. Савченко та ін., дистанційне навчання є однією з форм здобування освіти, яка безумовно базується на застосуванні комп'ютерних технологій. Ці технології використовуються у традиційних формах навчання (денному, заочному); так в загальному випадку способи навчання із використанням інформаційно-комунікаційних технологій називають комп'ютерним або електронним навчанням (Computer Based Training, E-Learning) (Кухаренко, Рибалко, Олійник, Савченко, 1999, с. 149-153).

Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певним освітнім або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти (Про затвердження Положення про дистанційне навчання, 2013).

Отже, під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (Грищенко, 2010, с. 56-61).

Поруч із терміном «дистанційне навчання» досить часто вживається поняття «дистанційна освіта».

З'ясуємо спільне і відмінне в їхньому тлумаченні.

У Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, затвердженій МОН у 2000р., сутність поняття «дистанційна освіта» визначається як форма навчання, рівноцінна з очною, заочною, що реалізується, в першу чергу, за технологіями дистанційного навчання (Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, 2000, с. 2).

У низці педагогічних словників надається тлумачення дистанційної освіти як форми навчання, коли спілкування між викладачем і студентом відбувається за допомогою листування, магнітофонних, аудіо та відеокасет, комп'ютерних мереж, кабельного та супутникового телебачення тощо.

Отже, дистанційна освіта – це поняття, що характеризує надання освітніх послуг широким колам населення в Україні та за її межами, можливості оволодіння освітніми програмами засобами дистанційного навчання.

В межах розпочатого нами дослідження ми застосовували поняття дистанційне навчання, під яким розуміємо цілеспрямований процес взаємодії викладача (тьютора) і студента, що здійснюється на відстані, базується на застосуванні комп'ютерних технологій і змістом якого є формування професійних знань, умінь, навичок у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Зосереджуючись на висвітленні засобів дистанційного навчання зазначимо, що пріоритетними серед них є:

- електронний підручник – призначений для самостійного вивчення теоретичного матеріалу, що дає змогу працювати за індивідуальною освітньою траєкторією;

- електронний довідник, що дає змогу користувачу в будь-який час оперативно отримувати необхідну довідкову інформацію в компактній формі;

- комп'ютерні моделі та тренажери, а також конструктори – дають можливість закріпити знання та навички їх практичного застосування в ситуаціях, які моделюють, підвищують професійний рівень при проходженні в різноманітних нестандартних ситуаціях;

- електронна дошка – засіб віддаленого спілкування, взаємодії та обміну навчальною інформацією тьютора та слухачів у процесі розділеного навчального процесу. Електронна дошка як проекція звичайної аудиторної дошки, де викладач має змогу викласти матеріал, подати його у вигляді схем, графіків, діаграм, аудіо- та відеофайлів, векторних анімацій, може запропонувати індивідуальний матеріал кожному слухачеві;

- комп'ютерні навчальні програми – програмне забезпечення, яке можна використовувати на віддаленому комп'ютері;

- комп'ютерні тестові системи – забезпечують можливість самоконтролю користувача і полегшують роботу викладача під час поточного та підсумкового контролю (Круглик, 2008, с. 114-119; Щенников, Теслинов, Чернявская, 2006, с. 338-359).

Беручи до уваги наукові доробки О. Корбут щодо моделей дистанційного навчання, зосередимось на визначенні тих, які, на нашу думку, є ефективними у підготовці фахівців сфери обслуговування, які навчаються дистанційно (Корбут, 2013).

Організаційно-методичні моделі дистанційного навчання:

- навчання за типом екстернату, що зорієнтоване на екзаменаційні вимоги вищих навчальних закладів і передбачено для студентів, які з певних причин не можуть відвідувати стаціонарні навчальні заклади;

- навчання на базі одного університету – система навчання для студентів, які навчаються на основі нових інформаційних технологій, включаючи комп'ютерні телекомунікації. Слід зазначити, що такі програми для одержання різноманітних дипломів розроблені в багатьох провідних університетах миру;

- співробітництво декількох навчальних закладів, яке, в межах підготовки фахівців у сфері туризму та готельно-ресторанної справи, може здійснюватись між вищими навчальними закладами України та таких європейських країн, як Польща, Болгарія тощо.

Серед організаційно-методичних моделей дистанційного навчання, створення яких є перспективним напрямом у підготовці майбутніх фахівців галузі туризму та готельно-ресторанної справи, слід визначити такі:

- автономні освітні установи, спеціально створені для цілей дистанційної освіти.

Слід зазначити, що найбільшою подібною установою є Відкритий університет у Лондоні, на базі якого в останні роки проходить навчання дистанційно велика кількість студентів не тільки з Великої Британії, але з багатьох країн світу;

- автономні навчальні системи, в межах яких навчання ведеться цілком за допомогою телебачення або радіопрограм, а також додаткових друкованих посібників;

– неформальне інтегроване дистанційне навчання на основі мультимедійних програм, орієнтованих на навчання дорослої аудиторії. Такі проекти, як правило, є частиною офіційної освітньої програми, інтегровані в цю програму або спеціально орієнтовані на певну освітню мету.

Вищезазначені моделі є ефективними у багатьох зарубіжних країнах, а тому не викликає сумніву, що їх упровадження в освітню систему України сприятиме підвищенню якості професійної освіти, у тому числі й у сфері обслуговування.

Відтепер з'ясуємо форми організації занять, що найчастіше використовуються у процесі дистанційного навчання.

У дослідженнях О.Корбут акцентується увага на таких із них:

– чат-заняття – проводяться синхронно з використанням чат-технологій, що передбачають одночасний доступ до чату всіх учасників.

Зазначимо, що у межах багатьох дистанційних навчальних закладів діє чат-школа, у якій за допомогою чат-кабінетів організовується діяльність дистанційних викладачів і студентів.

– веб-заняття – дистанційні уроки, конференції, семінари, ділові ігри, лабораторні роботи, практикуми й інші форми навчальних занять, проведених за допомогою засобів телекомунікацій та інших можливостей «Всесвітньої павутини».

– телеконференції проводяться з використанням електронної пошти, на яку висилаються матеріали учасникам дистанційного навчання в регіони (Корбут, 2013).

Наведемо приклади окремих видів занять, які можуть бути використані у процесі дистанційного вивчення майбутніми фахівцями з туризму та готельно-ресторанної справи дисциплін циклу професійної підготовки (Малафік, 2005, с. 284-307).

Чат-заняття «Обмін інформацією». Підготовка до заняття: за 1 - 2 тижні перед його проведенням студенти отримують завдання підібрати матеріал – книги, статті тощо, в яких би в тій чи іншій формі подавалась інформація щодо теми заняття, продумати план висвітлення того чи іншого питання в межах оголошеної теми. Для бажаючих проводяться консультації. Одне із головних завдань, які постає перед викладачем безпосередньо під час проведення чат-заняття, – добре організувати обмін знаннями, які студенти здобули під час підготовки, подбати про дотримання регламенту, відфільтрувати від неістотної інформації істотну, нову, актуальну.

Веб-заняття «Аукціон». Викладачем готується перелік запитань, які мають бути «продані» на «аукціоні» і на які всі студенти мають знати відповіді. Для проведення «аукціону» обирається ведучий, який у довільному порядку називає номер запитання, що «продається», після чого запитує: «Хто хоче купити це запитання?» (треба розуміти це питання як таке: «Хто знає відповідь на нього?»), чекає піднятих рук, рахує: «Один», – знову читає запитання і оголошує: «Два...». Якщо піднялась рука «покупця», дає йому слово. За відповідь нараховуються бали. Відповідь можна уточнити, розширити, поглибити і за це також одержати бал. Коли запитання повністю куплене, ведучий називає номер другого запитання і так поки всі запитання не будуть розкриті.

Телеконференція «Інформаційний пошук», що може бути проведена у вигляді рольової гри. Електронною поштою кожен зі студентів, які в цій грі виконують роль бібліографів бібліотеки одержує завдання – підібрати літературу з теми (дається її назва) і в електронному вигляді скласти інформаційні картки, які мають бути анотаціями до книг і статей. «Бібліографи» розділені на групи, які спеціалізуються в своїх вузьких галузях (сферах). У кожній групі є старший бібліограф, який через електронну пошту збирає інформацію, узагальнює і під час телеконференції повідомляє про неї, підсумовуючи роботу своїх «співробітників». Після цього відбувається коротке обговорення, в якому беруть участь усі учасники телеконференції.

З огляду на вищевикладене, з'ясуємо сутність головних рис дистанційного навчання. Серед них:

– гнучкість – студенти, які навчаються в системі дистанційної освіти, не відвідують регулярних занять у вигляді лекцій й практичних, працюють у зручних для себе часі, місці і темпі. Вони мають можливість на організацію свого навчання в необхідному часовому ритмі, необхідному для засвоєння предмета й отримання заліків з вибраних курсів;

– модульність – в основу програм дистанційної освіти покладений модульний принцип. Кожний окремий курс створює цілісне уявлення з визначенням предметної галузі, що дозволяє з набору незалежних курсів – модулів формувати навчальну програму, яка б відповідала індивідуальним чи груповим запитам;

– паралельність – навчання може проводитися з одночасним здійсненням професіональної діяльності або навчання в іншому закладі;

– асинхронність – це режим, який часто обирають люди, зайняті в певній сфері діяльності (наприклад, робота на виробництві, служба в армії тощо). Вони мають можливість навчатися тільки тоді, коли випадає вільний час. Окрім цього, застосування асинхронного режиму розв'язує проблему взаємодії викладача зі студентами, які перебувають у різних географічних точках.

При асинхронному навчанні викладач аналізує й оцінює роботу студента по мірі опанування ним навчальним матеріалом;

– економічна ефективність – середня оцінка світових освітніх систем засвідчує, що дистанційна освіта обходиться на 50 відсотків дешевше традиційних форм освіти. Досвід вітчизняних недержавних центрів дистанційної освіти показує, що їх витрати на підготовку спеціалістів становлять приблизно 60 % від витрат при денній формі навчання. Відносно низька собівартість освіти забезпечується за рахунок використання більш концентрованого уявлення й уніфікації змісту, орієнтованості технологій дистанційного навчання на велику кількість студентів, а також за рахунок більш ефективного використання навчальних площ і технічних засобів, наприклад, у вихідні дні;

– нова роль викладача – від нього залежать такі функції, як координування пізнавального процесу, коректування викладацького курсу, консультування при складанні індивідуального навчального плану, керівництво навчальними

проектами тощо. Взаємодія студентів і викладача в системі дистанційної освіти передбачає обмін повідомленнями, що дозволяє аналізувати вхідну інформацію і відповідати на неї в зручний для кореспондентів час;

– специфічний контроль якості освіти – як форми контролю в дистанційній освіті використовуються дистанційно організовані екзамени, співбесіди, практичні, курсові або проектні роботи, екстернат, комп'ютерні інтелектуальні тестові системи тощо. Вирішення проблеми контролю якості дистанційної освіти, його відповідність освітнім стандартам має принципове значення для успіху всієї системи освіти. Від успішності її розв'язання залежить академічне визнання курсів дистанційної освіти, можливість їх проходження традиційним навчальним закладом, тому для проходження контролю має бути збудована єдина система державного тестування;

– використання спеціалізованих технологій й засобів навчання – технологія дистанційного навчання являє собою сукупність методів, форм і засобів взаємодії зі студентами, в процесі самостійного, але контрольованого освоєння ними певного обсягу знань. У такому випадку технологія навчання базується на фундаменті змісту тієї чи іншої дисципліни, а матеріал, запропонований до освоєння, акумулюється в спеціальних курсах і модулях, призначених для дистанційної освіти згідно з державними освітніми стандартами;

– опора на сучасні засоби передачі освітньої інформації, що призначені для забезпечення освітніх процесів необхідними навчальними і навчально-методичними матеріалами; зворотнім зв'язком між викладачем і студентами, а також студентів між собою; обміном інформацією усередині системи дистанційної освіти; виходом у міжнародні інформаційні мережі; включенням до системи дистанційної освіти зарубіжних користувачів (Ібрагимов, 2007, с. 218-303; Чумаченко, 2004).

Висновки. Отже, прагнення вдосконалити систему професійної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму та готельно-ресторанної справи на основі оновлення змісту освіти, модернізації навчальних технологій має сприяти створенню умов для упровадження дистанційної форми навчання у вищих навчальних закладах України.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні можливостей підготовки фахівців туристичного та готельно-ресторанного бізнесу у режимі дистанційного навчання.

Список використаних джерел

- Грищенко, І. М. (2010). Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів. *Актуальні проблеми економіки*, 7 (109), 56-61.
- Ібрагимов, І. М. (2007). *Информационные технологии и средства дистанционного обучения*: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд. Москва: Академия.
- Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні* (2000): Затверджена Постановою МОН України від 20.12.2000р. Київ: НТУ «КПІ».
- Корбут, О. Г. Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. *Новітні освітні технології*: матеріали наук.-практ. конф., (КПІ, м. Київ). Взято з <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1123>
- Круглик, В. С. (2008). Сучасні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. *Інформаційні технології в освіті*: зб. наук. пр. (Вип. 2, с. 114-119). Херсон: Вид-во ХДУ.
- Кухаренко, В. М. (Ред.). (1999). *Дистанційне навчання. Дистанційний курс*: навч. посіб. Харків: ХДПУ.
- Малафійк, І. В. (2005). *Дидактика*: навч. посіб. Київ: Кондор.
- Про затвердження Положення про дистанційне навчання* (2013): Наказ 25.04.2013 №466. Взято з <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
- Щенников, С. А., Теслинов, А. Г., Чернявская, А. Г. и др. (2006). *Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования*: специализированный учебный курс. 2-е изд. Москва: Дрофа.
- Чумаченко, С. И., Крылов, В. М. *Особенности компьютерного контроля уровня знаний студентов*. Взято с http://tm.ifmo.ru/tm2004/db/doc/get_thes.php?id=79

References

- Chumachenko, S. I., & Krylov, V. M. *Osobennosti kompiuternogo kontrolia urovnia znanii studentov [Features of computer control of students' knowledge level]*. Retrieved from http://tm.ifmo.ru/tm2004/db/doc/get_thes.php?id=79 [in Russian].
- Hryshchenko, I. M. (2010). *Osvita ta profesiina pidhotovka fakhivtsiv u svitli yevrointehratsiinykh protsesiv [Education and professional training in the light of European integration processes]*. *Aktualni problemy ekonomiky [Current economic problems]*, 7 (109), 56-61 [in Ukrainian].
- Ibragimov, I. M. (2007). *Informatcionnye tekhnologii i sredstva distantcionnogo obuchenii [Information technology and distance learning tools]*: ucheb. posob. dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii. Moskva: Akademiia [in Russian].
- Kontseptsiiia rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini [The concept of distance education development in Ukraine]*. (2000): Zatverdzhena

Postanovoju MON Ukrainy vid 20.12.2000r. Kyiv: NTU «KPI» [in Ukrainian].

Korbut, O. H. Dystantsiine navchannia: modeli, tekhnolohii, perspektyvy [Distance learning: models, technologies, perspectives]. *Novitni osvritni tekhnolohii [The latest educational technologies]: materialy nauk.-prakt. konf., (KPI, m. Kyiv)*. Retrieved from <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1123> [in Ukrainian].

Kruhlyk, V. S. (2008). Suchasni pidkhody do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchanni [Modern approaches to the use of information and communication technologies in education]. In *Informatsiini tekhnolohii v osviti [Information technology in education]: zb. nauk. pr. (Is. 2, pp. 114-119)*. Kherson: Vyd-vo KhDU [in Ukrainian].

Kukhareno, V. M. (Ed.). (1999). *Dystantsiine navchannia. Dystantsiinyi kurs [Distance Learning. Distance course]: navch. posib.* Kharkiv: KhDPU [in Ukrainian].

Malafii, I. V. (2005). *Dydaktyka [Didactics]: navch. posib.* Kyiv: Kondor [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia [On approval of the Regulations on distance learning] (2013): Nakaz 25.04.2013 №466. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> [in Ukrainian].

Shchennikov, S. A., Teslinov, A. G., & Cherniavskaia, A. G. et al. (2006). *Osnovy deiatelnosti tiutora v sisteme distantcionnogo obrazovaniia [Basics of a tutor in the distance education system]: spetsializirovannyi uchebnyi kurs.* Moskva: Drofa [in Russian].

MAKOVETSKA N., KONO H O., KONO H A., SIDORUK A.

Zaporizhzhya National University, Ukraine

CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL FIELD OF RESEARCH OF FEATURES OF DISTANCE LEARNING OF FUTURE SPECIALISTS OF TOURIST AND HOTEL AND RESTAURANT SPHERE

The article notes that tourism is an important sector of Ukraine's economy, which has great potential and prospects for development, and one of the conditions for its success is qualified personnel, whose training is an urgent problem, among which is to empower young people to choose education. . In this regard, the possibilities of distance learning of future specialists in tourism and hotel and restaurant industry are considered. It is emphasized that for students who receive this education, a very important aspect of learning is the ability to communicate with the teacher at a distance, because it provides an opportunity to learn when it is convenient for the student, at a pace of his choice (within the prescribed time) holding), in the place where he is. It is noted that the theoretical basis of distance learning are the works of S. Arkhangelsky, Y. Babansky, S. Goncharenko, L. Vygotsky, P. Halperin, G. Kostyuk, N. Talyzina, O. Infantry, O. Rybalko, L. Romanyshyna and others. Given the results of scientific achievements, the article focuses on the differentiation of the concepts of "distance learning", "distance education". In addition, a brief description of the following distance learning tools is provided: electronic textbook, electronic reference book, computer models and simulators, electronic board, computer training programs, computer test systems. The organizational and methodological models of distance learning are characterized and the most suitable for training of future specialists of tourism and hotel and restaurant sphere are singled out, in particular, study by type of externship, study on the basis of one university, cooperation of several educational institutions, autonomous educational institutions specially created for distance education. . The forms of organization of classes that are most often used in the process of distance learning are clarified, namely: chat classes, web classes, teleconferences. Examples of such classes are given - chat class "Information Exchange", web lesson "Auction", teleconference "Information Search". The essence of the main features of distance learning - flexibility, modularity, parallelism, asynchrony, economic efficiency, a new role of the teacher, specific quality control of education, the use of specialized technologies and teaching aids, reliance on modern means of educational information.

Keywords: *distance learning, distance education, distance learning tools, organizational and methodological models of distance learning, forms of organization of classes, the characteristics of distance learning*

Стаття надійшла до редакції 20.08.2020 р.

УДК 378.016: 73/76

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223229>

ЮЛІЯ МАЛЕЖИК

ORCID: 0000-0003-2829-3493

Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ОСВІТНІЙ І КУЛЬТУРО-ТВОРЧИЙ КОМПОНЕНТ У СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті визначено поняття та складові мистецької освіти, зокрема образотворчого мистецтва та його функції у загальній системі. Проаналізовано основні напрями розвитку образотворчого мистецтва в загальноосвітніх школах України у історично-педагогічному аспекті. Узагальнено провідні ідеї та напрями досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців щодо виокремлення провідних компонентів образотворчого мистецтва в системі мистецької освіти в Україні, які створюють цілісну картину історії розвитку мистецької освіти у галузі образотворчого мистецтва.

Ключові слова: мистецька освіта; система мистецької освіти; образотворче мистецтво; функції мистецтва; освітній і культурно-творчий компонент; формування особистості

Постановка проблеми. В Україні мистецька освіта є невіддільним складником національної духовної культури, тому виникає потреба постійно дбати про її подальший розвиток, очищення від негативних нашарувань минулого, поєднання у виховному процесі найцікавіших, найбільш ефективних ідей сучасності з найкращими культуро-творчими традиціями минулого.

З огляду на це варто звернути увагу на складні історичні й соціальні зміни, що відбувалися в нашій державі. Історико-культурний аналіз спеціальної літератури дає змогу об'єктивно розкрити те підґрунтя, на якому розвивалось українське мистецтво, визначити причини й умови виокремлення мистецьких впливів, що сприяли формуванню й розвитку власних мистецьких ознак для створення українських мистецьких шкіл, а також формування компонентів освіти і творчості з образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі.

Історія розвитку мистецької освіти в Україні другої половини ХХ ст. потребує чіткого визначення і окреслення існуючих проблем. В цілому, питання розвитку мистецької освіти, завжди викликало зацікавлення в науковців у різні часи. Саме тому сучасне осмислення та формування освітнього та культурно-творчого компонентів з образотворчого мистецтва в Україні не можливе без вивчення історії, теорії та практики мистецької освіти в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основою для з'ясування феномена мистецької освіти, культурного розвитку суспільства, образотворчого мистецтва зокрема, формування особистості через твори мистецтва є розробки в галузі філософії, культурології, естетики у дослідженнях вчених: Ю. Борева, Р. Бобренка, М. Кагана, В. Мазепи та ін.

Мистецька освіта та художнє виховання засобами образотворчого мистецтва школярів стало предметом досліджень ще у другій половині ХХ ст., саме в цей час наприкінці 40-х – початку 50-х рр., було надруковано низку статей та видань де було зроблено першу спробу розкрити сутність художнього виховання, образотворчої творчості.

Вивчення питання мистецької освіти школярів, у тому числі й засобами образотворчого мистецтва, висвітлювали вітчизняні педагоги А. Буров та Б. Лихачов, які у збірнику «Естетичне виховання школярів» визначили зміст, завдання естетичного виховання, окреслили вплив засобів естетичного виховання (живопису, музики, театру, кіно, літератури) на формування особистості школяра (Буров, Лихачев, 1974, с. 20).

У період 1980–1990-х рр. ХХ ст. з'явилося чимало публікацій російських і українських авторів з питань естетичного виховання, мистецької освіти, у якому важливе місце відведено образотворчому мистецтву (В. Алексєєва, М. Каган, Є. Квятковський, Н. Киященко, О. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, О. Рудницька та ін.). Сформульовані ними положення не втратили актуальності і складають підґрунтя сучасних концепцій естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва, визначення освітніх та культурно-творчого компонентів зорієнтованих на національне і духовне відродження й розвиток підростаючого покоління.

Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в Україні висвітлено у працях Л. Масол (впровадження нових програм з мистецтва і художньої культури); І. Мужикової (історія становлення професійної та загальної образотворчої освіти); О. Отич (мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання); О. Рудницькою (теоретичні засади сучасної мистецької освіти); А. Чебикінім (культуротворчий аспект художньої освіти в Україні ХХІ ст.), стан теорії та практики мистецької освіти, розвитку підлітків засобами різноманітних видів мистецтв висвітлено в працях Г. Шевченко.

Усвідомлення сутності мистецької освіти та чинників її розвитку є основою досліджень Н. Авер'янової, В. Бутенка (методологічні аспекти становлення мистецької та дизайнерської освіти в Україні), С. Волкова (сучасний стан художньої освіти в Україні), С. Коновець, Г. Шевченко, І. Шкелебей, С. Шумєги (мистецька школа в системі національної освіти України), О. Щолокової та ін.

Мета статті. З'ясувати актуальність педагогічних досліджень історії розвитку мистецької освіти в галузі образотворчого мистецтва через його освітній, культурно-творчий компонент у загальній системі освіти, що сприятиме формуванню сучасних аспектів навчання образотворчому мистецтву в Україні.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення специфіки мистецької освіти перш за все важливо окреслити та узагальнити її понятійний апарат. Аналіз матеріалів дослідження дає змогу визначити поняття загальної і спеціальної мистецької освіти та їхню роль у суспільстві, яку досить детально розкрито в працях багатьох українських та зарубіжних учених різних поколінь, з-поміж яких: Р. Бандура, І. Ващенко, М. Каган, С. Лаба.

Зокрема, А. Комарова стверджує, що мистецька освіта як система спрямована на навчання й виховання особистості, з необхідністю передбачає обов'язкове врахування того, що вона є структурним елементом соціального життя, яке є динамічною цілісністю. Система мистецької освіти як засіб соціалізації індивідів забезпечує збереження і передачу новим поколінням через мистецькі вартості духовної культури, а також виконує функцію збагачення індивідів важливими знаннями про природу, суспільство, характер взаємодії між індивідом і суспільством (Комарова, 1991, с. 15).

За іншим підходом, який інтерпретується в основах законодавства України про культуру (1992 р.), мистецька освіта передбачає організацію спеціальної освіти в галузі культури і мистецтв у спеціалізованих навчальних закладах, академіях, університетах, консерваторіях, інститутах, коледжах, технікумах, училищах, спеціалізованих мистецьких школах, гімназіях, ліцеях, школах естетичного виховання дітей: музичних, художніх, хореографічних, хорових та інших, інститутах, факультетах підвищення кваліфікації.

На думку М. Кагана, вона є складником усіх сфер культури: матеріальної, духовної, художньої, компонентом підсистем мистецтва, культури та освіти. Продукуючи в процесі навчання художні цінності, вона як підсистема культури формує духовність нації, як підсистема мистецтва – самосвідомість суспільства, як підсистема освіти забезпечує науковими та філософськими знаннями, стає її свідомістю (Каган, 1997).

Сучасні науковці Л. Масол, О. Гайдамака, О. Калініченко, Е. Белкіна, І. Руденко вважають, що загальна мистецька освіта – «це підсистема шкільної освіти, яка гармонійно поєднує навчання, виховання і розвиток дітей і молоді засобами мистецтва і яка покликана підготувати їх до активної участі в соціокультурному житті, до подальшої художньо-естетичної самоосвіти» (Масол, 2006, с. 35).

Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що мистецька освіта виникає відповідно до розподілу праці і соціальних ролей як спеціалізована частина освіти; організаційно поєднує загальне зі спеціальним, чим забезпечує в масштабах людства повноту охоплення наявної загальної і художньої культури; має майже таку структуру, як і загальна освіта, базується за ступенями або рівнями. Ступенево-рівневі освітні компоненти досить тісно пов'язані з періодизацією психічного і фізичного розвитку індивіда, освоєнням культурно-мистецьких надбань, ґрунтовністю їх опанування. Така кількість компонентів на думку С. Волкова створює умови для утворення її ступеневих підсистем: початкова мистецька освіта, середня мистецька освіта, вища мистецька освіта, післядипломна самоосвіта, що дозволяє представити мистецьку освіту як системну цілісність (Волков, 1998).

Специфіку мистецької освіти розкриває у своєму дослідженні В. Луговий, зокрема зазначаючи: «Якщо під освітою... слід розуміти процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, ... тоді одразу виявляється обмеженість такого поняття для опису, наприклад, художньої (музичної, образотворчої, акторської і т.д.) освіти, де знання та уміння з навичками важливі і необхідні, але недостатні. Більше того, знання тут не головні, а допоміжні, в основі ж не пізнання, а творення, продукування й освоєння художніх образів, тобто художня творчість» (Луговий, 1977, с. 15).

Побудована на цих засадах система мистецької освіти передбачає розвиток природних здібностей, творчої фантазії, оволодіння знаннями і морально-ціннісним змістом цих знань. Проблема залучення молоді до творчості, підготовка фахівців високого класу в різних жанрах мистецтва набуває в цьому процесі морального змісту, оскільки конкретні результати творчості забезпечують внутрішній розвиток особистості, формування людської гідності і самосвідомості.

Водночас з мистецькою освітою в педагогічній і спеціальній літературі також трапляється поняття «художня освіта», яке охоплює музичну, образотворчу, театральну і т.п. освітню діяльність, спрямовану на формування особистості школяра чи професійного діяча мистецтва. Ми розглянемо та охарактеризуємо саме образотворче мистецтво з урахуванням його специфіки та особливостей впливу на розвиток і виховання особистості школяра. Художня освіта – це найважливіший момент у формуванні й розвитку особистості. Відомо, що в освітній системі існує поетапне зростання від дошкільної освіти до професійно-художньої. До того ж, ці ланки освітньої системи повинні бути взаємозалежними і мати одну загально важливу мету – виховання всебічно гармонійно розвиненої особистості на основі високого гуманізму, моральності й творчої активності.

Мистецька освіта в загальноосвітній школі здійснюється завдяки предметам естетичного циклу, до яких належить музика та образотворче мистецтво, тому перш ніж розглядати етапи та тенденції розвитку навчання образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі, важливо звернути увагу на значення і місце образотворчого мистецтва в різних галузях і системах людської суспільної діяльності; безпосередньо оцінити і прослідкувати його вплив на всебічний гармонійний розвиток особистості в навчально-виховному процесі.

Для того, щоб визначити зміст і місце образотворчого мистецтва в різних галузях буття особистості, розглянемо різні позиції науковців, педагогів, дослідників, художників, громадських діячів.

У художній енциклопедії знаходимо визначення, що образотворче мистецтво – це умовна назва видів пластичних мистецтв: живопису, скульптури, графіки. На відміну від так званих необразотворчих видів в основі творів образотворчого мистецтва лежить використання і творче переосмислення явищ реальної дійсності. Залежно від специфіки засобів художнього вираження різні види образотворчого мистецтва відтворюють такі об'єктивні особливості навколишнього світу, як об'єм, колір, простір, матеріальна форма предметів, світлоповітряне середовище. Окрім фіксації образу безпосереднього чуттєвого сприйняття образотворчого мистецтва, доступне відображення розвитку подій у часі, динамічності дії, розкриття психологічного й емоційного змісту зображуваної ситуації, духовного світу людини (Популярная художественная энциклопедия:..., 1986).

Сучасна педагогічна література, що розв'язує проблему «мистецтво й школа», більше схильна до того, щоб розглядати мистецтво в аспекті естетичного виховання, формування у дітей почуття прекрасного й потреби в прекрасному, проте в практичній навчально-виховній діяльності цей чинник враховується не завжди.

Ми вважаємо, що типовими помилками у визначенні ролі образотворчого мистецтва є: по-перше, звуження виховного впливу мистецтва до естетичного – майже всі праці, пов'язані з проблемою «школа і мистецтво», зводяться до аналізу результатів естетичного виховання дітей; по-друге, ця проблема обмежується художньою самодіяльністю дітей.

Узагальнення теоретичних здобутків кінця ХХ ст., що віддзеркалюють філософську множинність поглядів щодо функціонування образотворчого мистецтва в соціумі, дозволяє назвати такі його функції: естетичну, інформативно-пізнавальну, світоглядно-виховну, духовно-творчу, аксіологічну, евристичну, соціально орієнтаційну, комунікативну, регулятивну, сугестивну, гедоністичну, релаксаційно-терапевтичну, компенсаторну. На відміну від традиційного домінування в освітньо-виховній системі інформативно-пізнавальної функції доцільно виокремити і посилити в педагогічній практиці духовно-творчу функцію, яка тісно пов'язана з світоглядно-виховною (Масол, 2001, с. 27-30).

Комплексний вплив різних видів мистецтва сприяє розширенню меж пізнання світу. Дослідники визначають різну кількість функцій мистецтва, проте незалежно від цього всі функції взаємопов'язані, оскільки твори мистецтва існують як цілісне явище, а це передбачає цілісне сприйняття.

На сучасному етапі формування стратегії та змісту мистецької освіти, відбувається обговорення цієї проблеми з-поміж законотворців, педагогів, науковців і митців на світовому та вітчизняному рівнях. Так, загальновідомі міжнародні організації ЮНЕСКО, Рада Європи, Європейський Союз організують дискусії щодо програм, які досліджують вплив образотворчого мистецтва на освітній процес, на учнів та студентів як основний об'єкт у ньому. Зокрема обговорюються питання про місце загальної мистецької освіти в навчальній системі та про конкретний вплив видів мистецтва у синтезі з академічними дисциплінами на розвиток особистості, а також на її здатність пристосуватися до економічних реалій (Уиммер, 2003, с. 45-46).

Отже, мистецька освіта в Україні – це розгорнута система професійної підготовки фахівців і залучення підростаючого покоління, широких мас населення до образотворчого мистецтва, художньої творчості завдяки спеціальним навчальним закладам, різноманітності державних і суспільних заходів (художні виставки, конкурси, поширення образотворчого мистецтва), різних форм художньої самодіяльності.

Висновки та перспективи досліджень. Підводячи підсумки, щодо визначення освітнього і культурно-творчого компоненту образотворчого мистецтва у системі мистецької освіти, можна узагальнити наступні аспекти, а саме: визначення понятійного апарату мистецької та художньої освіти в поглядах різних науковців; окреслення поняття образотворчого мистецтва та його особливостей; аналіз різних підходів до класифікації функцій образотворчого мистецтва в працях провідних науковців минулого і сучасності; визначення ролі мистецької освіти і зокрема образотворчого мистецтва в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Пріоритетним на сучасному етапі розвитку мистецької освіти, є визначення основних завдань та функцій образотворчого мистецтва. Воно виступає, як художнє віддзеркалення життя, що впливає на формування всіх освітніх і культурно-творчих компонентів, тому його можна кваліфікувати як об'єктивний фактор виховання особистості, причому не окремих його рис і не лише естетичних, а цілісної особистості як сукупності суспільних відносин.

Список використаних джерел

- Буров, А. И., Лихачев, Б. Т. (1974). *Эстетическое воспитание школьников*. Москва: Педагогика.
- Волков, С. М. (1998). Деякі проблеми мистецької освіти в Україні. В кн. *Культурологічна трансформація мистецької освіти та актуальні питання творчої діяльності музиканта у сучасній Україні*: зб. наук. праць. Міністерство культури і мистецтв України (С. 191-196). Київ.
- Каган, М. С. (1997). *Эстетика как философская наука*: университетский курс лекций. Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис».
- Луговий, В. І. (1977). *Управління освітою*: навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління». Київ: Вид-во УАДУ.
- Комарова, Т. С. (Ред.). (1991). *Методика обучения изобразительной деятельности конструированию. Для воспитателя детского сада*. [2-е изд. дораб.]. Москва: Просвещение.
- Масол, Л. М. (2001). Впровадження нових програм з мистецтва і художньої культури. *Мистецтво та освіта*, 3, 27-30.
- Масол, Л. М., Гайдамака, О. В., Белкіна, Е. В., Калініченко, О. В., Руденко, І. В. (2006). *Методика навчання мистецтва у початковій школі*: посіб. для вчителів. Харків: Ранок.
- Полевой, В. М. (Ред.). (1986). *Популярная художественная энциклопедия: Архитектура. Живопись. Скульптура. Графика. Декоративное искусство*. (Кн. II. М–Я). Москва: Сов. энциклопедия.

Referenses

- Burov, A. Y., & Lykhachev, B. T. (1974). *Esteticheskoe vospitanie shkolnikov [Aesthetic education of schoolchildren]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Kagan, M. S. (1997). *Estetika kak filosofskaya nauka: universitetskiy kurs leksiy [Aesthetics as a philosophical science]*. Sankt-Peterburg, TOO TK "Petropolis" [in Russian].
- Komarova, T. S. (Ed.). (1991). *Metodika obucheniya izobrazitelnoy deyatel'nosti konstruirovaniyu. Dlya vospitatel'ya detskogo sada [Methods of teaching art to design. For a kindergarten teacher]*. Moskva: Prosveshchenye [in Russian].
- Luhovyi, V. I. (1977). *Upravlinnia osvitoiu [Education management]: navchalnyi posibnyk dlia slukhachiv, aspirantiv, doktorantiv spetsialnosti "Derzhavne upravlinnia"*. Kyiv: Vydavnytstvo UADU [in Ukrainian].
- Masol, L. M. (2001). Vprovadzhennia novykh prohram z mystetstva i khudozhnoi kultury [Introduction of new programs in art and art culture]. *Mystetstvo ta osvita [Art and education]*, 3, 27-30 [in Ukrainian].
- Masol, L. M., Haidamaka, O. V., Bielkina, E. V., Kalinichenko, O. V., & Rudenko, I. V. (2006). *Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli [Methods of teaching art in primary school]: posibnyk dlia vchyteliv*. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
- Polevoi, V. M. (Ed.). (1986). *Populyarnaya hudozhestvennaya entsiklopediya: Arhitektura. Zhivopis. Skulptura. Grafika. Dekorativnoe iskusstvo [Popular art encyclopedia: Architecture. Painting. Sculpture. Graphic arts. Decorative arts]*. (Bok. II: M–Ia). Moskva: Sov. entsiklopediya [in Russian].
- Volkov, S. M. (1998). Deiaki problemy mystetskoï osvity v Ukraini [Some problems of art education in Ukraine]. In *Kulturolohichna transformatsiia mystetskoï osvity ta aktualni pytannia tvorchoï diialnosti muzykanta u suchasniï Ukraini [Cultural transformation of art education and topical issues of the musician's creative activity in modern Ukraine]: zb. naukovykh prats. Ministerstvo kultury i mystetstv Ukrainy*. (pp. 191-196). Kyiv [in Ukrainian].
- Uymmer, M. (2003). Yskusstvo kak uchastnyk uchebnoho protsessu [Art as a participant in the educational process]. *Perspektivy [Perspectives]*, 4, XXXII, 45-46 [in Russian].

MALEZHIK Y.N.

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Ukraine

FINE ART AS AN EDUCATIONAL AND CULTURAL AND CREATIVE COMPONENT IN THE SYSTEM OF ART EDUCATION

For centuries, mankind has objectively perceived art as the most effective means of educating people. Art is one of the elements of the spiritual culture of society, and society has always taken into account and used this element in its educational policy.

Art education has always been considered one of the mechanisms for transmitting the cultural potential of civilization, people, ethnic group, as well as one of the factors in creating a socio-cultural sphere. Art itself, in particular fine arts, contributes to the development and formation of a holistic personality, the involvement of the younger generation in humanistic ideals; formation of a sense of citizenship and patriotism; revealing the creative potential of the individual. Based on this, a culturological approach to the educational system has been developed, which requires dynamic changes in the organization and content of educational tasks, related educational and cognitive and educational methods of teaching, based on centuries of experience of human culture and education, as well as a system that meets the goals of education in our society and region.

Education in Ukraine is developing in its own way, but the desire to preserve the best traditions of the national education system, the achievement of which is not always recognized by the world, is understandable. Today one of the actual directions in art education of children, teenagers, youth is the foresight, first of all, of the educational and cultural-creative component in typical programs of subjects of art-aesthetic cycle, and also improvement of methods and receptions of their teaching. This approach formulates another problem related to the teacher's readiness for additional education to implement the relevant activity.

The article defines the concepts and components of art education, in particular fine arts and its main functions in the general system. The main directions of development of fine arts in secondary schools of Ukraine in the historical and pedagogical aspect are analyzed.

The leading ideas and directions of research of domestic and foreign scientists on the selection of the leading components of fine arts in the system of art education in Ukraine, which create a holistic picture of the history of art education in the field of fine arts for secondary schools.

Key words: art education; art education system; art; functions of art; educational and cultural-creative component; personality formation

Стаття надійшла до редакції 02.08.2020 р.

УДК 37.016:51]:001.895

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223230>

ТЕТЯНА НАСАДЮК

ORCID: 0000-0001-5222-0492

НПУ імені М.П.Драгоманова, м.Київ, Україна

STEM-ОСВІТА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНО-ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В 5-6 КЛАСАХ

У статті розглядаються особливості впровадження елементів STEM-освіти для реалізації проектно-інтегрованого навчання математики в 5-6 класах. Досліджено особливості використання STEM-проектів в процесі навчання математики учнів 5-6 класів. Наведено приклади використання практико-орієнтованих проектів. Обґрунтовано доцільність та ефективність використання елементів STEM-освіти під час навчання математики учнів 5-6 класів.

Ключові слова: STEM-освіта, практико-орієнтовані проекти, кейс-урок, навчання математики учнів 5-6 класів

Постановка проблеми. Розвідки вітчизняних і зарубіжних вчених в галузі нових інформаційних та освітніх технологій спрямовані на модернізацію практичної підготовки учнів до сучасних умов розвитку та потреб суспільства. Реалії XXI століття все більше потребують не ерудита-інтелектуала, а людини, яка здатна зорієнтуватися в загальному потоці інформації, виявляє уміння вчитися та перевчатися, уникаючи усталених шаблонів та стереотипів. На зміну людині-інтелектуалу приходить людина-винахідник. Мінлива сучасність потребує гнучкості та винахідливості у критичному осмисленні існуючих проблем (Ганаба, 2013).

Ще у 70-х роках XX століття в США під керівництвом дослідника Метью Ліпмана була розроблена програма викладання філософії у школі під лозунгом «Міркуванню необхідно навчати», яка згодом набула популярності у багатьох країнах світу. В основі курсу «Філософія для дітей» було покладено проблемно-діяльнісні методи отримання знань, що спрямовані на розвиток самостійного критичного осмислення проблем і пробудження творчого потенціалу учасників навчальної взаємодії. Увага фокусувалася не на запам'ятовуванні інформації, а на її «творенні філософією», яка передбачає використання зусиль з боку інтелекту під час розв'язування проблем, що пов'язані з повсякденним життям учасників освітньої взаємодії. Проведені дослідження показали, що діти виявляють інтерес не лише до того, що є для них зрозумілим та доступним, але й до того, що лежить за межами їх можливостей та пізнання (Ганаба, 2013).

Саме вміння застосовувати в подальшій повсякденній практиці та професійній діяльності шкільних знань визначають тенденції сучасного розвитку шкільної освіти. Серед цікавих розвідок науковців, методистів і вчителів-практиків останніх років варто відмітити STEM-орієнтований підхід до навчання, який особливу увагу спрямовує на природничо-науковий компонент навчання та інноваційні технології, чим стимулює розвиток критичного мислення, організацію навчання через дію, здобуття знань в умовах занурення в різні сфери людської діяльності (медицина, енергетика, економіка, робототехніка, IT, транспорт, будівництво тощо).

Аналіз публікацій. У наукових працях, що присвячені цілям та проблемам практичного впровадження STEM-освіти в навчальний процес загальноосвітніх закладів та закладів вищої педагогічної освіти (Н.Р.Балик, Н.О.Гончарова, О.І.Костельова, Т.М.Литвиненко, Н.В.Морзе, В.Д.Шарко, Г.П.Шмигер та інші), підкреслюється значення компетентнісного підходу, міждисциплінарної інтеграції та принципу прикладної і практичної спрямованості, залучення учнів до науково-технічної творчості, формування в школярів бажання і готовності до дослідницької діяльності (Лернер, 2004).

Засобами STEM-навчання Інститут модернізації змісту освіти визначає сукупність обладнання, ідей, явищ і способів дій, які забезпечують реалізацію дослідно-експериментальної, конструкторської, винахідницької діяльності у навчально-виховному процесі та виконують інформаційну, практичну, креативну, контрольну функції.

Перехід до компетентнісної моделі STEM-навчання під час навчання математики в 5-6 класах, перш за все, передбачає корегування змісту окремих тем з акцентом на особистісно-розвивальні завдання; запровадження інноваційних, ігрових технологій навчання, інтерактивних методів групового навчання; створення сприятливих умов для організації успішної проектно-діяльності. Завдяки проектному навчанню учні здатні отримувати цілісну

картину наукових знань з різних навчальних дисциплін, формувати культуру проектування власної навчальної діяльності задля вирішення реальної проблеми, аналізувати, прогнозувати та контролювати всі процеси пізнання та розвивати підприємницькі навички ще з підліткового віку.

Зарубіжний досвід застосування проектних технологій часто пов'язують з ознайомленням учнів із основами підприємницької діяльності. Наприклад, в школах Англії культура підприємництва прищеплюється ще з дитинства. Учні пізнають ази підприємницької діяльності, працюючи на міні-підприємствах, шкільних фірмах. 80% шкіл Англії мають свої міні-підприємства, в Польщі діє близько 11 тисяч учнівських кооперативів, в Угорщині функціонують 170 шкільних ошадних кас. Учні розробляють і виконують проекти на уроках, відповідно до людських потреб, організовують міні-підприємства з виробництва та продажу товарів і послуг, отримують безпосередній досвід на підприємствах. Таким чином, здійснюється соціально-економічна освіта учнів, до якої сучасність висуває достатньо високі вимоги (Шишов, Калней, 2004, с. 18-19).

У педагогічних дослідженнях щодо теоретичного обґрунтування застосування методу проектів в сучасному освітньому процесі (С.Е.Генкал, С.І.Гончаренко, І.Г.Єрмаков, П.Лернер, С.М.Лук'янова, Н.В.Матяш, С.М.Мовчан, О.М. Пехота, Є.С. Полат, Н.І.Поліхун, Г.К.Селевко, І.Д.Чечель та ін.) акцентується увага на тому, що метод проектів як педагогічна технологія передбачає інтегровану дослідницьку, творчу діяльність учнів, спрямовану на отримання самостійних результатів шляхом поєднання дослідницьких, пошукових, проблемних методів.

Нагадаємо, що предмети STEM визначають так: «Science – наука» - вивчення навколишнього світу – законів природи, що пов'язані з фізикою, біологією, хімією тощо; «Technology – технологія» - включає систему організацій, людей, знань, процесів і пристроїв, котрі входять до технологічної діяльності; «Engineering – інженерія» - сукупність знань про особливості та способи створення продуктів і вирішення проблем; «Math – математика» - вивчає взаємозв'язки і закономірності величин, цифр та форм (Балик, 2017).

Беручи до уваги теоретичні надбання науковців, вчителі-практики і методисти проводять пошуки цікавих форм практичного STEM-навчання взагалі та під час проведення уроків з конкретного шкільного предмету зокрема відповідно до вікових можливостей учнів та з урахуванням їх уподобань. При цьому особливу увагу звертають на інтегроване поєднання інформації з різних навчальних дисциплін у єдине ціле навколо певного поняття чи теми. Це дає змогу не тільки оптимізувати навчально-виховний процес, а й дозволяє учням цілісно сприймати навколишній світ (Мовчан, 2016).

Як свідчить практика, дієве втілення компонентів STEM-освіти в процес навчання математики учнів 5-6-х класів можливе за допомогою використання практико-орієнтованих навчальних проектів, які можна поєднати в системі кейс-уроків. Кейс-урок – це освітня технологія, заснована на інтегральному підході, яка передбачає вивчення одного певного об'єкту чи явища з позиції різних навчальних дисциплін в ході організованої самостійної науково-дослідної проектної діяльності.

Наприклад, годинник можна досліджувати з точки зору фізики (принцип роботи, види механізмів), математики (вимірювання часу), історії (способи вимірювання часу від давнини до сьогодення), літератури (літературні твори про час), мистецтва (годинник в архітектурі, живопису, пісенній творчості).

Під час кожного етапу дослідження в учнів поглиблюються наявні та формуються нові знання, збільшується коло інтересів, проявляються певні вподобання та здібності, формується критичне мислення та цілісне уявлення про досліджуване явище.

Кейс-урок – це групова проектна діяльність учнів побудована за чітким алгоритмом, кожний етап якого розкриває певний аспект досліджуваної проблеми, в ході якої має розкриватися хоча б один із STEM-предметів. Така форма навчальної діяльності дозволяє поєднати найважливіші аспекти розвивального навчання, серед яких: діяльнісний підхід, безпосередній зв'язок змісту навчання з реальним життям, забезпечення розкриття основних наскрізних ліній навчання математики, забезпечення особистісно-орієнтованого підходу, застосування новітніх освітніх технологій, формування цілісного багатовимірного сприйняття світу.

Для того, щоб зацікавити учнів проектуванням потрібно пояснити їм саму суть методу проектів на реальних прикладах; окреслити чітко мету майбутнього проекту, його значимість та очікувані результати; роз'яснити завдання кожного етапу роботи; продемонструвати варіанти раніше виконаних учнівських проектів, звернувши увагу на їх сильні та слабкі сторони; ознайомити з процедурою та видами презентації результатів (фоторепортаж, плакат, театралізована постановка, плакат, наукова доповідь, реклама тощо).

Працюючи із учнями 5-6-х класів слід враховувати, що для них характерними є малий обсяг знань; невміння оцінювати свої можливості; мала воляова підготовленість; мала здатність до доопрацювання, готовність прийняти допомогу; надання переваги ручній роботі; прийняття роботи в групі; слабка залежність від консолідації групи (Лук'янова, 2013).

Враховуючі ці особливості учням 5-6 класів можна запропонувати такий кейс-урок, як «Математика для птахів», який передбачає виготовлення годівничок в формі куба, прямокутного паралелепіпеда, циліндра, конуса, кулі або піраміди. Робота над проектом дозволяє залучити учнів до вирішення певних екологічних проблем та розкрити роль математики в повсякденному житті; популяризувати дії, спрямовані на збереження природи; навчити учнів вмінню працювати в команді, аналізувати інформацію, робити висновки, планувати дії, представляти результати власної роботи; виховувати в учнів чуйність, дбайливе ставлення до оточуючих, небайдужість та активність.

Мета проекту, що ставиться перед учнями: дізнатись про потреби птахів взимку та реально допомогти птахам, що мешкають в мікрорайоні школи, у пошуках корму в зимовий сезон.

Робота над проектом передбачає виконання учнями завдань в 5 етапів:

I етап: математичний аналіз стану проблеми. На цьому етапі учням, яких заздалегідь поділено на групи, пропонується дослідити приблизну чисельність птахів, що зимують в мікрорайоні школи, відсоток смертності цих видів пташок в зимовий період і, як результат, обґрунтована необхідність виготовлення годівничок для їх порятунку. Необхідні матеріали можна або надати учням для ознайомлення і аналізу, або запропонувати їм кілька

джерел для самостійного пошуку. Даний етап передбачає залучення знань з математики, природознавства, орнітології, екології, статистики.

Доминанты сообществ гнездящихся птиц			
Биотоп	Виды	Плотность гнездования (пар/км ²)	Относительное обилие вида (Pi)
Районы старой многоэтажной застройки	Черный стриж (<i>Apus apus</i> L.)	730,0	0,53
	Домовый воробей (<i>Passer domesticus</i> L.)	683,8	0,31
	Сизый голубь (<i>Columba livia</i> Gmelin)	233,8	0,17
Районы современной многоэтажной застройки	Сизый голубь (<i>Columba livia</i> Gmelin)	1410,0	0,38
	Домовый воробей (<i>Passer domesticus</i> L.)	1095,0	0,32
	Черный стриж (<i>Apus apus</i> L.)	210,0	0,11
Районы индивидуальной застройки	Домовый воробей (<i>Passer domesticus</i> L.)	190,0	0,40
	Полевой воробей (<i>Passer montanus</i> L.)	50,0	0,19
Парки	Домовый воробей (<i>Passer domesticus</i> L.)	106,9	0,17
	Обыкновенный скворец (<i>Sturnus vulgaris</i> L.)	100,8	0,14
	Большая синица (<i>Parus major</i> L.)	96,9	0,12
Лесопарки	Полевой воробей (<i>Passer montanus</i> L.)	59,2	0,89
	Большая синица (<i>Parus major</i> L.)	177,1	0,13
	Зяблик (<i>Fringilla coelebs</i> L.)	170,0	0,11
Побережья водоемов	Обыкновенный скворец (<i>Sturnus vulgaris</i> L.)	107,1	0,09
	Полевой воробей (<i>Passer montanus</i> L.)	143,3	0,13
	Обыкновенный скворец (<i>Sturnus vulgaris</i> L.)	110,0	0,08
	Большая синица (<i>Parus major</i> L.)	106,7	0,73

Табл.1 Чисельність птахів в залежності від оточуючого середовища

II етап роботи: вибір геометричної форми майбутньої годівнички та розробка її моделі засобами програмного забезпечення «Tinkercad».

Групам необхідно запропонувати обрати форму (паралелепіпед, куб, циліндр, конус, куля, піраміда), яку матиме їх майбутня годівничка та на уроках інформатики розробити її модель із зазначенням основних розмірів. На цьому етапі залучені знання з інформатики, дизайну, математики.

III етап: «Виготовлення годівнички» – вибір матеріалів та безпосереднє виготовлення і декорування годівнички. Даний етап передбачає залучення основ трудового навчання, технологій, конструювання, образотворчого мистецтва.

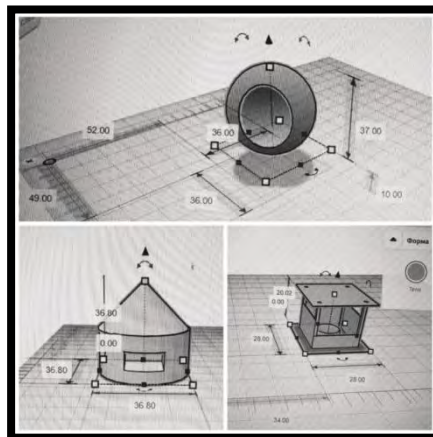


Рис.1.Зразки моделей годівниць



IV етап: «Презентація» – передбачає презентацію учнями всіх етапів своєї роботи з висновками у вигляді фоторепортажу, відеофільму, плакату тощо.

V етап роботи: учні мають втілити своє бажання допомогти птахам та розвісили власноруч виготовлені годівнички в мікрорайоні школи, насипати в них корму і надалі регулярно доглядати за ними.

Прикладом цікавого проекту для учнів 6-х класів може стати «День довкілля», який передбачає дослідження проблем екології з точки зору різних навчальних предметів, а саме: на уроці математики – Рис.3 Приклади готових робіт розв’язування задач на екологічну тематику, на уроці літератури – написання есе про необхідність збереження природи, географії – аналіз стану забрудненості різних регіонів України, біології – зникнення певних видів рослин/тварин в результаті людської діяльності, образотворчому мистецтві – конкурс-виставка малюнків «Ніхто за нас планету не врятує», трудовому навчанні – висадка дерев, кущів, фізичній культурі – флешмоб «Зелена карта

України» тощо.

Доповнити цей проект можна цікавою ярмаркою проектів-ідей винаходів учнів для очищення повітря чи водойм, зменшення території забруднення поліетиленом тощо. Захист таких проектів можна провести використавши ще одну цікаву сучасну форму організації STEM-навчання – хакатони. Хакатон (від слів *Hack* (зламувати) та *Marathon* (марафон)) – це форма спільної роботи за обмежений проміжок часу над вирішенням певної проблеми та презентація результату її вирішення. Група, що розробила конкретний винахід, повинна довести важливість свого винаходу, відповідаючи на запитання інших груп.

Наведені вище ідеї STEM-проектів успішно пройшли апробацію в різних школах України. Їх особливістю (іноді це можна назвати перевагою) є те, що подібні проекти можна організовувати в окремо взятому класі чи паралелі класів. Але, якщо в школі працює багато вчителів-однодумців, то можна одночасно провести в різних класах STEM-проекти із загальношкільним обговоренням їх результатів та підведенням підсумків.

Прикладом такого проекту для учнів початкової, середньої та старшої школи є «Інженерний тиждень». Цей проект організований Громадською організацією «ПРО.ПРО.ЛАБ» за підтримки: Noosphere, GlobalLogic Україна, EdPro, KyivMiniMakerFaire, Перемога Space, Bosch. У січні 2020 року був проведений перший «Інженерний тиждень» в Україні (приурочений до дня народження Сергія Корольова (12 січня) та Всесвітнього дня дітей-винахідників (17 січня)), в якому прийняла участь 751 школа (136 329 учнів і 4774 вчителів). Зауважимо, що подібні тижні проходять в школах США, Великої Британії та інших країнах.

Головна мета цього тижня – через візуалізацію наукових явищ, практичне вирішення проблем та виконання завдань, побудованих на перетині науки, техніки, інженерії, математики та мистецтва продемонструвати учням значення інтеграції наукових знань та дати учням поштовх до розвитку власного інженерного потенціалу. У програмі «Інженерного тижня» учням початкової школи були запропоновані завдання з виготовлення моделі: перископа, спектроскопа, калейдоскопа, ракети, ловця вітру, маракасів, флейти, штучного снігу, термометра, анемометра, лабіринту, башти з зубчикток. Для 5-8 класів були завдання з виготовлення Pop-up фігур (тетраедру, гексаедру (куба), октаедру, додекаедру і ікосаедру методом підтягування, який є більш цікавим для учнів за звичайне склеювання); моделей механізму підйому підземних вод, руки-маніпулятора, легень, серця, ракети, марсоходу, термосу, реактивного автомобіля, гідравлічного ліфту. Всі завдання учні повинні були виконати з таких легкодоступних засобів, як: спагеті, паперові горнятка, соломинки для напоїв, зубчиктки, канцелярські гумки, палички для морозива тощо.

Зауважимо, що, на нашу думку, виконання запропонованих оргкомітетом проектів можна розширювати за рахунок додаткової інформації та прикладних задач. Наприклад, проект «Модель легень» учні 6-го класу виконали на уроці біології. А на уроці математики їм запропонували цікаві задачі на тему «Дихання»:

1. Частота дихання людини в середньому становить 9-16 подихів на хвилину. Обчисліть кількість подихів за 1 хвилину; за 1 годину; за 1 добуробить пересічна людина.

2. Експериментально знайди скільки подихів робиш ти за 5 хвилин. Обчисли кількість своїх подихів за 1 хвилину. Чи співпадає твій результат із заданою частотою дихання?»



Рис.3. Робота над проектом

Об'єднання в межах одного життєвого завдання елементів розумової і фізичної праці неодмінно сприятиме підвищенню ефективності та результативності навчання математики сучасних підлітків, а включення в початковий процес завдань, що передбачають виконання суспільно-корисних дій (саджання дерев, збір макулатури, виготовлення годівничок для звірів, оптимізація витрат, організація заходів тощо) – їх самоствердженню, та усвідомленню важливості всього навчального процесу.

Одже, впровадження елементів STEM-освіти в процес навчання математики учнів 5-6 класів значною мірою сприятиме формуванню в учнів культури проектування власної навчальної діяльності задля вирішення життєвих завдань й, тим самим, озброєнню учнів одним з найважливіших умінь для майбутньої успішної самореалізації в життєвому просторі.

Список використаних джерел

Балик, Н. Р. (2017). Використання кейс-уроків у процесі впровадження STEM-освіти в середніх загальноосвітніх школах України. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи: матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. «STEM-освіта: шляхи впровадження, актуальні питання та перспективи»* (№ 1, С. 19-23). Київ; Вінниця.

Ганаба, С. (2013). "Навчати мисленню": епістемологічний проект Метью Ліпмана. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*, 29, 5-11.

Лернер, П. (2004). Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів. В кн. І. Рожнятовська, В. Зоц (Упоряд.), *Сучасні шкільні технології* (Ч. 2, С. 39-60). Київ: Ред. загальнопед. газ.

Лук'янова, С. М. (2013). Проектно-дослідницька робота учнів – друге народження. *Математика в сучасній школі*, 1, 10-17.

Мовчан, С. М. (2016). Інтегрований підхід у проектному навчанні алгебри учнів основної школи. *Фізико-математична освіта*, 1, 97-104.

Шарко, В. Д. (2016). Модернізація системи навчання учнів STEM-дисциплін як методична проблема. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 10 (III), 160-165.

Твій завдання

Виготовити модель легень

Тема: як працює і діє легень. Як підіймається в легені кисень?

Крок за кроком

1. Різати смужку паперу на смужку 10 см довжиною і 2 см шириною.
2. Різати смужку паперу на смужку 10 см довжиною і 2 см шириною.
3. З'єднати кінці смужки паперу за допомогою скотчової стрічки.
4. Дати смужку паперу висохнути кілька днів, а потім вставити в неї шпатель. Шпатель вставити на рівні смужки паперу.
5. Різати смужку паперу на 10 частин, як показано на схемі. З'єднати частини паперу за допомогою скотчової стрічки.
6. Навесні башти кроки кроки на місце частини паперу.

Підказка

Шпатель можна змінити на будь-який інший предмет, який має форму шпателя.

Фігури

У 10-й класі вивчають фізику легень. Легені складаються з двох частин: правої та лівої. Вони мають форму двох куль, які з'єднані між собою. Легені мають велику поверхню, яка дозволяє їм вбирати кисень з повітря. Легені також мають велику кількість судин, які доставляють кров до органів.

Додаткова інформація

Легені складаються з двох частин: правої та лівої. Вони мають форму двох куль, які з'єднані між собою. Легені мають велику поверхню, яка дозволяє їм вбирати кисень з повітря. Легені також мають велику кількість судин, які доставляють кров до органів.

Модель легень		Класифікація
серійний номер	#	категорія
дата створення		автор

Шишов, С. Э., Калней, В. А. и др. (2004). Метод проектов в подготовке к предпринимательской деятельности. *Мониторинг образовательного процесса*, 6, 16-21.

Stem-osvita. Взято з <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/>.

References

- Balyk, N. R. (2017). Vykorystannia keis-urokiv u protsesi vprovadzhennia STEM-osvity v serednikh zahalnoosvitnikh shkolakh Ukrainy [The use of case studies in the process of implementing STEM education in secondary schools of Ukraine]. In *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy [Modern information technologies and innovative teaching methods: experience, trends, prospects]: materialy III mizhnar. nauk.-prakt. konf. «STEM-osvita: shliakhy vprovadzhennia, aktualni pytannia ta perspektyvy»* (No 1, pp. 19-23). Kyiv; Vinnytsia [in Ukrainian].
- Hanaba, S. (2013). "Navchaty myslenniu": epistemolohichniy proekt Metiu Lipmana [Teaching Thinking: Matthew Lipman's Epistemological Project]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Serii: Filosofiia, pedahohika, psykholohiia [Bulletin of the Institute of Child Development. Series: Philosophy, pedagogy, psychology]*, 29, 5-11 [in Ukrainian].
- Lerner, P. (2004). Proektuvannia yak osnovnyi vyd piznavalnoi diialnosti shkolariv [Design as the main type of cognitive activity of schoolchildren]. In I. Rozhniatovska, V. Zots (Comps.), *Suchasni shkilni tekhnologii [Modern school technologies]* (Ch. 2, pp. 39-60). Kyiv: Red. zahalnopod. Haz. [in Ukrainian].
- Lukianova, S. M. (2013). Proektno-doslidnytska robota uchniv – druhe narodzhennia [Students' design and research work is the second birth]. *Matematyka v suchasni shkoli [Mathematics in the modern school]*, 1, 10-17 [in Ukrainian].
- Movchan, S. M. (2016). Intehrovanyi pidkhid u proektnomu navchanni alhebry uchniv osnovnoi shkoly [An integrated approach in the project teaching of algebra of primary school students]. *Fyzyko-matematychna osvita [Physical and mathematical education]*, 1, 97-104 [in Ukrainian].
- Sharko, V. D. (2016). Modernizatsiia systemy navchannia uchniv STEM-dystsyplin yak metodychna problema [Modernization of the system of teaching students STEM-disciplines as a methodological problem]. *Naukovi zapysky. Serii: Problemy metodyky fyzyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity [Proceedings. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education]*, 10 (III), 160-165 [in Ukrainian].
- Shishov, S. E., & Kalnei, V. A. et al. (2004). Metod proektov v podgotovke k predprinimatelskoi deiatelnosti [The method of projects in preparation for entrepreneurship]. *Monitoring obrazovatel'nogo protessa [Monitoring the educational process]*, 6, 16-21 [in Russian].
- Stem-osvita [Stem education]*. Retrieved from <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/> [in Ukrainian].

NASADYUK T.

National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

STEM-EDUCATION AS A MEANS OF IMPLEMENTING PROJECT-INTEGRATED TEACHING OF MATHEMATICS IN GRADES 5-6

The article considers the features of the introduction of elements of STEM-education for the implementation of project-integrated teaching of mathematics in grades 5-6. The content of STEM-education is studied, which pays special attention to the natural science component of education and innovative technologies, which stimulates the development of critical thinking, organization of learning through action, knowledge acquisition in terms of immersion in various spheres of human activity. The transition to the model of STEM-learning during the teaching of mathematics in grades 5-6, first of all, involves adjusting the content of individual topics with an emphasis on personal development tasks; introduction of innovative, game learning technologies, interactive methods of group learning; creating favorable conditions for the organization of successful project activities. The article considers the ways of revealing the main components of STEM-education in the process of teaching mathematics, with the help of integrated lessons and practice-oriented educational projects, which can be successfully combined in the system of case lessons. A case lesson is a group project activity of students built on a clear algorithm, which involves the study of one specific object or phenomenon from the standpoint of different disciplines in the course of organized independent research project activities. When working with students in grades 5-6 should take into account their psychological and pedagogical characteristics. Then combining elements of mental and physical work within

one life task will definitely help to increase the efficiency and effectiveness of teaching mathematics to modern adolescents. Examples of the use of project-integrated teaching of mathematics to students of 5-6 grades are given. The expediency and efficiency of using the elements of STEM-education during the teaching of mathematics of 5-6 grades are substantiated. Thus, the introduction of elements of STEM-education in the process of teaching mathematics to students in grades 5-6 will greatly contribute to the formation of students' culture of designing their own learning activities to solve life problems.

Keywords: STEM-education, practical-integrated learning, case lesson, teaching mathematics, 5-6 grades.

УДК 378.043.2-056.2/3

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223232>

СЕРГІЙ НОВІК

ORCID: 0000-0001-8718-6271

ОЛЕНА МОМОТ

ORCID: 0000-0001-9187-1036

ЄВГЕНІЯ ШОСТАК

ORCID: 0000-0002-3668-0875

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ НОВОЇ СУСПІЛЬНОЇ ФІЛОСОФІЇ

Розкривається сучасне розуміння інклюзивного середовища. Обстоюється необхідність формування під час навчання в ЗВО системи цінностей, важливих у інклюзивному середовищі, як складника готовності майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному класі. Аналізуються особливості розвитку аксіологічних засад професійної діяльності майбутнього педагога в інклюзивному класі засобами інклюзивного середовища педагогічного ЗВО.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне середовище, освітнє середовище, заклад вищої освіти, викладач, студент, педагог, готовність педагога до роботи в інклюзивному класі, особистісні цінності, аксіологічний підхід

Актуальність проблеми. Ідея інклюзії, яка нині є однією з найбільш пропорованих в українському суспільстві, відображає актуальні підходи до визначення ролі людини в соціумі, орієнтує на забезпечення її основних прав, підтримку тенденцій до самореалізації та формування контексту, в якому особистість кожного громадянина розвивається найбільш ефективно.

Одним із джерел поширення інклюзивних ідей в сучасному соціумі є система освіти на всіх її рівнях, і насамперед – система вищої педагогічної освіти. Адже, як зазначають дослідники (*Інклюзивна...*, 2007, с. 4), широке впровадження інклюзії означає, що «на зміну державоцентристській освітній системі, в якій головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами і підпорядкування власних інтересів державним, а основною ознакою була жорстка регламентація навчального процесу, приходять так звана дітоцентристська система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб».

Аналіз публікацій, на які посилаються автори. Інклюзивні трансформації вітчизняної освіти привертають сьогодні значну увагу вчених (С. Альохіна, В. Бондарь, В. Бочелюк, В. Гладуш, Л. Даниленко, М. Гриньова, В. Засенко, О. Зарнюк, І. Калініченко, А. Колупаєва, О. Москалюк, Ю. Найда, Н. Софій, В. Тарасун, О. Харченко, А. Шевцов та ін.). Дослідники вивчають філософські та соціально-педагогічні джерела інклюзії, їхній суспільний та особистісний зміст, а також приділяють значну увагу підготовці вчителя інклюзивного класу, розглядаючи цей процес із позицій як власне педагогічних, так і соціально-інтегративних, оскільки інклюзія не може успішно впроваджуватися в ізольованих спільнотах і потребує об'єднаних зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу.

Проблема формування відповідної компетентності майбутніх педагогів торкається не лише забезпечення високого рівня їхньої обізнаності з різними аспектами інклюзії, засвоєння методів і прийомів діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, а й передбачає наявність у них стійких переконань, суголосних інклюзивним ідеям. Тож існує значне поле дослідницької діяльності, що стосується шляхів формування у майбутніх педагогів таких переконань, їхнього змістового аспекту.

Метою нашої статті є аналіз особистісно-професійних цінностей майбутнього вчителя інклюзивної школи, що мають бути сформовані в період навчання, та вимог до сучасного закладу вищої педагогічної освіти як інклюзивного середовища.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інклюзія», «інклюзивний» є на сьогодні досить широковживаними як на законодавчому рівні, так і у суспільній практиці. Дедалі частіше заходить мова про інклюзивне середовище освітнього закладу, яке позиціонується вченими як система різнопланових соціальних контактів і конструктивної співпраці учасників навчально-виховного процесу з динамічним розвитком його компонентів для забезпечення

якісної освіти та соціалізації дітей і молоді з обмеженими фізичними потребами (Г. Задіранова); як середовище, де всі учні, незалежно від своїх освітніх потреб, здатні вчитися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загального співтовариства (І. Калініченко) (Поліхроніди, 2016, с. 82).

Проте, на жаль, саме у цій сфері дослідники відзначають помітну психологічну та аксіологічну інертність соціуму. «...Зміни на законодавчому рівні і навіть у практиці освітніх установ не знімають проблем психологічного характеру», – слушно визнає, зокрема, М. Гринців, констатує при цьому, що «в Україні навчаються приблизно 6 % студентів з особливими потребами, і проблема їх навчання та професійної реабілітації потребує нових теоретичних і методологічних підходів та новітніх навчальних технологій» (Гринців, 2019, с. 66).

Дослідниця з прикрістю зазначає, що «проблема в реалізації інклюзивної освіти молоді з особливими освітніми потребами відбувається з великими труднощами, перебуваючи сьогодні на етапі наукових дискусій, позаяк ще не повністю сформовано комплекс нормативно-правових та методичних документів, науково обґрунтованих розробок і рекомендацій, що мали б забезпечити і регулювати організацію освітнього процесу студентів з особливими потребами в закладах вищої освіти України; не вивчено проблеми і труднощі соціальної адаптації довузівського середовища, не фінансується придбання спеціального обладнання для безбар'єрного пересування студентів з інвалідністю» (Гринців, 2019, с. 69). Не можна не погодитися з висновком ученої, додавши також, що чимало подібних проблем має і загальноосвітня школа, потерпаючи, передусім, від нестачі компетентних щодо питань інклюзії фахівців. Тож, у зв'язку зі сказаним, нині виникає нагальна потреба в розробленні та впровадженні програм формування та розвитку інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти, а також і внесення відповідних курсів чи інформаційних блоків до освітньо-професійних програм підготовки педагогів, що є основою їхньої готовності до роботи в інклюзивних класах.

Ми розглядаємо таку готовність у трьох основних аспектах: психологічному, аксіологічному та операціональному (рис. 1).

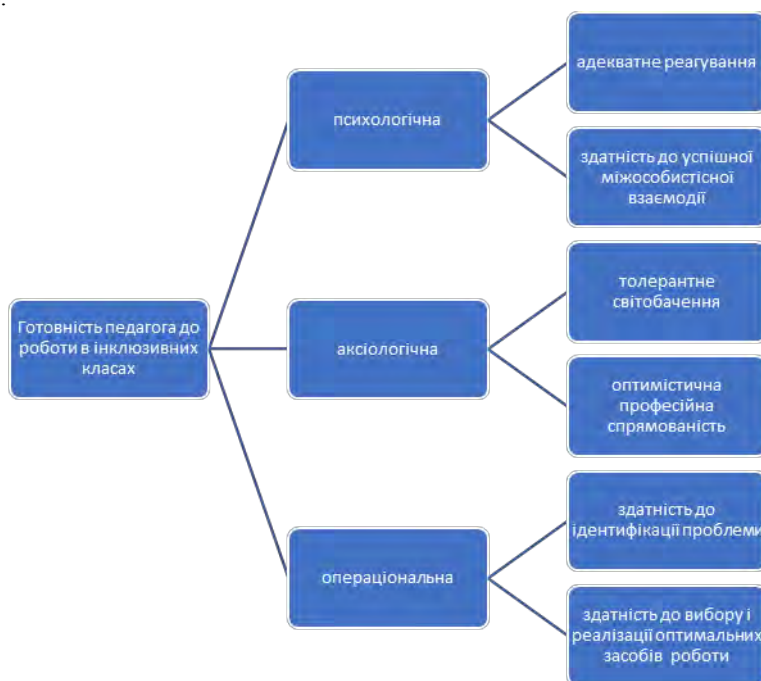


Рис. 1. Структура готовності педагога до роботи в інклюзивних класах

Таке бачення дещо відрізняється від відомої концепції психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими потребами, висвітленої в працях С. Альохіної, М. Алексеевої, Є. Агафоновой, З. Ленів, З. Савчук та Л. Москалюк і ін.

Зокрема, дослідники називають такі показники готовності вчителя до роботи в інклюзивних класах, як емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення); готовність залучати дітей із різними типами порушень до діяльності на уроці; задоволеність власною педагогічною діяльністю (Савчук, Москалюк, 2017, с. 44). З. Ленів націлює на здійснення таких основних способів введення дитини з особливими освітніми потребами до освітнього процесу: приймати учнів з інвалідністю «як будь-яких інших дітей у класі»; залучати їх у ті ж форми роботи, хоч і ставити інші завдання; залучати учнів у групові форми роботи та групове вирішення завдань; використовувати активні та інтерактивні форми навчання (Ленів, 2015, с. 40-41). При цьому виокремлюється два аспекти досліджуваної готовності: психологічна та професійна.

Ми не схильні до такого розмежування, насамперед, тому, що розглядаємо психологічну готовність педагога до роботи в інклюзивному класі в контексті його загальної професійної готовності. Адже психологічні знання не можна відокремлювати від усієї сукупності професійно необхідних знань учителя: вони забезпечують глибинне розуміння тих процесів, які супроводжують становлення особистості і на які вчитель зобов'язаний у той чи інший спосіб впливати. Тож, у нашому розумінні, психологічна готовність – це основа психоемоційної готовності, по-

перше, загалом до взаємодії з учнем з особливими потребами, тобто те саме емоційне прийняття, про яке говорить З. Ленів, а також – до взаємодії ефективної, що, у свою чергу, базується на особистісних якостях педагога, які можуть бути об'єднані поняттям «педагогічні здібності».

Характеризуючи професійну готовність, Л. Коврігіна, спираючись на більш ранні дослідження, називає такі її компоненти, як «інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дитини, готовність вчителя моделювати заняття та використовувати варіативність в освітньому процесі, знання індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями розвитку, готовність до професійної взаємодії та навчання» (Коврігіна, 2017, с. 11).

У свою чергу, ми вважаємо, що для успішної роботи з дітьми з особливими потребами всі ці компоненти можна поєднати в так звану операціональну групу, що всебічно забезпечує педагогічний процес, а в її складі виокремити такі комплексні показники, як «здатність до ідентифікації проблеми» та «здатність до вибору і реалізації оптимальних засобів роботи з інклюзивним класом».

Повертаючись до описаної в цитованих вище працях готовності педагога до роботи з інклюзивним класом, зауважимо, що окреслені дослідниками її компоненти загалом можна без логічних втрат розподілити у цих двох групах. Так, ідентифікація проблеми саме й передбачає наявність необхідних психолого-педагогічних знань про специфіку дітей з особливими потребами загалом та у конкретних випадках, що можуть позиціонуватися як інформаційна готовність і повинні зазнавати постійного розвитку (додаткова освіта, самоосвіта) у процесі професійної діяльності. Так само здатність до вибору і реалізації оптимальних засобів роботи з інклюзивним класом можлива саме за умов, знову ж таки, інформаційної забезпеченості у сфері відповідних технологій та здатності вчителя їх доречно обирати і реалізувати на практиці (що, в свою чергу, тісно переплітається з показниками психологічної готовності).

Врешті, ми вважаємо за необхідне виокремити ще один вид готовності вчителя до роботи в інклюзивному класі – аксіологічну готовність. Педагоги, що вже мають досвід такої роботи, чудово розуміють, наскільки затратною вона є в емоційному плані (а часто і в часовому, та й загалом у фізичному). Фактично, вчитель бере на себе додаткове навантаження, з яким він не зможе успішно справлятися, якщо воно не буде для нього достатньо мотивованим, а отже, не відповідатиме властивим йому особистісним цінностям. Ми умовно поділяємо їх на дві групи.

По-перше, це цінності толерантного світобачення, що характеризують людину як особистість, якій притаманні гуманізм, чуйність, здатність із розумінням і доброзичливо ставитися до відмінностей між людьми, до індивідуальних особливостей, приймати «інакшість» і несхожість без агресії, хоча і з належною для педагога мірою активності – адже його місія полягає в забезпеченні конструктивних змін, розвитку позитивного потенціалу дитини, а не лише в емоційно позитивній чи нейтральній констатації. Вони орієнтують педагога на відповідну діяльність.

По-друге, це цінності, що лежать в основі оптимістичної професійної спрямованості як зорієнтованості на більш чи менш масштабні позитивні зміни, що повинні бути досягнуті педагогічними засобами в процесі інклюзивної освіти. Вибір тих чи інших засобів впливу, дидактичних та виховних технологій, шляхів професійного саморозвитку тощо завжди підпорядкований конкретній меті, яка, з одного боку, є продуктом обізнаності педагога з реальними перспективами розвитку подібних ситуацій, а з іншого – базується на його впевненості в тому, що дитина з особливими освітніми потребами може й повинна отримати належну підтримку, розширити свої можливості в тому чи іншому напрямі, успішно самоактуалізуватися в суспільстві та певній діяльності. Оптимістична гіпотеза сприяє творчому підходу до взаємодії з нею, робить професійний пошук вчителя інклюзивного класу більш активним і цілеспрямованим.

Формування системи таких цінностей є тривалим процесом, що, в оптимальному варіанті, започатковується в молодій людині ще до її остаточного професійного вибору. З поширенням у нашому суспільстві інклюзивних ідей, ми впевнені, у переважній більшості випадків так і станеться. Але сьогодні основна вага часто покладається на педагогічний ЗВО, де майбутній педагог повинен отримати стійкі засади ціннісного підходу до роботи з інклюзивною спільнотою. На підтвердження нашої думки наведемо висновки з пілотного дослідження А. Поліхроніди, які засвідчили недостатню підготовленість педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для реалізації концепції інклюзивної освіти. «Інклюзивне освітнє середовище змінює роль педагога звичайного навчального закладу, який має сприймати учнів із особливими освітніми потребами, як і інших дітей; долучати їх до загальних видів діяльності, ставлячи дещо інші завдання, залучати учнів до колективної форми навчання та групового рішення завдання; використовувати різноманітні стратегії колективної участі – ігри, спільні проекти, лабораторні дослідження тощо», – пише дослідниця (Поліхроніда, 2016, с. 84), тоді як це завдання для багатьох учителів сьогодні сприймається як додаткове ускладнення. І мотивація до його подолання бере початок саме у ціннісному баченні як самої роботи з інклюзивним класом, так і її очікуваних результатів, що, в свою чергу, повинне бути враховане при їхній професійній підготовці не лише на інформаційно-теоретичному, а й на практичному рівні, через наочні приклади інклюзії, в тому числі й щодо здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників.

Тож створення в педагогічному закладі вищої освіти інклюзивного середовища є необхідним кроком, хоча й пов'язаним із вирішенням цілої низки проблем, що потягує як додаткових зусиль з боку адміністрації, так і чималих фінансових проблем. Перелік навіть найбільш загальних заходів, що їх наводить у своїй статті А. Арищенко (Арищенко, 2018, с. 387) демонструє, наскільки вони об'ємні й затратні. Це, насамперед:

- формування толерантного ставлення до осіб із особливими потребами (інклюзивне навчання передбачає зміну ставлення до осіб із особливими потребами, необхідно проводити інформаційні кампанії в т. ч. із залученням засобів масової інформації);

- розробка ефективного механізму взаємодії учасників навчально-виховного процесу здобуття якісної освіти й соціалізації молоді з особливими потребами;

– професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів вищої школи в умовах інклюзивного навчання (організація і проведення університетських методологічних семінарів для викладачів із питань інтеграції студентів із особливими потребами в навчальний процес);

– доопрацювання нормативно правових документів щодо організації навчального процесу та відповідне фінансування;

– створення безбар'єрного середовища в університетах (розбудова архітектурно доступного середовища, імплементація принципів універсально дизайну в навчанні);

– створення Державного Координаційного Центру для надання підтримки, координації та моніторингу стану системи інклюзивного навчання осіб із особливими потребами у ЗВО.

Поруч із цим, необхідно забезпечити аксіологічне насичення інклюзивного середовища закладу вищої освіти, що стосується безпосередньо педагогічних аспектів його діяльності.

Слідом за О. Шадюк ми розглядаємо готовність майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзії в її ціннісному аспекті як «відкрити системну якість особистості педагога, що вирізняється усвідомленими цінностями, представленими гуманістичною професійною спрямованістю, стійким інтересом до активізації процесу особистісного розвитку дитини, комплексом теоретичних і прикладних знань щодо сутності й структури процесу особистісного орієнтованого виховного впливу, умінь проєктування та реалізації виховних заходів для успішного аксіологічного, інтелектуального, естетичного, фізичного розвитку вихованців» (Шадюк, 2019, с. 110). Практика її формування у майбутнього вчителя, на наш погляд, повинна здійснюватися за такими напрямками, як:

– дидактично-інформаційний (завдяки впровадженню відповідних спецкурсів та модулів навчальних дисциплін, залученню до різних форм навчального моделювання та проєктування, розміщенню в зоні постійного сприйняття студентів інформаційних та просвітницьких матеріалів, що стосуються проблем інклюзії та її важливого значення для окремих людей і людських спільнот, суспільства в цілому тощо);

– комунікативний (проведення позааудиторних заходів, якими акцентується ціннісний сенс інклюзії в суспільстві та її можливості й перспективи);

– самоактуалізаційний (розширення для кожного студента можливостей для активного самовияву, в тому числі й у відповідності з ідеями інклюзії; зокрема, засобами волонтерської діяльності);

– дослідницький (залучення студентів до дослідження педагогічних аспектів інклюзії у рамках навчальної та позанавчальної роботи, різних форм презентації та впровадження отриманих результатів).

Висновки та напрями подальших досліджень. Аксіологічний складник є очевидним і незамінним у структурі готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії, а його формування є важливим завданням педагогічного закладу вищої освіти, що забезпечується, насамперед, розвитком останнього як повноцінного інклюзивного середовища. Тож існує нагальна необхідність науково-методичних розробок за кожним із виокремлених напрямів формування аксіологічного складника зазначеної готовності.

Список використаних джерел

- Аріщенко, А. (2018). Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5, 382-389.
- Гринців, М. (2019). Упровадження інклюзивних цінностей в освітнє середовище закладу вищої освіти. В кн. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогоб. держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. Серія «Психологія»* (Вип. 45, с. 63-75). Дрогобич.
- Даниленко, Л. І. (Ред.). (2007). *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*: навч.-метод. посібник. Київ.
- Коврігіна, Л. (2017). Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 11 (66), 10-16.
- Ленів, З. П. (2015). Передумови формування інноваційного освітнього середовища ВНЗ у сучасних умовах. В кн. *Гуманітарний вісник ДННЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* (Дод. 1 до Вип. 35, Т. VII (58): Тем. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього процесу). Київ: Гнозис.
- Поліхроніді, А. (2016). Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*, 6, 82-85.
- Савчук, З., Москалюк, Л. (2017). Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2, 41-47.
- Шадюк, О. (2019). Аксіологічні особливості підготовки майбутнього педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3, 106-116.

References

- Arishchenko, A. (2018). Inkluzivnyi osvittii prostir ZVO Ukrainy: suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku [Inclusive educational space of the Free Economic Zone of Ukraine: current state and prospects of development]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 5, 382-389 [in Ukrainian].
- Danylenko, L. I. (Ed.). (2007). *Inkluzivna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia* [Inclusive school: features of organization and management]: navch.-metod. posibnyk. Kyiv.
- Hryntsiiv, M. (2019). Uprovadzhennia inkluzyvnykh tsinnosti v osvittie seredovyshe zakladu vyshchoi osvity [Introduction of inclusive values in the educational environment of higher education institutions]. In *Problemy humanitarnykh nauk* [Problems of the humanities]: zbirnyk naukovykh prats Drohob. derzh. ped. un-tu imeni Ivana Franka. Seriiia «Psihologhiia» (Is. 45, pp. 63-75). Drohobych [in Ukrainian].
- Kovrihina, L. (2017). Formuvannia hotovnosti vchytelia do roboty z ditmy z osoblyvymy osvittimy potrebamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia [Formation of teacher readiness to work with children with special educational needs in the conditions of inclusive education]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti* [Education and development of a gifted personality], 11 (66), 10-16 [in Ukrainian].
- Leniv, Z. P. (2015). Peredumovy formuvannia innovatsiinoho osvittioho seredovyshecha VNZ u suchasnykh umovakh [Prerequisites for the formation of an innovative educational environment of universities in modern conditions]. In *Humanitarnyi visnyk DNNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoriia Skovorody»* [Humanitarian Bulletin of Pereiaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda] (Dod. 1 do Is. 35, Vol. VII (58): Tem. vyp.: Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvittioho protsesu). Kyiv: Hnozys [in Ukrainian].
- Polikhronidi, A. (2016). Stvorennia inkluzyvnoho osvittioho seredovyshecha v suchasnykh navchalnykh zakladakh [Creating an inclusive educational environment in modern educational institutions]. *Nauka i osvita* [Science and education], 6, 82-85 [in Ukrainian].
- Savchuk, Z., & Moskaliuk, L. (2017). Psihologhichna hotovnist uchytelia do roboty v inkluzyvnomu prostori: teoretychnyi aspekt [Psychological readiness of a teacher to work in an inclusive space: a theoretical aspect]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia* [Special child: education and upbringing], 2, 41-47 [in Ukrainian].
- Shadiuk, O. (2019). Aksiologhichni osoblyvosti pidhotovky maibutnoho pedahoha do inkluzyvnoi osvity [Axiological features of preparation of the future teacher for inclusive education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 3, 106-116 [in Ukrainian].

NOVIK S., MOMOT O., SHOSTAK YE.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

CREATION OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A REALIZATION OF A NEW SOCIAL PHILOSOPHY

A modern understanding of the inclusive environment is revealed. There is a need to form a system of values important in an inclusive environment during the training in the free economic zone, as a prerequisite for the readiness of future teachers to work in an inclusive classroom. Features of development of axiological bases of professional activity of the future teacher in an inclusive class by means of the inclusive environment of pedagogical university are analyzed.

It is proved that the axiological component is obvious and indispensable in the structure of readiness of future teachers to work in the conditions of inclusion. Its formation is an important task of the pedagogical institution of higher education, which is ensured, first of all, by the development of the university as a full-fledged inclusive environment. The authors substantiate the urgent need for scientific and methodological developments in each of the selected areas of formation of the axiological component of this readiness.

Key words: inclusion, inclusive environment, educational environment, institution of higher education, teacher, student, teacher, readiness of the teacher to work in an inclusive classroom, personal values, educational interaction

Стаття надійшла до редакції 22.08.2020 р.

УДК 378.011.3-051:373.3+37.018.51

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223234>

ЗІНОВІЙ ОНИШКІВ

ORCID: 0000-0002-4851-070X

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

У статті розкрито змістовий компонент підготовки магістрів початкової освіти в умовах початкової школи сільської місцевості. Виділено та охарактеризовано методи та форми підготовки майбутніх фахівців до роботи в сільській початковій школі: створення проблемних ситуацій, завдання на виявлення інтелектуальних почуттів, прийоми провокаційних висловлювань, рольових ігор, навчальних задач, тренінгів, відеометоду, модерації. Описано методику використання цих засобів під час занять з магістрами.

Ключові слова: малочисельна школа, клас-комплект, проблемна ситуація, рольова гра, навчальна задача, відеометод, модерація

Постановка проблеми. Розбудова якісної системи освіти в Україні неможлива без врахування тих факторів, які на сьогодні впливають на освітню галузь. Особливо відчутно впливає на роботу загальноосвітньої сільської школи демографічна криза. Зменшення наповнюваності класів вимагає перегляду використання форм і методів роботи в умовах сільської малочисельної школи, особливо початкової. Тому процес підготовки фахівців початкової освіти у педагогічних вузах необхідно певним чином модернізувати у відповідності до викликів сьогодення, про що вказується і в законі України «Про вищу освіту».

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми організації освітнього процесу в умовах малочисельних сільських шкіл та підготовки студентів до роботи в таких закладах освіти розглядалися в дослідженнях О. М. Коберник (організація життєдіяльності учнів сільської школи), В. В. Мелешко (модернізація мережі загальноосвітніх навчальних закладів, управління малочисельними початковими школами), Н. І. Шиян (дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості), Г. І. Іванюк (соціально-педагогічні передумови розвитку сільської школи в Україні), В. Г. Кузь, Н. М. Манжелій (педагогічні умови функціонування сільських навчально-виховних комплексів «школа – дитячий садок»), Л. А. Присяжнюк (підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл), О. М. Побірченко (підготовка студентів до професійної діяльності в умовах сільської школи), О. Я. Савченко (організація освітнього процесу в сільській малочисельній школі) та ін.

Невирішені частини загальної проблеми. Проте на сьогодні потребує вдосконалення проблема підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах фахівців до організації освітнього процесу в умовах малочисельної сільської школи, зокрема щодо планування навчального процесу, організації навчальних занять з учнями в класах-комплектах, індивідуалізації навчального процесу, організації виховної роботи з різновіковим колективом та ін.

Мета статті – охарактеризувати процес підготовки у вищих фахівців з початкової освіти до роботи в умовах початкової школи сільської місцевості. Завдання статті: розкрити змістовий компонент підготовки магістрів початкової освіти в умовах педагогічних університетів; охарактеризувати форми і методи підготовки магістрів початкової освіти до роботи в сільській малочисельній школі.

Виклад основного матеріалу. Систематизації, поглибленню та практичному використанню знань про особливості організації освітнього процесу в початковій школі сільської місцевості, одержаних у процесі бакалаврської підготовки, сприяє навчальний курс «Організація навчально-виховного процесу в початковій школі сільської місцевості», який читається в процесі підготовки магістрів і спрямований на підготовку їх до роботи в початковій школі сільської місцевості. Обсяг курсу 2,5 ECTS, що становить 90 год і містить 4 модулі теоретичного і практичного змісту (Онишків, 2012).

Навчальна програма курсу включає такі змістові модулі:

Змістовий модуль 1. Організаційно-педагогічні умови функціонування початкової школи сільської місцевості

Стан та перспективи розвитку початкової школи в Україні. Типи початкових шкіл у сільській місцевості. Комплектування класів у початковій школі сільської місцевості. Складання розкладу занять. Організація індивідуального навчання учнів в умовах початкової школи сільської місцевості. Планування роботи початкової школи. Облік та ведення документації у початковій школі. Основні форми організації методичної роботи з учителями початкових шкіл сільської місцевості. Організація курсової підготовки вчителів початкових шкіл сільської місцевості. Атестація та сертифікація педагогічних працівників початкових шкіл сільської місцевості. Зовнішня і внутрішня система забезпечення якості освіти в умовах початкової школи сільської місцевості. Вивчення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду вчителів початкових шкіл сільської місцевості.

Змістовий модуль 2. Навчальний процес у початковій школі сільської місцевості: особливості організації, навчально-методичне забезпечення.

Особливості проведення уроку в початковій школі сільської місцевості. Організація навчальних занять з учнями, що навчаються за індивідуальною формою. Формування в учнів початкової школи сільської місцевості загальнонавчальних умінь і навичок, уміння працювати з підручником. Способи індивідуалізації навчального процесу в умовах початкової школи сільської місцевості. Індивідуальні заняття у початкових класах. Використання можливостей завдань підручників для індивідуалізації навчальної роботи на уроках у початковій школі. Робота з дітьми, яким важко вчитися, та з обдарованими учнями.

Змістовий модуль 3. Організація виховної роботи в початковій школі сільської місцевості.

Початкова школа в селі – центр виховної роботи з дітьми і дорослим населенням. Особливості організації виховної роботи в умовах початкової школи. Планування виховної роботи з різновіковим колективом учнів. Організація роботи групи продовженого дня у початковій школі. Наступність у роботі дошкільного закладу і початкової школи.

Формуванню позитивної мотивації студентів до роботи в початковій школі сільської місцевості сприяє включення нетрадиційних за формою проведення лекційних занять. З цією метою на лекціях доцільно створювати проблемні ситуації, що активізують мислительну діяльність студентів, використовувати завдання на виявлення інтелектуальних почуттів (почуття подиву, сумніву, зацікавленості), прийоми провокаційних висловлювань (запланованих помилок).

Викладач організовує навчальну дискусію студентів щодо можливих варіантів розкладу занять в малочисельній початковій школі: розглядаються варіанти, коли вчитель працює з учнями кожного класу окремо, і варіант, коли окремі заняття вчитель проводить в обох класах одночасно.

Приклади проблемних ситуацій: 1. Як доцільно складати розклад уроків для класу-комплекту, в котрому є два класи, причому один з них – перший клас? 2. Яким чином організувати проведення контрольної роботи на заняттях з учнями, що навчаються за індивідуальною формою, коли тривалість занять, наприклад, становить 20 хвилин?

Формуванню готовності майбутніх учителів до роботи в початковій школі сприяє моделювання ситуацій їх майбутньої професійної діяльності. Воно здійснюється за допомогою використання сюжетних, рольових, імітаційних ігор у навчальному процесі вищого навчального закладу. «У процесі гри в студента виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяті на себе роль, а це передусім означає успішне відтворення діяльності, до якої ця роль його зобов'язує» (Щербань, 2004, с. 28).

У процесі гри викладач має можливість моделювати умови, наближені до реальних, що імітують професійно-педагогічну діяльність. Рольова гра – це імітаційна форма активного навчання, що сприяє розвитку в студентів аналітичних здібностей, формуванню вміння приймати правильні рішення в різних психолого-педагогічних ситуаціях, пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу.

Характерними ознаками рольової гри є: наявність психолого-педагогічної ситуації; розподіл ролей; відмінність рольових цілей, що ставляться перед учасниками з різними ролями; взаємодія учасників у процесі гри; наявність в учасників студентської групи спільної мети; формування таких якостей особистості, як комунікабельність, тактовність, товариськість, взаємодопомога; багатоваріантність рішень; оцінювання діяльності учасників гри; створення емоційного напруження (Щербань, 2004, с. 30-31).

Студенти в діловій грі виконують квазіпрофесійну діяльність, яка поєднує в собі риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. Засвоєння знань, формування умінь і навичок здійснюється в динаміці розвитку сюжету ділової гри, у формуванні цілісного образу професійної ситуації (Вербицький, 1991, с. 129). Організуючи рольову гру, викладач вибирає тему гри, визначає її мету і завдання, готує і керує ігровою діяльністю.

Наведемо приклад використання рольової гри під час засвоєння теми «Урок у класі-комплекті». Її проведенню передувало вивчення та обговорення із студентами теоретичного матеріалу про особливості уроку в класі-комплекті (чергування етапів «самостійна робота» – «робота під керівництвом учителя»), вибір видів роботи на етапі «робота з учителем», «самостійна робота», можливості для використання наочності, натуральних об'єктів, діа- і відеозаписів, мультимедійних засобів навчання), аналіз можливостей однопредметних уроків, вибір та поєднання методів навчання.

Тема рольової гри: Урок у класі-комплекті.

Мета рольової гри: Розкрити особливості організації уроку в класі-комплекті, що складається з двох класів; формувати в студентів уміння спостерігати і аналізувати проведення уроку «вчителем» (викладачем), вживатися в роль учнів, співпереживати за хід проведення заняття; висловлювати оцінні судження щодо його ефективності.

Викладач виступає в ролі вчителя, студенти – в ролі учнів. Рольову гру проводять за складеним планом-конспектом уроку в класі-комплекті (Онишків, 2012, с. 91-96), а після її завершення викладач обговорює результати проведення рольової гри за планом:

Назвіть тип уроку в другому класі, в третьому класі.

Як організовано початок уроку в класі-комплекті? Назвіть інші варіанти початку уроку.

Які способи диференціації навчальних завдань використано на уроці?

Які засоби допомоги використано у процесі диференціації навчальних завдань за ступенем самостійності?

Як учитель реалізував на уроці виховну мету?

Які зауваження щодо використання на уроці наочності, ТЗН?

Які використано способи перевірки навчальних завдань на уроці української мови в третьому класі?

Який характер заданих домашніх завдань?

Які ваші зауваження та пропозиції щодо проведення уроку в класі-комплекті?

Після обговорення ділової гри викладач пропонує студентам висловити рефлексивні судження за наведеним початком міркувань:

Я дізнався нове ... Я навчився ... Мені сподобалося ... Мене зацікавило ... Мені потрібно поповнити такі знання ... У моєї майбутній професії мені потрібно формувати такі вміння ...

Формуванню готовності майбутніх учителів до організації навчально-виховного процесу в початковій школі сільської місцевості сприяє використання в процесі проведення практичних занять системи навчальних завдань і технологій активного навчання.

Система навчальних завдань передбачає формування вмінь і навичок з таких напрямів підготовки, як: організація та управління початковою школою в умовах сільського соціуму; дидактико-методичні аспекти організації навчального процесу в початковій школі сільської місцевості; організація виховної та позакласної роботи молодших школярів в умовах початкової школи сільської місцевості.

Наведемо приклади навчальних завдань, які можна використати на практичних заняттях для формування у студентів умінь організовувати навчально-виховний процес у початковій школі сільської місцевості та здійснювати управління її роботою.

Складіть різні варіанти розкладу для класу-комплекту, в який входять учні 2 і 3 класів. Виберіть найоптимальніший. Відповідь обґрунтуйте.

Складіть індивідуальний план для двох учнів третього класу.

Складіть розклад занять для одного учня третього класу, що займається за індивідуальною формою навчання.

На практичних заняттях, працюючи зі студентами, доцільно використовувати інтерактивні форми навчання, зокрема тренінги. Слово «тренінг» походить від англійського «train», що означає «навчати, тренувати, дресирувати». У процесі тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, студенти опановують нові знання, здійснюється формування вмінь і навичок. Тренінг має певну мету. Проводить тренінг викладач, який володіє інформацією щодо теми, яка розглядається, знає методику проведення тренінгових занять, володіє методикою навчання дітей і дорослих, вміє використовувати інтерактивні технології навчання. Для проведення тренінгу потрібно завчасно скласти план його проведення. Хоча це не означає, що тренінг пройде повністю так, як заплановано, проте план допоможе викладачу дотримуватися основних питань.

Проведення тренінгу відбувається за чітко визначеною структурою.

Вступна частина передбачає створення сприятливого мікроклімату, погодження правил роботи, створення ситуації рефлексії. Тривалість цієї частини до 15 хвилин.

Основна частина. Відбувається оцінка рівня поінформованості студентів із зазначеної проблеми, актуалізація конкретних завдань для її розв'язання, формування умінь, навичок, розвиток здатностей, підведення підсумків щодо змісту роботи. Використовуються в роботі зі студентами інтерактивні техніки, вправи на оцінку стану розвитку групи.

Підсумок передбачає узагальнення роботи, висловлювання рефлексивних суджень, оцінку набутого досвіду. Тривалість його до 10 хвилин.

Практичне заняття «Дидактичні особливості уроку в класі-комплекті» ми проводили як педагогічний тренінг. Його мета – засвоєння студентами знань про особливості методики уроку в класі-комплекті, формування умінь і навичок будувати структуру уроку, вибирати методи, прийоми, засоби навчання, визначати види роботи на етапі «самостійна робота» – «робота з учителем».

У вступній частині викладач знайомить студентів з темою і метою тренінгу, правилами роботи. Основна частина проведення тренінгу відбувається шляхом розв'язування студентами навчальних задач, які використовуються для створення різних педагогічних ситуацій.

Ситуація 1. Назвіть чинники, що впливають на кількість переходів «самостійна робота», «робота з учителем» у класі-комплекті.

Навчальна задача 1. Вкажіть кількість переходів «самостійна робота», «робота з учителем», якщо клас-комплект складається з двох класів: третій клас і четвертий клас.

Наведемо приклади навчальних завдань, що можна використати на практичному занятті на тему: «Організація навчальної діяльності в класах з малою чисельністю учнів».

Ситуація 1. Розкрийте особливості організації навчальної роботи з учнями, що займаються в класах з малою чисельністю учнів і з учнями, що займаються за індивідуальною формою навчання.

Навчальна задача 1. У другому класі два учні навчаються за індивідуальною формою. Тривалість заняття 20 хвилин. Доберіть методи навчання і види роботи на навчальному занятті з української мови (читання) в другому класі з теми: «Яке частування – таке й дякування». Українська народна казка «Лисичка та журавель».

Навчальна задача 2. Учитель навчає двох учнів третього класу і одного учня четвертого класу за індивідуальною формою. В обох класах заняття з математики. У третьому класі учні вивчають новий матеріал, а в четвертому класі – формування умінь і навичок. Як найдоцільніше вчителю організувати навчальну роботу на занятті?

Виконання кожного навчального завдання на занятті обговорюється: студенти висловлюють свої міркування, а викладач коментує та узагальнює їхні відповіді. Висловлювання студентів викладач узагальнює і формулює рекомендації щодо розв'язання цього навчального завдання. Така робота сприяє формуванню в студентів умінь розв'язувати навчальні завдання професійного спрямування, готує майбутніх учителів до роботи в початковій школі сільської місцевості.

У практику професійної підготовки студентів інтенсивно впроваджується відеометод як окремий метод навчання. Він дає можливість представляти навчальний матеріал візуально, що сприяє доступності його сприймання, раціоналізації навчального процесу, підвищенню його продуктивності, забезпечує студентам більш повну і достовірну інформацію про вивчувані явища і процеси, налагоджує ефективний зворотній зв'язок, задовольняє бажання та інтереси студентів. До його використання ставляться такі вимоги: чіткість, продуманість, доцільність.

За допомогою навчального відео викладач має можливість показати студентам такий навчальний матеріал, який не може бути продемонстрований іншим способом, особливо коли мова йде про організацію навчально-виховного

процесу в початковій школі сільської місцевості (обмежені можливості студентів у відвідуванні таких типів шкіл). Спеціально створеної відеотеки про роботу сільської школи немає. Можна використати спеціально записані відеофільми, відеофрагменти уроків про організацію групових форм навчання; диференціацію навчальної роботи на уроці; варіанти обладнання класних кімнат, акреаційних зон, спортивних майданчиків; організацію роботи навчальних закладів «початкова школа – дитячий садок», «початкова школа – родина»; організацію виховної роботи з малочисельними класними та шкільними колективами; роботу з батьками.

Щоб використання відеометоду було ефективним, викладач визначає місце відеофільму в системі вивчення навчального матеріалу, а також у структурі конкретного заняття. Демонстрації відеофільму на занятті передують попередня настановча бесіда, під час якої викладач дає завдання студентам переглянути фільм. Ці завдання можуть бути представлені у формі запитань. Найкраще, якщо завдання надруковане на картці. У процесі підготовки до демонстрації відеоматеріалів викладачеві необхідно: перевірити можливість запуску відеофільму; ознайомитися зі змістом відеофільму для визначення місця його використання в структурі заняття; підготувати запитання для настановчої бесіди; розробити завдання для студентів за матеріалами відеофільму.

Використання відеометоду дає можливість використовувати стоп-кадр, що дозволяє викладачеві призупинити демонстрацію відеофільму, щоб студенти змогли провести обговорення окремого епізоду чи акцентувати увагу на певному матеріалі, переглянути окремі епізоди ще раз. Після завершення перегляду відеофільму слід провести його обговорення за поданими на картках завданнями.

З метою активізації пізнавальної діяльності студентів, формування в них умінь висловлювати власні думки, обґрунтовувати свої міркування доцільно використовувати різні форми і методи роботи, однією з яких є модерація. Термін «модерація» походить від італійського «moderare», що означає «пом'якшення», «стримання». Модерація – це сукупність технік і методів щодо організації взаємодії в групі з метою прийняття рішення. У професійному навчанні модерація – це спеціальна технологія інтерактивного навчання, завдяки якій групова робота студентської аудиторії стає більш цілеспрямованою і структурованою (Петров, 2005, с. 9) – найбільш повне залучення всіх студентів до розв'язання певної проблеми. У ролі модератора виступає викладач, який складає сценарій процесу модерації.

Модерація, як правило, проводиться після завершення навчального курсу. Це, з одного боку, дає можливість зосередитися на найважливіших його питаннях, а з другого – акцентувати увагу на основних практичних аспектах дисципліни та можливості її творчого застосування. У процесі модерації поєднуються такі методи і прийоми навчання, як аналіз і синтез, систематизація і класифікація, узагальнення і «мозковий штурм», унаочнення і презентація та ін.

Модератор стримується від висловлювання власної думки, не оцінює ні висловлювання, ні поведінку учасників обговорення проблеми, спирається на їхній досвід. За допомогою запитань він активізує групу, а запитання із аудиторії сприймає і переадресовує самим учасникам, а не відповідає на них самостійно. Саме модерація дозволяє досягти того, що В. Сухомлинський називав трансформацією знань. «Ідеться про таке поступове мислене заглиблення в знання, в результаті якого учень щоразу, повертаючись до вивченого раніше, бачить у фактах, явищах, закономірностях щось нове, розглядає, аналізує якісь нові сторони, риси, особливості фактів, явищ, закономірностей» (Сухомлинський, 1976, с. 466).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, змістовий компонент навчального курсу «Організація навчально-виховного процесу в початковій школі сільської місцевості» включає питання щодо специфіки роботи малочисельної початкової школи сільської місцевості. Охарактеризовані методи і прийоми роботи дають можливість викладачеві вузу підготувати майбутніх фахівців до роботи у закладах такого типу. Подальшого дослідження потребують питання підготовки студентів до використання різних форм навчальних занять в умовах малочисельної початкової школи, можливостей підручників у умовах роботи в класі-комплекті, забезпечення наступності в роботі початкової та основної школи сільської місцевості.

Список використаних джерел

- Вербицкий, А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*: метод. пособ. Москва: Высшая школа.
- Онишків, З. М. (2012). *Організація навчально-виховного процесу в сільській початковій школі*: навч. посіб. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка.
- Петров, А. В. (2005). *Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации*. Санкт-Петербург: Речь.
- Сухомлинський, В. О. (1976). *Сто порад учителям*: Вибрані твори в п'яти томах (Т. 2). Київ: Радянська школа.
- Щербань, П. М. (2004). *Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах*: навч. посіб. Київ: Вища школа.

References

- Onyshkiv, Z. M. (2012). *Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu v silskii pochatkovii shkoli [The organization of educational process in a rural primary school]*: navchalnyi posibnyk. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].
- Petrov, A. V. (2005). *Dyskussiya i prynyatyie reshenyi v grupphe: tekhnolohyia moderatsyi [Discussion and decision-making in a group: technology of moderation]*. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].
- Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Sto porad uchytel'ev [One hundred pieces of advice for a teacher]*: Vybrani tvory v piaty tomakh (Vol. 2). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

Shcherban, P. M. (2004). *Navchalno-pedahohichni ihry u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Educational pedagogical games in higher educational establishments]: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

Verbytskyi A. A. (1991). *Aktyvnoe obuchenye v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod [Active learning at a university: context approach]: metodycheskoe posobiie*. Moskva: Vysshaia shkola [in Russian].

ONYSHKIV Z.

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

PREPARATION OF MASTER'S STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION FOR WORK AT A RURAL PRIMARY SCHOOL

The article substantiates the need to prepare future master's students of primary education for the organization of the educational process in primary schools in rural areas. The tasks and content of the training course on this problem are revealed, which includes organizational and pedagogical conditions of functioning of a primary school in rural areas (types of primary schools in rural areas, scheduling, school work planning, organization of individual instruction, keeping school documentation, forms of methodical work with teachers, improvement of teachers' pedagogical skills, their certification and accreditation, external and internal system of quality assurance of education, advanced pedagogical experience), peculiarities of organization and educational and methodical support of educational classes in rural primary school (variety of forms of educational classes, ways of individualization of educational process, work with children who have difficulty learning and work with gifted children), the organization of educational work with different age groups of students of such a school (peculiarities of the organization and planning of educational work). Various methods and forms of work during training sessions with master's students in universities are singled out and characterized: creation of problem situations, use of tasks to reveal intellectual feelings (feelings of surprise, doubt, interest), methods of provocative statements (planned mistakes), use of role games, educational tasks, interactive forms of education (training, moderation), video method through the use of videos, video clips about the organization of group forms of education, differentiation of educational work in class, equipment of classrooms, recreational areas, sports grounds, work of students on educational sites, organization of institutions «primary school – kindergarten», «primary school – family», the organization of educational work with a small group of students of different ages. The method of using these tools during the organization of training sessions with master's students of primary education is described.

Key words: small-size school, class-set, problem situation, role game, educational task, video method, moderation

Стаття надійшла до редакції 15.08.2020 р.

УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223239>

ОЛЕНА ПАВЛЕНКО

ORCID: 0000-0002-6068-2774

Дніпровський національний університеті мені Олеся Гончара

ВІДМІННІСТЬ «МЕТОДУ CASE STUDIES» ВІД «МЕТОДУ АНАЛІЗУ КОНКРЕТНИХ СИТУАЦІЙ». ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ CASE STUDIES У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

У статті розглядається метод Case Studies, як один з ефективних інтерактивних методів навчання, який використовується нами у методичній підготовці майбутніх викладачів економіки в системі університетської освіти. Зосереджена увага на обґрунтуванні відмінності «методу Case Studies» від «методу аналізу конкретних ситуацій». Надана змістовна характеристика етапів (послідовність дій навчання) за методом Case Studies. Доведена можливість використання методу Case Studies не тільки у ЗВО, а й у старших класах загальноосвітніх закладів під час вивчення навчальної дисципліни «Основи економіки». Застосування даного методу пройшло апробацію в гімназії № 95 м. Кривого Рогу.

Ключові слова: метод Case Studies; метод аналізу конкретних ситуацій; майбутній викладач економіки; методична підготовка; послідовність дій навчання за методом Case Studies; «кабінетні» та «реальні» кейси

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах трансформації, модернізації та інтеграції системи вищої освіти України в єдиний світовий освітній простір особливо гостро стоїть проблема професійної методичної підготовки майбутнього викладача економіки як особистості та як професіонала, що зумовлено

соціальним замовленням і вимогами суспільства до його особистості. Вища школа в умовах євроінтеграції повинна підготувати такого викладача, який зможе не тільки майстерно демонструвати набуті знання і вміння, а й дати можливість розкрити, реалізувати свій внутрішній потенціал. Це стає можливим за допомогою розробки і впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних підходів, активних (в їх складі – інтерактивних) методів навчання і т. ін. На сучасному етапі все більш очевидним стає те, що традиційна система освіти, орієнтована на передачу знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. Тому і стоїть гостро питання про використання інноваційних підходів, методів навчання, які забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

У процесі методичної підготовки майбутніх викладачів економіки в системі університетської освіти для підвищення якості підготовки фахівця, активізації пізнавальної діяльності студентів, розкриття творчого потенціалу, організації навчального процесу з високим рівнем самостійності ми застосовуємо інтерактивні технології, основою яких є активні (зокрема інтерактивні) методи навчання. Одним з таких методів навчання є метод Case Studies. Завдяки даному методу навчання, застосованим нами у методичній підготовці майбутніх викладачів економіки, студенти включаються в самостійну роботу з конструювання змісту, способів і методів навчання, засвоєння способів практичних дій, спроможні усвідомити і здійснювати аналіз та оцінку результатів своєї методичної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на те, що розвиток, розробка, впровадження методу Case Studies у підготовку майбутніх фахівців різних напрямів, спеціальностей в системі ЗВО є вельми актуальним і необхідним засобом формування майбутнього фахівця з креативним, нестандартним мисленням. На сьогодні проблемі використання методу Case Studies у викладанні різних навчальних дисциплін у вищій школі в Україні присвячені праці К. Іляшенко, С. Ковальової, О. Павленко, О. Приліпка, А. Сидоренка і В. Чуби, Ю. Сурміна та ін. Відображення сутності, особливостей методу Case Studies знаходимо в працях російських, зарубіжних вчених (А. Беннетт, В. Лазарев, О. Смолянінова, В. Терещенко, Д. Хесс та ін.). Вказані вчені розглядають можливість застосування даного методу в процесі виробничого навчання під час проходження практичної підготовки студентів; для формування психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності; як метод навчання, який позитивно впливає на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів; сприяє формуванню творчих майбутніх фахівців та ін.

Наш багаторічний досвід впровадження методу Case Studies в процес методичної підготовки майбутніх викладачів економіки доводить, що даний метод є вельми ефективним у підготовці майбутніх викладачів економіки в системі університетської освіти. Одне з головних завдань у методичній підготовці майбутніх викладачів економіки полягає в зміні статусу студента з об'єкта на суб'єкт навчального процесу. Саме завдяки інтерактивним методам навчання, до яких ми відносимо і метод Case Studies, студент виступає не як пасивний об'єкт педагогічного управління й накопичення знань, а передусім як суб'єкт пізнавальної діяльності, який своєю активністю значною мірою впливає на результати навчальної діяльності.

Мета статті – обґрунтувати, довести відмінність «методу Case Studies» від «методу аналізу конкретних ситуацій»; визначити загальні дидактичні та методичні вимоги до організації та проведення занять за методом Case Studies; надати змістовну характеристику етапів (послідовність дій навчання) за методом Case Studies.

Виклад основного матеріалу. Ще в 1999 році ми звернулися до проблеми використання методу Case Studies в навчальному процесі у вищій школі і запропонували етапи проведення заняття за методом Case Studies (авторські праці – 2; 4). У той час в Україні і в Росії ця методика була мало ще розроблена. У Російській державній бібліотеці (м. Москва), на той момент, ми знайшли невелику кількість робіт зарубіжних авторів, присвячених використанню методу Case Studies у підготовці майбутніх фахівців, але наукових робіт російських вчених на момент 1999 року, присвячених даній проблемі, ми не знайшли в бібліотеці. У Державній науковій бібліотеці імені В. І. Вернадського (м. Київ) в 1999 році ми також не знайшли робіт з даної проблематики. Це вже в 2000 році і в 2001 році стали з'являтися в Україні наукові праці щодо сутності методу Case Studies та його використання у ЗВО в навчальному процесі. В 2001 році вчені Центру інновацій та розвитку (м. Київ) видали наукову працю «Ситуаційна методика навчання: теорія і практика», а в 2002 році видали наукову працю «Ситуаційний аналіз, або Анатомія кейс-методу». Незважаючи на те, що в останні роки з'явилась значна кількість наукових робіт в яких порушуються питання застосування методу Case Studies у викладанні різноманітних навчальних дисциплін в ЗВО, на нашу думку, зазначені праці «Ситуаційна методика навчання: теорія і практика» і «Ситуаційний аналіз, або Анатомія кейс-методу» є найбільш ґрунтовними з даної проблематики у нас в Україні.

Першочергово вважаємо за необхідне розвести поняття «аналіз конкретних ситуацій» і «метод кейс-стаді». Оскільки ми займаємося методичною підготовкою майбутніх викладачів економіки, то вважаємо, що викладачу економіки необхідно добре розумітися та розмежовувати такі поняття, як «аналіз конкретних ситуацій» і «метод кейс-стаді», щоб у подальшій методичній діяльності правильно користуватися цією термінологією та методично правильно здійснювати організацію й проведення семінарсько-практичних занять у своїй практичній методичній діяльності.

Необхідно зазначити, що в науково-педагогічній літературі дуже частим є змішування понять «аналіз конкретних ситуацій» і «метод кейс-стаді». Багато дослідників вважають, що це один і той самий метод, та вживають ці терміни як синонімічні або тотожні. Але якщо детально проаналізувати сутність методу аналізу конкретних ситуацій і методу кейс-стаді, то ці поняття можна розмежувати (хоча в основі обох методів закладена ситуаційна методика), і ми стверджуємо, що це різні методи, тож спробуємо це довести.

На сьогоднішню проблему використання кейс-методу у викладанні різних дисциплін у вищій школі в Україні займається ціла низка вчених: С. Ковальова, А. Сидоренко і В. Чуба, Ю. Сурмін, П. Шеремета і Г. Каніщенко та інші вчені. У близькому зарубіжжі – А. Єрьомін, В. Лазарев, О. Михайлова, О. Смолянінова, З. Федорінова та ін.

Кейс-метод активно застосовується в західних країнах (Англії, Канаді, США й інших країнах) у процесі професійної підготовки педагогів, навчання менеджерів, викладачів спеціальних дисциплін (А. Беннетт, Ар. Джейн, К. Р. Кристенсен і Е. Дж. Хансен, Дж. Шульман, С. Сміт і Г. Кардос, Г. Сайкс і Т. Бірт та ін.).

Це не означає, що до того періоду, коли в науково-педагогічній літературі почали з'являтися роботи про метод кейс-стаді, не застосовувалася ситуаційна методика в навчальному процесі. Вона використовувалась і в практиці мала назву «аналіз ситуації». У деяких наукових працях українських, російських учених метод аналізу конкретної ситуації і метод кейс-стаді – це тотожні поняття (І. Гончарова, І. Жигілей, Г. Ковальчук, В. Кукушин, Н. Нікітіна, О. Желєзнякова, М. Петухов, З. Скринник та ін.). Ми наполягаємо на тому, що хоча в основу двох цих методів закладена ситуаційна методика, але за своєю сутністю вони різні.

«По-перше, аналіз конкретних економічних ситуацій застосовується як індивідуальний метод у навчальному процесі (це означає, що кожен студент індивідуально вирішує майбутню виробничу ситуацію та надає її вирішення для обговорення). Напроти, метод Case Studies передбачає обов'язкову підготовку й обговорення ситуації в мікрогрупі, а обраний спікер мікрогрупи пропонує прийнятний варіант вирішення своєї мікрогрупи для загального обговорення (тобто – цей метод використовується для колективного обговорення). У роботі «Ситуаційний аналіз, або Анатомія кейс-методу» зазначено, що однією з гносеологічних особливостей кейс-методу є колективний характер пізнавальної діяльності» (Ситуаційний аналіз, или Анатомія кейс-метода, 2002)» (Павленко, 2016, с. 194; Павленко, 2013, с. 208).

«По-друге, методика проведення заняття з застосуванням методу аналізу конкретної ситуації і методика проведення заняття з застосуванням методу кейс-стаді мають низку відмінностей. «Методика проведення заняття за методом аналізу конкретної ситуації ділиться на 4 етапи: 1) складання викладачем конкретної ситуації й постановка студентам контрольних питань; 2) здійснення індивідуально студентами розрахунків, необхідних для аналізу ситуації; 3) проведення дискусії серед студентів за результатами аналізу; 4) оцінка викладачем вирішення ситуації. Методика проведення заняття з застосуванням методу кейс-стаді значно складніша й розділена на 7 етапів: 1) розробка навчальної практичної ситуації; 2) постановка викладачем основних питань з кейсу, «вступне слово»; 3) розподіл студентів на малі групи (мікрогрупи) (не більше 3–5 чоловік у кожній групі); 4) робота студентів у складі малої групи, вибір «спікера»; 5) презентація рішень з кейсу кожною малою групою; 6) загальна дискусія, питання, виступи з місць; 7) виступ викладача й аналіз кейса викладачем. Таким чином, можна констатувати, що це різні методи і за назвою, і за методикою організації проведення заняття, і за способом діяльності студентів (індивідуальним та колективним)» (Павленко, 2016, с. 194-195; Павленко, 2013, с. 208).

Застосування методу Case Studies (кейс-стаді, методу кейсів) розраховане на підвищення творчої активності майбутніх фахівців. Ця методика сприяє створенню навчальних ситуацій для накопичення практичного досвіду, забезпеченню можливості переходу від абстрактного до конкретного сприйняття дійсності. Застосування кейсів дає змогу встановлювати зв'язок і залежність між різноманітними дослідженнями освітніх, соціальних, економічних процесів, навчити аналізувати й приймати ефективні рішення в конкретних ситуаціях у всіх сферах виробництва. Метод кейсів сприяє розвитку вміння аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, обирати оптимальний варіант і складати план його здійснення. Крім того, кейси розвивають аналітичні, дослідницькі, комунікативні вміння і навички, виробляють вміння планувати стратегію і приймати управлінські рішення. І якщо впродовж навчального циклу такий метод використовується викладачем багаторазово, то в студентів виробляються стійкі навички розв'язання практичних нестандартних задач.

Вважається, що методика Case Studies вперше була розроблена в Гарвардській Школі Бізнесу, тому серед фахівців її називають іноді гарвардським методом. Гарвардська Школа Бізнесу була заснована ще в 1908 році, і з самого початку в ній навчалися ті, хто вже отримав підготовку бакалавра і, як правило, мав досвід роботи в бізнесі. У період з 1909 по 1919 роки, навчання там здійснювалося за схемою, коли учнів-практикантів просили викласти конкретну ситуацію або проблему, а потім, дати аналіз та відповідні рекомендації. У 1920 році в Гарвардській Школі Бізнесу після опублікування збірника кейсів деканом Діном Донхменом був здійснений перехід всієї системи навчання менеджменту на методику Case Studies (Рейнгольд, 2000).

В теперішній час в Гарвардській Школі Бізнесу зберігається пріоритет за методом Case Studies в навчанні бізнесу, виділяючи майже 90 % навчального часу на розбір конкретних кейсів.

За аналогією з розбором конкретних економічних ситуацій, приблизно в 20-і роки, в Гарвардській Школі Права були апробовані перші юридичні Case Studies. Збірки кейсів також були опубліковані в 1925 році в «Звітах Гарвардського університету про бізнес». Програма MBA, наприклад, в 1932 році включала, як обов'язкові дисципліни: маркетинг, промислове управління, фінанси, бухгалтерський облік і статистику. Практично за всіма цими курсами розбиралися відповідні кейси.

У провідних школах бізнесу Західної Європи кейси в процесі навчання стали активно використовуватися тільки в 60-і роки XX ст., в період, коли була сформована система бізнес-освіти, аналогічна американській. В Англії, наприклад, провідними центрами в цій області є Лондонська Школа Бізнесу, Манчестерська Школа Бізнесу, Кембриджський університет. В Україні і в Росії методика Case Studies, по тим освітнім стандартам і традиціям, які прийняті в США, стали впроваджуватися тільки останні роки десятиріччя.

Гарвард і сьогодні залишається флагманом «кейс-індустрії» усього світу – його викладачі пишуть у рік по 600 високоякісних кейсів. Викладачі з Європи їздять у США «переїмати» специфіку кейс-освіти, а наприкінці 90-х і з України почали посилати стажистів у західні бізнес-школи для навчання викладанню за методом Case Studies (Павленко, 2005).

Виходячи із витоків виникнення методу Case Studies, можемо констатувати, що в основі методу Case Studies лежить метод аналізу конкретної ситуації. Але, як ми вже зазначили вище, якщо аналіз конкретної ситуації здійснюється індивідуально, то метод кейс-стаді застосовується для прийняття колективного рішення, тому й методика проведення заняття із застосуванням методу кейс-стаді значно складніша. Case Studies являє собою спеціальну методику навчання, яка полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій) для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу (теми) навчального курсу. Робота з Case Studies (або робота з кейсами) передбачає розгляд конкретних ситуацій за певним сценарієм, який включає і

самостійну роботу студентів, і «мозковий шторм» у межах малої групи (мікрогрупи), і публічний виступ з представленням та захистом запропонованого рішення, і контрольне опитування студентів на предмет знання фактичної сторони аналізованого кейсу.

Використання методики Case Studies не виключає традиційних форм навчання – лекцій, семінарських занять. Навпаки, розбір кейсу передбачає знання студентами певного теоретичного матеріалу. Викладач та студенти при ситуаційному навчанні говорять «однією мовою», спираючись на вже отриманий концептуальний і понятійний апарат, значний практичний досвід.

При розробці кейсу викладачеві потрібно знати та враховувати, що існують так звані «кабінетні» та «реальні» кейси. «Кабінетні» кейси розробляються самим упорядником кейсів (викладачем) на основі офіційних щорічних звітів компаній, підприємств, на основі статистичних даних, на основі спеціалізованої періодичної літератури тощо. У «реальних» кейсах використовуються ситуації з реального життя певної компанії чи підприємства.

«Ми вважаємо, що послідовність дій навчання за методом Case Studies складається з двох блоків і включає 7 етапів. Перший блок містить один етап, другий – шість етапів, які відображені на Схемі 1» (Павленко, 1999, с. 274; Павленко, 2001, с. 56):

Розглянемо сутність та організацію роботи на кожному етапі (Павленко, 1999а, с. 143-144; Павленко, 1999b, с. 275-276; Павленко, 2001, с. 57-58; Павленко, 2005, с. 17-18):

I блок. 1. Етап розробки викладачем навчальної практичної ситуації: викладач заздалегідь розробляє кейс навчальної практичної ситуації «кабінетної» або «реальної». Не пізніше чим за день-два до початку заняття за методом кейс-стаді, а бажаніше за 5-7 днів, видати кожному студенту даний кейс. Можливий пошук студентами додаткової інформації чи статистичних даних для підготовки до даного заняття.

II блок. 2. Етап постановки викладачем основних питань:

- кейси повинні бути роздані кожному студентові не менше як за 2-3 дні до занять;
- починає викладач з контролю знань студентами самого кейсу (так як кейси студентам роздані заздалегідь);
- обов'язкове коротке введення з кейсу. Питання студентам, наприклад: «З якого розділу маркетингу написаний даний кейс?»

- з'ясувати, що являється центральною проблемою даного кейсу, рішення якої повинні знайти студенти;
- розбити на підзаголовки кейс, навмисно «змішувати» хронологічні факти, вносити елементи плутанини.

3. Етап розподілу студентів на мікрогрупи. Викладач пропонує студентам розподілитися на мікрогрупи по 3-5 чоловік. В тому випадку, якщо студенти утруднюються розподілитися на групи, викладач може втрутитися і своїм вольовим рішенням розподілити всіх учасників на мікрогрупи.

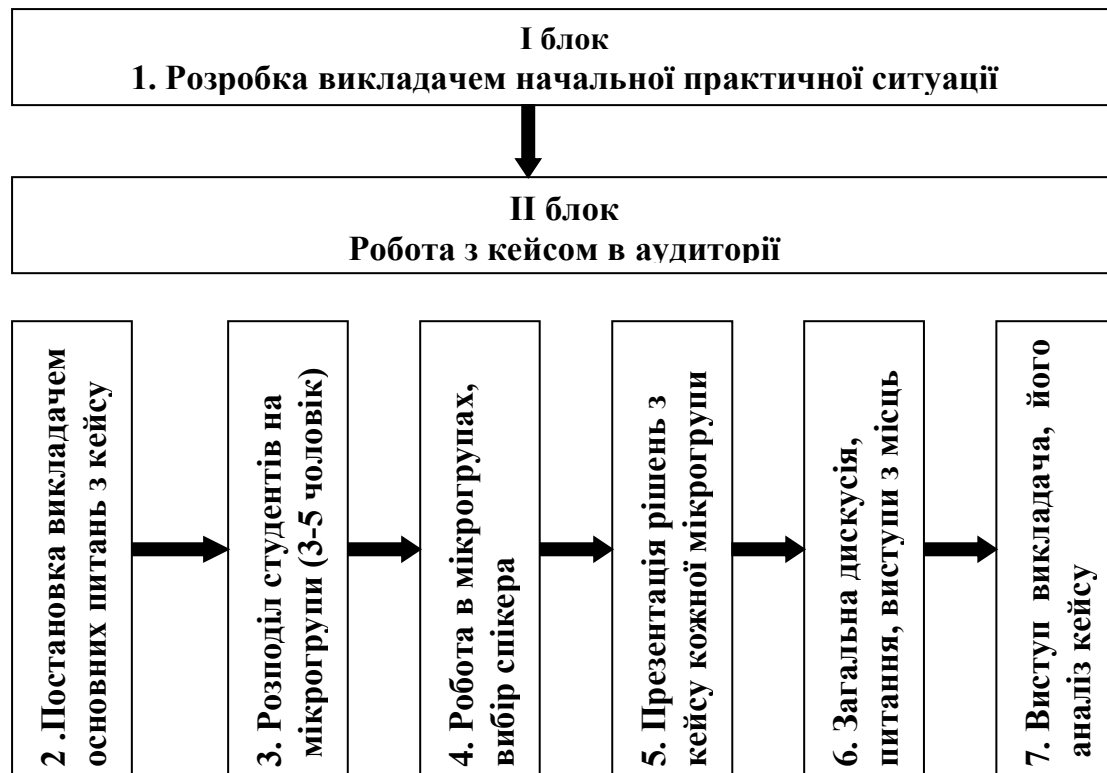


Схема 1. Послідовність дій навчання за методом Case Studies

4. Етап роботи в мікрогрупі. Вибір «спікера»:

- протяжність роботи 30-40 хвилин; жорстко вимагати укладатися у встановлені терміни;
- обходячи групи та роблячи деякі пояснення, викладач повинен запобігати прямих консультацій;
- дати можливість використовувати студентам додаткову літературу, підручники, довідники;
- при відносно однорідному складі груп, «спікера» вибирають самостійно самі студенти;

- інколи корисно назначити «спікера» в найостанніший момент «вольовим рішенням» викладача.
- 5. Етап презентації рішень з кейсів:
 - представляє рішення кейсу від кожної мікрогрупи свій представник (спікер). Час до 10-15 хвилин;
 - максимально заохочувати при презентації використання плакатів, схем, графіків (які повинні підготувати мікрогрупи на попередньому етапі);
 - заохочувати доповнення членів мікрогрупи свого спікера. Але, якщо, як доповнення, слідує рішення, яке протилежне виступу спікера, то мікрогрупа не впоралась з кейсом;
 - потім питання аудиторії (членів інших мікрогруп) спікеру. Викладач тільки направляє дискусію.
- 6. Етап загальної дискусії :
 - не обмежувати час;
 - дати можливість виступити кожному;
 - «загострити» увагу тих, хто виступає, на конкретних проблемах даного кейсу;
 - провести голосування – «Чиє рішення було самим вдалим?».
- 7. Етап підведення підсумків, підсумкового виступу викладача:
 - тривалість 10-15 хвилин;
 - «розкрити карти». Для кейсів, які написані на прикладі конкретних фірм – це інформація про те, як були вирішені проблеми, які обговорювались студентами в реальному житті. Для «кабінетних» кейсів важливо обґрунтувати версію викладача;
 - акцентувати увагу на тому, що кейс може мати і інше рішення: «Життя багатше будь якої теорії»;
 - виділити краще рішення, обґрунтовуючи його переваги порівняно з іншими рішеннями;
 - розставити акценти заохочувального характеру (рейтинг успішності, призи).

Отже, ми визначили загальні дидактичні та методичні вимоги до організації та проведення занять за методом Case Studies. Кейс має відповідати інтелектуальним особливостям студентів, його матеріал повинен ґрунтуватися на принципах науковості та доступності, на програмних вимогах навчальної дисципліни. Кейс не має бути занадто перевантажений інформаційним матеріалом, статистичними даними, розрахунками. Викладачу ЗВО під час застосування ситуацій для кейсу треба враховувати, що вони мають бути корисні й цікаві студентській аудиторії, ув'язані з раніше вивченим матеріалом, в аудиторії потрібна доброзичлива атмосфера, викладач виконує роль консультанта.

Оскільки під час практичних занять з дисципліни «Методика викладання економіки» студентам необхідно не тільки теоретично засвоїти сутність методу Case Studies, етапи Case Studies, дидактичні й методичні вимоги до організації та проведення занять з економічних дисциплін у формі практичного заняття за методом Case Studies, а й самим навчитися розробляти плани-конспекти занять із застосуванням цього методу у викладанні економічних дисциплін, то практичне заняття доцільно проводити у вигляді презентації студентами своїх планів-конспектів занять з економічних дисциплін за методом Case Studies в програмі Microsoft PowerPoint. Практичний наш досвід вказує на те, що студенти завжди з зацікавленням відносяться до розробки своїх планів-конспектів занять з економічних дисциплін за методом Case Studies у вигляді презентації в програмі Microsoft PowerPoint, і творчо підходять до розробки і презентації даних планів-конспектів занять.

Наголосимо, що метод Case Studies зазвичай використовується в навчальному процесі у вищих навчальних закладах. Ми вважаємо, що даний метод можна використовувати і в старших класах загальноосвітніх закладів. Зрозуміло, що шкільному вчителю при розробці кейсу необхідно дотримуватися дидактичних вимог та принципів процесу навчання. Кейс з економіки для старших школярів так, як і для студентів, повинен відповідати інтелектуальним та віковим особливостям, але враховуючи вікові особливості учнів старшокласників. Матеріал кейсу повинен відповідати принципам науковості та доступності, повинен відповідати програмним вимогам навчальної дисципліни. Учителю необхідно враховувати, що, якщо кейс буде занадто перевантажений інформаційним матеріалом, статистичними даними, містити розрахунки, які дуже об'ємні і непосильні для старших школярів, то учні не зможуть впоратись з аналізом і прийняттям рішення з ситуації, яка міститься в кейсі; такі заняття не принесуть користь, оскільки будуть втомлювати, виснажувати учнів, знизять мотивацію і активність учнів на уроці, і, врешті решт, учні втратять інтерес до підготовки до таких уроків, що є неприпустимим.

З огляду на те, що студенти проходять педагогічну практику у ЗВО I–II рівнів акредитації та в старших класах загальноосвітніх закладів, нами розроблені плани-конспекти нетрадиційних уроків для учнів 11 класів за методом Case Studies з економічної дисципліни «Основи економіки» (з тем: «Домашнє господарство в сучасній економіці», «Я – клієнт банку»). Дані уроки були проведені й апробовані під час проходження студентами педагогічної практики в гімназії № 95 м. Кривого Рогу, й отримали схвальну оцінку шкільних вчителів. Розроблені нами плани-конспекти, для зручності, надаються студентам в паперовому й електронному варіантах. Під час даних уроків учні гімназії № 95 з завданням впоралися, учням подібні заняття сподобалися, викликали у них інтерес.

На жаль, вчителі висловили думку, що в силу своєї завантаженості у них не вистачає часу на розробку подібних занять, так як розробка кейса вимагає від вчителя великого навантаження і значного обсягу часу. Необхідно зауважити, що дійсно, розробка кейса, якщо дотримуватися всіх дидактичних вимог, забирає багато часу. У зв'язку з цим, хочемо застерегти вчителів: якщо ви прагнете застосовувати метод Case Studies, то необхідно до розробки кейса підійти з усю відповідальністю і ретельністю, інакше це не урок за методом Case Studies, а його «пародія», це призводить до нівелювання даного методу.

Можемо констатувати, що застосування методу Case Studies у процесі методичної підготовки майбутніх викладачів економіки в системі університетської освіти підвищує інтерес і мотивацію студентів до вивчення не тільки конкретної теми чи розділу навчальної дисципліни, але й усього програмного матеріалу з навчальної дисципліни «Методика викладання економіки», формує вміння, що сприяють ефективній взаємодії та прийняттю колективних рішень.

Використання методу Case Studies дає змогу поєднати теорію з практикою, демонструє різні позиції, погляди, альтернативні варіанти прийняття рішення з конкретного кейсу, учить студентів формулювати й аргументовано відстоювати свої погляди, оцінювати навчальні дії, рівень методичних знань і вмій інших студентів, уміння слухати інших, розвиває навички самоаналізу. Застосування методу Case Studies виробляє у майбутніх викладачів економіки уміння аналізувати, сортувати необхідну інформацію, виявляти ключові проблеми, генерувати альтернативні шляхи розв'язання й оцінювати їх, обирати оптимальну програму дій для рішення кейсу.

Висновки і перспективи подальших розвідок напрямку. Метод Case Studies, як інноваційний метод, в останні роки стає все більше актуальним. Особливо його необхідно, на нашу думку, використовувати у викладанні економічних дисциплін, тому ми, при підготовці майбутніх викладачів економіки, приділяємо достатню увагу даному методу. Вчимо розробляти кейси, використовуючи при цьому НІТ, привчаємо студентів ретельно і відповідально ставитися до розробки і застосування кейсів під час проходження педагогічної практики, так як кейс-метод сприяє розвитку різних компетенцій і практичних навичок студентів. Однак слід пам'ятати, що робота з кейсом вимагає особливого творчого підходу і серйозної роботи з боку викладача, який повинен враховувати всі основні психолого-педагогічні принципи розробки та проведення занять на основі кейса.

У подальшому ми плануємо дослідити ефективність й особливості застосування методу Case Studies у підготовці майбутніх соціальних працівників; виявити готовість майбутніх соціальних працівників до розробки кейсів професійної спрямованості; розробити інструктивно-методичні рекомендації з застосування методу Case Studies у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників; розробити комплекс планів-конспектів занять з застосуванням методу Case Studies, спрямованих на професійну підготовку майбутніх соціальних працівників в системі університетської освіти.

Список використаних джерел

- Павленко, Е. (2013). Использование метода Case Studies как инновационной методики в процессе подготовки будущих преподавателей экономики. В кн. Э. Ягелло, М. Висьневской (Ред.), *Образование в создании современной действительности. Возможности и ограничения: сб. науч. трудов* (Т. I, С. 206-210). Седльце : Университет профессионально-гуманистического образования в Седльце, Седлецкое научное общество.
- Павленко, О. О., Акальмаз, Р. В. (2005). Використання методу Case Studies у навчальному процесі із застосуванням НІТ. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. Київ: НТУУ–КПІ, 2 (14), 174-186.
- Павленко, О. О. (1999а). Дидактичні особливості використання методу Case Studies в навчальному процесі вузу. В кн. *Викладання психолого-педагогічних дисциплін в технічному університеті: методологія, досвід, перспективи*: матеріали першої міжнар. конф. (С. 142-144) Київ: НТУУ–КПІ.
- Павленко, О. О. (2001). *Довідник з психолого-педагогічних дисциплін для студентів економічних вузів* (Ч. II). Кривий Ріг: КЕІ КНЕУ.
- Павленко, О. О. (1999b). Елементи використання методу Case Studies в навчальному процесі вузу. В кн. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць* (Вип. 3, С. 271-277.). Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Павленко, О. О. (2005). *Методичні вказівки до самостійної роботи з дисципліни «Методика викладання економіки»*. «Застосування методу Case Studies при викладанні економічних дисциплін». Кривий Ріг: КЕІ КНЕУ.
- Павленко, О. О. (2016). *Формування методичної культури викладача економіки: теоретико-методологічний аспект*: монографія. Кривий Ріг: Роман Козлов.
- Рейнгольд, Л. В. (2000). За пределами CASE-технологий. *Компьютер*, 13, 12-14.
- Сурмин, Ю. П. (Ред.). (2002). *Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода*. Киев: Центр инноваций и развития.

References

- Pavlenko, E. (2013). Ispolzovanie metoda Case Studies kak innovatcionnoi metodiki v protsesse podgotovki budushchikh prepodavatelei ekonomiki [Using the Case Studies method as an innovative methodology in the preparation of future teachers of economics]. In E. Iagello, M. Visnevskoi (Ed.), *Obrazovanie v sozdanii sovremennoi deistvitelnosti. Vozmozhnosti i ogranicheniia [Education in the creation of modern reality. Opportunities and Limitations]*: sb. nauch. trudov (Vol. I, pp. 206-210). Sedltce: Universitet professionalno-gumanisticheskogo obrazovaniia v Sedltce, Sedletckoe nauchnoe obshchestvo [in Russian].
- Pavlenko, O. O., & Akalmaz, R. V. (2005). Vykorystannia metodu Case Studies u navchalnomu protsesi iz zastosuvanniam NIT [Use of the Case Studies method in the educational process with the use of NIT]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu*

- Pavlenko, O. O. (1999a). Dydaktychni osoblyvosti vykorystannia metodu Case Studies v navchalnomu protsesi vuzu [Didactic features of using the Case Studies method in the educational process of the university]. In *Vykładannia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin v tekhnichnomu universyteti: metodolohiia, dosvid, perspektyvy [Teaching psychological and pedagogical disciplines at a technical university: methodology, experience, prospects]: materialy pershoi mizhnar. konf. (pp. 142-144). Kyiv [in Ukrainian].*
- Pavlenko, O. O. (2001). *Dovidnyk z psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin dlia studentiv ekonomichnykh vuziv [Handbook of psychological and pedagogical disciplines for students of economic universities] (Vol. 2). Kryvyi Rih: KEI KNEU [in Ukrainian].*
- Pavlenko, O. O. (1999b). Elementy vykorystannia metodu Case Studies v navchalnomu protsesi vuzu [Elements of using the Case Studies method in the educational process of the university]. In *Tvorcha osobystist vchytelia: problemy teorii i praktyky [Creative personality of a teacher: problems of theory and practice]: proceedings scientific publication (Is. 3, pp. 271-277). Kyiv: NPU im. Drahomanova [in Ukrainian].*
- Pavlenko, O. O. (2005) *Metodychni vkazivky do samostiinoi roboty z dystsypliny "Metodyka vykladannia ekonomiky". "Zastosuvannia metodu Case Studies pry vykladanni ekonomichnykh dystsyplin" [Methodical instructions for independent work in the discipline "Methods of teaching economics". "Application of the Case Studies method in teaching economic disciplines"]. Kryvyi Rih: KEI KNEU [in Ukrainian].*
- Pavlenko, O. O. (2016). *Formuvannia metodychnoi kultury vykladacha ekonomiky: teoretyko-metodolohichni aspekt [Formation of methodical culture of the teacher of economy: theoretical and methodological aspect]: monografiya. Kryvyi Rih: Roman Kozlov [in Ukrainian].*
- Reingold, L. V. (2000). Za predelami SASE-tehnologij [Outside of CASE technologies]. *Kompyuter [Computer], 13, 12-14 [in Russian].*
- Surmyn, Yu. P. (Ed.) (2002). *Sytuatsyonnui analiz, yly Anatomyia keis-metoda [Situational Analysis, or Anatomy of a Case Method]. Kiev: Tsentr ynnovatsyi y rozvytytia [in Russian].*

PAVLENKO O.

Dnipro National University the name of Oles Honchar, Ukraine

**THE DIFFERENCE BETWEEN THE "CASE STUDIES METHOD" AND THE "CASE ANALYSIS METHOD".
FEATURES OF USING THE CASE STUDIES METHOD IN METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS
OF ECONOMICS**

The article considers the Case Studies method as one of the effective interactive teaching methods used by us in the methodological training of future teachers of economics in the system of university education. One of the main tasks in the methodological training of teachers of economics is to change the status of the student from the object to the subject of the educational process. Thanks to interactive teaching methods, which include the Case Studies method, the student acts not as a passive object of pedagogical management and accumulation of knowledge, but primarily as a subject of cognitive activity, who with it's activity significantly affects the learning outcomes. Attention is focused on substantiating the difference between the "Case Studies method" and the "case analysis method". Since we are engaged in methodological training of future teachers of economics, we believe that the teacher of economics needs to understand and distinguish between concepts such as "analysis of specific situations" and "case study method". to use this terminology correctly in the further methodical activity and to methodologically correctly organize and produce seminar-practical employment in the practical methodical activity. The meaning characteristic of stages (sequence of actions of training) by a method of Case Studies is given.

The Case Studies method is usually used in university education, but we have proved that it is possible to use the Case Studies method not only in university education, but also in senior classes of secondary schools when studying the subject "Fundamentals of Economics". The application of this method was tested in the gymnasium № 95 in the city of Kryvyi Rih.

Keywords: *Case Studies method; method of analysis of specific situations; future teacher of economics; methodical training; sequence of actions of training by the method of Case Studies; "office" and "real" cases*

Стаття надійшла до редакції 16.08.2020 р.

УДК 378.147:808.51-004

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223240>

ЛІНА ПАЛАМАРЧУК

ORCID: 0000-0003-1445-7012

ТЕТЯНА ОЛЕНДР

ORCID: 0000-0002-1665-6413

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ПРОФЕСІЙНА МОВЛЕННЕВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-НЕФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ (ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД)

Показано особливості формування професійного мовлення майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в умовах дистанційного навчання під час пандемії COVID-19, проаналізовано специфіку переходу на навчання на відстані студентів-нефілологів із метою збереження практичного спрямування їх професійної комунікативної підготовки. Розкрито сутність мовленнєвої підготовки майбутніх учителів нефілологічних дисциплін через систему інтегрованих занять, показано можливості формування комунікативних умінь студентів у площині 2-х мов – рідної та іноземної. Описано досвід проведення спільних занять із «Освітніх технологій» та «Іноземної мови» у дистанційному форматі. Доведено актуальність перегляду основних напрямів комунікативної підготовки майбутніх учителів, визначено важливість трансформації цієї підготовки через розширення запропонованого студентам-нефілологам навчально-методичного середовища майбутньої професійної діяльності під формат дистанційного навчання.

Ключові слова: майбутні вчителі нефілологічних спеціальностей, професійне мовлення педагога, дистанційне навчання, інтегративний підхід до формування комунікативної компетентності

У сучасному світі активно розвивається область віртуальної міжособистісної комунікації, яка перетворюється на потужний інструмент соціального і особистісного впливу через оперативну передачу інформації у будь-якій сфері життєдіяльності людини. Інтенсивний розвиток інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій ставить абсолютно нові вимоги і до системи вищої освіти, оскільки вона передбачає формування інтелектуально розвиненої особистості із цілісним уявленням про глибину та сутність явищ і процесів, що відбуваються навколо.

У зв'язку із прагненням України приєднатися до світової спільноти та розширенням міжнародних зв'язків нашої держави змінилися підходи до визначення змісту вітчизняної вищої педагогічної освіти. Зокрема, одним із пріоритетних став підхід інтегративний як «специфічна форма забезпечення комплексності, цілісності знань тих, хто навчається, формування у них системного мислення і наукового світогляду» (Паламарчук, Олендр, 2018, с. 48).

Інформаційне суспільство, що потужно розвивається і змінюється, потребує від фахівця не стільки теоретичних знань, скільки сформованих компетенцій, навичок та умінь, які дадуть йому змогу ефективно і грамотно спілкуватися, віднаходити нестандартні вирішення комунікативних проблем, тобто бути успішним професіоналом. Найвищим шаблоном педагогічної діяльності є педагогічна майстерність, яка передбачає наявність у вчителя педагогічних здібностей, загальної культури, компетентності, широкої освіченості, психологічної грамотності і методичної підготованості. А оскільки основним засобом, «інструментом професійної діяльності педагога» (Смирнов (Ред.), 1998, с. 67) є мовлення, то незаперечною стає і необхідність поєднання формування загальних професійних умінь майбутніх учителів із формуванням умінь мовленнєвих.

Події останнього року – пандемія коронавірусу та пов'язаний із нею карантин – змінили вектор бачення напрямів розвитку сучасної освіти. Під час відеоконференції Спеціальної групи міністрів освіти, яка була проведена ЮНЕСКО 10 березня 2020 року, було обговорено основні проблеми, що з'явилися в системі освіти різних країн під час карантину 2020 р., та зазначено, що криза, яка виникла через пандемію, відкрила шлях для переосмислень практик освіти, дозволила у найкоротші терміни досягнути значного прогресу в галузі цифрового та дистанційного навчання, змінила уявлення про надання освітніх послуг у майбутньому (Сайт ЮНЕСКО, 2020).

Потребами суспільства була зумовлена поява поняття «дистанційне навчання», яке об'єднало усі переваги нових інформаційних та телекомунікаційних технологій у навчальному процесі, а саме: поєднання соціальних мереж спілкування та мультимедійних засобів із принципами самоосвіти. Дистанційне навчання охоплює взаємодію вчителя та учнів між собою на відстані і відображає усі компоненти, властиві навчальному процесу (мету, зміст, методи, форми, засоби навчання), що здійснюється за допомогою специфічних інтернет-технологій чи інших засобів, які передбачають інтерактивність (Полат, 2004).

Існують різні підходи до тлумачення терміну «дистанційне навчання». Наприклад, у «Проекті Положення про дистанційну форму здобуття загальної середньої освіти» від 22.06.2020 р. дистанційне навчання визначено як «організацію освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій» (Проект Положення про дистанційну форму здобуття..., 2020).

В Україні дистанційна форма навчання впроваджується вже понад десять років. У 2002 р. МОН України започаткувало експеримент із дистанційного навчання. Зараз питаннями організації і впровадження дистанційної освіти займаються департамент вищої освіти МОН України, Український інститут інформаційних технологій в освіті,

структурні підрозділи деяких ЗВО. Однак єдиний координаційний центр формування і реалізації державної політики в галузі розвитку дистанційної освіти в Україні відсутній (Сайт Національного інституту стратегічних досліджень, 2020).

Окремими аспектами впровадження дистанційного навчання займалися відомі вітчизняні (В. Андрущенко, Д. Бодненко, О. Борзенко, І. Булах, Т. Десятов, Ю. Заячук, І. Зязюн, М. Коваль І. Лещенко, О. Рибалко, С. Сисоєва, Н. Сиротенко, О. Собаєва, Я. Цехмістер, О. Чалий, Б. Шуневич) та зарубіжні вчені (Т. Андерсон (Anderson T.), Ч. Бісселл (Bissell C. C.), М. Каллаган (Callahan M), Д. Тейлор (Taylor D.) та ін.).

Проблеми наукового забезпечення дистанційного навчання знайшли своє відображення у дослідженнях В. Бикова, М. Жалдака та ін. Питання перспектив використання дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України та провідних країн світу вивчалися Г. Козлаковою, К. Корсаком, П. Стефаненко та ін. Проблеми використання дистанційного навчання при вивченні іноземних мов досліджували В. Жулківська, Л. Морська, Н. Муліна та ін.

Однак, як показали події останніх місяців (пандемія коронавірусу, вимушений карантин та одночасне переведення всіх навчальних закладів України на дистанційну форму навчання), актуальним стало вироблення єдиної стратегії бачення напрямів розвитку сучасної освіти та шляхів вирішення проблем навчання на відстані. При цьому виникла необхідність доопрацювання навчальних програм із урахуванням дистанційного формату. Адже більшість найпоширеніших технологій навчання (проектна, інтерактивна, формування критичного мислення, формування творчої особистості тощо) можуть бути застосованими у дистанційному навчанні. Однак виникає необхідність їх адаптації до нього та додаткової підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в режимі онлайн. Зокрема, йдеться про загальну комунікативно-мовленнєву підготовку, адже дистанційні форми навчання базуються на комунікації вчителя та учнів, викладача та студентів.

Важливим стало переробити під формат навчання на відстані і сам процес комунікативної підготовки майбутніх учителів, особливо, нефілологічних спеціальностей, і показати студентам можливості розширення навчально-методичного середовища майбутньої професійної діяльності (педагогічні блоги, форуми, участь у дистанційних міжнародних та вітчизняних наукових конференціях, спілкування із зарубіжними колегами тощо). У попередніх дослідженнях (Паламарчук, Олендр, 2018) ми проаналізували проблему формування мовлення майбутнього педагога на основних етапах його професійної підготовки і дійшли висновку, що формування педагогічного мовлення та, зокрема, комунікативних і мовленнєвих умінь майбутнього вчителя є необхідною умовою його професійного становлення – від етапу визначення рівня його професійної придатності, під час професійної підготовки до роботи в школі, на етапах досягнення професійної готовності та педагогічної компетентності і, нарешті, досягнення вчителем рівня педагогічної майстерності. Ми розкрили особливості запровадження інтегративного підходу під час вивчення дисциплін «Освітні технології» та «Іноземна мова» у формуванні професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей (Паламарчук, Олендр, 2018).

Метою дослідження був аналіз потенційних можливостей використання інтегративних форм навчальної діяльності із формування педагогічного мовлення у студентів нефілологічних факультетів в умовах дистанційного навчання.

Коли йдеться про мовленнєву підготовку майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей, то мається на увазі процес трансформації розрізнених мовленнєвих навичок у складні мовленнєві уміння, завдяки чому студент може активізувати власні мовні ресурси, щоб процес комунікативної взаємодії зі співрозмовником був ефективним. Ми показали, що інтеграція рідної та іноземної мов у професійній комунікативній підготовці майбутнього вчителя, поперше, є важливою педагогічною умовою забезпечення якості навчального процесу в умовах міжнародних тенденцій реформування вищої професійної освіти, а по-друге, дає змогу збільшити час на формування професійного мовленнєво-комунікативного досвіду студентів педагогічного ЗВО в умовах загального скорочення аудиторних годин.

Експеримент із впровадження нами методів інтегрованого навчання було започатковано на III курсі фізико-математичного факультету імені Володимира Гнатюка у 2017-2018 навч. рр. Метою таких занять було показати студентам можливість та доцільність поєднання у майбутній педагогічній діяльності знань, умінь та навичок, отриманих ними під час вивчення двох дисциплін («Освітні технології» та «Іноземна мова»), навчальними програмами яких передбачено формування педагогічного мовлення.

На основі визначень поняття «інтегроване заняття», що існують у сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці, ми трактуємо його як «заняття в одній чи кількох групах студентів, що навчаються на одному курсі за одним навчальним планом, яке передбачає поєднання кількох (здебільшого, двох) навчальних дисциплін із метою формування у студентів цілісного уявлення про підготовку до майбутньої професійної діяльності» (Паламарчук, Олендр, 2018, с. 483).

Унаслідок переходу навесні 2020 року на дистанційну форму навчання актуальними для нас стали такі завдання:

а) переведення викладання навчальних дисциплін «Освітні технології» та «Іноземна мова» у дистанційний формат повинне було враховувати їх практичне спрямування і передбачати, перш за все, вироблення навичок та умінь майбутніх учителів;

б) одним із ключових комунікативних умінь, які потрібно було сформувати у студентів, ставало уміння працювати з учнями дистанційно;

в) інтегративний підхід до формування професійного мовлення майбутніх учителів-нефілологів, за умови занять на відстані, повинен був не тільки зберегтися у площині двомовного спілкування, але і продемонструвати студентам розширення можливостей їхньої майбутньої педагогічної діяльності через оволодіння ними спілкуванням рідною та іноземною мовами на достатньому та високому рівнях.

Аналіз основних результатів виконання поставлених нами завдань показав, що дистанційне навчання дає змогу впроваджувати інтегративний підхід до формування професійного мовлення майбутніх учителів.

Так, специфіка викладання дисципліни «Освітні технології», яка містить 2 модулі («Основи педагогічної майстерності» та «Освітні технології»), для майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей полягає в тому, що

основним завданням, яке постає перед викладачем, є не лише засвоєння студентами основних теоретичних положень курсу, якість якого нескладно перевірити за допомогою тестового чи іншого виду контролю. Проблемою є те, що, крім теоретичних знань, студент повинен оволодіти цілою системою умінь та навичок, пов'язаних із майбутньою професійною мовленнєвою діяльністю. На основі аналізу різноманітних підходів науковців у галузі комунікативної та мовленнєвої культури (А. Годлевської, А. Капської, В. Пасинок, Л. Савенкової, Г. Сагач та ін.) ми виділили 3 основні блоки цих умінь:

- мовленнєві уміння, пов'язані із озвученням мови (володіння технікою мовлення, нормативною дикцією);
- мовленнєві уміння, необхідні для передачі власної думки (вміння використовувати свій словниковий запас, збагачувати його; вміння будувати висловлювання відповідно до норм літературної мови; вміння вести монолог, діалог чи полілог із фаховою проблематики; володіння інтонаційною виразністю, уміння забезпечити емоційно-експресивний вплив на слухача чи співрозмовника);
- мовленнєві уміння, пов'язані зі здійсненням взаємодії у процесі спілкування (вміння формулювати цілі мовлення, ініціювати процес мовлення; вміння оперативно включатися у ситуативну мовленнєву взаємодію; вміння прогнозувати результати педагогічного мовлення; вміння зацікавлювати та переконувати за допомогою мовленнєвих засобів; володіння мовленнєвим етикетом; вміння здійснювати мовленнєвий контроль і самоконтроль у процесі спілкування) (Паламарчук, 2008, с. 128).

При переході у формат дистанційного навчання виявилось, що уміння 2-го і 3-го блоків можна формувати за такої форми навчальної діяльності. А от, наприклад, формування техніки мовлення студентів, по-перше, вимагає додаткового часу роботи викладача, по-друге, утруднює сприйняття живого мовлення майбутнього вчителя через комп'ютер, однак, по-третє, дає змогу безпосередньо готувати студентів до роботи з дітьми у дистанційному режимі, оскільки майбутній педагог відразу може і поглянути на себе збоку, і почути власне мовлення онлайн.

На нашу думку, саме курс «Освітні технології» дає змогу підготувати майбутніх учителів до дистанційних форм педагогічної мовленнєвої діяльності, оскільки може бути розширеним та поглибленим за рахунок уведення до нього тем, присвячених інформаційно-комунікаційним технологіям в цілому та дистанційним технологіям навчання зокрема. Так, теми модуля 1 («Основи педагогічної майстерності») можна розширити такими питаннями: «Особливості поведінки вчителя перед камерою», «Інтонування під час уроку онлайн», «Внутрішня та зовнішня техніка педагога у дистанційному навчанні», «Особливості професійної уваги вчителя під час уроку в режимі онлайн», «Спільне та відмінне у роботі телеведучого (диктора телебачення) та вчителя під час проведення дистанційного навчання», «Специфіка дистанційного монологу та діалогу у педагогічній діяльності» тощо. Модуль 2 («Освітні технології») можна доповнити питаннями «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології», «Медіаосвіта у сучасній школі», «Технології дистанційного навчання» тощо.

Коли йдеться про курс «Іноземна мова», то головним завданням є формування таких умінь: підтримувати і вести просту, неформальну бесіду на запропоновану тему, передбачену програмою; доречно використовувати в мовленні загальнопопулярну та термінологічну англійську лексику; сприймати на слух і розуміти монологічні та діалогічні тексти, що відповідають рівню B1 (згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти); фонетично, граматично та комунікативно коректно оформлювати свої усні та писемні англомовні повідомлення загальнопопулярної та професійної тематики.

В умовах дистанційного навчання особливого значення набуває уміння підтримувати і вести бесіду на запропоновану тему, оскільки змінюється взаємодія між учасниками освітнього процесу. Для багатьох студентів було непростим завданням налагодження контакту іноземною мовою через монітор комп'ютера для досягнення взаєморозуміння у конкретних комунікативних ситуаціях (проведення фрагменту уроку зі спеціальності чи виховного заходу англійською мовою). Простішим завданням виявилось монологічне мовлення онлайн (захист проєкту «Авторська школа» чи фрагмент навчальної лекції для школярів зі спеціальності).

У попередніх дослідженнях упродовж 2017, 2018 і 2019 р.р. нами було розроблено і апробовано систему інтегративних занять на III курсі фізико-математичного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Паламарчук, Олендр, 2018). Перехід на дистанційну форму навчання у середині навчального семестру (березень 2020 р.) зумовив необхідність адаптації визначеної нами системи інтегрованих занять із курсів «Освітні технології» та «Іноземна мова» до діяльності онлайн в умовах карантину.

Студенти захищали індивідуальні проєкти із розробки власної технології на тему за вибором, яка визначена програмою курсу «Освітні технології», чи розробляли проєкт «Авторська школа» англійською мовою. Захист проєктів відбувався у формі презентацій, а це, у свою чергу, сприяло розвитку мовних і мовленнєвих навичок студентів, зростанню їх творчої активності, дозволяло розкрити можливості використання англомовних інтернет-ресурсів у пошуках необхідної інформації. Така форма роботи демонструвала не лише знання зі свого фаху, розумові здібності і володіння інноваційними та технічними засобами, але й сприяла розвитку особистісних ділових якостей, таких як впевненість, уміння тримати увагу аудиторії, переконувати, і дала можливість студентам самостійно продіагностувати власний рівень володіння іноземною мовою. Окрім того, майбутні педагоги розробляли плани-конспекти уроків та виховних заходів для учнів загальноосвітньої школи іноземною мовою з метою поглибленої підготовки до проходження активної педагогічної практики.

Навчання здійснювалося на популярних платформах (Moodle, Google Classroom, Google Meet, Zoom) та за допомогою месенджерів (Skype, Viber, Telegram). Основними засобами спілкування студентів і викладача на відстані були чат, форум, блог і електронна пошта. Як показав досвід, соціальні мережі допомагали здійснювати загальні дискусії, обмінюватися інформацією, відеодзвінками. Активно використовувалася електронна пошта, яка дала змогу оперативно передавати інформацію, однак можливості спілкування через неї були обмежені писемною формою.

Найактивніше нами у дистанційному навчанні використовувалась система відеоконференцій на платформі Zoom, безкоштовна версія якої дає змогу організувати їх тривалістю до 40 хвилин та підтримує до 50 користувачів у режимі відеозв'язку одночасно. Усі студенти групи могли бачити і чути своїх співрозмовників.

Окрім голосового спілкування, Zoom підтримує текстові повідомлення, а також дає змогу передавати файли, записувати монолог чи діалог, надсилати спеціальні відеоповідомлення. Під час інтегрованих дистанційних занять ми користувалися ще однією функцією Zoom – демонстрацією екрану, за допомогою якої студенти могли показати презентацію у захисті проєктів.

Для тих, хто не зміг брати участь у конференції, була можливість переглянути її у будь-який час у відеозаписі, оскільки Zoom має функцію запису конференції, завдяки якій відео саме конвертується в формат mp4 та зберігається в папці з усіма файлами Zoom. Окрім того, ми використовували функцію «Зворотний зв'язок» із метою обговорення захистів студентами проєктів «Авторська школа» чи фрагменту уроку.

У Viber було створено групу для швидкого поширення інформації, розміщення відеороликів, фото, аудіоповідомлень, а також для обміну досвідом і враженнями від роботи, що виконувалася. Цей месенджер ми використовували для здійснення невеликої за обсягом усної чи писемної комунікації. Створений груповий чат був потрібен нам для запитань, що виникали у студентів, та отримування ними відповідей, які мали змогу прочитати усі користувачі чату.

Після закінчення навчання у травні 2020 року ми провели опитування студентів-третьокурсників фізико-математичного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (всього 72 респонденти). Їм було запропоновано вказати на позитивні сторони та недоліки дистанційного навчання педагогічному мовленню. 18 студентів (25% опитаних) зазначили, що особливих труднощів не відчували, займалися самостійними вправліннями, навчання на відстані давало змогу раціонально розподіляти свій час, ознайомлюватися із додатковою інформацією з інтернет-ресурсів, використання технічних засобів не було для них проблемою. 43 студенти (59% опитаних) вказали на наявність певних труднощів у опануванні «Освітніх технологій» у поєднанні з курсом «Іноземна мова». Зокрема, студенти зазначали, що перебої з підключенням до мережі Інтернет чи його погана якість не давали їм можливості повною мірою продемонструвати підготовані завдання, почути висловлювання одногрупників і проаналізувати їх мовлення, вони відчували значний дискомфорт у роботі перед камерою. Ці студенти зазначили, що вони зможуть працювати дистанційно з учнівською аудиторією за сприятливих умов із технічним забезпеченням навчального процесу. 11 студентів (16% опитаних) відповіли, що вони ще не готові працювати зі школярами дистанційно. Всі третьокурсники вважають, що дистанційне навчання не замінить його очної форми і здійснення педагогічної діяльності на відстані потребує значних зусиль та додаткових напрацювань всієї освітньої спільноти.

Подальші дослідження будуть присвячені вивченню можливостей використання інтегрованого навчання професійному мовленню майбутніх учителів-нефілологів із метою створення ними персональних двомовних педагогічних блогів.

Список використаних джерел

- Паламарчук, Л. М. (2008). Педагогічне мовлення у системі підготовки майбутніх учителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, 19, 124-132.
- Паламарчук, Л. М., Олендр, Т. М. (2018). Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у контексті міжпредметної інтеграції. *Директор школи, ліцею, гімназії. Спец. темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*, 6, 2, IV (82), 475-488.
- Полат, Е. С. (2004). *Теорія і практика дистанційного навчання*: учеб. пособ. Москва: Академия.
- Проект Положення про дистанційну форму здобуття загальної середньої освіти. Опубліковано 22 червня 2020 року. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-polozhennya-pro-distancijnu-formu-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 06.08.2020).
- Сайт Національного інституту стратегічних досліджень. «Світовий досвід розвитку дистанційних форм освіти у вітчизняному контексті». Аналітична записка. Взято з <http://old2.niss.gov.ua/articles/1693/> (дата звернення: 10.08.2020).
- Сайт ЮНЕСКО. COVID-19: 1,3 мільярда учасників знаходяться на карантині в своїх домах, в той час як міністри розширюють підходи до дистанційного навчання для забезпечення неперервності освіти. Взято з <https://ru.unesco.org/news/covid-19-13-milliarda-uchashchih-sya-nahodyatsya-na-karantine-v-svoih-domah-v-vremya-kak> (дата звернення: 10.08.2020).
- Смирнов, С. А. (Ред.). (1998). *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии*: учеб. пособ. Москва: Академия.

References

- Palamarchuk, L. M. (2008). Pedagogical speech in the system of training future teachers. *Problemy suchasnoi pedagogichnoi osvity [Problems of modern pedagogical education]*, 19, 124-132 [in Ukrainian].

- Palamarchuk, L. M., & Olendr, T. M. (2018). Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv nefilolohichnykh spetsialnostei u konteksti mizhpredmetnoi intehtatsii [Formation of communicative competence of future teachers of non-philological specialties in the context of interdisciplinary integration]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. Spetsialnyi tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru» [Director of school, lyceum, gymnasium. Special. topic. issue "Higher education in Ukraine in the context of integration into the European educational space"]*, 6, 2, IV (82), 475-488 [in Ukrainian].
- Polat, E. S. (2004). *Teoriia i praktika distantsionnogo obucheniiia [Distance learning theory and practice]: ucheb. posobie*. Moskva: Akademiia [in Russian].
- Proiekt Polozhennia pro dystantsiynu formu zdobuttia zahalnoi serednoi osvity [Draft Regulations on the distance form of general secondary education]*. Opublikovano 22 chervnia 2020 roku. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennia-proyekt-polozhennia-pro-distancijnu-formu-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti>. [in Ukrainian].
- Sait Natsionalnoho instytutu stratehichnykh doslidzhen. "Svitovyi dosvid rozvytku dystantsiinykh form osvity u vitchyznianomu konteksti" [Website of the National Institute for Strategic Studies. "World experience in the development of distance forms of education in the domestic context."]*. Analitychna zapyska. Retrieved from <http://old2.niss.gov.ua/articles/1693/> [in Ukrainian].
- Sait YuNESKO. COVID-19: 1,3 milliarda uchaschihsia nahodiatsia na karantine v svoih domah, v to vremena kak ministry rasshiriaut podhody k distantsionnomu obucheniiu dlia obespecheniia nepreryvosti obrazovaniia [UNESCO website. COVID-19: 1.3 billion students are quarantined in their homes, while ministers expand approaches to distance learning to ensure continuity of education]*. Retrieved from <https://ru.unesco.org/news/covid-19-13-milliarda-uchashchih-sya-nahodyatsya-na-karantine-v-svoih-domah-v-vremya-kak> [in Ukrainian].
- Smirnov, S. A. (Ed.). (1998). *Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii [Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies]: ucheb. posobie*. Moskva: Akademiia [in Russian].

PALAMARCHUK L., OLENDR T.

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

PROFESSIONAL SPEECH TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING (INTEGRATIVE APPROACH)

The article deals with the peculiarities of professional speech training of future teachers of non-philological specialties in the conditions of distance learning caused the COVID-19 pandemic. The specifics of preserving the practical direction of non-philology students' professional communicative training in the conditions of distance learning have been analyzed. The essence of future teachers' of non-philological specialties communicative training through the system of integrated classes has been revealed. The possibilities of formation of students' communicative skills combining 2 languages – native and foreign have been shown. The experience of conducting joint classes on «Educational Technologies» and «Foreign Language» in the conditions of distance learning has been described. We proved the necessity of revising the main directions of future teachers' communicative training. We determined the importance of transformation of such training through the expansion of educational and methodical environment of future professional activity suggested to the students of non-philological specialties adjusting it to distance learning. The current urgency and the necessity of expanding the existing training courses by adding to them the themes devoted to information and communication technologies in general and distance learning technologies in particular have been substantiated. The most popular platforms (Moodle, Zoom, Google Classroom, Google Meet) and messengers (Skype, Viber, Telegram), which were used in distance learning during the quarantine in the spring of 2020 have been singled out, and the main tools of communication between students and teachers at a distance (chat, forum, blog, e-mail) have been described. The possibility of carrying out the training using these tools has been shown.

The ways of future teachers' speech training with the help of active teaching methods and the main problems that arose during the integrated classes in the conditions of distance learning have been analyzed. The ways of overcoming these problems have been suggested.

Key words: future teachers of non-philological specialties, teacher's professional speaking, distance learning, integrative approach to communicative competence formation

Стаття надійшла до редакції 15.08.2020 р.

УДК 378.04:364

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223242>

ОЛЕНА ПЕХОТА

ORCID: 0000-0001-9089-7138

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

САМОПРОЄКТУВАННЯ ЯК БАЗОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Сутність поняття «професійне самопроєктування майбутнього фахівця соціальної роботи» розкрита в характеристиках: здійснення професійного вибору на користь соціальної роботи; спрямування на досягнення високого рівня професіоналізму шляхом послідовного самовдосконалення; розуміння самопроєкту власної особистості як контуру самопроєкту; включення стандартних етапів проєктної діяльності – проєктування, реалізація, аналіз результатів; володіння інструментарієм самопроєктування; готовність сприяти у самопроєктуванні клієнтам соціальної роботи. Компетентність самопроєктування майбутніх фахівців соціальної роботи розглядається як основа надання професійної допомоги клієнтам, людям у складних життєвих обставинах. Визначена роль викладача-наставника для активізації студентів у діяльності самопроєктування. Комплект інструментів самопроєктування включає в себе такі, що спрямовані як на внутрішній аналіз особистості, так і на взаємодію із зовнішнім середовищем, поступово ускладнювані комунікації з різними суб'єктами соціальної роботи, з акцентуванням уваги на кращі практики та успішні історії професійного зростання.

Ключові слова: професійна підготовка; фахівець соціальної роботи; компетентність; самопроєктування; контур самопроєкту; викладач-наставник

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Одна із найважливіших у світі наук – наука життя. Цією наукою люди мають оволодіти чи не найкраще, ніж будь-якою іншою, здобуваючи відповідні компетентності. Однак у наслідок дії різних факторів таке вдається не кожному. У науковий і практичний обіг увійшло поняття «складні життєві обставини», сутність якого включає, зокрема, неможливість самостійного подолання людиною (сім'єю) цих обставин. Сприяти таким людям (сім'ям) покликана соціальна робота як галузь науки та професійної діяльності, що динамічно розвивається. У відповідності до глобального визначення професії соціальної роботи таке сприяння здійснюється у напрямках соціальних змін і розвитку, соціальної згуртованості, активізації та звільнення людей (Глобальне визначення соціальної роботи, 2014). Тобто соціальна робота – це не діяльність із вирішення проблем людини (сім'ї), а діяльність для сприяння становленню їх суб'єктності.

Фахівці соціальної роботи покликані допомогти людині (сім'ї) у складних життєвих обставинах у підвищенні власних можливостей самовизначення, самопроєктування, самореалізації і, як наслідок, підвищення власних можливостей долати складні життєві обставини. У зв'язку із цим у професійній діяльності фахівця соціальної роботи виникає суперечність суб'єкт-об'єктного сприйняття людини в складних життєвих обставинах: з одного боку, як вільної особистості, яка має власні сильні сторони, з іншого – як «об'єкта» зусиль фахівця. Вирішення цієї суперечності вимагає гуманістичного світогляду фахівців соціальної роботи, основою якого розглядається цілісне світовідчуття людиною глибинного взаємозв'язку спочатку зі своєю власною сутністю, далі з оточуючими людьми, нарешті – зі світом людей. Логіка від власного «Я» майбутнього фахівця до «Я» іншої людини, «Ми» сім'ї та громади підкреслює базовий характер компетентності самопроєктування для становлення майбутніх фахівців соціальної роботи.

Самопроєктування розглядається як базова компетентність ще й тому, що не навчившись працювати над розвитком власної особистості майбутній фахівець соціальної роботи не матиме навіть морального права братися за справу сприяння розвитку іншої особистості. Свідченням доцільності такого підходу є наявність в освітніх програмах професійної підготовки фахівців соціальної роботи навчальних курсів із назвами, дотичними до поняття «самопроєктування».

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор. Сучасними українськими дослідниками детально опрацьовані сутність та структура понять, методологічні засади, механізми становлення особистості (С.Д. Максименко), актуалізації особистісного проєкту (С.Ю. Гуцол), самопроєктування (О.О. Зарецька; М.Л. Смульсон), у тому числі самопроєктування в кризових умовах (Н.В. Чепелева).

Разом із тим у рамках професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи окремої уваги вимагає самопроєктування як їх базова компетентність.

Метою статі є розкриття сутності поняття самопроєктування (зокрема, професійного самопроєктування) як базової компетентності в процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи, включаючи аналіз відображення цієї сутності у певному варіанті комплексу інструментів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Глибше зрозуміти та розкрити сутність поняття «самопроектування» дозволяє наявна щодо нього наукова дискусія. З одного боку, акцентується увага на тому, що без елементів самопроектування розгляд процесів саморозвитку є неможливим (Смольсон, 2014, с. 19); самопроектування розглядається як діяльність людини, що виходить із її задуму (проекту) свого майбутнього та власної особистості (Чепелева, 2016, с. 28); підкреслюється, що проектування має місце тоді, коли є технологія досягнення мети, хоча вона може бути такою, яку важко реалізувати (Зарецька, 2015, с. 50). З іншого боку, В.М. Розін зазначає, що для кардинальної зміни людини потрібно знайти «точку опори», спираючись на яку особистість буде сама себе «переробляти». Дослідник розмірковує, чи можлива така «точка опори» всередині людини, чи вона знаходиться поза людиною. Не мається на увазі, що людина взагалі не може змінити себе. Однак науковець звертає увагу на складність та негарантованість результатів цього процесу, що викликає у нього запитання про доречність використання поняття «самопроектування». На думку В.М. Розіна, щоб робота над собою стала можливою та реально допомогла, людина, вірогідно, має пережити кризу, подолати яку часто не можливо без внутрішнього духовного перевороту і допомоги інших людей (Розін, 2019, с. 12). Фахівці соціальної роботи працюють саме з тими, хто зтикнувся із кризою, але не може подолати її самостійно, потребує допомоги. При цьому сучасні тенденції професіоналізації соціальної роботи передбачають надання фахівцем саме зовнішньої «точки опори» для клієнта на початку та відкриття внутрішньої «точки опори» в максимально близькій перспективі для подальшого самопроектування.

У сучасній науці визнається, що проєкт (образ) власного «Я» не є сталим. На відміну від традиційного проектування, процес самопроектування не передбачає наперед заданої жорсткої фіксації результату, а отже і тексти, створювані особистістю при нарративному проектуванні певною мірою є текстами «нон-фініто», «можливими сюжетами» (Гуцол, 2014, с. 75). Самопроектування – перманентний процес, який не може у певний момент завершуватися, навіть якщо зафіксовано здійснення певної події розвитку (Смольсон, 2014, с. 25). Маємо визнати, що навіть теоретична модель індивідуальності майбутнього фахівця може бути не до кінця точною. Однак завдяки наявності такої моделі поступово (хоча і принципово незавершено) формується цілісне уявлення щодо індивідуальних можливостей фахівця, створюються перспективи для випереджувального прогнозування. Тож форма теоретичної моделі індивідуальності майбутнього фахівця визначається як контур, межі якого лише позначені та можуть змінюватися залежно від особистісно-професійного самодослідження. Саме з використанням терміну «контур» вбачаємо доцільним уточнити й сутність поняття «самопроектування», тобто людина розробляє та реалізує контур проєкту (образу) власної особистості, який є динамічним і принципово важливим для забезпечення цілеспрямованості діяльності людини в її саморозвитку.

У цій статті увагу сфокусовано на самопроектуванні себе як професіоналів майбутніми соціальними працівниками. Для уточнення сутності поняття «професійного самопроектування майбутнього фахівця соціальної роботи» вбачається продуктивним застосувати виокремлені Д.В. Крініциним етапи професійного самопроектування: адаптаційний, акмеологічний, іміджевий, форсайтний, аналітичний (Крініцин, 2012). В умовах високої динаміки суспільних трансформацій розглядаємо перелічене скоріше як компоненти структури професійного самопроектування, ніж одноразово пройдені етапи, адже фахівцю соціальної роботи постійно приходиться адаптуватися до змін, відповідним чином перевизначати для себе вершини професійного розвитку, корегувати власний імідж, форсайт і самоаналітику. У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи ці компоненти набувають свого особливого змісту, а в здобутті компетентності професійного самопроектування важливим є педагогічне наставництво студентів з боку викладача.

Адаптаційний компонент професійного самопроектування у загальному змісті передбачає залучення студента до навчально-професійного середовища, термінологічне включення, актуалізацію оволодіння ним професійними компетентностями (Крініцин, 2012). Для студентів спеціальності «Соціальна робота» цей компонент професійного самопроектування пов'язаний не лише із подоланням бар'єру між практикою шкільної та університетської освіти, а також освоєнням тезаурусу соціальної роботи, але й пошуком власної відповіді на питання, що пов'язані зі складністю спеціальності. Не усвідомлюючи ці процеси як професійне самопроектування, студенти тим не менше приймають рішення: чи пов'язати своє майбутнє із соціальною роботою, чи просто отримати диплом про вищу освіту. При цьому педагогічне наставництво з боку викладача може бути реалізовано шляхом спільної зі студентами роботи із вивчення потреб останнього (наприклад, із використанням інструменту «лінія життя»), організації діалогу студентів із успішними представниками професії, надання позитивних прикладів долаання проблем і професійного становлення (інструмент «жива бібліотека»).

Акмеологічний компонент професійного самопроектування у загальному змісті передбачає вибудову пріоритетів самовизначення, кар'єрного орієнтування, самооцінки, самоконтролю, за якими майбутній фахівець планує досягнути вищого рівня професіоналізму (Крініцин, 2012). Особливістю реалізації цього компоненту професійного самопроектування для студентів спеціальності «Соціальна робота» є необхідність самовизначення, пов'язана із різноманітністю функціональних напрямів у професійній діяльності фахівця соціальної роботи – сервісних (аніматор, вчитель соціальних умінь, консультант, помічник, супервізор), посередницьких (координатор випадку, брокер соціальних послуг, захисник прав та інтересів, медіатор), управлінських, дослідницьких. Педагогічне наставництво з боку викладача в рамках цього компонента може бути реалізоване із застосуванням інструментів навчальної практики, включення студентів в якості виконавців у соціальні заходи та проєкти з можливістю випробувати себе у реалізації різних функціональних напрямів соціальної роботи. Провідним інструментом пропонується педагогічний метод проєктів.

Іміджевий компонент професійного самопроектування у загальному змісті передбачає активний пошук власного професійного іміджу, включення наявних навчально-професійних умінь у контекст професійної діяльності (Крініцин, 2012). Для студентів спеціальності «Соціальна робота» це можливість запропонувати авторський проєкт

професійної діяльності та реалізувати його. Обов'язковою при цьому є самопрезентація майбутніх фахівців при знайомстві з професіоналами галузі, презентація авторських задумів і реалізованих проєктів.

Форсайтний компонент професійного самопроєктування передбачає уточнення варіантів професійно-творчого саморозвитку, побудови кар'єри, формулювання і часткової реалізації проєктних цілей і перспектив, привертання уваги до новонароджуваних цілей та початку їх освоєння (Крініцин, 2012). Для студентів спеціальності «Соціальна робота» – це певною мірою переломний момент самопроєктування, коли вже відбулося тісне знайомство з професією шляхом освоєння її тезаурусу, обрання функціонального напрямку, комунікації з професіоналами, вже реалізовані перші авторські пілотні заходи і проєкти, освоєні технологія та інструменти самопроєктування, окреслений поточний контур професійного самопроєкту. Найважчий досвід дозволяє свідомо визначитися щодо дисциплін вільного вибору, брати участь у тренінгах неформальної освіти, волонтерстві, вдаватися до самоосвіти. У таких активностях наставництво може бути реалізоване шляхом надання студентам відповідних інструментів, наприклад, таких як «дерево цілей» життя, самоспостереження, індивідуальна карта поля і рівня професійного розвитку.

Аналітичний компонент професійного самопроєктування передбачає аналіз і корекцію результатів реалізації професійного самопроєктування. У рамках цього компоненту педагог-наставник отримує можливість запропонувати студентам замислитися про доцільність того, щоб розширити межі професійного самопроєктування та визначити контур особистісного самопроєкту. Педагогічне наставництво викладача по відношенню до самопроєктування студентів може здійснюватися шляхом організації регулярної роботи із такими інструментами як щоденник особистісно-професійного зростання, а також Інтернет-блоги. Для майбутнього фахівця соціальної роботи аналітичний компонент – це не лише підведення проміжних результатів здійснення заходів, передбачених при самопроєктуванні, але й аналіз готовності поділитися власним досвідом із потенційними клієнтами.

У всіх схарактеризованих компонентах структури професійного самопроєктування майбутніх фахівців соціальної роботи актуальною може стати суперечність між досягнутим студентами в ході навчання розумінням сутності спеціальності «Соціальна робота» та готовністю працювати за такою емоційно та інтелектуально складною професією. Як особисте вирішення цієї суперечності професійний самопроєкт кожного конкретного студента буде пов'язаний із соціальною роботою чи ні. Таке рішення є абсолютним правом та відповідальністю самого студента, але таке рішення не обов'язково має прийматися лише під впливом факторів зовнішніх по відношенню до педагогічної системи професійної підготовки. Поточний вибір студента, який навчається на спеціальності «Соціальна робота», в бік іншої сфери діяльності не означає автоматичної відмови від педагогічного наставництва, актуалізації процесу професійного самопроєктування саме як майбутнього фахівця соціальної роботи. Підґрунтям для того, щоб наявна суперечність стала наріжною і сприяла вибору на користь професії «Соціальна робота», розглядається теорія трансформативного навчання Дж. Мезірова. У відповідності до цієї теорії наявна суперечність має бути усвідомлена як дезорієнтуюча дилема між очікуваннями та реаліями, що спричиняє невизначеність і дискомфорт, а разом із тим і як каталізатор змін. Подальша критична рефлексія, аналіз власних переконань спрямовуються на пошук відповіді на питання про те, наскільки наявні знання та переконання відповідають контексту. Рефлексія підкріплюється раціональним дискурсом з іншими людьми для інтерпретації нових смислових перспектив, оцінки доказів на підтримку альтернативних точок зору, конкуруючих інтерпретацій (Горбунова, 2017). Відповідним чином педагогічне наставництво професійного самопроєктування майбутніх фахівців соціальної роботи має здійснюватися на засадах теорії трансформативного навчання. Комплект інструментів самопроєктування має включати в себе такі, що спрямовані як на внутрішній аналіз особистості, так і на взаємодію із зовнішнім середовищем, поступово ускладнювані комунікації з різними суб'єктами соціальної роботи.

Специфіка сфери професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи полягає в тому, що у значній кількості ситуацій вони матимуть справу із дорослими, які опинилися в складних життєвих обставинах. Навіть у випадку роботи з дітьми, позбавленими батьківського піклування, сучасні міжнародні тенденції соціальної роботи визначають необхідність роботи з дорослими – батьками, патронатними вихователями, піклувальниками та опікунами, наставниками, небайдужими громадянами. Специфіка ж дорослої людини полягає в тому, що її контури самопроєктування мають включати в себе не лише позиції, пов'язані, із здобуттям певних нових якостей, але й відмови від вже наявних, що заважають виконанню потрібних функцій. Відповідно важливим є досвід трансформативного навчання майбутніх фахівців соціальної роботи як досвід навчання дорослих, а досвід самопроєктування студентів, які навчаються на спеціальності «Соціальна робота», є підґрунтям для подальшого надання ними послуг щодо сприяння розвитку суб'єктних властивостей людей, які опинилися в складних життєвих обставинах.

Сформулюємо **висновки** з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку.

Самопроєктування як базова компетентність вбачається особливо доцільною для майбутніх фахівців соціальної роботи, адже надалі вони мають сприяти самопроєктуванню та саморозвитку людей (сімей), які опинилися в складних життєвих обставинах. Відповідним чином компетентність самопроєктування вбачаємо такою, яка має бути більш ґрунтовно представлена у освітньо-професійних програмах за спеціальністю 231 «Соціальна робота».

Сутність поняття «самопроєктування» уточнюється шляхом застосування поняття «контур самопроєкту» як такого, що відображає динаміку погляду людини на власне бажане майбутнє «Я», орієнтує зусилля на досягнення віддалених цілей і самовдосконалення, при цьому допускає поступовий розвиток і зміни у самопроєкті.

Сутність поняття «професійне самопроєктування майбутнього фахівця соціальної роботи» відображається в таких його характеристиках:

- здійснення вибору щодо напрямку професійного розвитку саме на користь соціальної роботи та деталізація такого вибору за функціональними напрямами – сервісним, посередницьким, управлінським чи дослідницьким;
- спрямування на досягнення високого рівня професіоналізму шляхом послідовного самовдосконалення;
- розуміння самопроєкту власної особистості як контуру самопроєкту, динамічного, але принципово важливого для забезпечення цілеспрямованості саморозвитку людини;

- включення стандартних етапів проектної діяльності – проектування, реалізація, аналіз результатів;
- володіння інструментарієм самопроектування;
- готовність сприяти у самопроектуванні клієнтам соціальної роботи.

Реалізуючи ідею «точки опори» в самопроектуванні, пропонується в процесі педагогічного наставництва професійного самопроектування майбутніх фахівців соціальної роботи застосовувати такі інструменти: «лінія життя», «жива бібліотека», проектні інструменти, інструмент самопрезентації, «дерево цілей», індивідуальна карта поля і рівня професійного розвитку, щоденник особистісно-професійного зростання; у тому числі окремого дослідження вимагає використання засобів інформаційних технологій.

Подальшого дослідження вимагає завдання розроблення педагогічних інструментів самопроектування, які б втілювали в себе напрацювання теорії трансформативного навчання.

Список використаних джерел

- Глобальне визначення соціальної роботи.* (2014). / пер. з англ. Т. Семигіної. Взято з <https://www.academia.edu>.
- Горбунова, Л. С. (2017). Теорія трансформативного навчання дорослих: еволюція концептів і методологій. *Вища освіта України*, 3, 23-34.
- Гуцол, С. Ю. (2014). Теоретичні передумови актуалізації особистісного проекту як сюжету можливої історії. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка*, 1 (40), 72-78.
- Зарецька, О. О. (2015). Особистісний розвиток у вимірі самопроектування: методологічні проблеми. В кн. *Особистість у сучасному світі: III Всеукр. психологічний конгрес з міжнар. участю* (Ч. 2, С. 114-117). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».
- Криницын, Д. В. (2012). Этапы профессионального самопроектирования как средства формирования конкурентоспособности будущих менеджеров в вузе. *Современные исследования социальных проблем*, 2 (10). Взято с <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-professionalnogo-samoproektirovaniya-kak-sredstva-formirovaniya-konkurentosposobnosti-buduschih-menedzherov-v-vuze>
- Розин, В. М. (2019). Можем ли мы проектировать себя сами? *Философские науки*, 12, 8-26.
- Смульсон, М. Л. (2014). Місце самопроектування у проектній парадигмі. *Актуальні проблеми психології*, 8, 2, 16-29.
- Чепелева, Н. В. (2016). Самопроектування особистості у кризових життєвих обставинах. В кн. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності: матеріали методологічного семінару НАПН України* (С. 28-34). Київ.

References

- Chepelieva N. V. (2016). Samoproektuvannia osobystosti u kryzovykh zhyttievkykh obstavynakh [Self-designing Personality in Crisis Life Circumstances]. *Osobystist v umovakh kryzovykh vyklykiv suchasnosti [Personality in the Conditions of Crisis Challenges of the Present]: materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy* (pp. 28-34). Kyiv [in Ukrainian].
- Hlobalne vyznachennia sotsialnoi roboty [Global Definition of Social Work]*. (2014). Retrieved from <https://www.academia.edu> [in Ukrainian].
- Horbunova, L. S. (2017). Teoriia transformatyvnoho navchannia doroslykh: evoliutsiia kontseptiv i metodolohii [Theory of Transformative Adult Learning: the Evolution of Concepts and Methodologies]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher Education in Ukraine]*, 3, 23-34 [in Ukrainian].
- Hutsol, S. Yu. (2014). Teoretychni peredumovy aktualizatsii osobystisnoho proektu yak siuzhetu mozhyvoi istorii [Theoretical Background of an Update of Personal Project as a Plot for Possible Story]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy "Kyivskiy politekhnichnyi instytut". Filosofii. Psykholohiia. Pedagogika [Visnyk of National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogics]*, 1 (40), 72-78 [in Ukrainian].
- Krinitysin, D. V. (2012). Etapy professionalnogo samoproektirovaniya kak sredstva formirovaniya konkurentosposobnosti

buduschih menedzherov v vuze [Stages of Professional Self-design as a Means of Forming the Competitiveness of Future Managers at the University]. *Sovremennyye issledovaniya sotsialnykh problem [Modern Studies of Social Issues]*, 2 (10). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-professionalnogo-samoproektirovaniya-kak-sredstva-formirovaniya-konkurentosposobnosti-buduschih-menedzherov-v-vuze> [in Russian].

Rozin, V. M. (2009). Mojem li myi proektirovat sebya sami? [Can We Design Ourselves?]. *Filosofskie nauki [Russian Journal of Philosophical Sciences]*, 12, 8-26 [in Russian].

Smulson, M. L. (2014). Mistse samoproektuvannia u proektnii paradyhmi [Place of Self-designing in the Design Paradigm]. *Aktualni problemy psykholohii : zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [Actual Problems of Psychology. Collection of Scientific Papers of G. S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine]*, 8, 2, 16-29 [in Ukrainian].

Zaretska, O. O. (2015). Osobystisnyi rozvytok u vymiri samoproektuvannia: metodolohichni problemy [Personal Development in the Dimension of Self-design: Methodological Problems]. *Osobystist u suchasnomu sviti [The Personality in a Modern World]: III Vseukrainskyi psykholohichniy konhres z mizhnarodnoiu uchastiu (Is. 2, pp. 114-117)*. Kyiv: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo» [in Ukrainian].

PEHOTA O.

Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Ukraine

SELF-DESIGN AS A BASIC COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORK SPECIALIST

Self-design is considered as a basic competence in the process of training future social workers. The essence of self-design is clarified through the use of the concept of «contour of the self-design» as one that preserves the dynamics of a person's view of their own desired future «self», focuses on long-term goals and self-improvement, but allows gradual development and change in project content. The structure of professional self-design of future social workers is characterized in the adaptive, acmeological, image, foresight and analytical components. The essence of the concept of «professional self-design of the future social work specialist» is defined by the following characteristics: 1) making a choice of the direction of professional development in favor of social work and detailing such a choice by functional areas - service, mediation, management or research; 2) focus on achieving a high level professionalism through consistent self-improvement; 3) understanding the self-project of one's own personality as a fundamentally important for ensuring the purposefulness of human self-development and dynamic contour of the self-project; 4) inclusion of standard stages of project activity - design, implementation and analysis of results; 5) possession of self-design tools; 6) willingness to assist in the self-design of clients of social work. The competence of self-design of future social workers is discussed as the basis for providing professional assistance to clients, people in difficult life circumstances. The article defines the role of a teacher-mentor for the active participation of students in self-design. It is substantiated that pedagogical mentoring in the process of professional self-design of future social work specialists should be carried out on the basis of the theory of transformational learning. The set of self-design tools should include gradually complicating communications with various subjects of social work, focusing on the best practices and successful stories of professional growth. Those communications should be aimed at both internal analysis of personality and interaction with the external environment.

Keywords: professional training; social work specialist; competence; self-design; contour of the self-design; teacher-mentor

Стаття надійшла до редакції 30.07.2020 р.

УДК 378.011.3-051:373.3

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223245>

ІРИНА ПІНЧУК

ORCID: 0000-0002-1376-3977

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті схарактеризовано особливості концепції формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначено основні концепти: методологічний, теоретичний, практичний. У публікації описано ідеї, підходи, принципи, методи, на яких ґрунтується процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, виокремлено засадничі основи концепції досліджуваної компетентності: філософські комунікативного діалогового гуманізму; положення сучасної науки про культуру та культурний потенціал особистості; психологічні та психолінгвістичні теорії пізнання, діяльності, навчання й розвитку особистості; теорії освіти й студентоцентризованого навчання, методологічні й дидактичні принципи та підходи; лінгвістичні й соціолінгвістичні теорії та підходи до вивчення мов.

Ключові слова: концепція формування іншомовної комунікативної компетентності, майбутні вчителі початкової школи, концепт, підходи, принципи формування іншомовної комунікативної компетентності

Постановка проблеми в загальному вигляді. Оновлення освітньої парадигми, що відбулося в останнє десятиліття, стимулює зміну філософсько-психологічних концепцій, в яких людина мислиться виключно як біолого-психологічний об'єкт, концепціями, заснованими на практико-орієнтованій методології, де особистість розглядається в різних площинах її життєдіяльності, взаємин, групових цінностей і проблем, що виникають у житті індивіда (Лодатко, Кондрашова, 2015, с. 57).

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування досліджуваної якості враховує методичну систему, що є водночас компонентом загальної системи педагогічної освіти випускників педагогічних ЗВО України. Така підготовки ґрунтується на досягненнях української освітньої стратегії, тенденціях та інноваційних підходах до її реформування зі збереженням вітчизняних традицій, а також враховує новітню політику України в сфері освіти, спрямовану на її інтеграцію в світовий освітній простір, формує й розвиває іншомовну комунікативну компетентність майбутніх учителів початкової школи, що впливає на загальну культуру особистості та забезпечує підвищення їхньої професійної продуктивності.

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми. У сучасній науковій літературі дефініція «концепція» визначається по-різному. Філософи зазначають, що це – система понять про ті чи інші явища, процеси; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, подій; основна ідея будь-якої теорії; головний задум в науковій, художній, політичній та інших видах діяльності людини (Філософський словник, 1987). У словнику української мови (в 11 томах. Том 4, 1973 р., с. 275) концепція – це система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище. Гончаренко (2006) розглядає це поняття як систему поглядів, що визначає розуміння явищ і процесів, об'єднаних фундаментальним задумом і провідною ідеєю.

У педагогічній науці цей термін дефініціюється як галузь наукового знання, що розкриває й пояснює закономірності функціонування й розвитку певної сукупності явищ, і спрямована на прогресивні перетворення середовища, суспільних відносин і самої людини (Анисимов, 2002, с. 9). Коренева І. під поняттям «концепція» розуміє авторський спосіб трактування головних ідей дослідження, спосіб розуміння, систему поглядів та шляхи досягнення мети дослідження (Коренева, 2019, с. 165). Педагогічну концепцію ми представляємо як множину узагальнених положень або систему поглядів на сутність, зміст, методики організації освітнього процесу, види діяльності викладачів та студентів (Луценко Гр., 2013).

Вирішення досі не вирішених аспектів наукової проблеми. Аналіз сучасної наукової літератури дає підстави розглядати концепцію як особливу форму організації знання, що не лише пояснює досліджуване явище, а й розкриває завдання, взаємозв'язки та діяльність суб'єктів освітнього процесу, що є своєрідним орієнтиром для досягнення мети дослідження.

Однією з умов, що сприяють розумінню цілей освіти є відображення основ наукової методології в системі вищої освіти (Архангельська, 2006, с. 3). Методологізація освіти передбачає: унаочнення того, як здобуваються наукові знання, які підходи, принципи й методи при цьому використовуються, яким чином вони пов'язані та як сприяють досягненню певного результату, задекларованого в змісті вищої освіти; формування в майбутніх учителів умінь самостійно здобувати знання, що ґрунтуються на розумінні внутрішніх (змістових і процесуальних) особливостей процесу наукового пізнання (Архангельська, 2006, с. 4). Ці основи наукової методології відображено в концепції нашого дослідження, що визначає теоретико-методичні засади системи формування ІКК в освітньому середовищі

педагогічних ЗВО. З огляду на зазначене вище, можемо відмітити, що сьогодні актуальним питанням постає розроблення концепції, що сприяла б формуванню іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Метою статті є обґрунтування концепції формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Концепція формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи є складним системним об'єктом, що консолідує велику кількість ідей, теорій, підходів та принципів педагогічної галузі наук. В основу концепції покладено базову ідею, згідно з якою формування й розвиток особистості майбутнього вчителя початкової школи відбуватиметься більш ефективно за умови його ґрунтування на засадах студентоцентрованого, інтерактивного, контекстного та конструктивістського навчання.

Ключовими аспектами розробленої концепції є такі основні концепти: методологічний, теоретичний і практичний (див. табл. 1).

Таблиця 1

Ключові аспекти концепції формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

№	Назва концепту	Компоненти ІКК	Результати
I	Методологічний (ідеї, тенденції)	Мотиваційно-ціннісний, рефлексивний	Мотиви, цінності
II	Теоретичний (підходи та принципи)	Когнітивний	Знання
III	Практичний (форми, методи і технології)	Комунікативно-діяльнісний	Уміння й навички

Методологічний концепт ґрунтується на сучасних і вітчизняних вимогах до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, детальніше висвітлених у розділі 1, і, сутнісно, визначають методологічні аспекти обґрунтування концепції формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи на засадах студентоцентрованого, критичного, інтерактивного та конструктивістського навчання: зростаючий попит на загальні компетентності та комунікативні здатності (Закон «Про вищу освіту», Держстандарт загальної початкової освіти 2018; Концепція НУШ 2016); освіта як важливий складник сталого розвитку (Barcelona Declaration 2004; Coral 2009; Guerra 2014); перехід від освітніх програм, орієнтованих на зміст, до освітніх програм, орієнтованих на результати навчання (Walther, Kellam, Sochacka, & Radcliffe, 2011; Рашкевич 2014; Захарченко, Луговий, Рашкевич, & Таланова, 2014).

Методологічні засади концепції формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи ґрунтуються на положеннях досліджень Ю. Пасова, М. Степко, Б. Клименко, Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, С. ЦОКОЛОВА, L. L'Abate, M. Cusinato, E. Maino, M. A. K. Halliday, A. McIntosh, M. Strevens, A. Mackey, S. Krashen, H. Stern та ін. про комунікативно-спрямований освітній процес з іноземної мови, а також моделі навчання мови, розробленої В. Spolsky (2009). Виявлено, що засадничими основами концепції досліджуваної компетентності є: 1) філософські вчення й теорії розвитку, взаємозв'язку, взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності; філософські вчення комунікативного діалогового гуманізму; положення сучасної науки про культуру та культурний потенціал особистості; 2) психологічні та психолінгвістичні теорії пізнання, діяльності, навчання й розвитку особистості; 3) теорії освіти й студентоцентрованого навчання, методологічні й дидактичні принципи та підходи; 4) лінгвістичні й соціолінгвістичні теорії та підходи до вивчення мов.

Вихідною передумовою розроблення концепції реалізації методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи було дотримання положень методологічних підходів. У рамках нашого дослідження до теоретичного концепту відносимо положення основних методологічних підходів, що сприятимуть формуванню ІКК: системний, синергетичний, культурологічний, аксіологічний, гуманістичний, особистісний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, інтегративний, рефлексивно-акмеологічний. Переконані, що взаємодоповнювальна реалізація окреслених наукових підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців та їхнє поєднання сприятиме формуванню ІКК майбутніх учителів початкової школи (Адамів, 2016, с. 29).

На нашу думку важливою в процесі формування ІКК є наставницька теорія, що обґрунтовує можливість навчання, керованого свідомістю того, хто навчається. На вільність висловлювання впливає рівень сформованості знань і вмінь студентів та здобуті в процесі активної комунікації знання й навички (рис. 1).

У процесі продукування висловлювання студент задіює «формальні» знання й механізми усвідомлення як продукт уже сформованої системи знань і вмінь. Умовами реалізації засад наставницької теорії на практиці є: 1) обмежена кількість часу – в ході звичайної розмови її учасники не мають достатньо часу для обдумування й усвідомленого застосування правил граматики; 2) увага мовця повинна бути сконцентрована на формі й коректності висловлювання. Учасник комунікативного акту може мати час, але бути повністю сконцентрованим на змісті повідомлення й задіювати механізми усвідомленого вживання граматичних і лексичних структур; 3) учасник комунікативного акту повинен мати сформовані знання й уміння вживання граматичних конструкцій і мовних моделей (Krashen, 1981, с. 3).

Особливе значення в концепції формування ІКК майбутніх фахівців відводиться засадам концепції освіти впродовж життя, оскільки задля повноцінної реалізації професійних функцій і ролей у межах світового наукового простору фахівці будь-яких спеціальностей, повинні постійно розвивати свою іншомовну професійну компетентність. Концепція освіти впродовж життя сфокусована на неперервному розвитку й формуванні

теоретичних знань та практичних умінь і навичок особи як суб'єкта навчальної діяльності. Освіта впродовж життя, на думку J. Blewitt (2010, с. 346), повинна бути швидше сукупною й інтенсивною, аніж енциклопедичною, аналітичною й проблематичною, аніж інформаційною, кооперативною аніж авторитарною та індивідуалістичною, тобто – діалектичною за своїм характером.

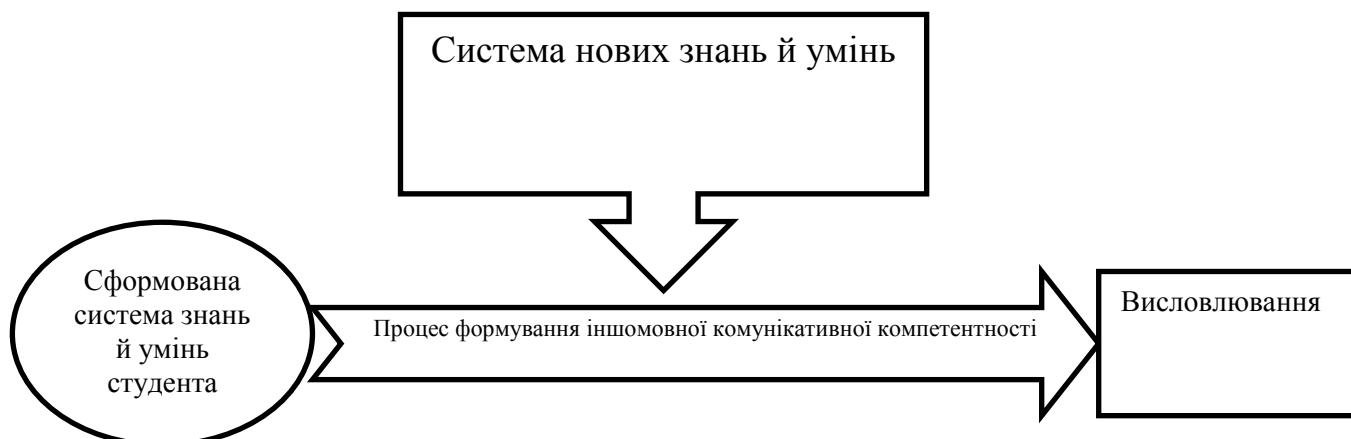


Рис. 1. Модель формування іншомовної комунікативної компетентності студента згідно наставницької теорії (за S. Krashen)

Серед методологічних засад концепції виділяємо ідеї конструктивізму та когнітивізму. Сучасні прихильники конструктивізму передбачають активне залучення студентів до освітнього процесу з метою формування самостійних знань та продукування нового розуміння в когнітивних структурах. На рівні педагогічних аспектів конструктивістський підхід виражається в організації роботи майбутніх фахівців у групах з метою забезпечення соціального виміру освіти; гнучкості освітніх програм та їх спрямованості на результати навчання. Конструктивізм сповідує студентоорієнтованість, розміщення навчальної діяльності в контексті реальних педагогічних проблем (Guegga, 2014).

На рис. 2. графічно представлено теоретичні основи концепції формування ІКК майбутніх фахівців.



Рис. 2. Теоретичні основи концепції формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Крім того, концепція формування ІКК майбутніх фахівців ґрунтується на положеннях концепції іншомовної освіти Ю. Пасова, концепцію освіти впродовж життя, дидактичну й гуманістичну концепції К. Роджерса, гуманістичну концепцію особистості А. Маслоу, концепцію ролі навчання в розвитку особистості Л. Виготського,

концепцію діалогу культур М. Бахтіна, радикально-конструктивістську концепцію Ернст фон Глазерсфельда, когнітивізм, конструктивізм (формування критичного мислення) тощо.

У рамках теоретичного концепту прихильники контекстного навчання надають виняткового значення реальним ситуаціям. Контекстне навчання допомагає студентам побудувати зв'язки між змістом навчання та контекстом професійної діяльності, де отримані знання можуть бути використані. Освітній контекст трактується як середовище, що сприяє набуттю знань та вмінь з урахуванням попереднього досвіду, факторів мотивації та можливостей для застосування знань та навичок на практиці (Луценко, 2017, с. 145). Дослідниками визначено такі особливості професійного контексту діяльності, що повинні знаходити відображення в освітньому процесі, зокрема увага до проблем зацікавлених сторін; створення об'єктів, процесів та систем; застосування інноваційних технологій та винаходів; акцент на вмінні знаходити рішення, а не на володінні дисциплінарними знаннями; робота в команді; ефективна комунікація; використання ресурсів із формування іншомовної комунікативної компетентності.

Означений процес формування ІКК характеризується значним різноманіттям підходів, способів та принципів упровадження методичної системи, схарактеризуємо принципи, дотримання яких є обов'язковим у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Реалізація методичної системи формування досліджуваної компетентності ґрунтується на системі принципів, що відповідають сучасному стану професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних ЗВО. У процесі дослідження нами використовувалося три групи принципів: загальнодидактичні, професійної підготовки майбутніх учителів та мовно-методичного спрямування.

Загальнодидактичні принципи формування ІКК майбутніх фахівців включають: принцип науковості, системності, цілісності, систематичності й послідовності, фундаментальності навчання, міцності (знань), наочності, наскрізності, поетапності, детермінізму, відповідності, доповнюваності, доступності й посиленості, активності, усвідомленого навчання, свідомості, спрямованість на самовдосконалення, активності, автономізації навчальної діяльності студента, розвитку логічного, дивергентного, асоціативного мислення студентів.

Принципи професійної підготовки майбутніх учителів мотивації, індивідуалізації навчання, відкритості до інноваційних процесів, інтеграції теорії з практикою, фахової спрямованості, міждисциплінарності (міжпредметної координації), принцип професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування.

Релевантні для проблеми дослідження принципи мовно-методичного спрямування охоплюють: принцип комунікативності, комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок, принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури, принцип урахування рідної мови й культури, принцип домінуючої ролі вправ, принцип автентичності навчальних матеріалів, принцип інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, полікультурної спрямованості, ситуативності, формування асоціацій, комплексного розвитку умінь і навичок усіх видів мовленнєвої діяльності студентів, міжкультурної взаємодії.

Практичний концепт передбачає практичні механізми реалізації системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, тісно пов'язані з організаційними аспектами розроблення орієнтованих на результати упровадження варіативної дисципліни та механізмів імплементації змісту й методики формування досліджуваної якості в процесі вивчення інших дисциплін під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Дослідники Ю. Дік, В. Ледньов, Н. Пурішев пропонують поняття структури особистості, основними компонентами якої є досвід особистості (знання, вміння, творчість, ціннісні орієнтації); механізми психіки (сприйняття, мислення і мовлення, пам'ять, психомоторика, самоуправління); типологічні характеристики (характер, темперамент, задатки й здібності). Сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення та інші механізми психіки розвиваються в процесі навчання в ЗВО. Як вважає М. Архангельська (2006, с. 42), на конкретному методичному рівні можна простежити й вплинути в процесі освітньої діяльності на розвиток, передусім, зазначених потенціалів особистості.

В рамках синергетичного підходу проблема автономії студента відіграє надзвичайно важливу роль у процесі формування ІКК, особливо – в умовах обмеженої кількості навчального часу, що відводиться навчальними планами для вивчення дисципліни «Іноземна мова» / «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Найбільш актуальними аспектами проблеми автономізації навчання є чітке формулювання завдань самостійної навчальної діяльності студентів, розроблення навчально-методичного супроводу для самостійного опрацювання, організація контролю результатів самостійної навчальної діяльності, визначення здатності до самостійної роботи, відповідальність студента за розвиток власних здібностей, формування мотивації до навчання, вмінь самооцінювання, здатності самостійно визначати напрям власної навчальної діяльності, володіти тайм-менеджментом.

Оптимізація процесу формування ІКК студентів факультетів початкової освіти в ЗВО України залежить від забезпечення педагогічних умов для комплексного системного застосування базових положень концепції формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців, зокрема – можливостей реалізації інноваційних педагогічних технологій та методик. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи з урахуванням обґрунтованих концептуальних положень, що синтезують проаналізовані теорії, вчення, принципи й підходи, забезпечить ефективність професійного розвитку майбутніх фахівців (Микитенко, с. 94).

Аналізуючи вище зазначене, ми виокремили положення концепції формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи:

- система формування іншомовної комунікативної компетентності має бути гнучкою та адаптивною, відображаючи діючі філософські засади науково-педагогічної картини світу та перманентну еволюцію взаємозв'язків між наукою, методикою, освітнім процесом та педагогічною діяльністю людини, забезпечуючи відповідність вищої освіти сучасним суспільним тенденціям та підходам;
- система професійної освіти є складником загальної вищої системи педагогічної освіти й має враховувати відповідні стандарти та рекомендації;

- система повинна забезпечувати відповідність результатів підготовки майбутніх учителів початкової школи, вимогам, що визначаються тенденціями освіти в цілому та обраною сферою діяльності зокрема;
- система повинна враховувати мультидисциплінарність педагогічної (початкової освіти) діяльності, та її розгалужені зв'язки з усіма сферами людської діяльності;
- система повинна відповідати холистичній природі освітнього процесу, інтегруючи сучасні навчальні підходи та імплементуючи їх в реальний освітній процес, забезпечуючи таким чином перенесення теоретичних знань та вмінь у сферу професійної діяльності;
- механізми реалізації системи формування ІКК мають ґрунтуватися на поєднанні діяльності викладачів ЗВО та майбутніх учителів початкової школи.

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Таким чином, нами проаналізовано методологічні засади концепції формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що являють собою комплекс базових положень, які всебічно й у повній мірі розкривають сутність, зміст, особливості досліджуваної компетентності. Розроблена концепція вміщує методологічний, теоретичний та практичний концепти. Методологічні засади ґрунтуються на сучасних наукових ідеях і тенденціях. Теоретичний концепт передбачає опис підходів і принципів реалізації створеної методичної системи. В практичному концепті описано практико зорієнтовані форми, методи і технології, на яких базується процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Зазначені концепти являють собою проєкцію теоретичних положень на практичну сферу діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Список використаних джерел

- Адамів, С. (2016). Методологічні підходи до формування професійної компетентності майбутніх маркетологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 28-35.
- Анисимов, О. С. (2002). *Педагогическая акмеология: общая и управленческая*. Минск: Технопринт УП.
- Архангельская, М. В. (2006). *Методологический компонент в содержании естественноматематического образования в технических вузах*. (Дис. канд. пед. наук). Москва.
- Білодід, І. К. (Ред.). (1979). *Словник української мови* (Т. 9, С. 913.). Київ: Наукова думка.
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український енциклопедичний словник*. Вид. 2-ге, допов. і випр. Рівне: Волин. обереги.
- Коренева, І. М. (2019). *Система підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку*: монографія. Суми: Вінниченко М. Д.
- Лодатко, Є. О., & Кондрашова Л. В. (2015). *Вчитель початкової школи у соціокультурному вимірі суспільства*. Київ: Слово.
- Луценко, Гр. В. (2013). *Фундаменталізація фізичної освіти у вищій школі*: монографія. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького.
- Микитенко, Н. О. (2011). Концепція формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*, 23, 93-96.
- Фролов, И. Т. (1987). *Философский словарь*. Москва: Политиздат.
- Blewitt, J. (2010). Deschooling Society? A Lifelong Learning Network for Sustainable Communities, Urban Regeneration and Environmental Technologies. *Sustainability*, 2 (11), 3465-3478.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California: Pergamon Press Inc.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.

References

- Adamiv, S. (2016). Metodolohichni pidkhody do formuvannya profesynoyi kompetentnosti maybutnikh marketolohiv [Methodological approaches to the forming future marketers' professional competence]. *Pedahohika i psykholohiya profesynoyi osvity [Pedagogy and psychology of vocational education]*, 3, 28-35 [in Ukrainian].

- Anisimov, O. S. (2002). *Pedagogicheskaya akmeologiya: obshchaya i upravlencheskaya [Pedagogical acmeology: general and managerial]*. Minsk: Technoprint UE [in Russian].
- Arkhangelskaya, M. V. (2006). *Metodologicheskii komponent v sodержanii yestestvennomatematicheskogo obrazovaniya v tekhnicheskikh vuzakh [Methodological component in the content of natural-mathematical education in technical universities]*. (PhD diss.). Moskva: Moscow State University of Technology and Management [in Russian].
- Bilodid, I. K. (Ed.). (1979). *Slovnnyk ukrayinskoyi movy [Dictionary of the Ukrainian language]* (Vol. 9). Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].
- Blewitt, J. (2010). Deschooling Society? A Lifelong Learning Network for Sustainable Communities, Urban Regeneration and Environmental Technologies. *Sustainability*, 2 (11), 3465-3478.
- Frolov, I. T. (Ed.). (1987). *Filosofskiy slovar [Philosophical dictionary]*. Moskva: Politizdat [in Russian].
- Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrayinsky entsyklopedychny slovnyk [Ukrainian encyclopedic dictionary]*. Rivne: Volyn. oberehy [in Ukrainian].
- Koreneva, I. M. (2019). *Systema pidhotovky maybutnikh uchyteliv biolohiyi do realizatsiyi funktsiy osvity dlya staloho rozvytku [The system of training future biology teachers to implementing the functions of education for sustainable development]*: monohrafiya. Sumy: Vinnichenko [in Ukrainian].
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California: Pergamon Press Inc.
- Lodatko, Ye. A., & Kondrashova, L. V. (2015). *Vchytel pochatkovoyi shkoly u sotsiokulturnomu vymiri suspilstva [Primary school teacher in the socio-cultural dimension of society]*. Kyiv: Slovo Publishing House [in Ukrainian].
- Lutsenko, Gr. V. (2013). *Fundamentalizatsiya fizychnoyi osvity u vyshchiy shkoli: monohrafiya [Fundamentalization of physical education in higher education: monograph]*. Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky ChNU [in Ukrainian].
- Mykytenko, N. O. (2011). Kontsepsiya formuvannya inshomovnoyi profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv pryrodnychkykh spetsialnostey [The concept of forming foreign language professional competence of intending specialists in natural specialties]. *Naukovy visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Series: Pedagogy, social work [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy, social work]*, 23, 93-96 [in Ukrainian].
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.

PINCHUK I.

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine

THE CONCEPT OF FORMING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article deals with the concept of forming foreign language communicative competence of intending primary school teachers. The developed concept is a set of basic provisions that comprehensively and fully reveal the essence, content, features of the studied competence, and contains methodological, theoretical, practical concepts. The basic concepts are defined in the work: methodological, theoretical, practical. Methodological concept is based on modern scientific ideas and trends. The theoretical concept outlines the approaches and principles of the established methodological system implementation. The practical concept describes the practice-oriented forms, methods and technologies on which the process of forming foreign language communicative competence of intending primary school teachers is based. These concepts are a projection of theoretical provisions on the practical field of activity of intending primary school teachers.

The foundations of the created concept of forming studied competence are: 1) philosophical teachings and theories of development, interconnection, interdependence of the phenomena of objective reality; philosophical teachings of communicative dialogic humanism; provisions of modern science of culture and cultural potential of the individual; 2) psychological and psycholinguistic theories of cognition, activity, learning and personality development; 3) theories of education and student-centered learning, methodological and didactic principles and approaches; 4) linguistic and sociolinguistic theories and approaches to the study of languages.

The study includes the provisions of the main methodological approaches that will contribute to the forming foreign language communicative competence: system, synergetic, culturological, axiological, humanistic, personal, communicative, competence, integrative, reflexive-acmeological. The implementation of the methodological system of forming the studied

competence is based on the system of principles that correspond to the current professional training of intending primary education specialists in pedagogical institutions of higher education. In the process of research three groups of principles were used: general didactic, intending primary school teachers professional training and language and methodological direction.

Key words: *the concept of formation of foreign language communicative competence, future primary school teachers, concept, approaches, principles of formation of foreign language communicative competence*

Стаття надійшла до редакції 14.08.2020 р.

УДК 378.035:316.772.4

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223246>

ЮРІЙ ПОЛЕЖАЄВ

ORCID: 0000-0001-9160-6945

Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Обґрунтовано основи формування культурної грамотності студентів; визначено роль феномена культури та культурної грамотності в житті людини; розкрито значення культурної грамотності як умови соціокультурного розвитку суспільства загалом і кожної людини зокрема; висвітлено наукові підходи до процесу формування культурної грамотності студентів; проаналізовано окремі аспекти культурної грамотності з погляду вітчизняних і зарубіжних дослідників; з'ясовано сутність принципів формування культурної грамотності в процесі вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти.

Ключові слова: взаємодія, комунікація, культурна грамотність, науковий підхід, принцип, спілкування, формування.

Перманентні соціально-економічні зміни в історії розвитку людського суспільства зумовлюються не лише потужним розвитком науки й техніки, а й численними суспільно-культурними факторами. А це, в свою чергу, спричиняє значні трансформації в освіті, яка виступає ініціатором пошуку нових шляхів і методів суспільного вдосконалення відповідно до викликів часу. В умовах модернізації системи освіти актуалізується проблема якості підготовки майбутніх фахівців, удосконалення їхньої загальноосвітньої та професійної підготовки, що передбачає у випускників закладів вищої освіти сформованість ключових освітніх компетентностей і культурної грамотності.

Сучасні умови переходу до інноваційних освітніх технологій та утвердження пріоритетів сталого розвитку детермінують нагальність модернізації освітньої системи України, одним із пріоритетних векторів якої є культурне й духовне відродження українського народу, тенденція до взаємозбагачення культур на міжнародному рівні. Й у цьому контексті посилюється значущість міжмовної комунікативної взаємодії, що формується в закладах освіти, в тому числі вищої, у процесі вивчення іноземних мов. Тому актуальним напрямком сучасних педагогічних досліджень вважаємо розвиток культурної грамотності студентів, оскільки освіта повинна не лише транслювати в суспільстві знання й соціальні результати від покоління до покоління, а й забезпечувати підготовку випускника закладу вищої освіти до вирішення завдань в умовах сучасних трансформацій, в тому числі – на міжнародному рівні.

Науково-теоретична значущість проблеми та її актуальність визначили тему статті, метою якої стало: теоретично обґрунтувати основи формування культурної грамотності студентів у процесі навчання в сучасних закладах вищої освіти; визначити роль феномена культури та культурної грамотності в житті людини. Реалізація мети передбачала постановку й виконання завдань: розкрити значення культурної грамотності як умови соціокультурного розвитку суспільства загалом і кожної людини зокрема; висвітлити наукові підходи до процесу формування культурної грамотності студентів; проаналізувати окремі аспекти культурної грамотності з погляду вітчизняних і зарубіжних дослідників; з'ясувати сутність принципів формування культурної грамотності в процесі вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти; окреслити перспективи подальших досліджень.

Теоретичне осмислення особливостей людського буття виводить феномен культури в центр людського буття й незалежно від того, чи знає про це сама людина, пронизує всі вирішальні події життя та її свідомості. Культура життя людини кидає виклик нашому розуму, всезагальності нашого мислення (Библер, 1991, с. 386).

На думку С. Федоренко, грамотність як умова соціального та культурного розвитку суспільства є важливою для соціокультурного та особистісного розвитку людини, оскільки допомагає розуміти та використовувати різні типи інформації в побутовій, професійній і громадській сферах життя (Федоренко, 2014, с. 97). Як зауважує дослідниця, «загальне поняття грамотності в сучасному світі є досить складним, поліморфічним, динамічним – постійно набуває уточнень відповідно до викликів сьогодення та розширює свою типологічну класифікацію (культурна грамотність, інформаційна грамотність, медіаграмотність, кроскультурна грамотність, екологічна грамотність, трансграмотність тощо) (Федоренко, 2014, с. 98).

Культурна грамотність (згідно з теорією Е. Гірша) – це знання, пов'язані з умінням людини діяти в контексті культури, які сприяють формуванню єдиного комунікативного простору цієї культури (Hirsch, 1988, p. 8). Як стверджує Е. Гірш, культурна грамотність є суттєвою характеристикою культурної ідентифікації людей та «робить їх господарями стандартного інструмента пізнання і комунікації, таким чином дозволяючи їм передавати й отримувати в часі та просторі необхідну інформацію в усній чи письмовій формі» (Hirsch, 1988, p. 22); виступає здатністю розуміти основну інформацію, необхідну для того, щоб стати істинним громадянином і для успішної життєдіяльності» (Hirsch, 1988, p. 83).

Адже «культурно грамотних людей вирізняє те, що вони в змозі досягнути основну сутність і загальний стан речей» (Smith, 1994, p. 16).

Проте слід зауважити, що в науковій думці спостерігалися дискусійні висловлювання щодо теорії Е. Гірша, в яких ученого звинувачували в консерватизмі й елітарності тих історико-культурних відомостей, які відповідно до теорії культурної грамотності мали отримувати учні та молодь (Aronowitz, Henry, 1991, p. 26).

Мультимодальна грамотність спонукає самовідповідальність особистості щодо здобуття та застосування знань у гнучкий, конструктивний та етичний спосіб. Відтак в сучасному світі, який характеризується медіаграмотністю та полісеміотичністю студенти у процесі вивчення іноземної мови повинні бути здатними до швидкого переходу від однієї знакової системи до іншої. В цьому контексті мультикультурна грамотність є «синтезом культурної та міжкультурної грамотності» (Cordes, 2009).

Культурна грамотність, на нашу думку, тісно пов'язана є особливим сегментом професійної культури, що включає також поєднання комунікативних і професійних знань, умінь та навичок, лінгвістичних і фононих знань. У міжмовному спілкуванні, наприклад, культурна грамотність допомагає передавати думки, емоції, виражені засобами іноземної мови тощо.

Сформованість професійної культури виявляється в активних зв'язках індивіда зі світом, які розкриваються через пізнання способу життя, гнучких соціокультурних моделей життєдіяльності людини, її аксіологічних прагнень, духовній і практичній діяльності, світовідчутті, життєоблаштуванні тощо (Музальов, 2013, с. 148).

Виходячи з усього вищезазначеного, можна стверджувати, що культурна грамотність відображає загальний культурний код, який забезпечує інтелектуальну єдність поколінь.

Американський дослідник Д. Лівермор, акцентуючи на ролі культурного інтелекту в межах культурної грамотності, виокремив основні його складники: когнітивний (культурна обізнаність особистості щодо норм та умов існування у різних культурних середовищах); медіакогнітивний (культурне усвідомлення та знання реальності, необхідних для взаємодії з представниками іншого культурного походження); мотиваційний (уміння спрямовувати увагу та енергію на культурні відмінності); поведінковий (здатність використовувати адекватні вербальні й невербальні прийоми комунікації з представниками інших країн і відповідно – інших культур) (Livermore, 2009).

У педагогічних дослідженнях нерідко можна зустріти вживання з позицій контекстного підходу паралельно двох таких понять, як «культурна грамотність» і «культурологічна освіченість». Що стосується останньої – то, на думку О. Музальова, вона є надзвичайно важливим чинником формування професійної культури особистості, оскільки «не лише сприяє пристосуванню до навколишніх умов соціального середовища, а й активно змінює соціально-психологічні особистісні фактори, регулює і спрямовує духовно-моральні установки та професійні орієнтації особистості, здатної до постійного самовдосконалення, самоствердження і творчості» (Музальов, 2013, с. 150).

У сучасних умовах глобалізаційних процесів «у відповідь на глобалізацію та інтеграцію України в європейське середовище (освітнє, економічне, культурне, правове тощо) зростає роль комунікації в різних сферах суспільного життя, яка концентрується на необхідності розвитку культури діалогу, в тому числі у студентів під час вивчення іноземної мови, зокрема англійської. Навички діалогового спілкування є основою людського розуміння та вирішення проблем. Сучасні реалії розвитку суспільства в контексті європейської інтеграції та глобалізаційних процесів вимагають особливої уваги до формування та розвитку мовної особистості» (Diachenko, 2019, p. 25).

У цьому контексті вагомий сутності набуває висловлювання Б. Гершунського про те, що результативність освіти полягає в тому, щоби стати «об'єктом посиленої уваги не лише культурологів за фахом, але й педагогів, які шляхом дедуктивного поширення відповідних змістових компонентів культури зможуть запропонувати ґрунтовні моделі професійної компетентності та загальної грамотності й освіченості» (Гершунский, 1998, с. 65).

Одним з важливих векторів спрямування сучасної освіти є формування в тих, хто сьогодні навчається, культурної компетентності (поняття, що межує з культурною грамотністю). «Застосування інноваційної педагогічної методики сприяє формуванню критичного та творчого мислення (як центрального механізму генерації нових ідей), швидкому прийняттю самостійних рішень. Використання інтерактивних методів навчання стимулює пізнавальну активність учнів, розвиток їхніх комунікативних навичок; зумовлює успішне виконання творчих завдань; сприяє педагогічній співпраці та рівноправному діалогу вчителя з учнями. Для вдосконалення мовленнєвих навичок потрібно розуміти сутність мови як засобу спілкування, знання особливостей сприйняття усного мовлення» (Diachenko, 2019, с. 40).

Як і будь-який педагогічний процес, формування культурної грамотності передбачає застосування низки наукових підходів, що сприяють активізації засвоєння студентами знань, виробленню й закріпленню в них умінь та практичних навичок.

Системний підхід дає змогу розглядати й сприймати процес формування культурної грамотності в єдності й цілісності, у взаємовідносинах і взаємодії різних компонентів цього цілого, в контексті основних педагогічних закономірностей і світових тенденцій. Це, на наш погляд, сприяє оптимізації професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти; реалізації інтелектуального потенціалу кожного студента; створенню позитивної мотивації до міжкультурної комунікації тощо.

Синергетичний підхід також передбачає: цілісність, інтегральність у вивченні дисциплін, які сприяють формуванню культурної грамотності, впровадження міждисциплінарних зв'язків; розвитку мотивації студентів до самоосвіти, до

саморозвитку культурної грамотності, що передбачає педагогічну імпровізацію, самоактуалізацію; оптимізацію освітнього процесу; розширення соціально-рольового потенціалу студентів; критичне і творче мислення тощо.

Компетентнісний підхід сприяє: засвоєнню сутності ключових понять, що стосуються культурної грамотності; виявленню основних чинників впливу на результативність освітнього процесу загалом і формування культурної грамотності зокрема, а також фактичних напрямків його здійснення; активізації оволодіння основами культурної грамотності.

Діяльнісний підхід до формування культурної грамотності вимагає чіткої постановки мети, завдань, визначення педагогічних умов і засобів реалізації цього процесу, видів контролю за ним, аналізу отриманих результатів тощо. З позиції діяльнісного підходу діяльність визначає свідомість, що передбачає оволодіння студентами найважливішими вміннями щодо культурної грамотності.

Аксіологічний (ціннісний) підхід до формування культурної грамотності студентів дає змогу чітко усвідомити цінність володіння нею для успішної міжмовної комунікації; він тісно пов'язаний з культурологічним підходом, який є сукупністю методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якого явища (зокрема культурної грамотності) крізь призму системоутворювальних культурологічних понять; який розглядає людину як суб'єкт і головну дійову особу культури. У контексті культурологічного підходу, що дає змогу сприймати освіту крізь призму понять культури, професійна підготовка майбутніх викладачів є культурним процесом, який здійснюється в культуровідповідному навчальному середовищі, де всі компоненти наповнені людським сенсом і соціальною цінністю. На думку І. Колмогорової, педагогіка, з одного боку, відображає актуальний рівень культури суспільства, а з іншого – безпосередньо впливає на її потенційний рівень (Колмогорова, 2008, с. 164).

Особистісно-орієнтований підхід обґрунтовує необхідність побудови процесу формування культурної грамотності як суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студента, спрямовану на розвиток кожної особистості, надання їй можливості для повного розкриття здібностей та подальшого розвитку їх; повне врахування їхніх індивідуальних особливостей, адекватних способів сприйняття матеріалу; здатності до міжмовної комунікації тощо.

З метою створення ситуації успіху під час формування культурної грамотності студентів необхідним є опертя на основні педагогічні принципи.

Принцип гуманізму. Ядром гуманістичної педагогіки виступає «універсальна цілісна особистість», яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самореалізації), відкрита до сприймання нового досвіду, здатна до свідомого й відповідального вибору в різноманітних життєвих ситуаціях (Біблер, 1991, с. 77). Цей принцип тісно взаємопов'язаний з особистісно-орієнтованим підходом, оскільки останній вибудовується на гуманістичних засадах.

Принцип педагогічної взаємодії є надзвичайно актуальним у процесі розвитку культурної грамотності шляхом міжмовної комунікації як використання живого спілкування студентів в аудиторії, так і застосування мультимедійних технологій в умовах інформаційного освітньо-професійного середовища. Цей принцип передбачає творчу співпрацю викладача і студентів на рівноправних діалогічних засадах. Підґрунтям такої педагогічної взаємодії є людяність, емпатійність, повага до співрозмовників, вимогливість і до себе, насамперед, і до інших, самокритичність, вміння почути інших, прагнення до взаєморозуміння.

Принцип науковості дає змогу оволодіти методологією засвоєння культурної грамотності з урахуванням сучасної освітньої парадигми, інноваційних підходів до вищої освіти, новітніх тенденцій міжкультурної взаємодії у світовому економічному, освітньому, культурному просторі. Цей принцип вимагає відповідності 1) змісту формування культурної грамотності студентів рівню розвитку науки (оскільки відбувається постійне оновлення змісту освіти, педагогічних методів і прийомів навчання) й 2) тенденціям до інтернаціоналізації, глобалізації тощо.

Принцип ціннісної орієнтації передбачає залучення студентів до широкої міжмовної комунікації, до взаємодії зі світом за допомогою соціальних мереж, а головне – сприяє формуванню системи цінностей з погляду сучасної культури. На реалізацію спільного з попереднім принципом завдання спрямований і принцип духовності, спрямований на духовне збагачення особистості в процесі формування в ній культурної грамотності, на розширення знань та уявлень про духовні надбання й цінності культур різних за своїм історичним походженням, місцем проживання, менталітетом народів.

Принцип варіативності передбачає, звичайно: можливість вибору змісту, методів і засобів формування культурної грамотності, моделювання педагогічно комфортного культурно спрямованого міжмовного освітнього середовища; орієнтацію викладачів закладів вищої освіти на створення авторських стратегій педагогічної діяльності, нових програм, спеціальних курсів, тренінгів для розвитку культурної грамотності студентів. Дослідник Б. Гершунський зазначає, що «вимога варіативності створює, передусім, можливість вибору зі спектру освітніх можливостей саме ту, яка найбільшою мірою відповідає інтересам людини, її індивідуалізованій, а, отже, неповторній траєкторії» (Гершунський, 1998).

Принцип індивідуалізації тісно межує з особистісно-орієнтованим підходом і передбачає ставлення до кожного студента як до особливої індивідуальності з притаманними тільки їй здібностями, освітніми можливостями, нахилами, культурними уподобаннями тощо. Це принцип спрямовується, здебільшого, на орієнтацію на особистісні параметри студента, на швидкість сприйняття нових знань, на його творчий потенціал, на спроможність накреслювати індивідуальну освітню траєкторію тощо.

Принцип інформатизації передбачає: використання потужних можливостей новітніх інформаційно-комунікаційних технологій; формування в освітньому процесі навичок пошуку, опрацювання й передавання інформації; задоволення культурно-інформаційних потреб тощо.

Принцип інноваційності дає змогу усунути перешкоди та вирішити певні суперечності, що виникають між традиційними методами навчання й новітніми освітніми технологіями, що, безперечно, впливають на якість освітнього процесу загалом і формування культурної грамотності студентів зокрема.

Як свідчать результати опитування студентів деяких американських університетів щодо професійних рис сучасного викладача, що теж можуть бути характерними особливостями його культурної грамотності, респонденти

виокремили такі якості: «розумно використовувати час на занятті; використовувати на заняттях гумор та спонтанність; обережно ставитися до питань расової приналежності; бути чуйним до студентів, готовим надавати консультації в позааудиторний час; на екзамен виносити тільки питання, що обговорювалися на заняттях; бути глибоко обізнаним у своїй галузі знань; ґрунтовно володіти різнобічними знаннями, використовувати міжпредметні зв'язки; поважати особистість кожного студента, звертатися до нього по імені; бути енергійним; мати високу культуру спілкування; володіти чіткою дикцією (Light, 2001, с. 42). На наш погляд, дві останні риси саме й підкреслюють необхідність наявності культурної грамотності, передусім, у самого викладача, який не лише поставив перед собою завдання сформулювати її у студентів, а взагалі працює у вищому закладі освіти.

Отже, сучасні суспільні трансформації, що торкнулися й освітньої галузі, вимагають формування у студентів культурної грамотності з використанням педагогічної взаємодії та відкритого конструктивного діалогу, оскільки наразі конкурентоспроможною й успішною в професійній діяльності може бути людина, яка має високий рівень знань і культури. Можна виокремити кілька основних компонентів культурної грамотності: когнітивний (мовні знання – лінгвістичні й енциклопедичні; володіння мовними стратегіями; уявлення про мовну картину світу; мовна компетентність тощо); комунікативний (мовленнєва компетентність; комунікативна поведінка; здатність до міжмовної взаємодії в різних ситуаціях з іншими учасниками спілкування тощо); мотиваційний (мотиви, мета, інтенціональність тощо); емоційний (самооцінка як носія певної культури та мови; розуміння мови як сенсу для самоствердження нації загалом і самореалізації особистості зокрема шляхом формування власної мовної культури тощо). Саме необхідність розгорнутого аналізу вищезазначених компонентів процесу формування культурної грамотності і визначить перспективи наших подальших досліджень.

Список використаних джерел

- Библер, В. С. (1991). *От наукоучения – к логике культуры. Два философские введения в двадцать первый век*. Москва: Политиздат.
- Гершунский, Б. С. (1998). *Философия образования*. Москва: Флинта.
- Колмогорова, И. В. (2008). Культурологический поход к формированию педагогической культуры учителя. *Известия Уральского государственного университета*, 60, 163-167.
- Музальов, О. (2013). Теоретико-методичні засади формування професійної культури у процесі навчально-виховної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 141-151.
- Федоренко, С. (2014). Грамотність як комплексний педагогічний феномен у вищій освіті США. *Вища освіта України*, 3, 97-102.
- Aronowitz, S., & Henry, A (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Giroux. Minneapolis MN : University of Minnesota Press.
- Diachenko, M. (2019). The preparation of future teachers for the formation of the intercultural communicative competency of pupils in the process of the study of foreign language. In A. O. Bessarab, M. D. Diachenko, Jan Grzesiak, & O. I. Ivanitsky, etc. *Development priorities of pedagogical sciences in the XXI century: collective monograph* (pp. 25-44). Lviv; Torun: Liha-Pres.
- Cordes, S. (2009). Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction. *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly “Libraries create futures: Building on cultural heritage”*, Milan, Italy. Retrieved from <http://conference.ifla.org/past-wlic/2009/94-cordes-en.pdf>.
- Hirsch, E. (1988). *Cultural literacy. What every American needs to know*. New York.
- Light, Richard I. (2001). *Morning the most of the college. Student speak their minds*. Combr., Mass., Lud., Horvard University press.
- Livermore, D. (2009). *Leading with Cultural Intelligence: The New Secret to Success*. New York: AMACOM.
- Smith, R. A. (1994). *General Knowledge and Arts Education: An Interpretation of E.D. Hirsch's Cultural Literacy*. University of Illinois Press, 1994.

References

- Aronowitz, S., & Henry, A (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Giroux. Minneapolis MN : University of Minnesota Press.

- Bibler, V. S. (1991). *Ot naukoucheniia – k logike kultury. Dva filosofskie vvedeniia v dvadcat pervyi vek [From science teaching to the logic of culture. Two philosophical introductions to the twenty-first century]*. Moskva: Politizdat [in Russian].
- Cordes, S. (2009). Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction. *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly “Libraries create futures: Building on cultural heritage”*, Milan, Italy. Retrieved from <http://conference.ifla.org/past-wlic/2009/94-cordes-en.pdf>.
- Diachenko, M. (2019). The preparation of future teachers for the formation of the intercultural communicative competency of pupils in the process of the study of foreign language. In A. O. Bessarab, M. D. Diachenko, Jan Grzesiak, & O. I. Ivanitsky, etc. *Development priorities of pedagogical sciences in the XXI century: collective monograph* (pp. 25-44). Lviv; Torun: Liha-Pres.
- Fedorenko, S. (2014). Hramotnist yak kompleksnyi pedahohichni fenomen u vyshchii osviti SShA [Literacy as a complex pedagogical phenomenon in US higher education]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education in Ukraine]*, 3, 97–102 [in Ukrainian].
- Gershunski, B. S. (1998). *Filosofija obrazovanija [Philosophy of education]*. Moskva: Flinta [in Russian].
- Hirsch, E. (1988). *Cultural literacy. What every American needs to know*. New York.
- Kolmogorova, I. V. (2008). Kulturologicheskii pohod k formirovaniu pedagogicheskoi kultury uchitelia [A cultural approach to the formation of a teacher's pedagogical culture]. *Izvestija Uralskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Ural State University]*, 60, 163-167 [in Russian].
- Light, Richard I. (2001). *Morning the most of the college. Student speak their minds*. Combr., Mass., Lud., Horvard University press.
- Livermore, D. (2009). *Leading with Cultural Intelligence: The New Secret to Success*. New York: AMACOM.
- Muzalov, O. (2013). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinoi kultury u protsesi navchalno-vykhovnoi diialnosti [Theoretical and methodical ambush the formation of professional culture in the process of initial and mental activity]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity [Pedagogy and psychology of professional education]*, 3, 141-151 [in Ukrainian].
- Smith, R. A. (1994). *General Knowledge and Arts Education: An Interpretation of E.D. Hirsch's Cultural Literacy*. University of Illinois Press, 1994.

POLYEZHAYEV Y.

National University "Zaporizhzhya Polytechnic", Ukraine

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF CULTURAL LITERACY FORMATION AMONG STUDENTS IN CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article substantiates the basics of cultural literacy formation among students in the process of studying at universities. The importance of the phenomena of culture and cultural literacy in the life of modern human is determined. The significance of cultural literacy as the condition of social and cultural development of society in general and each person in particular is revealed. In interlanguage communication, for example, cultural literacy helps to convey thoughts, emotions expressed by means of a foreign language. The article analyzes cultural literacy from the standpoint of domestic and foreign researchers. The controversial points in perception of cultural literacy in academic discourse are highlighted. It found that the general concept of literacy in the modern world is complex and dynamic. The main approaches to the process of cultural literacy formation among students are highlighted: systemic, synergetic, competence, activity, axiological, cultural, personality-oriented. The basic pedagogical principles of cultural literacy formation are determined: humanism, pedagogical interaction, scientificity, value orientation, spirituality, variability, individualization, innovation, informational support. The research clarifies the principles of cultural literacy formation among students in the process of learning a foreign language at university. The necessity of culturally literate teaching staff in higher educational institutions is emphasized. Cultural literacy indicated common cultural codes that ensure the intellectual unity of generations.

It was emphasized that the use of innovative educational technologies contributes to the formation of critical thinking and cultural literacy of students. The components of cultural literacy were highlighted: cognitive, communicative, motivational, and emotional. It is noted that the need for a detailed analysis of these components determines the prospects for further research.

Key words: *interaction, communication, cultural literacy, scientific approach, principle, communication, formation*

Стаття надійшла до редакції 17.08.2020 р.

УДК 37.013.3(477.64) «17/20»
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223325>

ТЕТЯНА РОЖНОВА

ORCID: 0000-0002-3608-8943

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ В ЗАПОРІЗЬКОМУ КРАЇ КІНЦЯ XVIII - ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

У статті представлено теоретичне підґрунтя становлення освіти в Запорізькому краї кінця XVIII – початку XXI століття. Обґрунтовано актуальність даного дослідження, виокремлені наукові напрями дослідження історії освіти в Запорізькому краї кінця XVIII – початку XXI століття. Подано результати аналізу історичних досліджень, які містять регіональний фактологічний матеріал; історико-педагогічні дослідження.

Ключові слова: освіта, Запорізький край, земські школи, народна освіта, педагогічна діяльність, становлення

Постановка проблеми. В умовах становлення та розвитку української держави, реформування освіти України з урахуванням її інтеграції в європейський культурний та економічний простір, що висуває нові завдання в галузі освіти й виховання підрастаючого покоління, особливої актуальності набуває проблема розвитку освіти в Україні. Закони України: «Про освіту», «Про початкову освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») визначають основні засади розвитку вітчизняної освіти, спрямовують її на інтелектуальний, соціальний, духовний розвиток дитини.

Суттєвою умовою успішної реалізації цих завдань є не лише пошук нових дієвих теоретичних та практичних розробок щодо вдосконалення процесів навчання та виховання дітей, а й вивчення, узагальнення і творче переосмислення історико-педагогічного досвіду розвитку освіти в Україні, зокрема досвіду педагогіки кінця XVIII – початку XXI століття. Особливої уваги заслуговує вивчення наукових напрямів дослідження історії освіти в Запорізькому краї кінця XVIII – початку XXI століття.

Аналіз найвагоміших публікацій. Як зазначає у своїх наукових розвідках Я. Шугай: «Історико-педагогічні аспекти становлення та розвитку початкової освіти в Україні відображені в працях Л. Березівської, О. Бондар, С. Васильєвої, А. Вихруща, Е. Голанта, Н. Гупана, В. Дереш, І. Жорової, Г. Іванюк, Л. Кравчук, Н. Красножон, В. Кузьменка, В. Мусієнко, І. Ніколіної, Т. Пантюк, Г. Поліщук, Л. Романець, Н. Слюсаренко, О. Сухомлинської, Л. Терлецької, С. Ткачова, О. Янкович, Т. Янченко та ін.» (Шугай, 2019, с. 17).

К. Сєводнева стверджує, що проблеми освіти в Запорізькому краї порушувалися в працях істориків (О. Бондарчук, Б. Бровко, Ю. Іващенко, А. Карагодін, Ф. Турченко та ін.), які вивчали особливості розвитку Запорізького регіону впродовж різних історичних періодів. Проте особливості зародження народної освіти на Запоріжжі в наукових розвідках з педагогіки системно не досліджувалися. Народна освіта в Запорізькому краї розпочала розвиватися під впливом дії наказів, Постанов і Статуту закладів освіти Російської імперії, діяльності видатних педагогів кінця XVIII–XIX ст. (К. Ушинський, Я. Новицький, М. Корф та ін.). Ім'я громадського діяча, педагога Миколи Корфа посідає почесне місце в літописі розвитку освіти на теренах Запоріжжя (до 1921 р. Олександрівськ.). Барон М. Корф – аристократ за походженням, український поміщик, який неухильно служив інтересам народної школи: був простим шкільним учителем, керівником учительських з'їздів, організатором сільських шкіл у Олександрівському і Маріупольському повітах Катеринославської губернії (нині Запорізька і Донецька області), педагогом-туристом по Росії і за кордоном з метою вивчення початкової школи, плодотворим педагогічним письменником і просто пристрасним оратором, захисником народної школи (Сєводнева, 2016, с. 144-148).

Актуальність досліджуваної проблеми підтверджується низкою суперечностей, зокрема між: необхідністю вдосконалення освіти та відсутністю цілісного історико-педагогічного дослідження її розвитку в кінці XVIII – початку XXI століття.; реформуванням школи в умовах сьогодення та недостатнім застосуванням продуктивних ідей конструктивного досвіду минулого. Подолання окреслених суперечностей, а також недостатнє вивчення зазначеної наукової проблеми в історико-педагогічній науці, її актуальність і відповідність сучасному етапу реформування системи освіти зумовили вибір теми статті «Теоретичні аспекти становлення освіти в Запорізькому краї кінця XVIII – початку XXI століття».

Тому виходячи з актуальності дослідження ми висуваємо мету статті – здійснити теоретичний аналіз становлення освіти в Запорізькому краї кінця XVIII – початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Реформація сучасної регіональної освіти потребує змін на всіх її рівнях, від її працівників, громадськості правильно використовувати історико-педагогічний досвід української національної школи, а саме періоду становлення і розвитку земської народної школи. Сьогодні ми можемо чітко підтвердити, що земська школа «мала своїм джерелом могутній визвольний рух 60-х років XIX століття і носила на собі його відбиток» (Каптерев, 1982). Основи земської школи, протягом багатьох років, були загальнолюдські цінності, повага

до релігії та традиційно-побутової культури. Північноприазовський регіон завжди був відомий своїми особливостями освіти, причиною цього були геополітичні та етнокультурні особливості, які залишили свій чіткий відбиток в освітньому соціуму.

За даними першого загального перепису населення Російської імперії 1897 року, в повіті проживало українців та росіян 118378 осіб (54,8 %); німців – 23366 осіб (10,8 %); греків – 62214 осіб (28,8 %); євреїв – 10488 осіб (4,9 %); решту – 0,6 % – складали болгари – 1292 осіб (Тройницький, 1904). Кожен з цих повітів мав специфічність етнічного складу, що і впливало на розвиток освіти та культурного рівня населення. Проте процес формування початкової освіти в кожному з них був різний. Це залежало від обов'язковості та безкоштовності початкового навчання для дітей, зведення нових шкільних приміщень, а особливо фінансової підтримки початкових шкіл регіону.

У 1867 році в селі Олександрівні (масток Д. Г. Гнедіна – сподвижника барона) було відкрито першу земську школу. Слідом за нею з'явилися земські школи в інших селах. Про школи турбувався гуляйпільський старшина Семенченко, опікунами початкових народних училищ третьої училищної дільниці Олександрівського повіту 1869–1870 навчального року були барон М. Корф, землевласник Є. Шабельський та купець О. Островський. У 1872 році вже налічувалося 100 шкіл (18 із них відійшло до Маріупольського повіту). За прикладом Олександрівського повіту земські школи відкривалися у Бердянському і Мелітопольському повітах (Сєводнева, 2016, с. 144-148).

Політика підтримки колоністських шкіл була притаманна північноприазовським земствам. Факт фінансової допомоги національним школам повіту Бердянським земством, можна підтвердити даними зі статистичного звіту за 1897-98 рр. про те, що за рік на болгарські школи було витрачено 21 116 крб. (14,8 %), на школи у німецьких колоніях – 4 540 крб (2,8 %) із загальної суми 162 278 крб. усіх витрат на народну освіту.

У Маріупольському земстві також бачили перспективи в тому щоб вкладати кошти у земські школи для подальшого процвітання, розвитку та зміцнення промислово-господарської і культурної сфери регіону. Саме тому, в 1904 році, члени Маріупольського земства ухвалили рішення про утримання грецьких шкіл на особисті кошти. Тим самим, на сільських громадах була відповідальність тільки за своєчасний ремонт, опалення приміщень та утримання сторожа (Отчёт Мариупольской уездной земской..., 1912. с. 101). Особливістю шкіл регіону було і будівництво їх з міцних та нових будівельних матеріалів, а окремо хотілося б відмітити – негорючих, із дотриманням усіх санітарно-гігієнічних вимог (Отчёт Мариупольской уездной земской..., 1897).

Освітній процес, який відбувався у православних земських школах болгар, росіян, українців мав певні спільні риси. Він був спрямований на виховання дітей у морально-релігійному дусі, на розвиток мислення дитини, на індивідуальне національне, патріотичне забарвлення. Так під час своєї педагогічної подорожі по селах Бердянського повіту з 24 квітня по 1 травня 1874 року М. Корф, під час якої він постійно перевіряв знання учителів та методи їх роботи. М. Корф проводив безліч показових уроків, кожен з яких він зміг пристосувати до завдань конкретної школи враховуючи національність учнів.

Одним із аспектів ефективного функціонування педагогічної системи північноприазовської земської школи були розвивальні підручники. У школах використовували “Родное слово”, “Детский мир” К. Ушинського та “Наш друг” й “Малютка” М. Корфа, які мали “образовать из детей разумных граждан, сознательно относящихся к окружающей действительности”. У цих підручниках особливістю було і те, що у всіх підручниках було те що оточувало дітей, пов'язувало їх з дійсністю, з реальним життям. У книзі “Наш друг” М. Корфа разом з веселими оповіданнями та казками розповідалися і про серйозні речі, такі як виготовлення одягу, посуду, сільськогосподарського інвентаря тощо. Під час викладання з таким підручником учні активно брали участь в обговоренні, були схильні до критики та активного мислення (Корф, 1871).

У звітах Я. Новицького автор говорить про важливість підручників у земських школах. До самого ж питання вибору підручників завжди ставилися дуже відповідально, тому у 1883 році Бердянська повітова земська управа скликала нараду на якій говорили про підручники. Саме на цій нараді був присутній М. Корф, який пропонував земству закупити з кожного предмету підручники різних авторів.

Також обов'язковим для розвитку освіти М. Корф настирливо пропонував розклад занять у земських школах. М. Корф рекомендував викладання уроків проводити у повній тиші, іншими словами самостійні письмові роботи. Він говорив, що для вчителя викладання одного уроку у «повній тиші» – це ще і вільна година для вчителя. М. Корф розподіляв заняття молодшого класу так, щоб викладання арифметики, “Рідного слова” та світознавства, які вимагали повної уваги від дітей, проходили в повній тиші, що сприяло і роботі не тільки дітей, а і вчителя (Корф, 1869). Варто звернути увагу на розділ “Релігія та релігійні культури” Я.Новицького, це може зацікавити і сучасних педагогів мистецтва, педагогів-красназців. Я. Новицький створив оригінальний тематичний порадище, в якому він розподіляє 184 теми на вісім розділів. Педагог радить розпитати усіх близьких, знайомих про село, історію заснування, людей, які тут проживали, що вони робили, які пісні співали та інше. У своїх порадах Я. Новицький з любов'ю ставиться до народних звичаїв та традицій, він з зацікавленістю говорить про те, що це все ми маємо передати наступному поколінню (Етнонаціональний розвиток України ..., 1993, Оп.1., справа № 32. “Отчет уездного..., 1885).

Характер шкільництва залежив і від населення північноприазовських земель початку ХХ століття. У цей період при двокласних та однокласних земських школах Північного Приазов'я почали створювати ремісничі класи і відділення. У таких класах учням надавали початкову професійну підготовку: деревообробка, токарна, слюсарна, сільськогосподарська. Дівчатам викладали кравецьку та швацьку справу (Модзалевский, 1866).

На початку ХХ ст., після 1905 року пройшла зміна освіти північноприазовської земської школи. Зміни відбулися в змісті освіти, у ній з'явилися національні ідеї. Проте рівень знань учнів про Україну був занадто низький, тому освітні комісії рекомендували використовувати під час навчання додаткову літературу, серед якої були твори Т. Шевченка, Л. Українки, Л. Глібова та інших. Це позитивно вплинуло на розвиток національної ідеї (С. Шевчук, 1999; А. Духнович, 1857). Сьогодні така практика була б актуальна в сучасній українській школі. Як стверджували дослідники, використання подібної практики сприяло значному росту патріотизму та поваги до культури.

Україна – держава, яка багато століть росла і розвивалась, у нашій історії було багато злетів та падінь, а одним з найактуальніших питань у будь-який час було питання освіти. Наша власна історія тісно пов'язана з історією освіти та її розвитком. Серйозні трансформації у побутовому житті людей торкнулися і освіти. Ставши незалежною державою ми повинні пам'ятати і не забувати про коріння.

На прикладі багатьох геніальних педагогів, таких як Я. Новицький, М. Корф та інших, наша освіта набувала нових стандартів.

З ініціативи й безпосередньої участі М. Корфа в Олександрівському повіті було відкрито близько 70 земських шкіл. Педагог заснував земську школу як загальноосвітню з 3-річним терміном навчання, однокласну, де один учитель проводить заняття з усіма трьома класами: 1-го, 2-го, 3-го років навчання. Корфівські «тризимки», що являли собою класи-комплекти, продовжували функціонувати на Запоріжжі ще й у 40–60 рр. ХХ ст. (Державний архів Запорізької...: ф. 56, оп. 1, спр. 6, арк. 97).

Висновок та перспективи подальшої розробки теми. Отже, барону М. Корфу належить провідна роль у становленні й розвитку народної освіти на Запоріжжі. Видатний педагог одним із перших у Росії виступив з вимогою загального обов'язкового початкового навчання рідною мовою, заснував земські школи в Олександрівському повіті, став ініціатором й організатором учительських з'їздів, першим у запорізькому краї поставив питання про створення середньої школи-гімназії та ремісничого училища.

Ми дослідили лише деякі аспекти становлення освіти в Запорізькому краї кінця ХVІІІ – початку ХХІ століття. Наступним етапом нашого дослідження буде становлення і розвиток освіти на Запоріжжі: управлінський аспект.

Список використаних джерел

Державний архів Запорізької області: ф. 56, оп. 1, спр. 6, арк. 97.

Духнович, А. В. (1857). *Народная педагогия. Ч. I. Педагогия общая*. Львов.

Каптерев, П. Ф., Арсеньев, А. М. (Ред.). (1982). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика.

Корф, Н. А. (1871). *Наш друг. Книга для чтения учащихся в школе и дома, руководство к начальному обучению родному языку*. Санкт-Петербург: Изд. Д.С. Кожанчикова.

Корф, Н. А. (1869). Расписание учебных занятий для трёхклассной школы и программа учебного курса. *Народная школа*, 8, 22-28.

Отчёт Мариупольской уездной земской управы за 1911 г. Очередной сессии земского собрания 1912 г. Мариуполь.

Отчёт Мариупольской уездной земской управы за 1896 г. Очередной сессии земского собрания 1897 г. Мариуполь.

Отчёт Мариупольской уездной земской управы за 1899 г. Очередной сессии земского собрания 1900 г. Мариуполь.

Отчет уездного училищного совета о состоянии народного образования за 1883/84 учебный год. (1885). Оп. 1., спр. № 32.

Модзалевский, Л. Н. (1866). *Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времён до нашего времени*. Санкт-Петербург.

Римаренко, Ю. І. (Ред.). (1993). *Етніонаціональний розвиток України: терміни, визначення, персоналії*. Київ.

Севоднева, К. О. (2016). Виникнення та діяльність «корфівських» шкіл у запорізькому краї ХІХ ст. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*, 8 (08), 144-148.

Тройницкий, Н. А. (Ред.). (1904). *Первая всеобщая перепись населения Российской Империи 1897 г. Т. 41: Таврическая губерния; Т. 13: Екатеринославская губерния*. Санкт-Петербург.

Шевчук, С. (1999). *Край кам'яних могил: Наш край з найдавніших часів до початку ХХ ст.* Київ: АТ «АВГУСТ».

Шугай, Я. М. (2019). *Розвиток початкової освіти у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (1932–1958 рр.)*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Херсон; Тернопіль. Взято з http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-01/Dis_Shuhaj.pdf (дата звернення 06.09.2020).

References

Derzhavnyi arkhiv Zaporizkoi oblasti [State Archives of Zaporozhye region]: f. 56, op. 1, spr. 6, ark. 97 [in Ukrainian].

- Dukhnovich, A. V. (1857). *Narodnaia pedagogiia. Ch. I. Pedagogiia obshchaia [Folk pedagogy. P. I. General pedagogy]*. Lvov [in Ukrainian].
- Kapterev, P. F., & Arsenev, A. M. (Ed.). (1982). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia [Selected pedagogical works]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Korf, N. A. (1871). *Nash drug. Kniga dlia chteniia uchashchikhsia v shkole i doma, rukovodstvo k nachalnomu obucheniiu rodnomu iaziku [Our friend. A book for students to read at school and at home, a guide to primary education in the native language]*. Sankt-Peterburg: Izd. D.S. Kozhanchikova [in Russian].
- Korf, N. A. (1869). Raspisanie uchebnykh zaniatii dlia trekhklassnoi shkoly i programma uchebnogo kursa [Schedule of classes for three-grade school and curriculum]. *Narodnaia shkola [People's School]*, 8, 22-28 [in Russian].
- Modzalevskii, L. N. (1866). *Ocherk istorii vospitaniia i obucheniiia s drevneishikh vremen do nashego vremeni [An essay on the history of education and training from ancient times to the present day]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Otchet Mariupolskoi uездnoi zemskoi upravly za 1911 g. Ocherednoi sessii zemskogo sobraniia 1912 g. [Report of the Mariupol district zemstvo council for 1911. The next session of the zemstvo assembly of 1912]*. Mariupol [in Russian].
- Otchet Mariupolskoi uездnoi zemskoi upravly za 1896 g. Ocherednoi sessii zemskogo sobraniia 1897 g. [Report of the Mariupol district zemstvo council for 1896. The next session of the zemstvo assembly of 1897]*. Mariupol [in Russian].
- Otchet Mariupolskoi uездnoi zemskoi upravly za 1899 g. Ocherednoi sessii zemskogo sobraniia 1900 g. [Report of the Mariupol County Zemstvo for 1899. The next session of the Zemstvo Assembly in 1900]*. Mariupol [in Russian].
- Otchet uездnogo uchilishchnogo soveta o sostoianii narodnogo obrazovaniia za 1883/84 uchebnyi god [Report of the county school council on the state of public education for the 1883/84 academic year]*. (1885). Op. 1., spr. № 32 [in Russian].
- Rymarenko, Yu. I. (Red.). (1993). *Etnonatsionalnyi rozvytok Ukrainy: terminy, vyznachennia, personalii [Ethnonational development of Ukraine: terms, definitions, personalities]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Shevchuk, S. (1999). *Krai kam'ianykh mohyl: Nash kraj z naidavnishykh chasiv do pochatku XX st. [The land of stone graves: Our land from ancient times to the beginning of the twentieth century]*. Kyiv: AT "AVHuST" [in Ukrainian].
- Shuhai, Ya. M. (2019). *Rozvytok pochatkovoї osvity u vitchyznianiі pedahohichnii teorii i praktytsi (1932–1958 rr.) [Development of primary education in domestic pedagogical theory and practice (1932–1958)]*. (Extended abstract of PhD diss.). Ternopil'skyi nats. ped. un-t imeni Volodymyra Hnatiuka. Kherson; Ternopil. Retrieved from http://tnpu.edu.ua/naukova-robita/documents-download/d-58-053-01/Dis_Shuhaj.pdf [in Ukrainian].
- Sievodnieva, K. O. (2016). Vynyknennia ta diialnist «korfiivskykh» shkil u zaporizkomu kraї XIX st. [Origin and activity of "Corfu" schools in the Zaporozhye region of the XIX century]. *Ukrainskyi psykholoho-pedahohichni naukovyi zbirnyk [Ukrainian psychological and pedagogical scientific collection]*, 8 (08), 144-148 [in Ukrainian].
- Troinitckii, N. A. (Ed.). (1904). *Pervaia vseobshchaia perepis naseleniia Rossiiskoi Imperii 1897 g. T. 41: Tavricheskaia guberniia; T. 13: Ekaterinoslavskaia guberniia [The first general census of the population of the Russian Empire in 1897. Vol. 41: Tauride province; Vol. 13: Ekaterinoslav province]*. Sankt-Peterburg [in Russian].

ROZHNOVA T.

The State Institution of Higher Education "The University of Educational Management" of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF EDUCATION IN ZAPORIZHZHIA REGION OF THE END OF THE EIGHTEENTH THE BEGINNING OF THE TWENTY FIRST CENTURY

The article presents the theoretical basis of the formation of education in the Zaporizhia region in the late eighteenth - early twenty-first century. The relevance of this study is substantiated, the scientific directions of research of the history of education in the Zaporizhia region of the end of the XVIII - the beginning of the XXI century are singled out. The results of the analysis of historical researches which contain regional factual and historical material are given.

Ukraine is a country that has grown and developed for many centuries. There were many ups and downs in our history. One of the most pressing issues at any time was the issue of education. Our own history is closely linked to the history of

education and its development. Serious transformations in people's everyday life also affected education. As an independent state, we must remember and not forget our roots.

Considerable attention in the article is paid to the coverage of the process of origin of schools in Oleksandrivka, Berdiansk and Melitopol districts of Ekaterinoslav province. The factors influencing the development of public education in the Zaporizhia region of the end of the XVIII - the beginning of the XXI century are determined. On the initiative of M. Korph about 70 schools were opened in Oleksandrivsk district (now the territory of Zaporizhia region).

M. Korph has a leading role in the formation and development of public education in Zaporozhia region. An outstanding teacher was one of the first in Russia to demand universal compulsory primary education in the native language. He opened schools in Alexander Region and became an initiator and organizer of teachers' congresses. At the same time M.Korph was the first in the Zaporozhia region who raises the establishment of a secondary school and craft school.

Key words: *education, Zaporizhia region, schools, public education, pedagogical activity, formation*

Стаття надійшла до редакції 12.07.2020 р.

УДК 378.011.3-051:81

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223326>

НАДІЯ СКРИПНИК

ORCID: 0000-0002-6847-200X

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

ЕФЕКТИВНІСТЬ АУДИТОРНИХ ЗАНЯТЬ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Розглянуто аудиторні форми організації освітнього процесу (лекції, практичні, семінарські заняття) під час підготовки студентів-філологів. Окреслено їх різновиди, методика підготовки та проведення. У науково-методичних студіях обґрунтовано сутність дефініцій «лекція», «практичне заняття», «семінарське заняття», охарактеризовано основні види та функції аудиторних форм занять у вищій школі. Презентовано технологію організації та описано орієнтовну модель проведення однієї із форм аудиторного заняття з української мови. Акцентовано на тому, що в процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-словесників під час підготовки та проведення аудиторних форм організації навчання у студентів виробляється вміння виразнювати мовлення, мовленнєву вправність, мотивуються пізнавальні потреби досконалого володіння культурою усного мовлення в різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях у процесі навчальної, наукової та професійної діяльності.

Ключові слова: лекція, практичне заняття, семінарське заняття, освітній процес, студент-словесник, комунікативно-мовленнєва компетентність

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Нині заклади вищої освіти висувують нові вимоги до організації освітнього процесу підготовки майбутніх учителів української мови, що зумовлено низкою потреб і закономірностей розвитку сучасного суспільства. В умовах відкритого демократичного суспільства великої ваги набуває вміння студента висловлювати свою думку, вміння виразнювати мовлення, мовленнєву вправність. Пріоритетного значення в цьому контексті набуває комунікативно-мовленнєва компетентність студента-словесника, адже усне мовлення та мовленнєвий етикет завжди були одними із основних складників культури і невід'ємним елементом загальноприйнятих норм мовлення та видів мовленнєвої діяльності.

Аналіз найвагоміших публікацій. Різні аспекти проблеми пошуку ефективних форм навчання знайшли своє відображення в історії зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки (Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, А. В. Дістервег, Дж. Дьюї, К. Д. Ушинський, Т. Лубенець, В. О. Сухомлинський та ін.). Проаналізувавши праці (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Дороз, І. Дроздова, О. Караман, С. Караман, Н. Мордовцева, А. Нікітіна, Н. Остапенко, М. Пентиліук, Л. Попова, О. Потапенко, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'як) та інших сучасних лінгводидактів, можемо стверджувати, що найбільш результативною формою організації навчання є аудиторні форми роботи.

Науковець О. Семенов, розробляючи систему професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, пропонує такі аудиторні форми навчання: лекція, практичні заняття, семінар, колоквиум, водночас зосереджуючи увагу на тому, що «популярності набувають дискусії, тьюторські заняття, мікровикладання, рольові ігри, моделювання, наукові майстерні, модульні технології, методичні презентації» (Семенов, 2002, с. 92). Погоджуємось із думкою М. Фіцули про те, що семінарське заняття «передбачає самостійне вивчення учасниками освітнього процесу за завданнями викладача окремих питань і тем лекційного курсу з наочним оформленням матеріалу у вигляді

реферату, доповіді, повідомлення, презентації тощо», а лекція – словесний метод навчання, особливістю якої є усний виклад великого за обсягом, складного за логікою навчального матеріалу (Фіцула, 2006, с. 127).

Вирішення досі не вирішених аспектів наукової проблеми. Проблема підготовки та проведення аудиторних форм занять у вищих освітніх закладах актуальна на сучасному етапі становлення системи вищої освіти України. Попри суттєві напрацювання вважаємо за доцільне зосередити увагу на описі нових видів уже апробованих навчальних форм – лекцій, практичних і семінарських занять для ефективної та якісної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Мета статті полягає в ознайомленні, аналізі особливостей організації й ефективності проведення аудиторних занять у практиці вищої школи.

Поставлені цілі передбачають вирішення таких завдань: розглянути зміст понять «лекція», «практичне і семінарське заняття», визначити їх місце серед форм організації навчання; дослідити ефективний вплив аудиторних форм організації навчання у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів української мови.

Виклад основного матеріалу. Процес навчання у вищих закладах освіти відбувається в межах багатоманітної цілісної системи організаційних форм. Форма організації освітнього процесу – спосіб організації, побудови й проведення навчальних занять, у яких реалізуються зміст (Мешко, 2010, с. 68-75). Форми організації навчання – цілеспрямована, чітко організована, змістовно насичена й методично забезпечена система пізнавального та виховного спілкування, взаємодії, співпраці викладачів та студентів (Крисько, 2001, с. 316).

Зауважимо, що освітній процес у гуманітарно-педагогічному коледжі реалізується за допомогою таких аудиторних та позааудиторних формах роботи: навчальні заняття (лекція, практичне заняття, семінарське заняття, лабораторна робота), консультації, контрольні заходи, виконання індивідуальних завдань, виробнича (педагогічна) практики, екскурсії, науково-практичні конференції, курсові роботи, дипломні роботи, самостійна робота, дистанційне навчання.

Предметом даної розвідки є аудиторні форми навчання студентів. Лекція (лат. *lectio* – читання) – систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки (Курлянд (Ред.), 2005, с. 124). Лекція – основний вид навчальних занять, призначених для викладення теоретичного матеріалу. Тематика лекцій визначається робочою програмою навчальної дисципліни.

Навчальні лекції: вступні, підсумкові, тематичні, оглядові, консультативні, лекційні спецкурси; за способом викладу матеріалу: бінарні, лекції-дискусії, лекції проблемні, мультимедійна лекція, лекції-конференції, лекції із запланованими помилками; лекції-бесіди тощо.

Рускуліс Л. стверджує, що кожен із видів лекцій обов'язково повинен передбачити елементи презентації, мультимедіа, кіно-, аудіо- й відеофрагменти, що є необхідним на часі інтенсивного розвитку інформатизації суспільства й сприяє зацікавленню студентської аудиторії, робить заняття більш динамічним, учить студента інтерпретувати й критично аналізувати побачене (Рускуліс, 2016, с. 266).

Пропонуємо орієнтовну модель лекції-бесіди з курсу «Українська мова (за професійним спрямування)», змістовий модуль «Культура та стилістика професійного мовлення» на тему: «Культура мовлення у професійно-педагогічному спілкуванні. Вимоги до мовлення вчителя. Мовленнєвий етикет у професійному спілкуванні», на яку винесено наступні питання:

1. Культура мовлення у професійно-педагогічному спілкуванні.
2. Правильність як найважливіша вимога до мовлення педагога.
3. Комунікативні вимоги до професійно-педагогічного мовлення.
4. Мовленнєвий етикет у педагогічному спілкуванні.

Самодіагностування рівня володіння професійним педагогічним мовленням. Самодиктант «Лікнеп»: Студенти, сьогодні на протязі лекції ми виконаємо слідуєчий об'єм роботи: перевіримо, чи всі вірно справилися з домашнім завданням; познайомимося з новою темою «Вимова та правопис слів із ненаголошеними [e], [и] в корені слова»; дамо відповіді на задані мною запитання; зробимо пару вправ на закріплення вивченого та складемо усну зв'язну розповідь за серією малюнків. Тож давайте приступимо до роботи.

Ми вважаємо, що такий вид лекції стимулював студентів до глибокого аналізу наукових джерел з теми, а розроблення системи самостійної підготовки, дало змогу різнобічно розкрити актуальні проблеми бесіди та підготувати майбутнього фахівця-філолога до професійної мовленнєвої діяльності.

Сучасний студент повинен володіти культурою мовлення та комунікативно-мовленнєвими компетенціями для вирішення професійно орієнтованих завдань, у нього повинні бути сформовані професійні інтереси, здатність самостійно формулювати завдання і визначати способи їх рішень, здатність працювати з інформацією в команді, налагодження соціальних зв'язків, а сприяють цьому вміння практично застосовувати теоретичні знання на практиці.

Практичне заняття (лат. – діяльний) – вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача шляхом виконання певних відповідно сформульованих завдань закріплюють теоретичні положення навчальної дисципліни і набувають умінь та навичок їх практичного застосування.

На нашу думку, інтенсифікація сучасного освітнього процесу потребує використання на практичних заняттях передових технологій навчання, а саме активні та інтерактивні методи й прийоми навчання (елементи дискусії, ділової гри, «мозкового штурму», діадної форми роботи студентів (виконання завдань для закріплення матеріалу парами, контролю знань, оцінювання виконаних дій і завдань), вправи (групові та індивідуальні), аналіз конкретних професійних ситуацій, вирішення завдань, робота з документами і діловими паперами, моделювання ситуацій) тощо.

Головне їх завдання, як підкреслює Г. Товканець, – закріплення теоретичних знань, оволодіння апаратом наукових досліджень; поглиблення й уточнення знань; формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень (Товканець, 2001, с. 41). Під час таких занять у студентів формуються практичні вміння й

навички розв'язання завдань, закріплюються вже наявні уміння, розвивається здатність самостійно використовувати весь багаж знань для вдосконалення певних дій.

У межах наших студій розроблено й упроваджено практичне заняття на тему «Публічний виступ», яке передбачало розгляд наступного письмового завдання: написати дві промови (інформаційну та агітаційну) на тему «Громадянська позиція сучасного студента» або «Мистецтво спілкування як необхідна передумова життєвого успіху». Інструктаж. Для успішного виконання завдання скористайтеся як лекційним матеріалом (про структуру, етапи створення, засоби вираження, умови успішного публічного виступу), так і нижче висвітленою інформацією: Інформаційна промова. У ній розкриваються відомості про навколишній світ та перебіг процесів, що відбуваються в різних сферах людського життя – політичній, соціальній, економічній, освітній, духовній тощо. Така промова повинна і надати нову інформацію про подію, предмет, ситуацію у формі розповіді, опису, міркування, і зацікавити аудиторію.

Агітаційній промові притаманне лаконічне емоційне пояснення важливого питання, пропагування певних думок, переконань, ідей, теорій тощо, активне спонукання до їх реалізації в житті. Фактично, це всі складові промови мітингової. Торкаючись актуальних суспільно-політичних проблем, активно впливаючи на свідомість, промовець спонукає слухача до певної діяльності, до необхідності зайняти ту чи іншу громадянську позицію, змінити погляди чи сформулювати нові.

Семинар (лат. *seminarium* – розсадник) (традиційний (тематичний) семінар) – форма організації навчання, під час якої викладач організовує вивчення попередньо визначених тем (Практикум..., 2015, с. 109). На підставі індивідуальних завдань (повідомлень, рефератів, доповідей) студенти-філологи готують тези виступів із запропонованих проблем. На семінарському занятті викладач оцінює рівень підготовлених студентами рефератів, виступів, повідомлень, доповідей, активність їх в дискусії, вміння формулювати та відстоювати свою позицію тощо.

Семинарські заняття варто запроваджувати на старших курсах, «коли у студентів уже сформувався достатній обсяг теоретичних знань з української мови і відповідні уміння й навички застосування їх у професійному дискурсі» (Климова, 2010, с. 222). Отже, семінари сприяють розвитку творчої самостійності студентів, вираженню мовлення, поглиблюють їх інтерес добирати та аналізувати довідкову літературу й висловлювати власні критичні думки про прочитане, розвивають уміння та навички публічного виступу, а також допомагають аргументувати особисті переконання й глибокому засвоєнню фундаментальних знань.

Під час викладання тієї чи іншої дисципліни рекомендується використовувати різні види семінарських занять, зокрема: семінари-бесіди, наукові семінари, семінар-пресконференція, семінар з використанням ігрових ситуацій (наприклад: «Що, де, коли?», «Брейн-ринг», «КВК»), міжпредметні семінари, власне семінари – це розгорнута бесіда, доповідь (повідомлення), обговорення рефератів і творчих робіт, коментоване читання, розв'язування завдань, диспут, конференція тощо.

Зокрема, ми вважаємо, що найбільш ефективним видом семінарського заняття у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності з навчальної дисципліни риторика є семінар-конференція. Тема: Риторика як наука. Види та жанри красномовства.

План (питання для обговорення)

1. Історичний аспект розвитку риторики: основні етапи; ключові постаті.
2. Поняття про оратора. Особистість та функції оратора в сучасному світі.
3. Ключові ознаки та закони класичної риторики.
4. Специфіка видів красномовства (академічне, соціально-політичне, дипломатичне, судове, військове, церковно-богословське, суспільно-побутове, рекламне).
5. Особливості змісту та структура жанрів основних видів красномовства: монологічні (повідь, повідомлення, промова, лекція, виступ, огляд, репліка, спростування); діалогічні (бесіда, інтерв'ю, обговорення, суперечка); полілогічні (дискусія, диспут, полеміка, дебати).
6. Етика і психологія мовленнєвої комунікації (моральні цінності співрозмовників, мовний етикет, полеміка в спілкуванні, конфлікт та методи його вирішення).

Питання для дискусії: 1. Доведіть вплив мовленнєвого закону на формування й розвиток уміння володіти ефективним мовленням (оформлювати свою думку в дієву словесну форму – це система комунікативних якостей мовлення). 2. Наведіть факти, які свідчать про те, що комунікативна поведінка педагога – це чинник мотивації навчальної діяльності. 3. Обґрунтуйте твердження, що риторика – це найоптимальніший шлях мовленнєвого розвитку людини.

На нашу думку, пропонувані питання для обговорення передбачали ґрунтовну, професійну науково-теоретичну підготовку студентів-словесників, сприяли удосконаленню вміння висловлювати й аргументувати власні думки, критично аналізувати аргументи опонентів, готувати та презентувати матеріали візуалізації.

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Аналіз науково-методичних праць, власний досвід роботи в закладі вищої освіти переконують, що професійно проведені аудиторні заняття сприяють удосконаленню вмінь та навиків вести діалог, монолог, дискусію, бесіду, конференцію тощо; спрямованні на вираження мовлення студентів-словесників та на досконале володіння літературними нормами в усній і писемній формах мовлення, розвивають творче мислення. Використання різних форм і видів аудиторних занять сприяє формуванню компетентних, мобільних, самоорганізованих майбутніх фахівців у царині філології. З'ясовано, що вибір форм організації навчання залежить від основних завдань освіти і виховання, від мети заняття і змісту навчального матеріалу дисципліни, від складу академічної групи, від педагогічної майстерності викладача.

Важливою перспективою подальших наукових досліджень є розгляд позааудиторних форм організації навчання та їх вплив на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів-словесників.

Список використаних джерел

- Горошкіна, О., Караман, С. (2015). *Практикум з методик навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі*: навч. посіб. Взято з <http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/399> (дата звернення: 27.07.2020).
- Климова, К. Я. (2010). *Теорія і практика формування мовно-комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів*: монографія. Житомир: РУТА.
- Крысько, В. Г. (2001). *Психология и педагогика: Схемы и комментарии*. Москва: Владос-Пресс.
- Курлянд, З. Н. (Ред.). (2005). *Педагогіка вищої школи*. Київ: Знання.
- Мешко, Г. М. (2010). *Вступ до педагогічної професії*: навч. посіб. Київ: Академвидав.
- Рускуліс, Л. (2016). Лекція за способом викладу навчального матеріалу в системі підготовки майбутнього вчителя української мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 140, 263-268.
- Семенов, О. М. (2002). *Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів*. Київ; Глухів: ІППП ІПН України: ГДПУ.
- Товканець, Г. В. (2001). *Університетська освіта*: навч.-метод. посіб. Київ: Кондор.
- Фіцула, М. М. (2006). *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб. Київ: Академвидав.

References

- Fitsula, M. M. (2006). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher school]*: navch. posibnyk. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- Horoshkina, O., & Karaman, S. (Eds.). (2015). *Praktykum z metodyky navchannia movoznavchyykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Workshop on methods of teaching linguistic disciplines in high school]*: navch. posibnyk. Retrieved from <ftp://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/399> [in Ukrainian].
- Klymova, K. Ya. (2010). *Teoriia i praktyka formuvannia movno-komunikatyvnoi profesiinoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei pedahohichnykh universytetiv: monohrafiia [Theory and practice of formation of language-communicative professional competence of students of non-philological specialties of pedagogical universities: monograph]*. Zhytomyr: RUTA [in Ukrainian].
- Kryisko, V. G. (2001). *Psihologiia i pedagogika : Shemy i kommentarii [Psychology and Pedagogy: Diagrams and Comments]*. Moskva: Vlados-Press [in Russian].
- Kurliand, Z. N.(Ed.). (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school]*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
- Meshko, H. M. (2010). *Vstup do pedahohichnoi profesii [Introduction to the teaching profession]*: navch. posibnyk. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- Ruskulis, L. (2016). Lektsiia za sposobom vykladu navchalnoho materialu v systemi pidhotovky maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy [Lecture on the method of teaching material in the system of training future teachers of the Ukrainian language]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Serii: Pedahohichni nauky [Bulletin of Taras Shevchenko National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences]*, 140, 263-268 [in Ukrainian].
- Semenoh, O. M. (2002). *Orhanizatsiia nauково-doslidnoi roboty studentiv filolohichnykh fakultetiv pedahohichnykh universytetiv [Organization of research work of students of philological faculties of pedagogical universities]*. Kyiv; Hlukhiv: IPPP IPN Ukrainy: HDPU [in Ukrainian].
- Tovkanets, H. V. (2001). *Universytetska osvita [University education]*: navch.-metod. posibnyk. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].

SKRYPNYK N.

Department Communal Institution of Higher Education «Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College», Ukraine

EFFICIENCY OF FACE TO FACE TRAINING IN THE FORMATION OF STUDENTS-PHILOLOGISTS' COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCE

The urgency of the topic is due to current trends in education. The learning process in higher education institutions is implemented within a diverse holistic system of organizational forms and methods of teaching. The article is devoted to the organization the face to face training (lectures, practical and seminar) during the preparation of students-philologists. Their varieties, methods of preparation and implementation are outlined. In scientific and methodical studies the essence of the definitions "lecture", "practical lesson", "seminar lesson" is substantiated, the main types and functions of face to face

training in higher school are characterized. It is emphasized that the lecture is the main form of organization of the educational lesson, which is based on the information-monologue method (influences the expression of students' speech) of presentation and explanation of the material and organization of students' cognitive activity. It was found that the effectiveness of training future specialists in philology depends on the introduction into practice of such classroom forms of training as practical and seminar classes. The expediency of their use in the educational environment is determined not only by the high level of assimilation of theoretical material by students, their age and individual characteristics, such as seminars or practical classes, but also the effectiveness of the necessary practical skills, which largely depends on pedagogical skills, communicative and speech competence of the teachers themselves. The technology of the organization is presented and the approximate model of conducting one of the forms of classroom lesson in the Ukrainian language is described. It is emphasized that in the process of formation future teachers-philologists' communicative-speech competence during preparation and carrying out of classroom forms of the organization of training at students ability to express speech, speech skill is developed, cognitive needs of perfect possession of culture of oral speech in various communicative-speech motivated process of educational, scientific and professional activity.

Key words: *lecture, practical lesson, seminar, educational process, student-philologist, communicative-speech competence*

Стаття надійшла до редакції 07.08.2020 р.

УДК 37.013:069.12+37.091.4Макаренко

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223327>

АНДРІЙ ТКАЧЕНКО

ORCID: 0000-0003-4408-2653

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

МАКАРЕНКОЗНАВЧИЙ ВИМІР МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Узагальнено досвід, представлено стислу хронологію музейного відображення життя і діяльності А. С. Макаренка. Схарактеризовано головні риси функціональної специфіки, що зумовлюють неповторне місце макаренківських музеїв у контексті завдань музейної педагогіки, – аудиторію, систему функцій, суперечності музейної презентації спадщини А. С. Макаренка. Акцентовано увагу на тому, що музей А. С. Макаренка як науковий, мистецький та освітній феномен є оптимальною й креативною формою вивчення, інтерпретації і експозиції спадщини видатного педагога, його багатоаспектна діяльність має розглядатися в категоріях багатьох галузей наукового знання. Підкреслено, що макаренківський музей – це специфічний, яскравий феномен педагогічної культури, виховний, дидактичний і профорієнтаційний потенціал якого виходить за межі традиційної місії музею як компонента освітнього середовища. Музейні установи, присвячені А. С. Макаренку, за рахунок своєї функціональної специфіки не лише суттєво збагачують зміст, завдання і можливості музейної педагогіки як такої, але відкривають новий вимір її парадигмальної сутності.

Ключові слова: музейна педагогіка, спадщина А. С. Макаренка, макаренкознавство, Музей-заповідник А. С. Макаренка в с. Ковалівка Полтавського району, Музей А. С. Макаренка Кременчуцької міської ради Полтавської області, Педагогічно-меморіальний музей А. С. Макаренка Долинської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 імені А. С. Макаренка, Білопільський музей А. С. Макаренка, Московський Педагогічний музей А. С. Макаренка

Постановка проблеми. Поняття «музейна педагогіка», яке увійшло до педагогічного тезаурусу з легкої руки Г. Фройденталя (Німеччина) ще 1931 року, давно вже отримало повноцінне обґрунтування власного предмета, набуло ще більшої актуальності і в даний час лягло в основу окремого загальноновизнаного наукового напрямку. Теоретичні і практичні аспекти музейної педагогіки стають у центрі уваги все нових дослідників по всьому світу. Разом з тим досі не отримала ґрунтового узагальнення в контексті ідей музейної педагогіки практика діяльності музеїв видатного вітчизняного педагога-письменника Антона Макаренка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найпотужнішу традицію в постановці і реалізації завдань музейної педагогіки має Німеччина, чії відомі педагоги (Г. Кершенштейнер, А. Рейчвейн та інші) розробили педагогічні принципи музейної експозиції. Різні аспекти цієї галузі ставали у центрі уваги і вітчизняних учених (О. Гринів, Л. Гурін, О. Караманов, І. Ласкій, Л. Масол, А. Надєждін, В. Рагозіна, О. Степанюк та ін.), до чийх заслуг можна віднести визначення ролі музейної педагогіки як засобу формування особистості учня.

Тематика створення, наповнення і функціонування музеїв А. С. Макаренка також неодноразово знаходила своє місце на сторінках наукових розвідок. Окрім традиційних путівників заслуговують на увагу роботи, що конкретизують завдання макаренківських музеїв, розглядають їх як своєрідний вид макаренкознавства (Р. Бескіна, Л. Данилова, В. Морозов та ін). В той же час в науці бракує праць узагальнюючого характеру, що розкривали б засадові моменти музейного відображення постаті, слова і справи Антона Макаренка.

Метою статті є узагальнення багаторічної поліаспектної діяльності музеїв А. С. Макаренка, виокремлення концептуальних аспектів їх специфічної місії в контексті завдань музейної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Процес відображення долі і справи А. С. Макаренка засобами музейних експозицій триває з середини минулого століття, розвиваючись синхронно із загальною тенденцією популяризації спадщини Антона Семеновича як видатного педагога-письменника. З часом утворилася доволі потужна мережа радянських музеїв і музейних кімнат, присвячених А. С. Макаренку, яка доповнилася відносно невеликими відповідними експозиціями в інших країнах – головним чином соціалістичного табору.

До нашого часу дійшли далеко не всі із подібних музеїв, під впливом політичних і ідеологічних процесів певна частина їх, – у першу чергу музейні кімнати у загальноосвітніх, професійно-технічних та інтернатних закладах країн близького та далекого зарубіжжя припинила свою діяльність. Проте варто відзначити, що попри еволюцію ставлення громадськості до імені А. С. Макаренка, провідні його музеї і сьогодні продовжують велику просвітницьку роботу. Наведемо коротку хронологію подій «музейного макаренкознавства».

Перший, педагогічно-меморіальний, музей Антона Семеновича був відкритий 8 липня 1951 року у будинку його батьків, що розташований у Крюківському районі м. Кременчука; з 2006 року його офіційна назва – «Музей А. С. Макаренка Кременчуцької міської ради Полтавської області». Напрямами діяльності музею є: культурно-освітня, науково-дослідна, експозиційна, видавнича та пам'яткоохоронна. Меморіальна частина музейного комплексу складається із 7-ми кімнат загальною площею 84,9 м². Наразі основний фонд музею містить 15 359 предметів, із них: речових – 442, образотворчих – 111, декоративно-ужиткових – 59, писемних – 4480, фото – 2309, фоно – 28, кіно та відео – 12, інших – 7918; науково-допоміжний фонд – 18 642 одиниць зберігання. Представлено малюнки А. С. Макаренка, нагороди, рукописи, рідкісні фото, архівні матеріали тощо. У музеї проводять зустрічі з іноземними та вітчизняними членами Міжнародної макаренківської асоціації і педагогами, наукові консультації з питань макаренкознавства, музеєзнавства, рецензування наукових макаренкознавчих праць, уроки історії, класні години, вечори, семінари, екскурсії та лекторії: «Життя і творчість А. С. Макаренка», «Сім'я Макаренка», «Жінки у долі А. С. Макаренка», «Вихованці А. С. Макаренка» (Ткаченко, Кущенко, 2017). Кременчуцький музей має найбільшу колекцію речей видатного педагога: особисті речі, бібліотека, одяг, документи тощо.

Із невеликої експозиції, створеної у 1963 році, почав свою історію Педагогічно-меморіальний музей А. С. Макаренка Долинської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 2 імені А. С. Макаренка Долинської районної ради. Тут, на станції Долинській Харківсько-Миколаївської залізниці, у 1911–1914 рр. А. С. Макаренко працював учителем залізничного 2-класного училища. З 1991 року вся експозиція музею знаходиться в історичному приміщенні – окремій кімнаті, де А. С. Макаренко, виконуючи обов'язки наглядача при гуртожитку для учнів. Нині музей зберігає понад 5 тисяч експонатів основного фонду: фото, книги, журнали, газети, твори А. С. Макаренка, видані різними мовами. Музей має яскраво виражену краєзнавчу спрямованість, його матеріали використовуються студентами для написання курсових і кваліфікаційних робіт. Тут проходять навчально-методичні заходи, семінари, конференції, екскурсії для різних категорій відвідувачів, підтримується тісний зв'язок з закладами освіти, державними і громадськими музеями, організаціями, макаренкознавчими центрами (Педагогічно-меморіальний музей...).

Із 25 жовтня 1969 року існує музей А. Макаренка на його батьківщині – у місті Білопілья Сумської області. До сотої річниці з дня народження педагога музей, який до того розташовувався в одноповерховому будинку, було переведено до спеціально створеного приміщення, що знаходиться у будівлі відділу освіти Білопільської РДА. Серед завдань музею: розширення знань педагогів, учнів, громадськості району про життєвий, творчий шлях, педагогічну діяльність педагога-новатора А. С. Макаренка; сприяння у вивченні, використанні педагогічної системи А. С. Макаренка загальноосвітніми навчальними закладами району; зберігання та використання пам'яток матеріальної та духовної культури краю; стимулювання розвитку творчих інтересів учнів до пошукової краєзнавчої роботи; залучення учнів до проведення культурно-освітньої роботи серед школярів та мешканців району. На базі музею організуються семінари для керівників шкільних музеїв, методоб'єднання учителів історії тощо (Музей А. С. Макаренка).

У Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка – *alma mater* А. С. Макаренка – ще у 1977–1978 роках за ініціативою та силами викладачів кафедри педагогіки створено спеціалізований кабінет макаренкознавства – кімнату-музей А. С. Макаренка. Підприємтям для цього послужила багаторічна активна пошукова діяльність студентського макаренківського гуртка, очолюваного викладачами кафедри педагогіки С. Рижилом та К. Ширяєвою. Нинішня експозиція кабінету розроблена доцентом кафедри педагогічної майстерності Л. Крамушенко у 2001–2002 роках. Нині діяльність кабінету триває у контексті декількох навчально-наукових функцій: а) проведення практичних занять з дисциплін педагогічного циклу; б) організація екскурсій для студентів та гостей університету на тему «Антон Макаренко – видатний випускник Полтавського учительського інституту»; в) робота секцій і проведення засідань активу Міжнародної макаренківської асоціації та Української асоціації Антона Макаренка під час щорічних міжнародних макаренківських конференцій кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Язюна; г) проведення презентацій, науково-методичних семінарів та консультацій з дослідниками та пропагандистами творчої спадщини А. С. Макаренка, представниками освітянської громадськості тощо.

Московський педагогічний музей А. С. Макаренка був утворений на громадських засадах вихованцями Антона Семеновича і московськими педагогами в 1983 році. Засновницею музею і його першою директоркою була заслужена учителька РФ Роня Михайлівна Бескіна (1920–2004). Основу його доволі багатих зібрань склали як приватні колекції, так і колекції Московського педагогічного товариства. 1992 року музей став структурним підрозділом Центру позашкільної роботи імені А. С. Макаренка, який тоді був організований Московським департаментом освіти при Західному адміністративному окрузі. У фондах музею зберігаються листи, спогади, неопубліковані статті соратників А. С. Макаренка, його колег, вихованців, унікальні фото, книги та інші цінні експонати. Музей так визначив свої освітні завдання: залучення широких кіл населення до нового розуміння освітнього досвіду А. С. Макаренка; реабілітація в громадській думці колективу як головного інструменту

соціального виховання, здатного гармонізувати взаємини особистості і суспільства; сприяння поширенню у виховній практиці продуктивної праці, всіх видів продуктивної зайнятості дітей та молоді; подолання агресивного індивідуалізму, утриманської психології в дитячому і юнацькому середовищі; перетворення музею в культурний центр Москви. Екскурсійна тематика музею представлена такими напрямками: «Життя і творчість педагога і письменника А. С. Макаренка», «Соратники і послідовники А. С. Макаренка», «Основи педагогічної реабілітації», «Виховна педагогіка А. С. Макаренка», «Православні коріння педагогічного досвіду А. С. Макаренка» (Педагогический музей А. С. Макаренко). Музей багато років традиційно виступав місцем проведення знаменитих «Макаренківських серед» – обговорення актуальних питань макаренкознавства і проблем освіти представниками наукової і педагогічної громадськості. Директорами музею працювали син найвідомішого вихованця А. С. Макаренка А. Калабалін та знаний російський макаренкознавець В. Морозов. На жаль, у зв'язку зі зміною адміністративного підпорядкування з грудня 2015 року музей призупинив свою діяльність, а частина його колекцій експонується у Залі А. С. Макаренка Московського музею освіти імені академіка Г. О. Ягодіна.

Наймасштабнішим зі зrealізованих макаренківських музейних проєктів є Державний музей-заповідник А. С. Макаренка в с. Ковалівка Полтавського району, відкритий 25 лютого 1988 року, напередодні 100-річного ювілею видатного педагога, на території і в будівлях, де з 1921 по 1926 рік розташовувалася керована А. С. Макаренком Полтавська трудова колонія імені М. Горького.

Історія установи розпочалася у червні 1984 р. із доповідної записки ректора Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка І. Зязюна «Про 100-річчя з дня народження А. С. Макаренка», у якій серед інших заходів було запропоновано включити до республіканського плану святкування ювілею А. С. Макаренка створення меморіального музею-заповідника. Всю підготовчу роботу здійснила Науково-дослідна лабораторія А. С. Макаренка Полтавського педінституту під керівництвом доцента Л. Крамущенко. На сьогодні це найбільший музейний комплекс А. С. Макаренка у світі. У його складі працює один із найефективніших середніх навчальних закладів Полтавщини – Полтавський обласний науковий лицей-інтернат II-III ступенів імені А. С. Макаренка Полтавської обласної ради.

З перших днів свого існування музей-заповідник виступів в ролі потужного науково-методичного центру, став місцем проведення чисельних меморіальних заходів, міжнародних і всеукраїнських наукових форумів, неформальних зустрічей макаренкознавців і вихованців видатного педагога. На його базі проходили консультації щодо створення Міжнародної макаренківської асоціації (1990) та перші установчі зібрання цього поважного об'єднання науковців (23–28 вересня 1991 року). Музей має велику експозицію, що розташована у двох будівлях, великий науково-допоміжний фонд, чисельну колекцію закордонних видань творів А. С. Макаренка тощо.

Майже одночасно з ковалівським музеєм, 13 березня 1988 року, тобто саме у день святкування сторіччя педагога, був заснований і Центр-музей Антона Макаренка при виправній колонії для неповнолітніх імені А. Макаренка у селищі Подвірки Дергачівського району Харківської області. Музей пропонує відвідувачам унікальні, ніде більше не експоновані фото колонії, її персоналу і самого А. С. Макаренка, рідкісні закордонні видання творів Антона Семеновича, але найціннішим предметом в її експозиції є прапор Харківської трудової колонії імені М. Горького. Після восьми років активної експозиційної і просвітницької діяльності 1996 року фінансування установи було припинено, що призвело до його тимчасового занепаду. Напередодні 125-ї річниці з дня народження А. С. Макаренка, восени 2012 року, розпочалася реконструкція музею, реставрація та поповнення його фондів (Центр-музей Антона Макаренка при виправній...). Нещодавно Курязька виховна колонія імені А. С. Макаренка зачинена, тому музей нині існує як відносно самостійна установа, яку намагаються популяризувати харківські культурологи. Так, у листопаді 2017 року працівники кафедри музеєзнавства і пам'яткознавства Харківської державної академії культури презентували у музеї проєкт «Креативний музейний арт-простір, або Сучасний музей з харизмою» [Харьковские культурологи...], а 2019 року музей став учасником традиційного культурно-мистецького заходу – «Ночі музеїв» (Центр-музей Антона Макаренка при Курязькій...).

Окрім зазначених установ, цікаві і багаті експозиції щодо діяльності А. С. Макаренка у Дитячій трудовій комуні імені Ф. Е. Дзержинського мають музеї двох сучасних харківських промислових підприємств, що вважають себе правонаступниками комуні: Харківського машинобудівного заводу «ФЕД» та Державного науково-виробничого підприємства «Об'єднання комунар». Однак серед завдань обох музеїв суто педагогічний компонент є другорядним.

Автор має інформацію про існування у минулому макаренківських музеїв-аудиторій або музейних кімнат А. С. Макаренка у київській середній школі № 47 імені А. С. Макаренка (нині Спеціалізована школа № 47 імені А. С. Макаренка з поглибленим вивченням іноземних мов Печерського району м. Києва), Львівській середній школі № 32 (нині Середня загальноосвітня школа № 32 м. Львова), Дніпропетровському педагогічному училищі (нині Дніпропетровський педагогічний коледж Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара), Білопільській середній школі-інтернаті імені А. С. Макаренка (нині Білопільський ЗЗСО I-III ступенів № 5 ім. А. С. Макаренка), Богодухівській школі-інтернаті (нині Богодухівська спеціальна школа) Харківської області, СПТУ № 18 м. Оренбургу (Росія), Душанбінській середній школі № 3 імені А. С. Макаренка (Таджикистан), Легейській середній школі Усть-Алданського району (Якутія) тощо. На даний час існують музеї А. С. Макаренка в одноіменних Лебединському педагогічному коледжі Сумської області та Харківській загальноосвітній школі I-III ступенів № 100, макаренківська аудиторія-музей – у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, шкільний музей А. С. Макаренка і С. О. Калабаліна у Сторожівській загальноосвітній школі I-III ступенів Чутівської районної ради Полтавської області тощо. На окрему увагу заслуговує тематична виставка у Педагогічному музеї України «Педагог-творець», організована 2013 року до 125-ї річниці педагога-письменника.

Багаторічне спостереження і аналіз змісту діяльності макаренківських музеїв дають можливість виокремити принаймні деякі риси їх функціональної специфіки, які зумовлюють неповторне місце цих установ в контексті завдань музейної педагогіки.

Аудиторія. Сфера діяльності, характер професіоналізму та загальна результативність А. С. Макаренка як педагога-практика і літератора формують інтерес до нього різних категорій людей, в першу чергу це представники педагогічної громадськості, науковці, студенти педагогічних спеціальностей, учні, працівники пенітенціарної сфери тощо.

Система функцій. Саме багатогранністю, самобутністю і масштабом постаті А. С. Макаренка, величчю його внеску у світову гуманістичну культуру, рівнем міжнародної популярності його імені та ідей детерміновано специфіку функцій макаренківських музеїв, серед яких головними, на наш погляд, виступають: просвітницька, історико-педагогічна, дидактико-методична, виховна, профорієнтаційна та науково-організаційна. В межах науково-дослідної, науково-фондової, експозиційної та культурно-освітньої – традиційних видів музейної діяльності – макаренківські музейні установи реалізують такі специфічні завдання:

а) всебічне об'єктивне висвітлення та пропаганда ідей і досвіду А. С. Макаренка, його моральна, педагогічна і політична реабілітація;

б) проведення науково-пошукової роботи щодо життя, педагогічної, літературної, просвітницької та управлінської спадщини Антона Семеновича. Всі великі макаренківські музеї є зібранням унікальних матеріалів, що тою чи іншою мірою віддзеркалюють спадщину видатного педагога, це оригінальні рукописи А. С. Макаренка, книги з особистої бібліотеки педагога з його авторськими позначками на полях, тексти спогадів друзів, колег і вихованців, унікальні видання вітчизняної і світової макаренкіани, оригінальні фото- і кіноматеріали, примірники періодики, копії архівних документів, особисті речі тощо;

в) методична допомога в забезпеченні програмних результатів навчання таких освітніх компонентів педагогічних спеціальностей університетів та коледжів, як «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», «Педагогічна психологія», «Історія освітнього менеджменту» та ін.;

г) формування у студентів-майбутніх педагогів професійної спрямованості, педагогічної позиції, усвідомлення особистісної і суспільної значущості педагогічної професії, системи професійних ідеалів і ціннісних орієнтацій тощо;

д) сприяння формуванню в учнів старшої школи орієнтації на педагогічну професію;

е) координація діяльності національних і міжнародної макаренківських асоціацій, сприяння реалізації завдань, визначених статутом Міжнародної макаренківської асоціації, залучення молодих науковців до вивчення життєвого і професійного шляху А. С. Макаренка, розширення діапазону напрямів та географії макаренкознавчих досліджень, пошук нових форм міжнародної співпраці в галузі макаренкознавства тощо.

3. Головна ж суперечність музейної презентації спадщини А. С. Макаренка, на нашу думку, полягає в необхідності представити динамічну, наповнену колізіями, «живу» педагогічну дію – сутнісний аспект «феномену Макаренка» – за допомогою «статичних» контекстних артефактів – книг, фотографій, листів, предметів вжитку тощо. Проте подібну проблему з більшою чи меншою мірою успіху намагаються долати працівники всіх меморіально-педагогічних музеїв світу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Музей А. С. Макаренка як науковий, мистецький та освітній феномен є оптимальною й креативною формою вивчення, інтерпретації і експозиції спадщини видатного педагога 20-го століття, його багатоаспектна діяльність має розглядатися в категоріях різних галузей наукового знання: музеєзнавства, теорії та історії педагогіки, літературознавства, мистецтвознавства тощо. Разом з тим, макаренківський музей – це специфічний і яскравий феномен педагогічної культури, виховний, дидактичний і профорієнтаційний потенціал якого виходить за межі традиційної місії музею як компонента освітнього середовища. Поступово перетворившись на окрему і самобутню категорію освітніх явищ, музейні установи, присвячені А. С. Макаренку, за рахунок своєї функціональної специфіки не лише суттєво збагачують зміст, завдання і можливості музейної педагогіки як такої, але відкривають новий вимір її парадигмальної сутності.

Список використаних джерел

- Бескина, Р. М. (1988). Приобщение старшекласников к педагогическому творчеству в деятельности музея А. С. Макаренко. В кн. *Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современные проблемы воспитания молодежи* : тез. Всесоюз. науч.-практ. конф. с участием педагогов соц. стран. (К 100-летию со дня рождения) (Ч. 2, С. 311-312). Москва.
- Данилова, Л. О. (1998). А. Макаренко і світова педагогіка: проблеми музейного відображення. *Педагогіка і психологія*, 1, 228-235.
- Морозов, В. В. (2014). Педагогический музей А.С. Макаренко: реальность и перспектива. *Социальная педагогика*, 5, 89-96.
- Музей А. С. Макаренка*. Взято з https://bilop-osvita.ucoz.ru/publ/muzej_asmakarenka/1-1-0-38
- Педагогический музей А. С. Макаренко*. Взято с <http://www.museum.ru/M372>
- Педагогічно-меморіальний музей А. С. Макаренка Долинської загальноосвітньої школи №2 Кіровоградської області*. Взято з http://pmu.in.ua/pedago_memor_mus_ukraini/pedagogichno_memorialnii_mus_makarenko/
- Ткаченко, А. В., Кущенко, Н. В. (2017). Макаренка А. Музей. В кн. І. М. Дзюба (Ред.), *Енциклопедія Сучасної України* (Т. 18: Лт – Малицький, С. 541-542). Київ: Поліграфкнига.

Харьковские культурологи намерены превратить музей имени Макаренко, который находится в Подворках Харьковского района, в «современный музей с харизмой», привлекательный для туристов. Взято с <https://vecherniy.kharkov.ua/news/139666/>

Центр-музей Антона Макаренка при виправній колонії для неповнолітніх імені А. Макаренка у селищі Подвірки Дергачівського району Харківської області. Взято з http://pmu.in.ua/pedago_memor_mus_ukraini/centr_makarenko_pri_kolonii/

Центр-музей Антона Макаренка при Курязькій колонії став учасником «Ночі музеїв». Взято з <http://v-news.com.ua/tsentr-muzej-antona-makarenka-pry-kuryazkij-koloniyi-stav-uchasnykom-nochi-muzeviv/>

References

- Beskina, R. M. (1988). Priobshhenie starsheklassnikov k pedagogicheskomu tvorchestvu v deyatel'nosti muzeya A. S. Makarenko [Introducing senior pupils to pedagogical creativity in the activities of the A. S. Makarenko]. In *Pedagogicheskoe nasledie A. S. Makarenko i sovremennye problemy vospitaniya molodezhi [A.S. Makarenko's pedagogical heritage and modern problems of youth education]: tez. Vsesoyuz. nauch.-prakt. konf. s uchastiem pedagogov socz. stran. (K 100-letiyu so dnya rozhdeniya) (P. 2, pp. 311-312). Moskva* [in Russian].
- Danylova, L. O. (1998). A. Makarenko i svitova pedagogika: problemy muzeinogo vidobrazhennya [A. Makarenko and world pedagogy: problems of museum reflection]. *Pedagogika i psychologia [Pedagogy and psychology]*, 1, 228-235 [in Ukrainian].
- Kharkovskie kulturologi namereny prevratit muzei imeni Makarenko, kotoryi nakhoditsia v Podvorkakh Kharkovskogo raiona, v «sovremenniy muzei s kharizmoi», privlekatelnyi dlia turistov [Kharkiv culturologists intend to turn the Makarenko Museum, which is located in Podvorki of the Kharkiv region, into a "modern museum with charisma" attractive to tourists]*. Retrieved from <https://vecherniy.kharkov.ua/news/139666/> [in Russian].
- Morozov, V. V. (2014). Pedagogicheskii muzei A. S. Makarenko: realnost i perspektiva [Pedagogical Museum of A. S. Makarenko: reality and perspective]. *Sotsialnaya pedagogika [Social pedagogy]*, 5, 89-96 [in Russian].
- Muzei A. S. Makarenka* [Museum of A. S. Makarenko]. Retrieved from https://bilop-osvita.ucoz.ru/publ/muzej_asmakarenka/1-1-0-38 [in Ukrainian].
- Pedagogicheskii muzei A. S. Makarenko [A. S. Makarenko pedagogical museum]*. Retrieved from <http://www.museum.ru/M372> [in Russian].
- Pedagogichno-memorialnyi muzei A. S. Makarenka Dolynskoyi zagalnoosvitnoyi shkoly No 2 Kirovogradskoyi oblasti [A. S. Makarenko Pedagogical and Memorial Museum of Dolyna Secondary School №2, Kirovohrad Region]*. Retrieved from http://pmu.in.ua/pedago_memor_mus_ukraini/pedagogichno_memorialnii_mus_makarenko/ [in Ukrainian].
- Tkachenko, A. V., Kushchenko, N. V. (2017). Makarenka A. Muzei [Makarenko A. Museum]. In I. M. Dziuba (Ed.), *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy [Encyclopedia of Modern Ukraine]* (Vol. 18: Lt – Malyskyi, pp. 541-542). Kyiv: Polihrafknyha [in Ukrainian].
- Tsentr-muzei Antona Makarenka pry vypravnii kolonii dlia nepovnitnikh imeni A. Makarenka u selyshchi Podvirky Derhachivskoho raionu Kharkivskoi oblasti [Anton Makarenko Center-Museum at the A. Makarenko Correctional Colony for Juveniles in the village of Podvirky, Derhachiv District, Kharkiv Region]*. Retrieved from http://pmu.in.ua/pedago_memor_mus_ukraini/centr_makarenko_pri_kolonii/ [in Ukrainian].
- Tsentr-muzei Antona Makarenka pry Kuriazkii kolonii stav uchasykom «Nochi muzeiv» [Anton Makarenko Center-Museum at the Kuryazhskaya Colony became a participant of the «Night of Museums»]*. Retrieved from <http://v-news.com.ua/tsentr-muzej-antona-makarenka-pry-kuryazkij-koloniyi-stav-uchasnykom-nochi-muzeviv/> [in Ukrainian].

ТКАЧЕНКО А.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

МАКАРЕНКО DIMENSION OF MUSEUM PEDAGOGY

The experience is generalized and a short chronology of the museum reflection of the life and activity of A. S. Makarenko is presented. The main features of functional specificity that determine the unique place of Makarenko museums in the context of the tasks of museum pedagogy are characterized - the audience, the system of functions, the contradictions of the museum presentation of the heritage of A. S. Makarenko. Emphasis is placed on the fact that the Makarenko Museum as a scientific, artistic and educational phenomenon is an optimal and creative form of study, interpretation and exposition of the legacy of an outstanding teacher, his multifaceted activities should be considered in the categories of many fields of scientific knowledge. It is emphasized that the Makarenko Museum is a specific and bright phenomenon of pedagogical culture, the educational, didactic and career potential of which goes beyond the traditional mission of the museum as a component of the educational environment. Museum institutions dedicated to AS Makarenko, due to their functional specificity, not only significantly enrich the content, tasks and possibilities of museum pedagogy as such, but open a new dimension of its paradigmatic essence.

Keywords: *museum pedagogy, heritage of A. S. Makarenko, Makarenko studies, Museum-reserve of A. S. Makarenko in the village of Kovalivka of Poltava district, Museum of A. S. Makarenko of Kremenchug city council of Poltava region, Pedagogical-memorial museum of A. S. Makarenko of Dolyna comprehensive school of I-III degrees № 2 named after A. S. Makarenko, Bilopil museum of A. S. Makarenko, Moscow A. S. Makarenko Pedagogical Museum.*

Стаття надійшла до редакції 30.07.2020 р.

УДК 378.016:54

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223329>

ГАННА ТКАЧУК

ORCID: 0000-0003-3502-0557

Хмельницький національний університет

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ УЧІННЯ ХІМІЇ ЯК БАЗОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Моніторинг якості вищої освіти за останні два-три десятиліття набув помітного розвитку, якому притаманний системний характер. Однак нині має місце ситуація, в якій важливі системоутворювальні фактори, що визначають якість підготовки фахівців, залишаються на узбіччі процесу моніторингу. Це зокрема стосується учіння як однієї з двох основних компонентів навчального процесу. Склалося так, що учіння як винятково важливий процес заховалося в тіні того, що в навчально-педагогічній практиці вишів має назву самостійна робота студентів. Тому сам механізм учіння залишився поза моніторингом навчального процесу, що є недоліком його як системи. У статті виявлені і систематизовані функціональні складові якості учіння, виявлений вплив різних факторів на ефективність учіння як дидактичного процесу, розкритий механізм їх впливу на управління процесом учіння на прикладі викладання хімічних дисциплін.

Ключові слова: учіння, технологія учіння, структурні елементи технології учіння, матриця технології учіння, якість учіння, моніторинг якості учіння

Нині в освітній діяльності ЗВО моніторинг учіння – це зв'язана система заходів, що відносяться до збирання, обробки та оцінювання інформації про стан процесу учіння та прийняття на цій основі системи управлінських дій для підвищення якості освіти (Беспалько, 1989; Бендера, 2007; Сибирская, 1996; Скиба, 2009; Красильникова, 2015).

Таким чином, у даному випадку об'єктом моніторингу виступає учіння як одна із двох головних складових навчального процесу, а предметом моніторингу є якість учіння. До основних завдань моніторингу процесу учіння відноситься (Скиба, 2009): збирання об'єктивної достовірної інформації про стан процесу учіння та формування відповідних інформаційних процесів; системний аналіз та оцінювання отриманої інформації; надання у встановленому порядку інформації усім зацікавленим сторонам; підготовка пропозицій з питань підвищення якості.

У виконаних автором працях (Ткачук, 2019; Ткачук, 2020) предметно ілюструється прийнята нами система збирання інформації про рівень складових якості технологічного процесу учіння та система аналізу і оцінювання отриманої із експериментів інформації про рівень якості основних структурних елементів технологічного процесу учіння. Певною мірою вважаємо поняття якість учіння і якість технологічного процесу учіння тотожними.

У дидактиці вищої освіти нині складається ситуація, коли при розгляді різних сторін і проблем навчального процесу витісняється із вжитку таке фундаментальне поняття, як учіння (Автомонов, 2008). В основному воно підміняється загальними поняттями – навчання, навчальний процес і дуже часто поняттям самостійна робота

студентів (СПС). Ці підміни понять в дидактиці вищої школи є деструктивними в першу чергу тому, що вони не враховують важливу специфіку учіння. Вона полягає у наступному. Якщо викладання є фасадом навчального процесу і воно у всіх відношеннях є прерогативою лише професорсько-викладацького складу (ПВС) ЗВО, то учіння вже відноситься до двох факторів: здобувачів вищої освіти (студентів та автодидактів) і ПВС ЗВО. Цими факторами зумовлена підміна понять навчання і учіння і те, що до останнього часу відстеження, тобто моніторингу учіння як базової складової навчального процесу, не знайшов чільного місця в дидактиці вищої освіти (Автомонов, 2008).

У статті розглядається спроба обґрунтувати науково-методичні та організаційні принципи моніторингу процесу учіння на рівні навчальних дисциплін хімічних спеціальностей. Нині працівники вищої освіти активно вишуковують резерви підвищення її якості, що надзвичайно важливо для реалізації парадигми «Освіта впродовж життя». Однак при цьому часто залишають поза увагою такий вагомий чинник, як моніторинг процесу учіння, що дозволив би виявити ці резерви і використати їх в управлінні навчальним процесом. Є підстави сподіватись на подальший розвиток дидактики самоосвіти і насамперед завдяки застосуванню моніторингу учіння.

Для побудови системи моніторингу учіння виникає потреба конкретизувати і в достатній мірі деталізувати поняття об'єкт моніторингу саме процесу учіння. Учіння є процесом, що реалізується через технології зі всіма притаманними їм структурними елементами. Тому, коли постає питання про моніторинг, то його слід віднести насамперед до моніторингу технологічного процесу учіння. Питання формування технології учіння, розглянуте автором в праці (Ткачук, 2019). Структуризація технології учіння, що розглянута в цій праці, є основою запропонованої нижче системи моніторингу учіння і дозволяє ефективно конкретизувати і структурувати учіння як об'єкт моніторингу. У цій системі моніторингу, як і в системі технологічного процесу учіння (Ткачук, 2019; Ткачук, 2020), виділені вісім головних базових структурних елементів або технологічних модулів. Цими модулями є технології: підготовка до учіння, сприймання, розуміння, запам'ятовування, забезпечення міцності знань, узагальнення, систематизація і технологія досягнення розвинених умінь та навичок.

При вивченні здобувачами вищої освіти навчальних дисциплін хімічного спрямування має місце проведення моніторингу учіння в декілька етапів Скиба, 2009: збір і накопичення інформації; моделювання технологічних процесів учіння; система обробки інформації, в т. ч. за емпіричними матеріалами; оцінювання, систематизація, аналіз і узагальнення масиву інформації; розробка пропозицій щодо управлінських дій в системі учіння.

Основні методи моніторингу учіння на етапі збору та накопичення інформації ті ж самі, що відносяться до моніторингу навчального процесу взагалі (Скиба, 2009): усне опитування в процесі бесіди зі здобувачами освіти або письмове через анкетування та тестування; збір інформації про навчальні досягнення здобувачів освіти під час відвідування навчальних занять, консультацій, ознайомлення з процесом самостійної роботи здобувачів освіти, навчальними і виробничими практиками; вивчення матеріалів і документів за результатами навчальної діяльності здобувачів вищої освіти (результати поточного та семестрового контролю знань студентів, особливо результати семестрових атестацій поточної успішності і самостійної роботи, матеріалів курсових та дипломних робіт, звітів про практику, про роботу екзаменаційних комісій тощо); використання комп'ютерних інформаційних баз даних і особливо таких, як «Навчальний процес» та «Студенти»; опрацювання матеріалів ліцензійної та акредитаційної експертизи освітніх програм та ЗВО в цілому та матеріалів перевірок і атестації його Державною інспекцією закладів освіти.

В процесі обробки і оцінювання моніторингової інформації застосовують кваліметрію, вірогіднісні, кореляційні та статистичні методи, моделювання технологічного процесу учіння. Зокрема, комплексне застосування автором вірогіднісно-статистичних методів, кваліметрії та моделювання технологічних процесів учіння відображено в праці (Ткачук, 2020). Що стосується оцінювання результатів моніторингу базових складових модулів технології учіння і процесу в цілому, то критерії оцінювання також розглянуті в цій праці. Причому таке оцінювання здійснюється за трибальною системою: якісне оцінювання з оцінками: незадовільно, задовільно, цілком достатньо і відповідними їм числовими оцінками з рівнем 0; 1,0; 2,0. Незадовільна оцінка одного модуля якості технологічного процесу учіння означає незадовільну оцінку процесу учіння з певної дисципліни взагалі. Моніторинг процесу учіння може проводитись на рівні навчальної дисципліни, спеціальності і ЗВО в цілому.

Результати моніторингу якості технологічного процесу учіння зручно подавати у вигляді матриці. Вперше використання матричної подачі результатів моніторингу якості навчального процесу було відображено в праці (Скиба, 2009). Запозичимо з цієї праці матричну форму представлення результатів моніторингу для її застосування до моніторингу якості технологічного процесу учіння. При цьому результати праці (Скиба, 2009), крім матричної форми їх подання автором в жодній мірі не використовувались.

У запропонованій нами матриці якості технологічного процесу учіння, що має розмірність $m \times n = 8 \times 8$, моніторингові оцінки виставляють таким чином, що кожний i -й стовбець матриці відповідає певній базовій складовій (модулю) технологічного процесу учіння. У праці (Скиба, 2009) розмірність матриці $m \times n = 7 \times 7$, і кожний стовбець відповідає певній базовій складовій якості навчального процесу. Рядки у кожному базовому компоненті (модулі) якості технологічного процесу учіння, що відносяться до кожного з восьми його модулів, тобто вони є наповненням модулів.

Матриця якості технологічного процесу учіння визначається виразом (1) (Марчук, 2005). Узагальнену за модулями матрицю якості технологічного процесу учіння можна представити одним рядком з числом стовбців, що дорівнює кількості модулів (базових складових технології учіння) (2):

$$M = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} & \dots & a_{2n} \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} & \dots & a_{3n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{m_{j1}} & a_{m_{j2}} & a_{m_{j3}} & \dots & a_{m_{jn}} \end{bmatrix} \quad (1)$$

$$M = [M_1 M_2 M_3 M_4 M_5 M_6 M_7 M_8] \quad (2)$$

У формулу (2) входять всі моніторингові оцінки всіх модулів якості технологічного процесу учіння, зокрема, оцінки якості (3) – (10):

– підготовка до учіння $M_1 = \frac{1}{m_1} \sum_{j=1}^{m_1} a_{m_{j1}}, \quad (3)$

– сприймання $M_2 = \frac{1}{m_2} \sum_{j=1}^{m_2} a_{m_{j2}}, \quad (4)$

– розуміння $M_3 = \frac{1}{m_3} \sum_{j=1}^{m_3} a_{m_{j3}}, \quad (5)$

– запам'ятовування $M_4 = \frac{1}{m_4} \sum_{j=1}^{m_4} a_{m_{j4}}, \quad (6)$

– забезпечення міцності знань $M_5 = \frac{1}{m_5} \sum_{j=1}^{m_5} a_{m_{j5}}, \quad (7)$

– узагальнення $M_6 = \frac{1}{m_6} \sum_{j=1}^{m_6} a_{m_{j6}}, \quad (8)$

– систематизація $M_7 = \frac{1}{m_7} \sum_{j=1}^{m_7} a_{m_{j7}}, \quad (9)$

– досягнення розвинених умінь та навичок $M_8 = \frac{1}{m_8} \sum_{j=1}^{m_8} a_{m_{j8}}, \quad (10)$

де $m_1, m_2, m_3, \dots, m_8$ – кількість рядків у першому, другому та інших стовбцях матриці якості технологічного процесу учіння.

Загальну моніторингову оцінку якості технологічного процесу учіння за всіма базовими його елементами (модулями) можна визначити за формулою (11):

$$M = 1(M_i) \sum_{i=1}^8 \alpha_i \cdot M_i, \quad (11)$$

де $1(M_i)$ – одинична функція $[1; 0]$;

α_i – ваговий коефіцієнт i -го модуля технологічного процесу учіння, причому $\sum_{i=1}^8 \alpha_i = 1$, а одинична функція (12):

$$1(M_i) = M_i \begin{cases} 0 & \text{при } M_i = 0, \\ 1 & \text{при } M_i > 1. \end{cases} \quad (12)$$

Введення у формулу (11) одиничної функції $1(M_i)$ дозволяє виставляти оцінку якості технологічного процесу учіння нуль, якщо нулю дорівнює хоча б одна оцінка серед модулів технологічного процесу учіння. У праці (Скиба, 2009) звертається увага на те, що визначення вагових коефіцієнтів базових складових технологічного процесу являє собою далеко не просту задачу, вирішення якої вимагає окремих досліджень. З огляду на це і враховуючи практично рівновірогідний вплив головних компонентів технології процесу учіння на його якість, приймаємо припущення, що

вагові коефіцієнти базових компонент технології учіння однакові $\alpha_1 = \alpha_2 = \alpha_3 \dots \alpha_8 = 1/8 = 0,125$, а

$$\sum_{i=1}^8 \alpha_i = 1.$$

З урахуванням цього загальну оцінку якості технологічного процесу учіння можна знайти як середнє арифметичне оцінок якості за всіма базовими складовими (модулями) (13):

$$M = 1(M_i) \frac{1}{8} \sum_{i=1}^8 M_i. \quad (13)$$

Числа a_{ij} називають елементами матриці. Перший індекс означає номер рядка, а другий індекс – номер стовбця, на перетині яких знаходиться елемент: $j = 1, 2, \dots, m; i = 1, 2, \dots, n$ (Марчук, 2005).

Елементи матриці якості технологічного процесу учіння: перший стовбець ($i = 1$), що відповідає модулю «підготовка до учіння», утворюють елементи: a_{11} – забезпечення рекламно-агітаційними матеріалами про ЗВО і спеціальність 102 Хімія, профорієнтаційна робота; a_{21} – організація прийому до ЗВО та комплектування контингенту студентів; a_{31} – підготовка навчально-лабораторної бази до нового навчального року; a_{41} – забезпечення організаційно-методичними матеріалами з навчального процесу та навчально-методичною літературою; a_{51} – реалізація заходів з актуалізації інтересу здобувачів вищої освіти до ЗВО та спеціальності 102 Хімія; a_{61} – підготовка організаційно-методичного забезпечення процесу учіння; a_{71} – реалізація заходів з питань мотивації студентів та здобувачів вищої освіти; a_{81} – орієнтація здобувачів освіти на реалізацію парадигми «Освіта впродовж життя».

Другий стовбець матриці відповідає модулю «сприймання», $i = 2$: a_{12} – предметність сприймання на основі з натурними матеріалами, технологічним обладнанням; a_{22} – предметність сприймання на основі демонстрації хімічних реакцій та хімічних технологій перетворення речовин та обробки матеріалів; a_{32} – створення і використання спеціалізованих навчальних кабінетів і лабораторій з хімічних та інших навчальних дисциплін; a_{42} – натурне, математичне та комп'ютерне моделювання хімічних процесів; a_{52} – використання аудіовізуальної техніки, навчального телебачення та інтернету; a_{62} – практичне ознайомлення з виробництвом з застосуванням хімічних процесів та технологій; a_{72} – аналіз предметів та явищ на окремі зв'язані блоки з метою виявлення їхньої суті; a_{82} – створення атмосфери спонтанного інтересу у навчальному процесі для його розвитку і актуалізації.

Третій стовбець матриці відповідає модулю «розуміння», $i = 3$: a_{13} – процес виявлення та розкриття внутрішньої сутності хімічних процесів, предметів та явищ і усвідомлення зв'язків, стосунків та залежностей, що відносяться до них; a_{23} – системне застосування повторів процесу мислення за змістом елемента a_{13} матриці; a_{33} – активізація раніше набутих та створення нових асоціативних зв'язків у механізмі мислення здобувачів хімічної освіти; a_{43} – посилення ролі наочності і використання технічних засобів навчання; a_{53} – використання сучасних засобів передачі навчальної інформації, максимальне використання можливостей мови хімічних реакцій, графіки і малюнків; a_{63} – підвищення рівня математичної підготовки як одного з пріоритетів освіти; a_{73} – застосування методів натурального, математичного та комп'ютерного моделювання; a_{83} – формування і розвиток понятійного апарату.

Четвертий стовбець матриці відповідає модулю «запам'ятовування», $i = 4$: a_{14} – створення умов для закріплення, зберігання і наступного відтворення здобувачем освіти її попереднього досвіду; a_{24} – використання асоціативного механізму запам'ятовування; a_{34} – ініціювання в здобувачів освіти використання механізмів фізіологічної, фізичної та біохімічної теорії пам'яті; a_{44} – вплив на процес мимовільного запам'ятовування; a_{54} – активізація процесу довільного запам'ятовування; a_{64} – ініціювання активізації запам'ятовування гештальт-технологіями; a_{74} – системне використання повторів в процесі учіння; a_{84} – використання системи тренування пам'яті для самоперевірки знань.

П'ятий стовбець матриці відповідає модулю «забезпечення міцності знань», $i = 5$: a_{15} – актуалізація інтересу в процесі навчання та використання протуберанців інтересу; a_{25} – системне повторення пройденого програмного матеріалу; a_{35} – проведення поточного контролю знань; a_{45} – проведення семестрових атестацій та підсумкового контролю знань; a_{55} – яскравий емоційний виклад навчального матеріалу; a_{65} – уміле використання наочності та технічних засобів навчання; a_{75} – запровадження активних засобів навчання; a_{85} – застосування демонстрацій фізичних законів, хімічних реакцій та технологій.

Шостий стовбець матриці відповідає модулю «узагальнення», $i = 6$: a_{16} – абстрагування як інструмент пізнання та науки в хімічних дисциплінах; a_{26} – виявлення і використання спільних ознак, властивостей і тенденцій у хімії як науці; a_{36} – поява нових понять, законів і теорій в хімічних спеціальностях; a_{46} – особливості тезаурусу навчальної дисципліни «Загальна хімія»; a_{56} – формування понятійного апарату навчальної дисципліни «Загальна хімія»; a_{66} – компактизування процесу учіння; a_{76} – узагальнення та висновки в матеріалах навчальної та наукової роботи студентів; a_{86} – узагальнення та висновки за матеріалами дипломних робіт.

Сьомий стовбець матриці відповідає модулю «систематизація», $i = 7$: a_{17} – систематизація як елемент упорядкування навчального процесу; a_{27} – закон України «Про вищу освіту»; a_{37} – парадигма «Освіта впродовж життя»; a_{47} – положення «Про вищий навчальний заклад»; a_{57} – нормативні документи з організації освітньої діяльності ЗВО; a_{67} – навчальні програми та навчальні плани; a_{77} – Положення про курсові, екзамени та заліки; a_{87} – Положення про практику.

Восьмий стовбець матриці відповідає модулю «досягнення розвинених умінь та навичок», $i = 8$: a_{18} – майстерність як характеристика уміння; a_{28} – уміння як знання під контролем свідомості; a_{38} – вироблення і поступове удосконалення техніки уміння; a_{48} – психологічне перенесення умінь та навичок; a_{58} – виробнича практика на підприємствах і в школах і набуття навичок та умінь; a_{68} – нові прогресивні технології навчання та їхній вплив на

досягнення умінь та навичок; а78 – застосування тренажерів для підвищення рівня виконання навичок і набуття умінь; а88 – використання системи підвищення кваліфікації для досягнення належного рівня умінь та навичок.

До листа проведеного моніторингу технологічного процесу учіння заносяться оцінки по кожному елементу матриці. Листи моніторингу з даного предмета заповнюються для кожного із восьми модулів технологічного процесу учіння (рис. 1 – 2).

Для повного розкриття інформації про якість технологічного процесу учіння, крім матриці, достатньо мати ще одну гістограму розподілу оцінок серед елементів модулів, тобто 9 гістограм якості процесу учіння. В такому вигляді ця інформація є остаточною для якісного і кількісного аналізу процесу учіння, формування висновків та пропозицій щодо його вдосконалення.

Запропонована система моніторингу якості технологічного процесу учіння із застосуванням матричного представлення результатів дозволяє: створити комплексну систему якісного і кількісного оцінювання технологічного процесу учіння, в якій представлена внутрішня модульна структура нових складових та їх елементів і яка ілюструє їх взаємодію; виявити проблеми (вузькі місця) у процесі учіння та причини, що їх зумовлюють; обґрунтувати пропозиції щодо заходів, які слід здійснити для забезпечення належної якості учіння.

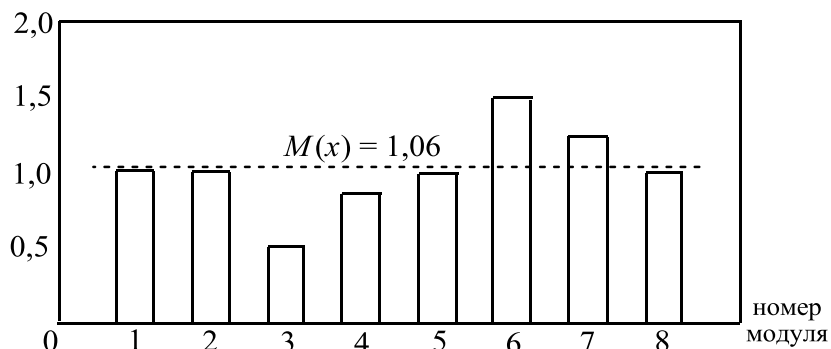


Рисунок 1. Розподіл моніторингових оцінок якості технологічного процесу учіння по модулях

Для аналізу якості технологічного процесу учіння за листами моніторингу інформацію про якість процесу учіння подають у графічній формі у вигляді діаграми розподілу моніторингових оцінок.

Для прикладу на рис. 1 подана діаграма розподілу моніторингових оцінок серед модулів технологічного процесу учіння. У цій інформації звертає на себе увагу низький рівень оцінки якості учіння по модулю 3 – розуміння. Рис. 2 ілюструє розподіл моніторингових оцінок серед елементів модуля 3 і, зокрема, негативні оцінки якості розуміння за елементами а13 – виявлення та розкриття внутрішньої сутності процесів, предметів та явищ і усвідомлення зв'язків, стосунків та залежностей, що відносяться до них, а також елемента а83 – формування і розвиток понятійного апарату.

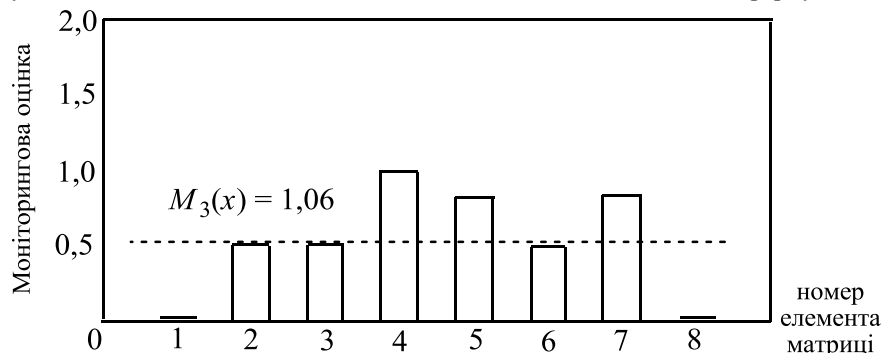


Рисунок 2. Розподіл моніторингових оцінок якості технології процесу учіння по елементах модуля 3 «Розуміння»

Найбільш працеємкою є перша частина моніторингу – збір і первинна обробка інформації і доведення її до стану, коли можна заповнити лист моніторингу і формувати матрицю технологічного процесу учіння. Тому слід працювати над тим, щоб зменшити працеємкість цього етапу і перш за все за рахунок комп'ютеризації обробки масивів інформаційних елементів. Застосування матричної системи подання результатів моніторингу дозволяє у значній мірі зменшити його працеємкість на етапах обробки результатів та обґрунтування висновків і пропозицій.

Список використаних джерел

Автомонов, П. П. (2008). *Дидактика вищої школи: підручник*. Київ: ВПЦ «Київський університет».

Беспалько, В. П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика.

- Бендера, І. М. (2007). *Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей*: монографія. Київ: Наукметодцентр аграрної освіти.
- Красильникова, Г. В. (2015). *Теоретичні та методичні засади моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Хмельницький.
- Марчук, Р. А. (2005). *Курс аналітичної геометрії та лінійної алгебри*: підручник. Хмельницький: ХНУ.
- Сибирская, М. П. (1996). *Профессиональное обучение. Педагогические технологии*. Санкт-Петербург.
- Скиба, М. Є., Костогриз, С. Г., & Красильникова, Г. В. (2009). *Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти*: монографія. Хмельницький: ХНУ.
- Ткачук, Г. С. (2020). Кваліметричне дослідження елементів процесу учіння на прикладі вивчення хімічних дисциплін. *Теорія та методика навчання та виховання*, 48, 132-145. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046>. 2020.48.12
- Ткачук, Г. С. (2019). Учіння як базовий елемент технології навчального процесу. *Теорія та методика навчання та виховання*, 47, 133-147. DOI: 10.34142/23128046.2019.47.12

References

- Avtomonov, P. P. (2008). *Dydaktyka vyshchoi shkoly: pidruchnyk [Didactics of high school]*. Kyiv: VPTs "Kyivskiy universytet" [in Ukrainian].
- Bendera, I. M. (2007). *Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv ahroinzhenernykh spetsialnostei [Organization of independent work of students of agro-engineering specialties]*. Kyiv: Naukmetodtsentr ahrarnoi osvity [in Ukrainian].
- Biespalko, V. P. (1989). *Slagayemyye pedagogicheskoy tiekhnologii [Components of pedagogical technology]*. Moskva: Piedagogika [in Russian].
- Krasylnykova, H. V. (2015). *Teoretychni ta metodychni zasady profesiynoi pidgotovky inzheneriv shveynoi haluzi u vyshchomu navchalnomu zakladi [Theoretical and methodological principles of monitoring the quality of professional training of sewing engineers in higher education]*. (Extended abstract of D diss.). Khmelnytskyi: KhNU [in Ukrainian].
- Marchuk, R. A. (2005). *Kurs analitychnoi geometrii ta liniynoi algebry [Course of analytical geometry and linear algebra]*. Khmelnytskyi: KhNU [in Ukrainian].
- Sibirskaya, M. P. (1996). *Professionalnoye obucheniye. Pedagogicheskiye tiekhnologii [Professional education. Educational technologies]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Skyba, M. Ye., Kostohryz, S. H., & Krasylnykova, H. V. (2009). *Monitorynh yakosti navchalnoho protsesu u vyshchomu zakladi osvity [Monitoring the quality of the educational process in a higher education institution]*. Khmelnytskyi: KhNU [in Ukrainian].
- Tkachuk, H. S. (2020). Kvalimetrychne doslidzhennya elementiv protsesu uchinnya na prykladi vyvchennya khimichnykh dystsyplin [Quality-control research of elements of the learning process by an example of studying chemical disciplines]. *Teoriya ta metodyka navchannya ta vychovannya [Theory and methods of teaching and education]*, 48, 132-145 [in Ukrainian].
- Tkachuk, H. S. (2019). Uchinnya yak bazovyi element tekhnolohii navchalnoho protsesu [Learning as a basic element of the technology of the educational process]. *Teoriya ta metodyka navchannya ta vychovannya [Theory and methods of teaching and education]*, 47, 133-147 [in Ukrainian].

ТКАЧУК Н.

Khmelnyskyi National University, Ukraine

THE MONITORING OF THE QUALITY OF LEARNING CHEMISTRY AS A BASIC EDUCATIONAL DISCIPLINE IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

The monitoring of the quality of higher education over the past 2 to 3 decades has developed significantly, which is characterized by a systemic nature. However, currently, there is a situation in which important system-forming factors that determine the quality of training specialists remain on the sidelines of the monitoring process. In particular, this applies to learning as one of the two main components of the educational process. It so happened that learning as an extremely important process was hidden in the shadow of what is called independent work of students in the educational and pedagogical practice of universities. This is why the learning mechanism itself was left out of monitoring the educational process, which is a drawback of it as a system. The author identified and systematized the functional components of the learning quality, identified the influence of various factors on the effectiveness of learning as a didactic process and revealed the mechanism of their influence on the management of the learning process on an example of teaching chemical disciplines. The obtained results of theoretical studies with the use of matrix algebra allow presenting them for realization of rather simple schemes and applying in practice. Based on these results, the conclusions are formulated, which is very important in terms of improving the elements of the learning technology in training chemists and chemists-technologists. A concept of the learning technology matrix was introduced for the first time and the possibility of its application to manage the learning process is shown. The educational and laboratory base of the Department of Chemistry and Chemical Engineering of Khmelnytskyi National University, as well as educational and methodical and scientific publications of the author on chemical disciplines, were used. The proposed system of monitoring the quality of the technological process of learning using a matrix representation of results allows you to: create a comprehensive system of qualitative and quantitative assessment of the technological process of learning, which presents the internal modular structure of new components and their elements and illustrates their interaction; identify problem areas in the learning process and the reasons that cause them; substantiate proposals for actions to be taken for ensuring the appropriate quality of learning.

Key words: *learning, learning technology, structural elements of the learning technology, learning technology matrix, learning quality, learning quality monitoring*

Стаття надійшла до редакції 11.08.2020 р.

УДК 378.011.3-051:74

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223332>

ЦЗІ ЛЕЙ

ORCID: 0000-0002-6446-0327

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті визначено та обґрунтовано науково-педагогічні підходи до формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва: культурологічний, аксіологічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований.

Ключові слова: культура художньо-педагогічного спілкування, науково-педагогічний підхід, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований науково-педагогічні підходи

Постановка проблеми. Реалізація стратегічних завдань освітньої політики й подальшої еволюції вищої школи потребує суттєвого підвищення якості підготовки освітянських кадрів у сфері культури педагогічної комунікації як важливої детермінанти налагодження продуктивних суб'єктних відносин учасників освітнього процесу, розбудови системи педагогічного партнерства. Особливо це стосується підготовки мистецько-педагогічних кадрів, зокрема майбутніх учителів образотворчого мистецтва, для успішної професійної діяльності яких культура художньо-педагогічного спілкування перетворюється на базу передумову дієвої реалізації культуротворчого, виховного, розвивального потенціалу образотворчого мистецтва у роботі з учнівською молоддю. Це вимагає створення надійної науково-методичної бази формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а саме визначення комплексу науково-педагогічних підходів як фундаментальної основи педагогічної організації цього процесу.

Аналіз найвагоміших публікацій... Досягнення сучасної філософсько-естетичної, мистецтвознавчої, психолого-педагогічної думки становлять солідну джерельну базу нашого дослідження. Концептуальні засади науково-педагогічної методології розроблені у роботах В.Бондаря, С.Гончаренка, В.Краєвського, В.Сластьоніна та ін., а конкретні методологічні стратегії запропоновані багатьма вченими залежно від обраних векторів їх досліджень. Мистецтво як своєрідна форма естетичного освоєння світу в особливий діяльності в системі художньої комунікації досліджується у працях Л.Виготського, О.Леонт'єва, Є.Назайкінського, Є.Олесіної, Я.Пономарьова, О.Ростовського, О.Рудницької, Е.Сепіра, Г.Тарасова, Л.Феррари та ін. Окремі питання художньо-педагогічного спілкування дотично вивчаються у дослідженнях В.Андрущенка, О.Арнольдова, М.Бахтіна, Є.Бондаревської, Л.Заніної, В.Кан-Каліка, В.Сластьоніна, І.Чечель, Є.Шиянова, С.Франк, М.Хайдеггера, К.Ясперса та ін., у яких культура спілкування розглядається і як важливий компонент загальної культури особистості і як складова педагогічної культури учителя-вихователя. Особливу значущість для науково-методичного розв'язання проблеми формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва становлять наукові розвідки Ю.Борєва, М.Кагана, Ю.Петрової, О.Апраксіної, І.Зязюна, Н.Кузьміної, Л.Коваль, В.Петрушина та ін., зокрема розроблені зазначеними авторами положення щодо певних аспектів художньо-педагогічного спілкування та естетичної комунікації.

Вирішення досі не вирішених аспектів... Попри схарактеризований значний пласт наукових розробок досліджуваної проблеми здебільшого у розрізі наукознавства, філософії, мистецтвознавства, загальної теорії комунікації, водночас було встановлено відсутність системних педагогічних досліджень, безпосередньо присвячених визначенню науково-педагогічних підходів до формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Мета статті полягає у створенні науково-методологічної бази формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а її завданнями виступають виокремлення конкретних науково-педагогічних підходів до організації цього процесу та обґрунтування їх евристичних можливостей.

Виклад основного матеріалу. Вироблений у результаті аналізу досягнень сучасної науково-методологічної педагогічної думки власний погляд на визначення комплексу базових науково-педагогічних орієнтирів формування художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва полягає у виокремленні й обґрунтуванні культурологічного, аксіологічного, компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів як достатньо продуктивних, на нашу думку, педагогічних стратегій, найбільш адекватних як особливостям феноменології культури художньо-педагогічного спілкування, художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, так і завданням художньо-естетичного виховання учнів.

Чільне місце серед науково-педагогічних підходів до формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва посідає культурологічний підхід, концептуальні положення якого глибоко розкрито у працях І.Балхарової, Є.Бондаревської, О.Газмана, В.Гури, М.Кагана, І.Колмолгорової, Н.Крилової, А.Погодіної, Є.Фортунаатової, Н.Щуркової та ін., у яких вивчаються різноманітні ракурси його евристичних можливостей. Серед них привертає увагу розуміння культурологічного підходу як сукупності методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального та психічного життя, зокрема сфери освіти й педагогіки, крізь призму таких системотвірних культурологічних понять як-от: культура, культурні зразки, норми й цінності, уклад і спосіб життя, культурна діяльність та інтереси тощо (Масленнікова, 2013).

Ю.Бойчук у сутності культурологічного підходу вбачає специфічне вивчення світу людини в контексті її культурного існування, в аспекті того, чим світ є для людини, яким сенсом він для неї наповнений, якими характеризується зв'язками людини з культурними цінностями, наявними культурними програмами, культурною наповненістю реальності. На думку вченого людина містить у собі частину культури і розвивається на основі засвоєної нею культури та при цьому людина вносить у неї принципово нові положення, стає творцем нових елементів культури. Освоєння ж людиною культури як системи цінностей є розвитком самої людини та її становлення як творчої особистості (Бойчук, 2009). М.Каган зазначає, що людина використовує, відтворює та творить культуру, тим самим створює себе як суб'єкта культури, втілюючи себе в ній (Каган, 1996). На думку ж І.Ісаєва, саме культурологічний підхід забезпечує зв'язок людини з культурою як системою цінностей (Ісаєв, 2010).

Щодо проблем педагогічної освіти, на думку О.Падалки, зазначений підхід являє собою сукупність теоретико-методологічних положень й організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення умов для оволодіння майбутнім вчителем змістом педагогічної культури і розвитку вчителя як її суб'єкта (Аніщенко, Падалка, 2013).

Звернення до положень культурологічного підходу в дослідженні культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього педагога-художника дозволяє підходити до процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх педагогів як її компетентних носіїв та активних суб'єктів, що передбачає розуміння сутності цього аспекту педагогічної діяльності як культурологічного явища і феномену, засвоєння студентами сукупності культурологічних понять й соціально-культурних норм, вироблення індивідуальних професійних культурних орієнтирів організації художньо-педагогічного спілкування задля успішної особистісно-професійної самореалізації.

Важливим для нашого дослідження науково-педагогічним підходом, органічно й логічно дотичним до попереднього, є аксіологічний підхід, який акцентує увагу на дослідженні ціннісно-сміслової сфери особистості. Проблема цінностей займає важливе місце у наукових розробках зарубіжних та вітчизняних дослідників: К.Абульханової-Славської, Н.Асташової, І.Беха, І.Бужиної, Л.Буєвої, З.Васильєвої, С.Гончаренка, В.Гриньової, Л.Демінської, І.Зязюна, І.Ісаєва, Т.Калужної, В.Крутецького, В.Мясищева, В.Огнев'юка, О.Савченко, М.Сметанського, Г.Щедровицького та ін. Аксіологічний підхід передбачає формування в особистості ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість її інтересам і прагненням, ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності тощо (Садова, 2010); дозволяє через сучасні пріоритети, засновані на традиційних і нових цінностях вітчизняної освіти, підкреслити центральне місце людини в педагогічній системі (Бойчук, 2017, с. 120); сприяє інтеграції культури з духовною сферою життєдіяльності особистості (Рудницька, 2005).

На думку вчених, беззаперечно значущість аксіологічного підходу у підготовці майбутніх вчителів мистецьких дисциплін пояснюється тим, що завдяки взаємодії особистості з певною системою цінностей, зокрема художніх, та усвідомленому їх впливу на вихованців забезпечується позитивний результат, високий рівень розвитку художньо-ціннісних орієнтацій шкільної молоді (Жигінас, 2016, с. 87-88); створюються сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних ставлень кожного суб'єкта взаємодії з мистецтвом (Зайцева, 2017, с. 176). Нам імпонує теза Т. Жигінас, що аксіологічний підхід полягає у залученні вчителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їх природу, механізми розвитку та способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя (Жигінас, 2016, с. 88).

Застосування можливостей аксіологічного підходу до формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва спрямовує на вироблення у студентів-художників ціннісного ставлення до майбутньої професії та до себе як творця духовного світу, усвідомлення фундаментальних і прикладних загальнолюдських та мистецьких культурних цінностей як основи продуктивного художньо-педагогічного спілкування, що набуває особистісного сенсу.

Науково-методичні засади формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва також ґрунтуються на компетентнісному підході як єдиної сучасної системи визначення мети, відбору змісту та організаційного забезпечення процесу підготовки фахівця на основі виокремлення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, що забезпечують результативність його майбутньої професійної діяльності. Його концептуальні засади викладено в працях О. Андрєєва, І. Бєха, Н. Біб'юк, Л. Ващенко, О. Дубасенюк, Ф. Зеєра, І. Зимньої, І. Єрмакова, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачової, Л. Хоружої, А. Хуторського та ін.

Компетентнісний підхід орієнтує як на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості студентів, результатом якого буде формування загальної компетентності людини як інтегрованої характеристики особистості, що має сформуватися у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості (Овчарук, 2004), так і на неперервне особистісне самовдосконалення. Так, О. Андрєєв (Андрєєв, 2005) вважає, що зазначений підхід дозволяє студенту вільно та самостійно застосовувати набуті знання й накопичений досвід у різних обставинах та умовах життєдіяльності.

Отже, компетентнісний підхід дозволяє студентам у процесі здобуття майбутньої професії не тільки засвоїти знання, набуті необхідних вмінь і опанувати потрібними для подальшої діяльності навичками, а й розвинути здатність до продуктивних дій у швидко змінюваних ситуаціях для того, щоб вчасно побачити й осмислити нові відкриття і винаходи, знайти потрібну інформацію, підвищити свою кваліфікацію тощо. До того ж реалізація компетентнісного підходу передбачає комплексне засвоєння студентами знань і вмінь, що пояснюється спрямованістю на виховання конкурентоспроможної особистості, яка прагне до творчого виконання своїх професійних обов'язків і особистісно-професійного розвитку.

Аналіз освітньо-професійної програми бакалаврату, що забезпечує підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 014 Середня освіта (образотворче мистецтво) дозволяє виокремити серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей за спеціальністю, якими має володіти випускник відповідного напрямів підготовки з сформованою культурою художньо-педагогічного спілкування, комунікативну компетентність, зміст якої полягає у:

- вияві знань змісту сучасної термінології образотворчого мистецтва; класифікацію видів, жанрів образотворчого мистецтва; особливості основних напрямів образотворчого мистецтва; тенденцію розвитку світового й національного образотворчого мистецтва;
- дотриманні особливостей основних напрямів образотворчого мистецтва;
- вияві тенденції розвитку світового й національного образотворчого мистецтва;
- використанні теоретичних основ рисунку, живопису, композиції, декоративно-прикладного мистецтва та етнотришки;
- висловлюванні думок для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності образотворчого мистецтва;
- здійсненні технології роботи різними графічними, пластичними і живописними матеріалами;
- здійсненні конструктивної взаємодії в різних видах комунікації (професійній, навчальній, безпосередній та опосередкованій);
- усвідомленні себе як носія мовної культури;
- постійній демонстрації зразків дотримання норм культурної комунікації.

Як бачимо, реалізація компетентнісного підходу у дослідженні культури художньо-педагогічного спілкування дозволяє визначити її як одну з ключових загальнокультурних й професійних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що забезпечує здатність організувати особливе середовище, у якому майбутній педагог-художник повинен бути готовим до творчої співпраці, діалогічного мислення, володіти навичками командної роботи і ділового спілкування, науковими основами міжособистісного та професійного спілкування; демонструвати художньо-комунікативні компетенції сприйняття, аналізу, оцінювання та ретрансляції навчальної інформації, пов'язаної з образотворчим мистецтвом та художньо-педагогічною діяльністю.

В обґрунтуванні методичних основ, що забезпечують результативність формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва, визначальне місце займає особистісно-орієнтований підхід, який з точки зору сучасної науково-педагогічної методології дозволяє виявити особистісну специфіку діяльності учасників процесу на основі взаємоповаги, довіри, а також показати роль і місце суб'єктів освітнього процесу і забезпечити розкриття і максимальне використання суб'єктного досвіду (Дубасенюк, 2012, с. 18). Особистісно-орієнтований підхід, на думку Г. Шишкіна (Шишкін, 2013), – це методологічна орієнтація в

педагогічній діяльності викладачів педагогічного університету, яка, опираючись на систему взаємопов'язаних понять, ідей та способів дій, підтримує і забезпечує процеси самопізнання, самовдосконалення та самореалізації особистості студента як майбутнього педагога. При використанні даного підходу викладач докладає основні зусилля для розвитку в кожному студенті унікальних особистісних якостей майбутнього професіонала.

Дослідженню різноманітних аспектів особистісно-орієнтований підходу присвячені роботи учених М. Алексєєва, Є. Бондаревської, О. Газмана, Л. Лузіної, О. Пехоти, В. Серікова, Є. Степанова, Н. Тимошук, А. Хуторського, І. Якиманської та ін., які ґрунтуються на філософсько-психологічних теоріях особистості та визнанні активної природи людини. Це підкреслює значення особистості учителя-вихователя, його суб'єктних особистісних якостей і властивостей у педагогічному процесі та наголошує на важливості врахування неповторних індивідуальних особливостей студентів, їх потреб, інтересів, здібностей у формуванні їх культури художньо-педагогічного спілкування. Тому нам імпонує твердження І. Якиманської, що в основі особистісно-орієнтованого підходу лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного об'єкту, але, перш за все, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом (Якиманська, 2000).

Аргументуючи доцільність застосування особистісно-орієнтованого підходу у галузі мистецької освіти, О. Дубасенюк вказує на його орієнтацію на особистісні власні життєві смисли людини, що навчається, врахування її мотивації, інтересів, потреб і реальних можливостей (Дубасенюк, 2012, с. 228). За словами науковця, формування професійної готовності майбутніх учителів у галузі мистецької освіти в умовах особистісно-орієнтованого підходу базується на індивідуально-творчому розвитку особистості фахівця, що передбачає не запам'ятовування та репродукування інформації, а її творчу трансформацію, знаходження в ній особистісного сенсу, формування до неї особистісного ставлення, розуміння виховної потужності художньо-педагогічних ідей, теорій, методичних рекомендацій. Таким чином, у професійній художньо-педагогічній діяльності майбутній учитель повинен трансформувати особистісні надбання у галузі мистецтва та намагатися відкрити пріоритети особистісного ставлення до кожного учня (Дубасенюк, 2012, с. 229).

Використання особистісно-орієнтованого підходу у формуванні культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх вчителів образотворчого мистецтва уможливує їх повноцінну особистісну самореалізацію, розвиток особистісних якостей, здібностей, потенційних можливостей у професійно-комунікативній сфері, розуміння особливостей індивідуального комунікативного розвитку, потреб та мотивів художньо-педагогічного спілкування для забезпечення ефективності художньо-педагогічної комунікації.

Висновки. Таким чином, визначені та обґрунтовані у дослідженні науково-педагогічні підходи до формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва становлять фундаментальну методологічну базу організації цілеспрямованих педагогічних впливів. На нашу думку, процес формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх педагогів-художників відбуватиметься ефективніше за умови комплексної реалізації культурологічного, аксіологічного, компетентісного та особистісно-орієнтованого підходів та їх інтеграції у цілісну динамічну систему. Використання вище розглянутих науково-педагогічних підходів для розроблення методичних засад педагогічної організації процесу формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва дозволить не лише цілісно вивчати проблеми професійної підготовки майбутніх учителів цього фаху, успішно формувати готовність студентів до художньо-педагогічної комунікації, а й надасть їм можливість виробити систему художньо-комунікативних норм, знань, умінь і цінностей, що реалізується у процесі взаємодії педагога з усіма учасниками навчально-виховного процесу, спрямованої на створення таких комунікативних зв'язків та відносин, які найбільшою мірою відповідають сутності образотворчого мистецтва, сприяють усвідомленню його художньо-образного змісту та специфіки засобів художньо-естетичної виразності, а також створюють оптимальні умови для духовного розвитку вихованців.

Подальшим напрямом дослідження бачиться проектування на основі визначених науково-педагогічних підходів комплексу педагогічних принципів умов та методичного забезпечення формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Список використаних джерел

- Андреев, А. Л. (2005). Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*, 4, 19-27.
- Аніщенко, В. О., Падалка, О. С. (2013). Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 6, 103-107.
- Бойчук, В. М. (2017). *Теоретичні та методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій*. (Дис. д-ра пед. наук). Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця.
- Бойчук, Ю. Д. (2009). Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів педагогічних навчальних закладів. *Вісник НТУ «КПІ»*, 3, 121-125.
- Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2012). *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

- Жигінас, Т.В. (2016). Аксиологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 5 (74), 85-94.
- Зайцева, А.В. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики*. (Дис. канд. пед. наук). Національний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
- Ісаєв, І. Ф. (2010). Професійно-педагогічна культура як предмет наукового дослідження. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 42, 143-147. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Трков_2010_42_40.
- Каган, М. С. (1996). *Філософія культури*. Санкт-Петербург: Петрополис.
- Лозова, В. І. (Ред.). (2012). *Наукові підходи до педагогічних досліджень*. Харків: Вид-во Віровець А. П.Ж: Апостроф.
- Масленникова, С. Ф. (2013). Роль культурологічного підходу в вихованні студентів. *Apriori*, 1, 1-8.
- Овчарук, О. В. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С.
- Освітньо-професійна програма Образотворче мистецтво. Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський), галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта (образотворче мистецтво)*. (2017). Взято з http://smc.hnpu.edu.ua/files/Profili_OP/Profil_OP_%20Obrazotvorche_mystetstvo_Bakalavr.pdf
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка загальна та мистецька*. Тернопіль: Навч. книга–Богдан.
- Садова, Т. (2010). Аксиологічний підхід у системі педагогічної методології. *Дошкільна освіта*, 1 (27), 63-69.
- Шишкін, Г. О. (2013). Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 5 (40), 292-297.
- Якиманская, И. С. (2000). *Технология личностно-ориентированного образования*. Москва: Сентябрь.

References

- Andreev, A. L. (2005). Kompetentnostnaia paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza [Competence paradigm in education: the experience of philosophical and methodological analysis]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 4, 19-27 [in Russian].
- Anishhenko, V. O., & Padalka, O. S. (2013). Kulturolohichni pidkhid u profesiinii pidhotovtsi vchytelia [Culturological approach in teacher training]. *Osvita doroslykh: teorija, dosvid, perspektyvy [Adult education: theory, experience, prospects]*, 6, 103-107 [in Ukrainian].
- Boichuk, V. M. (2017). Teoretychni ta metodychni osnovy khudozhno-hrafichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia tekhnolohii [Theoretical and methodical bases of art and graphic training of the future teacher of technologies]. (D diss.). Vinnyc. derzh. ped. un-t im. M. Kocjubynsjkogho, Vinnycja [in Ukrainian].
- Boichuk, Ju.D. (2009). Kulturolohichni i aksiolohichni pidkhody do formuvannia ekolooho-valeolohichnoi kultury studentiv pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Culturological and axiological approaches to the formation of ecological and valeological culture of students of pedagogical educational institutions]. *Visnyk NTUU «KPI» [Bulletin of NTUU "KPI"]*, 3, 121-125 [in Ukrainian].
- Dubasenjuk, O. A. (Red.). (2012). *Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno orientovanyi pidkhid [Professional pedagogical education: a personality-oriented approach]*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Isaiev, I. F. (2010). Profesiino-pedahohichna kultura yak predmet naukovooho doslidzhennia [Professional and pedagogical culture as a subject of scientific research]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannya [Theoretical issues of culture, education and upbringing]*, 42, 143-147. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Трков_2010_42_40 [in Ukrainian].
- Kagan, M. S. (1996). *Filosofiia kultury [Philosophy of culture]*. Sankt-Peterburg: Petropolis [in Russian].

- Lozova, V. I. (Ed.). (2012). *Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen [Scientific approaches to pedagogical research]*. Kharkiv: Vyd-vo Virovecj A. P. “Apostrof” [in Ukrainian].
- Maslennikova, S. F. (2013). Rol kulturologicheskogo podkhoda v vospitanii studentov [The role of the culturological approach in the education of students]. *Apriori*, 1, 1-8 [in Russian].
- Ovcharuk, O.V. (Red.). (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]*. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Osvitno-profesiina prohrama Obrazotvorche mystetstvo. Riven vyshchoi osvity: pershyi (bakalavrskyi), haluz znan 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist 014 Serednia osvita (obrazotvorche mystetstvo) [Educational and professional program Fine Arts. Higher education level: first (bachelor), field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education (fine arts)].* (2017). Retrieved from http://smc.hnpu.edu.ua/files/Profili_OP/Profil_OP_%20Obrazotvorche_mystetstvo_Bakalavr.pdf [in Ukrainian].
- Rudnycika, O. P. (2005). *Pedahohika zahalna ta mystetska [General and artistic pedagogy]*. Ternopili: Navch. knygha–Boghdan [in Ukrainian].
- Sadova, T. (2010). Aksiolohichni pidkhid u systemi pedahohichnoi metodolohi [Axiological approach in the system of pedagogical methodology]. *Doshkiljna osvita [Pre-school education]*, 1 (27), 63-69 [in Ukrainian].
- Shyshkin, Gh. O. (2013). Osobystisno-oriientovane navchannia maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [Personality-oriented training of future technology teachers]. *Naukovyj chasopys Nacionaljnogho pedagoghichnogho universytetu imeni M.P. Draghomanova [Scientific journal of the National Pedagogical University named after MP Draghomanov]*, 5 (40), 292-297 [in Ukrainian].
- Yakimanskaya, I. S. (2000). *Tekhnologiiia lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia [Technology of personality-oriented education]*. Moskva: Sentyabr [in Russian].
- Zhyghinas, T. V. (2016). Aksiolohichni pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do prosvitnytskoi roboty [Axiological approach in preparing future music teachers for educational work]. *Dukhovnistij osobystosti: metodologhija, teoriija i praktyka [Spirituality of personality: methodology, theory and practice]*, 5 (74), 85-94 [in Ukrainian].
- Zaiceva, A. V. (2017). *Metodychna systema formuvannia khudozhno-komunikatyvnoi kultury maibutnoho vchytelia muzyky [Methodical system of formation of artistic and communicative culture of the future music teacher]*. (D diss.). Nacionaljnyj universytet imeni M.P. Draghomanova. Kyiv [in Ukrainian].

TSZI LEY

National Pedagogical Draghomanov University, Ukraine

SCIENCE AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO SHAPING THE PROSPECTIVE VISUAL ART TEACHER'S ARTISTIC AND PEDAGOGICAL INTERACTION

Increasing the efficiency of the prospective Visual Art teacher's artistic and pedagogical training is the integral constituent of solving the issues of shaping their artistic and pedagogical interaction culture; this, in its turn, requires elaborating a sustainable science and methodological basis of shaping the prospective Visual Art teacher's artistic and pedagogical interaction culture, i.e. identifying the complex of science and pedagogical approaches as the fundamentals of this process' pedagogical management.

The article under consideration deals with defining and justifying the complex of science and pedagogical approaches to shaping the prospective Visual Art teacher's artistic and pedagogical interaction culture, such as: culturological, axiological, competency-based, learner-centred.

Competency-based approach fulfilment in studying the culture of artistic and pedagogical interaction enables to identify it as one of the prospective Visual Art teacher's key common cultural and occupational competencies, that secures the ability of creating a specific domain in which the prospective Visual Art teacher ought to be prepared for creative cooperation, interlocutory thinking; to possess teamwork and business communication skills, science basics of interpersonal and occupational communication; to demonstrate artistic and communication competencies of perception, analysis, assessment and retranslation of educational information referring to Visual Art alongside with artistic and pedagogical activity.

Implementing the learner-centred approach in shaping the prospective Visual Art teacher's artistic and pedagogical interaction culture facilitates their entire personalised self-fulfilment, the evolvement of student's individual qualities, skills,

potential opportunities within the occupational and communicational domain; nurturing the learner's positive moral and ethical qualities, realising the individual communication involvement specifics; the artistic and pedagogical interaction needs and motivations for securing the artistic and pedagogical interaction effectiveness.

Key words: *artistic and pedagogical interaction culture; science and pedagogical approach; culturological, axiological, competency-based, learner-centred science and pedagogical approaches*

Стаття надійшла до редакції 14.08.2020 р.

УДК 373.5.016:51

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223336>

ЛЮБОВ ЧЕРКАСЬКА

ORCID: 0000-0003-0871-8503

ОКСАНА МОСКАЛЕНКО

ORCID: 0000-0002-8394-4976

ОЛЕНА КОВАЛЕНКО

ORCID: 0000-0002-1990-3205

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

ЗАПОБІГАННЯ ПОМИЛОК ЯК КОМПОНЕНТ КОРЕКЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ У СИСТЕМІ УРОКІВ МАТЕМАТИКИ

У статті розкриваються особливості роботи із запобігання учнівських помилок на уроках математики різних типів, обґрунтовується вибір методів навчальної корекції.

Ключові слова: навчальний процес, корекція результатів навчання, запобігання помилок, контроль знань і вмінь учнів, уроки математики

Переорієнтація процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості людини, запровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів до навчання зумовлює необхідність удосконалення структури освітнього процесу, долучення до нього процедури корекції результатів навчання кожного учня. Пошуку шляхів оптимізації навчально-виховного процесу, підвищенню його ефективності присвячені дослідження І. Акуленко, Ю. Бабанського, Л. Зоріної, В. Моторіної, В. Онищука, З. Слєпкань, Н. Тарасенкової та ін. Особливу увагу в них приділено питанням налагодження та постійного функціонування зворотного зв'язку між учителем та учнем, а також систематичного здійснення корекції результатів навчання учнів. Окремі аспекти проблеми проведення корекції результатів навчання учнів розкриваються в працях О. Артемова, Я. Бродського, О. Глюзи, Г. Іщенко, Н. Тарасенкової, Т. Хмари та ін.

Однак, багато важливих проблем на сьогодні залишаються не розв'язаними і потребують подальших досліджень: встановлення загальнодидактичних та методичних вимог до організації корекції результатів навчання учнів математики у сучасних умовах, визначення її місця й функцій у навчальному процесі, пошук ефективних видів, форм, методів і засобів її реалізації.

Метою статті є дослідження можливостей ефективного використання корекції знань і вмінь учнів у процесі навчання математики. Завдання статті полягають у визначенні місця корекції результатів навчання учнів в освітньому процесі, встановленні її структурних компонентів, виділенні дидактичного інструментарію роботи з попередження учнівських помилок та дослідженні перспектив його практичного застосування на уроках математики різних типів.

Аналіз широкої джерельної бази відповідної тематики, експериментальних досліджень зумовив тлумачення терміну «корекція» як процесу, спрямованого на попередження і своєчасне виправлення помилок, а також ліквідацію прогалин у знаннях та вміннях окремих учнів (Черкаська, 2009, с. 56). Відповідно до сформульованого означення основними складовими компонентами корекції результатів навчання є:

- профілактична робота із запобігання математичних помилок учнів;
- усунення допущених помилок (ситуативних та системних).

Процесуальний характер проведення коректування знань учнів розглянуто у роботах Н. Тарасенкової. Авторка наголошує, що «коректування може відбуватися як у процесі формування знань, так і в період підготовки до підсумкового контролю, а також після його проведення» (Тарасенкова, 2002, с. 277). Для нашого дослідження важливим є висновок про необхідність здійснення корекції математичної підготовки учнів на всіх етапах навчання: «на підготовчих уроках до теми, коли відбувається актуалізація базових знань учнів, утворюється систематизована й узагальнена основа для вмотивованого, усвідомленого набуття школярами нових знань; під час формування нових

знань та їх закріплення, на етапі узагальнення і систематизації знань, тобто наприкінці вивчення програмової теми, розділу» (Тарасенкова, 2002, с. 281).

Потреба у корекції виникає тоді, коли д процесі зіставлення результатів реально виконаної діяльності із запланованими результатами виникає певна невідповідність. Відтак, корекція неможлива без отримання інформації про наявний стан перебігу того чи іншого процесу, джерелом якої є контроль за процесом певної діяльності. Отже, корекцію, на нашу думку, варто розглядати відповідно до особливостей здійснення контролю.

Спираючись на виділену структуру процесу корекції, доходимо висновку, що корекція і контроль у навчальному процесі можуть проводитися по чергово (корекція – контроль; контроль – корекція) або одночасно.

Таке співвідношення зумовлює етапність у здійсненні корекції знань і вмінь учнів під час навчання математики: I етап – доконтрольна корекція;

II етап – синхронна корекція; III етап – післяконтрольна корекція.

Викладені міркування стосуються другого компонента процедури корекції явно. В основі профілактичної роботи із запобігання математичних помилок учнів, яка організована вчителем безпосередньо чи опосередковано за допомогою спеціальних матеріалів, лежить ґрунтований аналіз контрольних та самостійних робіт учнів, їх усних відповідей, допущених ними типових помилок, тобто інформація, отримана у результаті проведення контролю.

Зосередимось на особливостях організації ефективної роботи із запобігання помилок учнів у процесі їх навчання математики.

Профілактична робота із запобігання математичних помилок учнів найбільш ефективною є під час формування знань і вмінь учнів (на етапі доконтрольної корекції), а також у ході здійснення безпосередньої перевірки навчальних досягнень (під час синхронної корекції). Відмінності у реалізації відповідних превентивних заходів щодо появи помилок на цих двох етапах процесу корекції обумовлені специфікою організації навчальної і контролюваної діяльності в освітньому процесі (комплекс прийомів із запобігання помилок на етапі синхронної корекції є значно вужчим).

Роботу з попередження помилок можна віднести до поточного і частково тематичного виду корекції, домінуючою формою реалізації такої профілактичної роботи є, безперечно, фронтальна. Під час її планування і здійснення учитель орієнтується на всіх без виключення учнів класу, подає інформацію про специфіку теми, окремі нюанси теоретичного матеріалу, наводить приклади типових помилок учнів та коментує їх, пропонує відповідні вправи і завдання коректувального характеру як на загал, так і окремим учням (індивідуальна форма корекції) чи групам учнів (групова форма корекції).

До методів корекції результатів навчання, на нашу думку, слід віднести такі способи організації навчальної і виховної діяльності, через які безпосередньо здійснюється удосконалення знань та вмінь учнів. Під засобами корекції розумітимемо спеціальні матеріали (довідникові, дидактичні тощо), які забезпечують реалізацію відповідних методів корекції.

Вибір тих чи інших засобів корекції повинен обумовлюватися метою їх застосування, місцем у навчальному процесі, індивідуальними особливостями учнів, специфікою математичного матеріалу. Аналіз зазначених факторів дозволяє спланувати і реалізувати корекцію. У якості об'єкта здійснення корекції будемо розглядати знання і вміння учнів. Суб'єктом корекції (тим, хто проводить коректувальну роботу) можуть бути вчитель, сам учень, інші учні. Відповідно до особи суб'єкта корекції можуть бути виділені та згруповані окремі засоби корекції:

I група. Корекція, спланована і здійснювана вчителем безпосередньо.

II група. Корекція, спланована вчителем безпосередньо, керована ним опосередковано, здійснювана учнями.

III група. Корекція, спланована і здійснювана самим учнем. Самокорекція проводиться за результатами контролю чи самоконтролю.

IV група. Корекція, здійснювана учнями (взаємокорекція). Може бути спланована вчителем або самими учнями (взаємодопомога) (Черкаська, 2005, с. 119).

Робота із запобігання помилок може бути реалізована з використанням методів і засобів I та II груп, оскільки організація такої діяльності передбачає попередню ґрунтовну математичну та методичну підготовку суб'єкта її здійснення, наявність відповідного дидактичного забезпечення та розробки методики їх ефективного використання. В умовах самокорекції чи взаємокорекції вказані вимоги з об'єктивних причин забезпечитися не можуть. Отже, провідна роль під час проведення роботи із запобігання помилок, без сумніву, належить учителям. Арсенал методів і засобів розглядуваного компонента корекції, ефективність якого підтверджена результатами педагогічного експерименту, складають:

- пояснення «тонких місць» у теоретичних міркуваннях, доведеннях, задачах;
- аналіз помилкових розв'язань задач;
- цілеспрямоване розв'язування вправ учнями з метою вироблення навичок виконання окремих операцій чи засвоєння певного алгоритму;
- використання вправ коректувального характеру;
- надання диференційованої допомоги (картки-консультації, зразки виконання типових, аналогічних завдань, алгоритми розв'язування вправ) тощо.

Розглянемо специфіку використання зазначених методів і засобів корекції в системі уроків математики. За основу візьмемо класифікацію уроків за дидактичною метою їх проведення, оскільки вона відображає якісні відмінності між окремими уроками відповідно до етапу навчально-пізнавального процесу, на якому вони реалізуються. При цьому визначальною є саме мета уроку, а особливості побудови уроку організаційного характеру (урок - подорож, урок - змагання, урок - консультація тощо) є «похідними» від його основного завдання, спрямованими на його реалізацію.

Урок засвоєння нових знань. Досягнення освітньої мети уроку вказаного типу (засвоєння всіма учнями основних теоретичних положень нового матеріалу, формування в учнів розуміння внутрішньопонятійних та усвідомлення

внутрішньотематичних зв'язків даного матеріалу із супутнім, формування початкових умінь його практичного застосування) здебільшого забезпечується фаховою підготовкою вчителя, його майстерністю пояснення матеріалу, умінням ефективно організувати діяльність учнів. Виклад учителем нового матеріалу, окрім роз'яснення суті питань, має обов'язково містити звернення до «тонких місць» у теоретичних міркуваннях, наведення прикладів типових помилок, яких припускаються учні з цієї теми, тобто учитель має вживати превентивні заходи щодо можливих ускладнень і помилок під час подальшої роботи над матеріалом теми, курсу.

Отже, корекція математичної підготовки учнів на уроці засвоєння нових знань є доконтрольною, фронтальною і реалізується здебільшого в частині запобігання помилок. Домінуючим суб'єктом корекції виступає вчитель.

Урок формування умінь і навичок. Специфіка таких уроків визначається переважно особливостями змісту розглядуваного програмового матеріалу. На уроках зазначеного типу у процесі цілепокладання учитель чітко визначає перелік дій, алгоритмів, правил, типових задач, передбачених для засвоєння на уроці.

Головним призначенням корекції на цьому уроці є сприяння формуванню в учнів міцних навичок і вмінь на основі усвідомленого застосування ними теоретичних знань, візуалізація допущених учнями помилок, робота з їх усунення та запобігання надалі (Тарасенкова, 2002, с. 33).

Робота із запобігання помилок на уроці формування умінь і навичок може бути планованою й ситуаційною. Спочатку, під час засвоєння учнями пропонованих правил, алгоритмів, формул, учитель, окрім пояснення суті та показу їх застосування до розв'язування вправ, звертає увагу школярів на окремі нюанси, особливості, специфічні риси їх використання, наводить приклади задач, проблемних ситуацій, які провокують виникнення помилок, а також ознайомлює з найбільш типовими з них, тобто реалізує заплановані ним наперед коректувальні дії.

Однак на етапі первинного закріплення змісту уроку частина учнів, що цілком природно, припускається ситуативних помилок. У таких випадках кваліфікований учитель має оперативно виявляти ці помилки, швидко на них реагувати, їх візуалізувати, аналізувати, тобто виконувати адекватні експромтні коректувальні дії. Такі ситуації на уроці вчителю необхідно використовувати задля профілактики помилок, недопущення їх надалі учнями. З метою запобігання помилок доцільно пропонувати учням також вправи коректувального характеру, надавати диференційовану допомогу (алгоритмічні приписи, зразки виконання типових вправ тощо).

Робота із запобігання помилок є здебільшого фронтальною, розрахованою на загал, поточною, доконтрольною. Суб'єктом здійснення корекції є вчитель, однак керівництво нею відбувається ним не тільки безпосередньо (під час пояснень), але й опосередковано (через дидактичні матеріали коректувального характеру).

Урок застосування знань і вмінь. Контроль та корекція математичної підготовки учнів на уроці цього типу є поточними. При цьому форма їх організації поступово трансформується з фронтальної (на перших уроках) у групову та індивідуальну (наприкінці вивчення програмової теми). Цей перехід обумовлений поступовою індивідуалізацією розглядуваних процедур: вирішується питання встановлення рівня володіння навчальним матеріалом кожним учнем.

На уроці формування навичок і вмінь виявляється можливість комплексного використання обох компонентів корекції. При цьому акценти у здійсненні корекції поступово зміщуються: робота з виявлення та усунення помилок починає превалювати над роботою із запобігання помилок.

Цілеспрямована діяльність учнів на уроках застосування знань і вмінь зосереджується навколо розв'язування вправ, тому ідею корекції варто закладати безпосередньо у розробку самої системи вправ. Поряд із завданнями, спрямованими на вироблення навичок і вмінь розв'язування типових завдань, необхідно передбачати профілактичну роботу із запобігання помилок, виконання учнями вправ коректувального характеру:

- проаналізувавши помилкове розв'язання, встановити причини, які обумовили отримання хибного розв'язку, виконати правильне розв'язання;
- виконати завдання, що провокують появу помилки тощо (Іщенко, 2001, с. 19).

Суб'єктом корекції ще залишається вчитель (опосередковане керівництво). Проте активну роль починають відігравати уже самі учні, здійснюючи також самокорекцію і взаємокорекцію.

Урок систематизації й узагальнення знань і вмінь. Приведення знань у струнку систему є одним з ефективних засобів їх зміцнення і закріплення. Забезпеченню формування у свідомості учнів цілісного бачення окремої програмової теми, співвідношень між її основними поняттями, важливими твердженнями, алгоритмами, а також встановленню її внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків сприяє проведення уроків систематизації та узагальнення знань учнів.

Відповідно до місця уроку вказаного типу в системі уроків корекція математичної підготовки учнів реалізується через роботу з усунення помилок. Діяльність щодо попередження появи помилок може мати ситуаційний характер.

Урок контролю й корекції знань і вмінь. Контроль знань і вмінь учнів є невід'ємною складовою процесу навчання на всіх його етапах. Місце конкретного акту контролю у навчальному процесі, його значення, домінування тих чи інших функцій, вид, форма, метод, а також вибір дидактичного інструментарію практичної реалізації контролю насамперед визначається метою його проведення. Важливими факторами, що обумовлюють специфіку організації контролю є вікові й індивідуальні особливості учнів, математичні особливості програмового матеріалу, що вивчається.

Реалізація навчальної функції поточного контролю знань і вмінь учнів, що є певним проміжним рубежем у процесі вивчення великої теми, може забезпечуватись, зокрема, за допомогою синхронної корекції. Діяльність із запобігання помилок та їх оперативного усунення є можливою за рахунок використання засобів індивідуальної диференційованої допомоги (карток різних видів, алгоритмічних приписів, довідників, педагогічних програмних засобів тощо) (Черкаська, 2002, с. 87).

При здійсненні тематичного та підсумкового контролю процедура коректування проводиться за його результатами, є післяконтрольною, реалізується здебільшого з використанням методів і засобів усунення ситуативних і системних помилок.

Комбінований урок. Типом уроку, який найчастіше зустрічається у навчанні математики, є комбінований. У ньому поєднуються елементи усіх раніше розглянутих уроків. Відтак, коректувальна робота із запобігання та усунення помилок є невід'ємною частиною такого уроку. Суб'єктом корекції на комбінованому уроці виступає переважно вчитель, тому превентивні заходи щодо учнівських помилок забезпечуються через його діяльність безпосередньо (пояснення навчального матеріалу, розгляд окремих змістових нюансів матеріалу, аналіз типових помилок) або опосередковано (використання відповідного дидактичного забезпечення).

Робота із запобігання помилок проводиться вчителем оперативно, фронтально; з усунення ситуативних помилок – індивідуально.

Корекція знань і вмінь учнів з математики є невід'ємною складовою процесу навчання, важливим та необхідним етапом у формуванні глибоких міцних, системних знань. Специфіка включення роботи із запобігання учнівських помилок у процес навчання математики (відбір її змісту, вибір видів, оптимальних організаційних форм, доцільних методів та засобів їх реалізації) обумовлюється насамперед, метою уроку, його типом, а відтак, і структурою. Обов'язковим є врахування вікових психологічних особливостей учнів, а також ступеня сформованості їх мотиваційної сфери, рівня математичної підготовки школярів, рівня їх зацікавленості в оволодінні цією навчальною дисципліною.

Список використаних джерел

- Ищенко, Г. (2001). Коректуючі функції навчальних вправ. *Математика в школі*, 4, 18-20.
- Тарасенкова, Н. А. (2002а). *Використання знаково-символічних засобів у навчанні математики*. Черкаси: Відлуння–Плюс.
- Тарасенкова, Н. А. (2002б). Прийом візуалізації помилок як спосіб оперативного коректування знань учнів під час усного опитування. *Математика в школі*, 3, 32-35.
- Черкаська, Л. П. (2002). Використання алгоритмічних приписів як одного з ефективних засобів корекції знань і вмінь учнів у процесі навчання математики. *Наукові записки. Серія фізико-математична*. Полтава ПДПУ, 85-90.
- Черкаська, Л. П. (2009). *Методика контролю та корекції навчальних досягнень з математики учнів основної школи*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
- Черкаська, Л. П., Москаленко, О. А. (2005). Структура та зміст системи дидактичних засобів для здійснення корекції результатів навчання математики. *Проблеми математичної освіти: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф.* (С. 119-120). Черкаси: Вид. від. ЧНУ.

References

- Cherkaska, L. P. (2002). Vykorystannia alhorytmichnykh pryypysiv yak odnoho z efektyvnykh zasobiv korektsii znan i vmin uchniv u protsesi navchannia matematyky [The use of algorithmic prescriptions as one of the effective means of correcting students' knowledge and skills in the process of learning mathematics]. *Naukovi zapysky. Seriiia fizyko-matematychna [Proceedings. Physical and mathematical series]*. Poltava PDP, 85-90 [in Ukrainian].
- Cherkaska, L. P. (2009). *Metodyka kontroliu ta korektsii navchalnykh dosiahnen z matematyky uchniv osnovnoi shkoly [Methods of control and correction of academic achievement in mathematics of primary school students]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Cherkaska, L. P., & Moskalenko, O. A. (2005). Struktura ta zmist systemy dydaktychnykh zasobiv dlia zdiisnennia korektsii rezul'tativ navchannia matematyky [The structure and content of the system of didactic tools for the correction of learning outcomes in mathematics]. *Problemy matematychnoi osvity [Problems of mathematical education]: materialy Vseukr. nauk.-metodychnoi konferentsii* (pp. 119-120). Cherkasy: Vyd. Vid. ChNU [in Ukrainian].
- Ishchenko, H. (2001). Korektuiuchi funktsii navchalnykh vprav [Corrective functions of training exercises]. *Matematyka v shkoli [Mathematics at school]*, 4, 18-20 [in Ukrainian].
- Tarasenkova, N. A. (2002a). *Vykorystannia znakovo-symvolichnykh zasobiv u navchanni matematyky [The use of sign-symbolic means in teaching mathematics]*. Cherkasy: Vidlunnia–Plius [in Ukrainian].

Tarasenkova, N. A. (2002b). Priyom vizualizatsii pomylkoy yak sposib operatyvnoho korektuvannya znan uchniv pid chas usnoho opytuvannya [Reception of visualization of errors as a way of operative correction of knowledge of pupils during oral interrogation]. *Matematyka v shkoli [Mathematics at school]*, 3, 32-35 [in Ukrainian].

CHERKASKA L., MOSKALENKO O., KOVALENKO O.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

MISTAKE PREVENTION AS A COMPONENT OF THE CORRECTION OF STUDENT LEARNING OUTCOMES IN THE SYSTEM OF MATHEMATICS LESSONS

Correcting student learning outcomes is an integral part of the educational process. The need for correction arises in case of discrepancy between the planned and actually obtained learning outcomes. Correction acquires special significance during the teaching of mathematics, because gaps in the subject preparation of students that have not been identified and eliminated in time will not allow them to successfully acquire new knowledge and skills in the future. After all, mathematics as a science and as a subject is characterized by very close inter-conceptual, intra-thematic and intra-subject connections. Therefore, insufficient mastery of one topic by students will lead to a negative tendency to master others that are meaningfully related to it.

The analysis of a wide source base, the conducted pedagogical experiment allowed to be defined with definition and structure of procedure of correction of results of training of pupils. The selection of two components of correction - prevention of students' mistakes and elimination of mistakes (situational and systemic) - necessitate the creation of appropriate methodological and didactic support for their practical implementation in the educational process. This article considers the features of the organization of preventive work to prevent mathematical errors of schoolchildren, identifies the main types, forms, methods, means of correction inherent in this component.

Based on the classification of lessons by the main didactic purpose, didactic models of the procedure of correction of knowledge and skills of students in mathematics in each of the six types of lessons were created. Attention was focused on the feasibility and prospects of effective work to prevent mistakes, the allocation of methods and means of such work in the classroom in accordance with the goal.

The content and organizational content of the considered models of correction will allow to realize in practice the systematic approach to use of procedure of correction in the course of training of mathematics for increase of its efficiency.

Key words: *educational process, correction of learning outcomes, prevention of mistakes, control of knowledge and skills of students, mathematics lessons*

Стаття надійшла до редакції 29.07.2020 р.

УДК 378.091.212-044.332

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223338>

СВІТЛАНА ШАРА

ORCID: 0000-0003-4309-5794

Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

УМОВИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Розглянуто поняття «адаптація» та наближені до нього поняття та концепти. З'ясовано сутність концепту адаптація студентів молодших курсів до освітнього середовища вищого навчального закладу в процесі фахової підготовки. Визначено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови адаптації студентів першого й другого курсів до освітнього середовища вищого навчального закладу у процесі фахової підготовки (середовищні, стимулювально-діяльнісні, превентивні).

Ключові слова: адаптація, студенти, освітнє середовище, фахова підготовка, педагогічні умови адаптації студентів до освітнього середовища закладу вищої освіти в процесі фахової підготовки

Постановка проблеми. Процес євроінтеграції детермінує прискорення соціально-економічного поступу України. Це, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, зумовлює необхідність удосконалити підготовку майбутніх фахівців у системі вищої освіти, зумовлюючи тим самим підвищення освітнього і культурного рівня українського суспільства в цілому.

У цьому контексті стає актуальним завдання перетворення соціального складника освітнього середовища закладу вищої освіти на високоорганізовану спільноту з прогресивними системами цінностей, продуктивною діяльністю, здатну забезпечити умови становлення особистості, яка компетентно вирішує як власні професійні проблеми, так і відзначається активною громадянською позицією.

Проте практика свідчить, що рівень підготовки студентів, майбутніх кваліфікованих фахівців тієї чи іншої галузі, істотно залежить від їхньої успішної адаптації до освітнього середовища закладу вищої освіти та його впливу на процес їхньої фахової підготовки.

Це особливо стосується студентів першого й другого курсу закладів вищої освіти, оскільки саме тут закладаються основи ставлення до себе як професіонала.

Отже, процес підготовки майбутніх фахівців у педагогічному ЗВО за своєю суттю є адаптивним, бо саме в його ході відбувається поєднання на практиці вимог професії до особистості студента та його можливостей. Від цього залежить зміцнення професійної мотивації, подальший професійний та особистісний розвиток майбутнього педагога.

Те ж саме, хоч і дещо в іншому контексті, можна сказати й про не педагогічні ЗВО. Адже вища освіта відрізняється від інших рівнів здійснення професійної підготовки ще й тим, що її здобувач формується як потенційний управлінець, фахівець, який організує роботу інших працівників, спрямовану на виконання спільних систематизованих завдань. У ЗВО відбувається всебічний культурний і комунікативний розвиток студента, формуються поведінкові навички, характерні для інтелігентної людини, а також мотиви і вміння здійснення особистісно-професійного саморозвитку, що повинні проявлятися вже в період навчання. Тож певною мірою проблема адаптації студентів молодших курсів є спільною для всіх закладів вищої освіти незалежно від їхнього профілю.

Проте через недостатнє використання в сучасних ЗВО методик конструктивного подолання студентами численних труднощів адаптації до освітнього середовища ЗВО в процесі фахової підготовки успішне досягнення такого результату спостерігаємо не завжди, хоча запит на неї об'єктивно має бути високим.

Аналіз досліджень і публікацій. Порушена проблема закономірно стала предметом багатьох психолого-педагогічних розвідок, де досліджено адаптацію студентів до умов навчання й життєдіяльності в педагогічних та непедагогічних вищих навчальних закладах (Т. Алексеєва, Ю. Бохонкова, М. Горліченко, Л. Григоренко, С. Гура, В. Лагєрев, Г. Левківська, С. Селівєстров та ін.).

Основи вивчення порушеного питання на актуальних засадах закладено у працях сучасних науковців, які розглядали проблему адаптації особистості в різноманітних аспектах: у соціокультурному та філософському (В. Верещагін, Ю. Ган, С. Кінєлев, Г. Царєгородцев, Л. Шпак та ін.); психологічному (Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Бодальов, О. Киричук); соціологічному (О. Алексеєва, Є. Вітенберг, І. Калайков); педагогічному (Л. Закусська, О. Плотникова, Є. Савченко, С. Селівєстров, Г. Чуткіна); соціально-педагогічному (Н. Жукова, С. Подмазан, Н. Сас, І. Цимбал).

Стосовно різних профілів ЗВО зазначену проблему розглядали в своїх наукових розвідках О. Галус, С. Ізбаш, Т. Каткова, Д. Лопарева, Б. Німаєв, Д. Новіков, В. Павлушенко, Л. Петльована, Р. Пріма, В. Цибулько та інші вчені. Однак проблема адаптації студентів першого й другого курсів до освітнього середовища вищого навчального закладу в процесі фахової підготовки не була предметом окремого дослідження, а отже є актуальною.

У цьому плані доречно зазначити, що освітнє середовище закладу вищої освіти розглядається вченими також у різних аспектах. Зокрема, адаптацію студентів в умовах оптимізації освітнього середовища досліджували Г. Горська, Т. Браун. Освітнє середовище як засіб розвитку творчої особистості студента стала предметом уваги дослідників В. Мастерова, С. Пимонова, І. Подольської (Левківська, Сорочинська & Штифорок, 2001). Але його вплив на адаптацію студентів у процесі фахової підготовки залишається недостатньо вивченим. Це підтверджується й низкою суперечностей між:

– об'єктивною потребою суспільства у формуванні освіченої, творчої особистості з високим рівнем адаптованості до професійної діяльності та браком системних досліджень адаптації студентів до освітнього середовища вищого навчального закладу та його впливу на процес фахової підготовки;

– необхідністю створення педагогічних умов адаптації студентів до освітнього середовища ЗВО у процесі фахової підготовки та відсутністю достатнього науково-теоретичного обґрунтування й методичного забезпечення цього процесу.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов адаптації студентів першого й другого курсів до освітнього середовища вищого навчального закладу в процесі фахової підготовки.

Сформульована мета конкретизується в наступних завданнях:

1. Проаналізувати наукові здобутки вчених із зазначеної проблеми.
2. З'ясувати змістову сутність поняття «адаптація» та наближені до нього концепти: «адаптація студентів молодших (першого й другого) курсів до освітнього середовища вищого навчального закладу в процесі фахової підготовки»; «професійна адаптація»; «соціальна адаптація»; «навчальна адаптація».
3. Визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови адаптації студентів першого й другого курсів до освітнього середовища закладу вищої освіти в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Освітнє середовище вищого навчального закладу, на думку дослідників (Братко, 2015, с. 14-15), являє собою «багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що має можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності». Тож адаптація до нього є внутрішньо різноплановим явищем, що не завжди має швидкий та успішний перебіг.

Що ж характерне для цього процесу? Враховуючи думку вчених стосовно того, що будь-яке наукове поняття знаходить своє місце у системі науки в результаті тривалого і складного процесу категоризації, ми зробили спробу проаналізувати, схарактеризувати та уточнити сутність базових понять нашого дослідження в системі психолого-педагогічного знання. Насамперед, нами виділено поняття «адаптація». Такий підхід умотивовується тим, що, по-перше, семантичне поле поняття «адаптація» останнім часом розширилося, характеризується полісемічністю, тобто

включає в себе кілька значень, які залежно від контексту (ситуації), можуть торкатися переважно як особистісних, так і соціальних аспектів буття.

На цій проблемі наголошують, зокрема, В. Ячменьова та З. Османова, зауважуючи, що «саме завдяки загальнонауковому статусу поняття «адаптація» та «адаптивність» дотепер не мають чіткого, усіма визнаного, визначення, як і усі поняття, які використовуються більш ніж в одній галузі знань» (Ячменьова & Османова, 2010, с. 347).

Вивчення сутності поняття «адаптація» в психології, соціології, педагогіці уможливило твердження про те, що цей феномен пов'язаний не тільки з процесами пристосування людини до нових умов діяльності, а й із особистісним і професійним становленням індивіда.

Соціальна адаптація – це процес активного пристосування індивіда (групи індивідів) до соціального середовища, який проявляється у забезпеченні умов, що сприяють реалізації потреб, інтересів, життєвої мети цього індивіда. Соціальна адаптація включає пристосування до умов і характеру праці (навчання), а також до характеру міжособистісних стосунків, екологічного, культурного, освітнього середовища, проведення дозвілля, побуту.

Соціальна адаптація студентів першого й другого курсів до освітнього середовища ЗВО розуміється нами як здатність особистості відповідати вимогам і нормам навчального закладу, як здатність розвиватися, реалізовувати свої здібності й потреби, не вступаючи з цим середовищем у суперечності.

Аналіз наукових досліджень із проблеми адаптації в освітній галузі (Г. Алексєєва, І. Бойко, Л. Волошина, С. Гура, О. Мороз, В. Цибулько та ін.) дав змогу довести, що в педагогіці однозначні за тлумаченням поняття «навчальна адаптація» й «професійна адаптація». Натомість недостатньо чітко визначено категорію адаптації особистості до освітнього середовища закладу вищої освіти в процесі її фахової підготовки. Тому в контексті наукових інтерпретацій базових понять «професійна адаптація», «соціально-професійна адаптація», «готовність до професійної адаптації», «адаптаційна готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності» узагальнено, що феномен «адаптація до професійної діяльності» – це складний процес поетапного входження особистості в майбутню професію, який започатковується ще в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти. Він поліфункціональний і є необхідною умовою та засобом ідентифікації людини з фаховою діяльністю, оптимізації взаємодії з професійним середовищем – необхідних складників її професійного становлення й розвитку. Водночас уточнено: сутність досліджуваного явища полягає в тому, що це циклічний процес змін у психіці студента, спрямований на його пристосування до реальних умов професійної діяльності.

Ключові напрямки діяльності педагога, які б сприяли створенню умов для успішної самореалізації та адаптації студентів у суспільному житті, розвивали навички ефективно керувати своїм емоційним станом та формували їхнє активне, позитивне ставлення до нового освітнього середовища, на нашу думку, полягають у визначенні та реалізації конкретних організаційно-педагогічних умов, які, слідом за Н. Беляєвою та О. Ждановою-Неділько, диференціюємо на середовищні, стимульовально-діяльнісні та превентивні (Беляєва & Жданова-Неділько, 2016, с. 17).

1. Середовищні умови тротрактуюмо як забезпечення сприятливих умов і можливостей соціального й освітнього середовища для оптимального розвитку й адаптації студентів першого й другого курсів й передбачають:

- організацію освітнього процесу з вираженою орієнтацією на обрану професію як цінність;
- інтеграцію освітніх технологій адаптації особистості студента до професійної діяльності;
- створення емоційно комфортного клімату у закладі вищої освіти;
- реалізацію стратегії співробітництва суб'єктів навчально-виховного процесу в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти.

2. Стимульовально-діяльнісні умови полягають у стимулюванні розвитку й адаптації через підтримку студента:

- забезпечення індивідуального супроводу студентів відповідно до індивідуальної специфіки та надання їм необхідної корекційної, адаптаційної, соціально-педагогічної допомоги;
- залучення студентів до участі в позааудиторних виховних, розвивальних та організаційно-методичних заходах із метою створення умов для їхньої самореалізації та самоствердження в нових умовах.

3. Превентивні умови вбачаємо в комплексі заходів, що передбачають профілактику дезадаптаційних процесів у студентів першого й другого курсів й спрямовані на:

- лобювання інтересів студентів із питань поселення в гуртожитку, забезпечення навчальними посібниками, підручниками, іншим навчальним приладдям;
- надання студентам, особливо іногороднім, соціально-педагогічної допомоги зі встановлення нових соціальних зв'язків у навчальному закладі і за його межами, включення їх до нових спільнот різного спрямування (студентське наукове товариство, волонтерські групи, колективи художньої самодіяльності тощо), які б не лише компенсували комунікативні втрати, неминучі при переході від шкільного навчання до навчання в ЗВО, а й формували навички сходження до нового рівня стосунків у соціумі.

Висновки. У цілому зміст окреслених напрямів має забезпечувати успішну адаптацію студентів молодших курсів до освітнього середовища закладу вищої освіти й зосереджений на формуванні позитивної мотивації студентів до особистісно-професійного становлення у новому освітньому середовищі в умовах закладу вищої освіти.

Реалізація указаних організаційно-педагогічних умов, на нашу думку, передбачає методично обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу для зазначеної категорії студентів – забезпечення толерантної, особистісно орієнтованої взаємодії викладачів зі студентами; організацію різносторонньої культурно-дозвілєвої діяльності студентів із метою оптимізації їхнього міжособистісного спілкування; створення умов для їхньої творчої реалізації та особистісного самоствердження; активного залучення до громадського життя групи, факультету, осередків студентського самоврядування.

Подальші наукові пошуки та практичну діяльність за досліджуванним напрямком вбачаємо у детальній розробці та реалізації організаційно-методичних форм і прийомів педагогічної діяльності, необхідних для забезпечення успішної адаптації студентів молодших курсів.

Список використаних джерел

- Беляєва, Н., Жданова-Неділько, О. (2016). Організаційно-педагогічні умови адаптації внутрішньо переміщених студентів до університетського середовища. *Витоки педагогічної майстерності*, 17, 29-34.
- Братко, М. В. (2015). Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 1-2 (46-47), 11-17.
- Левківська, Г. П., Сорочинська, В. С., Штифурок, В. С. (2001). *Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти*. [навч. посібник]. Київ.
- Ячменьова, В. М., Османова, З. О. (2010). *Сутність понять «адаптація» та «адаптивність»*. Взято з <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/18798/1/72-346-353.pdf> (дата звернення 12.06. 2020 р.)

References

- Bieliaieva, N., Zhdanova-Nedilko, O. (2016). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy adaptatsii vnutrishno peremishchenykh studentiv do universytetskoho seredovyssha [Organizational and pedagogical conditions of adaptation of internally displaced students to the university environment]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [The origins of pedagogical skills]*, 17, 29-34 [in Ukrainian].
- Bratko, M. V. (2015). Osvitnie seredovyshe vyshchoho navchalnoho zakladu: funktsionalnyi aspekt [Educational environment of higher education institution: functional aspect]. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka [Pedagogical process: theory and practice]*, 1-2 (46-47), 11-17 [in Ukrainian].
- Levkivska, H. P., Sorochynska, V. Ye., & Shtyforuk, V. S. (2001). *Adaptatsiia pershokursnykiv v umovakh vyshchoho zakladu osvity [Adaptation of freshmen in a higher education institution]*: [navch. posibnyk]. Kyiv [in Ukrainian].
- Yachmenova, V. M., & Osmanova, Z. O. (2010). *Sutnist poniat "adaptatsiia" ta "adaptivnist" [The essence of the concepts of "adaptation" and "adaptability"]*. Retrieved from <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/18798/1/72-346-353.pdf> [in Ukrainian].

SHARA S.

Higher Educational Establishment "Poltava University of Economics and Trade", Ukraine

CONDITIONS OF ADAPTATION OF JUNIOR STUDENTS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ZVO IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The concept of "adaptation" and related concepts and concepts are analyzed. The essence of the concept "adaptation of junior students to the educational environment of higher education in the process of professional training" is clarified.

The social adaptation of first and second year students to the educational environment of a higher education institution is revealed as the ability of an individual to meet the requirements and norms of the educational institution, as the ability to develop, realize their abilities and needs without conflict with this environment. The phenomenon of "adaptation to professional activity" is described as a complex process of gradual entry of a person into a future profession in the educational environment of a higher education institution. It is multifunctional and is a necessary condition and means of identifying a person with a professional activity, optimizing interaction with the professional environment - the necessary components of his professional development and development. At the same time, it is clarified that the essence of the studied phenomenon is that it is a cyclical process of changes in the student's psyche, aimed at his adaptation to the real conditions of professional activity.

The organizational and pedagogical conditions of adaptation of first and second year students to the educational environment of a higher educational institution in the process of professional training (environmental, stimulating-activity, preventive) are determined and substantiated.

Key words: *adaptation, students, educational environment, professional training, pedagogical conditions of students' adaptation to the educational environment of a higher education institution in the process of professional training.*

Стаття надійшла до редакції 10.08.2020 р.

НАТАЛІЯ ШАРЛАЙ

ORCID: 0000-0001-7728-4820

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ О.О. БОГОМОЛЬЦЯ

У статті охарактеризовано науково-методичні засади викладацької діяльності Олександра Олександровича Богомольця, під якими розуміються теоретично обґрунтовані й об'єктивно зумовлені мета, завдання, принципи, функції, структура, форми та методи його науково-педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагог, колектив, лекції, наукові семінари, викладацька діяльність, компетентність, аудиторія

Актуальність дослідження і постановка проблеми: Освіта, її педагогічне забезпечення істотно визначають майбутнє держави та суспільства. Це особливо актуально сьогодні, коли інтелектуальний потенціал населення виступає однією з провідних цінностей будь-якої цивілізованої держави. У свою чергу, якісні науково-методичні засади освітньої діяльності є обов'язковою умовою її успішного здійснення, запорукою належного результату.

Вивчення науково-педагогічної діяльності визначних педагогів минулого дає сьогодні можливість визначити об'єктивні складники викладацької майстерності, проєктувати шляхи підготовки кваліфікованих викладачів. Одним із вагомих, перевірених часом джерел досвіду такої діяльності є педагогічний спадок видатного вітчизняного вченого і педагога Олександра Олександровича Богомольця (1881-1946).

Мета статті: охарактеризувати сутність науково-методичних засад викладацької діяльності О. О. Богомольця.

Виклад основного матеріалу. Науково-методичні засади організації науково-педагогічної діяльності мають фундаментальне значення в роботі науковця-педагога, розкриваючи як загальні, так і особистісно детерміновані особливості його викладацької праці. Їхній аналіз і узагальнення в досвіді визнаного майстра своєї справи дозволяє розширити уявлення про засоби дієвого впливу на особистість того, хто навчається, про зміст педагогічної майстерності загалом та особистісно-професійні особливості видатної в своїй галузі постаті.

Під науково-методичними засадами викладацької діяльності О.О. Богомольця розуміємо теоретично обґрунтовані й об'єктивно зумовлені мету, завдання, принципи, функції, структуру, форми та методи його науково-педагогічної діяльності.

Як учений, Олександр Олександрович Богомольць формується досить рано. У травні 1909 році відбулася блискучий захист його докторської дисертації при Військово-медичній академії (Санкт-Петербург). Ще через два роки вчений отримав відрядження на стажування до Франції, працює у Інституті Л. Пастера і Сорбонні. В цей час він одержав повідомлення про своє обрання професором кафедри Саратовського університету. Богомольць приймає запрошення і повертається до університету, де й розпочалася його науково-педагогічна діяльність на вітчизняних теренах, що тривала ще понад три десятиліття.

У статті хочемо торкнутися низки особливостей науково-методичної діяльності О.О. Богомольця та чинників, якими, на нашу думку, ці особливості зумовлюють. Найперший серед зазначених чинників, на наш погляд, – це особистість О.О.Богомольця.

Особистість педагога має великий вплив на учнів. Тих, хто навчався у Богомольця, передусім вражала його харизматичність. Викладач виділявся у всьому, а саме: приємною зовнішністю, манерою одягатися, стилем поведінки, спілкуванням з аудиторією тощо. Його лекції сприймалися слухачами як велика інтелектуальна цінність, оскільки, як зазначав учень і послідовник О. О. Богомольця П. Д. Горизонтов, Олександр Олександрович залишив у пам'яті студентів і колег великий слід як геній наукового мислення. Ідеї, які він викладав, були методологічною та методичною основою для критичного сприйняття експериментів та їхніх результатів, розвитку актуальних наукових ідей, поштовхом до розвитку наукового світобачення слухачів.

У колективі, яким керував О.О. Богомольць, панувала атмосфера незвичайної товарищескості. Олександр Олександрович турботливо ставився до наукових співробітників і аспірантів. Працювали відповідально і цікаво, спільно обговорюючи важливі моменти. Ця інтенсивна праця надихала молоде покоління, для якого робота з ученим сама по собі ставала справжньою школою ефективної наукової взаємодії (Богомольць, 1940).

Один із учнів Богомольця, Р.Є. Кавецький, згадував, що, працюючи впродовж багатьох років з Олександром Олександровичем, він набув впевненості: вчитель володів дивовижним талантом заряджати учнів новими ідеями і разом з тим давати простір для їхньої самостійної та наукової роботи (Богомольць, 1940).

Інший учень О.О. Богомольця, А.Д. Адо, засвідчував: «У нього було дивне уміння згрупувати колектив, захопити ідеями, які він вважав на даний момент найбільш актуальними. О.О.Богомольць допомагав учням також виробляти технічні навички. Умів виключно просто, навіть дуже ласкаво говорити з молодими науковцями» (Богомольць, 1940).

Олександр Олександрович з-поміж інших викладачів вирізнявся особливим ставленням до своїх учнів, турботою про них, був людиною принциповою і одночасно поєднував у собі ділову вимогливість і душевну м'якість. До цілеспрямованої праці привчав і своїх учнів.

Як згадує його учень Р. Перельман, О. О. Богомолець успіхи й досягнення своїх учнів сприймав, як свої власні, й часто радів їм більше, ніж своїм особистим (Архів Академії наук УРСР).

У своєму дослідженні В. Кир'ян пише про наукову творчість Олександра Олександровича Богомольця, яка яскраво проявилася в умовах реформування наукової медицини: «Реорганізація, на глибоке переконання О. О. Богомольця, була викликана потребами часу та перспективами розвитку наукових медичних напрямків. Учений розумів, що для подальшого розвитку фізіології, біології, патофізіології і медицини вагоме значення мала організація двох науково-дослідних інститутів – Інституту експериментальної біології та патології Наркомздраву УРСР та Інституту клінічної фізіології АН УРСР». Показово, що для організації в них роботи було залучено чимало учнів О. О. Богомольця. В основному, це були відомі в Києві вчені, зокрема представники теоретичної медицини (В. П. Комісаренко, Д. С. Воронцов, Ю. О. Спасокукоцький, Є. В. Колпаков, П. Д. Марчук, О. І. Смирнова-Замкова, В. П. Воробійов, О. Д. Тимофєєвський) та клінічної медицини (В. П. Філатов, М. Д. Стражеско, В. Д. Протопов та ін.). Багатоаспектність наукових досліджень учнів О. О. Богомольця в галузі теоретичної та клінічної медицини забезпечила його науковій школі академіка передові позиції у вітчизняній та світовій науці (Комісаренко, 2011).

Олександр Олександрович не просто навчав своїх учнів: він бачив у них майбутніх науковців, і насамперед науковців України. В одному з виступів учений говорив: «Ми, на жаль, виховуємо кадри безсистемно, я б сказав, – егоїстично. Трапляється, що видатні вчені, які мають свої провідні ідеї, підпорядковують їм всю роботу колег, учнів, студентів. Можливо, це й необхідно, проте треба залучати й ідеї інших, зокрема учнів, а не перетворювати їх на простих лаборантів. Учні повинні мати цілковиту самостійність, тоді за таких умов буде підготовка гідної наукової зміни» (Архів АН УРСР).

Учні Олександра Богомольця любили і поважали свого видатного вченого. Вони бачили в ньому не тільки вчителя і наставника, а й старшого товариша. Таку ж любов і повагу виявляли до нього і його колеги.

Важливою рисою, що характеризує О. О. Богомольця як педагога, варто відзначити творчий підхід до викладання навчального матеріалу. Його лекції відзначалися багатством думок, логікою викладу, вмінням пояснювати найскладніші явища простою мовою. Вони були цікавими і зрозумілими як для студентів, так і для маститих учених. Ураховуючи те, що навчальний матеріал для вступної лекції з курсу включає відомості для первинного ознайомлення з розділами й відповідними темами, що вивчатимуться на наступних заняттях, Олександр Олександрович приділяв їм особливу увагу, визначав структуру викладу інформації з використанням домоміжних засобів. Лекції ілюструвалися прикладами з власної практики. Так, професор Шерешевський – колега Олександра Олександровича по медичному факультету Другого Московського університету – після лекції, присвяченої основам імунітету у світлі поглядів І. І. Мечникова, писав: «Дивно! Такий складний предмет і так просто викладено. Йшов від простого до складного, від зрозумілого до важко пояснюваного. Іноді мені здавалося, наче лектор зникає, а хтось невидимий легко веде аудиторію шляхом пізнаного в найсерйознішому і найскладнішому з того, що є у світі, – живого організму» (Вилкинський, 1999).

Олександрові Олександровичу була притаманна цікава методика проведення наукових семінарів, які відбувалися в контексті його наукової і викладацької діяльності. Олександр Олександрович щорічно організовував наукові конференції, присвячені провідним напрямкам медицини, в яких брали участь найвідоміші вчені з Москви, Ленінграда, з найактуальніших біомедичних проблем і невідкладних завдань медичної практики (Богомолець, 1940). Виступи самого Богомольця завжди привертали увагу учасників.

Вище ми згадували, що як викладач, О. О. Богомолець почав активно працювати в Саратовському університеті, де він не лише читав лекції, а й проводив практичних заняття, зокрема, з бактеріології. Відзначався тим, що на кожне запитання давав чітке роз'яснення студентам. На екзаменах та заліках був вимогливим. Саме там, у Саратові, Олександр Олександрович розпочинає написання підручника з патофізіології. В основу підручника закладено цілий курс лекцій для навчання студентів університету. В подальшому Олександр Олександрович ще неодноразово публікує підручники, отримує нагороди, премії за дослідження в медичній галузі, і при цьому блискуче продовжує викладацьку і дослідницьку діяльність.

При аналізі київського періоду діяльності Олександра Олександровича особливо яскраво впадає в очі його талант науковця, організатора гуртування вчених навколо найактуальніших проблем, зрощування наукових кадрів. Також блискуче відбувається поєднання наукової роботи з державною і громадською. Інститути, що ним засновані, набирають авторитетності як у вітчизняних, так і в і закордонних наукових колах.

Велику увагу О. О. Богомолець приділяє сприянню науковому розвитку своїх учнів. Разом із ними укладає багатотомну капітальну працю «Основи патологічної фізіології», відбувається успішне заснування медичного журналу. Вчені його наукової школи та сам Олександр Олександрович публікують низку монографій, що на той час було досить значним досягненням.

Сучасники вченого згадують, що в інституті кожен другий вівторок проходили наукові робочі конференції. На них були доповідачами співробітники інституту, а також запрошувалися науковці з інших наукових закладів. Головував завжди Олександр Олександрович. Аудиторія, зазвичай, була переповнена. Всі місяця займалися за півгодини до початку роботи конференції. Науковці з особливою цікавістю чекали доповідей, пов'язаних з ними дискусій, які завжди проходили на високому рівні. Головуючий ставив доповідачу нібито прості, але не легкі питання, які допомагали тому більш чітко висловити свою думку. Завжди з великою увагою співробітники, доповідачі, учні слухали заключне слово Олександра Олександровича: це був не звичайний підсумок, а каскад нових думок, рекомендацій по розширенню дослідження у визначених напрямках і передбачення очікуваних результатів. На конференціях також були присутні й учні Олександра Олександровича (І. М. Нейман, Л. Р. Перельмон, П. Д. Горизонтов і багато інших). Зустріч для них була як радісна, так і корисна.

Студенти О. О. Богомольця цього періоду згадували, що лекції вченого відзначалися багатством думок, логікою викладу, вмінням пояснювати найскладніші явища простою і доступною мовою, щоб було зрозуміло і цікаво, відбувався поступ від зрозумілого до складного. Пояснення завжди було чітким, з правильно побудованими,

завершеними реченнями. Враховуючи те, що навчальний матеріал із курсу включає відомості для первинного ознайомлення з розділами й відповідними темами, які вивчатимуться на наступних заняттях, О. О. Богомолець визначав структуру викладу інформації з використанням допоміжних засобів. Лекція ілюструвалася прикладами з власної практики. Під час лекцій професор часто звертав увагу на те, що в науці є багато проблем, які нібито вирішені, а насправді залишаються «білими плямами». Його лекції були схожі на наукові семінари, він запрошував студентів до співпраці у творчому процесі, висловлюючи велику довіру до їхніх знань і можливостей. Студенти ж захоплювалися новими ідеями Олександра Олександровича, їхнім великим значенням для розвитку науки, також чітким, доступним та зрозумілим викладом дуже складних питань; вони ставали свідками творення нових галузей у медицині. Молодь тягнулася до Олександра Олександровича, її приваблювала можливість стати співучасниками високоорганізованого процесу пізнання, бо ніякі підручники та статті не могли замінити живе слово та особистий приклад учителя.

О.О.Богомолець постійно був завантажений. Він організував кафедри, створював науково-дослідницькі установи, лабораторії, до організації залучав своїх учнів, і при цьому результат був блискучим. Спілкуючись зі своїми учнями, Богомолець не нагадував метра науки, йому були притаманні доброта і демократичність, простота, повага до особистості, відсутність зарозумілості. У керівництві дотримувався лаконічності, точності, усі поставлені цілі вирішувалися швидко й оперативно, усі документи оформлялися вчасно і коректно. Як зазначає Н. Е. Піцик, «О. О. Богомолець вважав, що в науці колектив завжди сильніший, ніж талановитий один дослідник. Тому О. О. Богомолець любив повторювати: «Я не можу уявити собі наукові пошуки поза колективом»» (Пицик, 1970).

Загалом, київський період наукової, педагогічної й управлінської діяльності академіка О. О. Богомольця, за свідченням дослідників, був надзвичайно насиченим. В. Кир'ян пише з цього приводу: «По-перше, йому вдалося реорганізувати АН УРСР, перебуваючи на посаді Президента АН УРСР... Академік О. О. Богомолець передбачив на багато десятиріч уперед, у яких напрямках будуть розвиватися теоретична й клінічна медицина» (Кир'ян, 2012).

Приклад Богомольця як вихователя молодих учених надзвичайно важливий і вартий наслідування. Наукове спілкування «учень – учитель», що має ключове становище в педагогічній системі Богомольця, є і нині домінуючим чинником ефективності освітнього процесу вищої школи. Дуже важливим таке спілкування є і для самого вчителя, якому наполегливі учні дають можливість йти в ногу з життям. Постійно спілкуючись з молодими науковцями, учитель сам завжди залишається молодим.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Виділено та доведено, що характерними рисами педагогічної діяльності О.О. Богомольця є:

- робота за схемою: зацікавленість студентів щодо науки, допомога у формуванні напрямку та проведенні наукових досліджень, а потім допомога в реалізації їх потенційних можливостей;
- відбір найбільш талановитих учнів та подальше їхнє навчання на семінарах під безпосереднім керівництвом та опікою О.О.Богомольця в науковому становленні та зростанні;
- стиль наукового демократизму, гарантії свободи в науковій творчості (що і сьогодні віддзеркалюється у численних працях його учнів та послідовників) у роботі зі студентами та аспірантами.

Викладацької діяльності О.О. Богомольця притаманні:

- дохідливість і зрозумілий виклад навчального матеріалу лекцій;
- інтелігентність як у зовнішності, так і в стилі поведінки та неперевіреному спілкуванні з аудиторією;
- творча співпраця з студентами, довіра до їхніх знань і можливостей;
- демократичність і доступність у спілкуванні;
- величезна працездатність, оптимістичне сприйняття життя, віра у власні сили.

Проблема узагальнення та застосування досвіду викладацької діяльності Олександра Олександровича Богомольця у вищих освітніх та наукових закладах ще потребує більш детального дослідження, а отримані нами результати свідчать про природжений педагогічний і ораторський хист видатного вченого; його науково-педагогічна методика буде актуальна і корисна ще багато років для викладачів ЗВО.

Список використаних джерел

Архів Академії наук УРСР. Ф. 10, оп. 8392, спр. 3, арк. 43.

Архів АН УРСР. Ф. 10, оп. 11704, спр. 7, арк. 57.

Богомолець, О. О. (1940). *Продовження життя*. Академія наук УРСР. Київ: Вид-во Академії наук УРСР.

Виленский, Ю. (1999). Неизвестный Богомолец. *Зеркало недели*, 14.

Дупленко, Ю. К. (2008). Богомолець Олександр Олександрович. *Наука та наукознавство*, 4, 47-49.

Кир'ян, В. (2012). Діяльність медичних наукових шкіл академіків О. О. Богомольця, М. Д. Стражеска та В. П. Філатова (II половина XX століття). *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 5 (1), 207-212.

Комісаренко, С. (2011). Життєдайні принципи вченого-гуманіста (3 нагоди 130-річчя від дня народження академіка О. О. Богомольця). *Вісник НАН України*, 9, 3-12.

References

- Arkhiv Akademii nauk URSS [Archive of the Academy of Sciences of the USSR]*. F. 10, op. 8392, spr. 3, ark. 43 [in Ukrainian].
- Arkhiv AN URSS [Archive of the USSR Academy of Sciences]*. F. 10, op. 11704, spr. 7, ark. 57 [in Ukrainian].
- Bohomolets, O. O. (1940). *Prodovzhennia zhyttia [Continuation of life]*. Akademiia nauk URSS. Kyiv: Vyd-vo Akademii nauk URSS [in Ukrainian].
- Duplenko, Yu. K. (2008). Bohomolets Oleksandr Oleksandrovych [Bogomolets Alexander Alexandrovich]. *Nauka ta naukoznavstvo [Science and science]*, 4, 47-49 [in Ukrainian].
- Komisarenko, S. (2011). Zhyttiedaini pryntsypy vchenoho-humanista (Z nahody 130-richchia vid dnia narodzhennia akademika O. O. Bohomoltsia) [Life-giving principles of a humanist scientist (On the occasion of the 130th anniversary of the birth of Academician OO Bogomolets)]. *Visnyk NAN Ukrainy [Bulletin of the NAS of Ukraine]*, 9, 3-12 [in Ukrainian].
- Кур'ян, В. (2012). Diialnist medychnykh naukovykh shkil akademikiv O. O. Bohomoltsia, M. D. Strazheska ta V. P. Filatova (II polovyna XX stolittia) [Activities of medical scientific schools of academicians OO Bogomolets, MD Strazhesko and VP Filatov (second half of the XX century)]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of modern teacher training]*, 5 (1), 207-212 [in Ukrainian].
- Pytsuk, N. E. (1970). *A. A. Bohomolets [A. A. Bogomolets]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Vylenskyi, Yu. (1999). Nezyvestnui Bohomolets [Unknown Bogomolets]. *Zerkalo nedely [Mirror of the week]*, 14 [in Russian].

CHARLAY N.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

CHARACTERISTICS OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASES OF THE TEACHING ACTIVITY OF ALEXANDER ALEXANDROVICH BOGOMOLETS

The article describes the scientific and methodological principles of teaching Oleksandr Oleksandrovych Bogomolets. The teacher's personality has a great influence on students. The personal qualities of the teacher are closely interrelated. But their leading role belongs primarily to the worldview and orientation of the individual, taking into account the motives that determine its behavior and activities. This is primarily a socio-moral, professional and pedagogical and cognitive orientation of the teacher. Scientific and methodological principles are defined as forms, methods, structure, directions of pedagogical activity. Scientific and methodological principles of organization of scientific and pedagogical activity are of fundamental importance in the work of a scientist-teacher.

Under the scientific and methodological principles of teaching Bogomolets we understand theoretically sound and objectively determined goals, objectives, principles, functions, structure, forms and methods of his scientific and pedagogical activities.

Key words: *teacher, team, lectures, scientific seminars, teaching activity, competence, audience*

Стаття надійшла до редакції 26.07.2020 р.

УДК 378.01:159.9.072.43

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223346>

ОЛЕНА ШОЛОХ

ORCID: 0000-0003-0996-6138

Інститут історії, етнології та правознавства ім. О. М. Лазаревського
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядаються теоретичні підходи до вивчення мотивації під час навчання майбутнього психолога у закладі вищої освіти, структура професійної мотивації навчання. Експериментально досліджується проблема формування професійної мотивації майбутнього психолога під час навчання у закладі вищої освіти.

Ключові слова: мотив, професійна мотивація, професійне становлення, внутрішні і зовнішні мотиви навчання, майбутній психолог

Постановка проблеми. Реформування освіти, відтворення інтелектуального та духовного потенціалу народу, національне відродження, становлення державності і демократизації суспільства в Україні значною мірою залежить від того, наскільки ефективно у вищій школі формується професійний потенціал фахівців на основі їхнього формування ціннісного ставлення до професійної діяльності у процесі підготовки. Здобуття вищої освіти передбачає не стільки передачу знань, умінь і навичок від покоління до покоління, скільки формування професійного потенціалу фахівців. «Навчання через творчість, може бути надзвичайно корисним не стільки для підготовки людей до творчих професій... скільки для створення хорошої людини» (Маслоу, 2008). Зовнішні умови навколишньої дійсності розвиваються динамічно та формують у майбутнього психолога суперечливі погляди на вибір професійного становлення. Здобувачу освіти в таких складних рішеннях професійного самовизначення необхідна допомога з урахуванням систематичних досліджень з даної проблеми. В останні роки у педагогіці з'явилося багато досліджень, які вивчають професійну орієнтацію, вибір професії, професійну підготовку та адаптацію особистості в умовах сучасного суспільства. Поряд з цим зростає рівень відповідальності особистості за правильний вибір майбутньої професії. Виключення впливу стихійних чинників на вибір професії стає все більш необхідним завданням. Найбільш важливим є, щоб вибір професії здійснювався, саме, на основі системи цінностей людини, що не суперечать суспільним цінностям та інтересам суспільства. Істотний внесок у вирішенні цього завдання передбачає дослідження мотивації професійного вибору, а також вивчення впливу мотивів, особливостей вибору професії, ступеня задоволеності вибором, процесу прийняття своєї професії, формування активного ставлення до процесу професійного становлення майбутнього психолога.

Для оптимізації освітнього процесу і вдосконалення системи професійної орієнтації необхідно вивчення мотивації професійного вибору, а разом з тим і формування самої професійної мотивації тому, що ефективний розвиток професійної освіченості особистості можливий тільки при високому рівні її сформованості (Бакшаєва, 2006).

Дані дослідження є поясненням необхідності звернення до проблеми становлення професійної мотивації студентської молоді, і, перш за все, майбутніх психологів, через те, що саме в цій науковій галузі специфічним чином проявляються основні моменти взаємодії особистості та професії, де освітній процес набуває провідного значення.

Аналіз найвагоміших публікацій. Вивчення проблеми мотивації та мотивів поведінки і діяльності є одними з основних в педагогічній науці. Проблемі формування професійної мотивації присвячені праці дослідників (В. Асєєв, І. Васильєв, В. Віллонас, Є. Ільїн, В. Ковальов, О. Леонтєв, П. Якобсон, Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, К. Левін, Х. Хенхаузен та інші). Аналізуючи роботи психологів, можна помітити, що мотивація досліджується головним чином у зв'язку з діяльністю (Л. Леонтєв, Л. Рубінштейн, В. Шадриков, К. Абульханова-Славська), із проблемами особистості (В. Асєєв, Л. Ботів, Л. Анциферова) і з установкою (Д. Узнадзе та його школа).

У загальному плані *мотив* – це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до вчинення будь-якої дії. Серед мотивів можуть виступати ідеали, інтереси, переконання, соціальні установки. У загальнопсихологічному та педагогічному контексті мотивація є системою психологічно різнобічних стимулів, які зумовлюють поведінку і діяльність людини (Маслоу, 2008).

Під *мотивацією* (від лат. – рухаю, штовхаю) у загальній психології розуміють те, що спонукає діяльність людини, те, чому здійснюється така діяльність (Занюк, 2001). Однак зазначене поняття мотиву далеко не єдине.

Німецький психолог Х. Хенхаузен, який займався проблемою мотивів і під мотивацією розумів – потребу, спонукання, потяг, схильність, прагнення. Всі ці терміни, на його думку, вказують на «мінливу» спрямованість дії на певному спрямованому стані, які незалежно від їх неординарності завжди містять в собі ціннісний компонент,

який суб'єкт прагне досягти (Хекхаузен, 2005). В психологічній літературі мають місце й інші визначення мотиву людської поведінки, а саме:

- «мотив – те, що спонукає людину до діяльності і надає її діяльності осмисленості» (Гамезо, Домашенко, 2008);
- «мотив – це те, що належить самому суб'єкту поведінки, є його сталою особистісною властивістю, що зсередини спонукає до вчинення певних дій» (Немов, 2001);
- «мотив – це усвідомлена індивідом спонукка його дій та поведінки, осягнута через зіставлення предмета потреби (чи потягу, прагнення, бажання), емоційного або ефективного змісту переживання цієї потреби та очікуваного результату її задоволення» (Киричук О. В., Роменець В. А., Кириленко Т. С. та ін., 1999) тощо.

З приводу наявності різноманітних визначень поняття мотивації О. Леонтьєв зазначав, що під цим терміном у сучасній психології розуміють зовсім різні явища – інстинктивні імпульси, біологічні потяги й апетити, переживання, емоції, інтереси, бажання, а також життєві цілі й ідеали і, навіть, подразнення електричним струмом (Леонтьєв, 2004).

К. Левін, як спонукальну сили поведінки розглядав *наміри*, тим самим співвідносячи їх з мотивами та мотивацією. За його поглядом дію за наміром передбачає устремління людини в майбутнє, його припущення, осмисленість прийнятого рішення. У намір, тим самим, найбільш виражено проявляється сенс передбачуваних дій і вчинків, їх довільний характер (Льїн, 2000).

Отже, в даний час не можна визнати існування єдиного розуміння сутності мотиву. Серед основних трактувань можна виділити: мотив як предмет зовнішнього світу (А. Леонтьєв, 2004); мотив як спонукання (В. Ковальов, Х. Хенхаузен, 2005); мотив як стійка властивість особистості (В. Мерлін); мотив як потреба (Л. Божович, Л. Рубінштейн, В. Шадріков); мотив як намір (К. Левін) (Бакшаєва, 2006).

Тому виходячи з актуальності дослідження ми висуваємо **мету статті** – здійснити аналіз проблеми формування професійної мотивації майбутніх психологів у процесі підготовки.

Виклад основного матеріалу. Ефективність професійної підготовки майбутніх психологів безпосередньо залежить від ступеня сформованості у них ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Адже навчання майбутньої професії протікає продуктивніше при наявності у особистості сильних, яскравих мотивів, що викликають бажання активно займатися саме цією діяльністю.

Ціннісне ставлення до професійної діяльності – інтегрована якість особистості, що спирається на професійну і моральну самосвідомість, значимість яких спонукає проявляти активність в оволодінні професійними знаннями, вміннями навичками.

Важливе місце в системі формування ціннісного ставлення до майбутньої професії у студентів-психологів займають мотиви та мотивація, створювані в процесі підготовки фахівців.

Під професійною мотивацією, стосовно освітньої діяльності майбутнього психолога у системі вищої освіти, розуміється сукупність факторів та процесів, що спонукають і направляють індивіда до вивчення майбутньої професійної діяльності. Ефективний розвиток професійної освіченості особистості можливий тільки при високому рівні формування професійної мотивації, яка і є внутрішньою детермінантою розвитку професіоналізму. У цьому контексті під *мотивацією професійної діяльності* розуміється усвідомлення предметів важливих потреб особистості (здобуття вищої освіти, професійного формування особистості тощо). Ці потреби задовольняються в процесі вирішення освітніх завдань та рухають до вивчення майбутньої професійної діяльності (Рудик, 2003). Продуктивність у освіті багато в чому залежить від уявлень майбутнього психолога про те, що за професію він вибрав і значущості її для суспільства.

У дослідженнях сучасності відсутня єдність у визначенні поняття *«мотивація»*. Представники фрейдизму і біхевіоризму стверджують, що індивід прагне до врівноваження своєї взаємодії з чужим соціальним середовищем (напруга). Усунення цієї напруги, відновлення врівноваженого стану є основною метою поведінки людини (Хекхаузен, 2005).

Представники іншого напрямку (А. Маслоу, Г. Олпорт) наполягають на моделі безперервного становлення, розвитку та вдосконалення особистості. Пошук постійної напруги, для них, є характерною рисою особистості. Саме ця напруга і рухає поведінкою людини (Маслоу, 2008).

Для розгляду проблеми формування ціннісного ставлення до професійної діяльності у процесі підготовки майбутніх психологів розглянемо структуру професійної мотивації. У структуру професійної мотивації освіти входять внутрішні і зовнішні мотиви суб'єктів навчання.

Мотив, сформований під впливом чинників, пов'язаних з навчальною діяльністю, є внутрішнім. *Внутрішня мотивація* (інтринсивна) являє собою конструкт, що описує такий тип детермінації діяльності, коли ініціюють та регулюють її чинники відбуваються зсередини особистості і всередині самої діяльності (Чирков, 1996, с. 117-118). Внутрішньо мотивована діяльність до навчання не має інших заохочень, крім самої активності, тому є самоціллю, і є не засобом для реалізації іншої мети. Вона відчувається суб'єктом діяльності як стан радості та задоволення від самого процесу освіти. До внутрішніх мотивів навчання майбутніх психологів у закладі вищої освіти (ЗВО) ми відносимо широкі пізнавальні мотиви та мотиви самоосвіти. Вони виникають в ході самостійної пізнавальної діяльності, орієнтовані на оволодіння новими знаннями, безперервну пізнавальну активність, ініціативу, прагнення до компетентності, самостійності, тим самим забезпечують здатність майбутніх психологів долати виникаючі труднощі у процесі навчання.

Мотив, сформований під впливом збудників, безпосередньо не пов'язаних з освітньою діяльністю, є зовнішнім. *Зовнішня мотивація* (екстринсивна) являє собою конструкт для опису причин прояви діяльності в тих ситуаціях, коли фактори, які її утворюють і регулюють, знаходяться поза суб'єкта діяльності і поза процесом діяльності (Чирков, 1996, с. 117-118). Мотив є зовнішнім, якщо головною причиною діяльності освіти стає отримання чого-небудь за межами самого процесу навчання. Зовнішні мотиви складають мотивацію заданого і стихійного навчання, засновану

на діях, які майбутньому психологу задали виконати, а результатом є виконавські дії. До зовнішніх мотивів ми відносимо навчально-пізнавальні мотиви закладу освіти, отримання стипендії, диплома, підпорядкування вимогам викладача, отримання похвали, визнання однокурсників тощо.

Отже, внутрішні мотиви навчання майбутніх психологів ЗВО ми відносимо до релевантних, зовнішні мотиви – до ірелевантних, перші мають, другі не мають прямого відношення до здобування професійних знань, умінь і навичок в процесі навчання. Релевантною, відповідної вибору професії психолога і задоволеності нею, є мотивація навчання, пов'язана з наявністю у здобувачів освіти безпосереднього інтересу до самих здобується професійних знань, умінь і навичок. Ірелевантні є мотивація, заснована на інших спонуканнях до отримання даної професії, що змушують майбутніх психологів здобувати відповідні знання, вміння і навички.

Для вивчення проблеми формування професійної мотивації майбутніх психологів було проведено дослідження на базі ЗВО в містах Чернігів і Київ та в Чернігівській, Полтавській, Житомирській, Одеській областях. Респондентами дослідження були 282 здобувача за рівнем освіти - бакалавр і магістр, які також мають різний досвід практичної роботи, серед яких 37% студентів початкових курсів, 22% майбутніх психологів зі стажем роботи від одного до двох років, 20% студентів-психологів з практичним досвідом роботи до чотирьох років та 21% респондентів, які мають стаж роботи більше чотирьох років. Вік респондентів складає від 18 до 26 років.

У дослідженні були використані методики: «Мотивація навчання здобувачів освіти педагогічного вузу» (С. Пакуліна, М. Овчинников), «Вивчення мотивів навчальної діяльності здобувачів освіти» (А. Реан, В. Якунін) (Немов, 2001). Аналіз отриманих результатів за методикою «Мотивація навчання здобувачів освіти педагогічного вузу» (С. Пакуліна, М. Овчинников), свідчить про те, що більшість майбутніх психологів (58 %) мають зовні мотивовані спонукання до навчання, які включають в себе зовнішні мотиви вступу в педагогічний ЗВО, а також вузькі навчально-пізнавальні мотиви. Інші здобувачі освіти (42%) мають внутрішньо вмотивовані стимули до освіти, які представлені в якості внутрішніх мотивів навчання в педагогічному ЗВО і широких пізнавальних мотивів.

Аналізуючи результати за окремими характеристиками мотивів, ми отримали, що головними мотивами, які сприяють вибору даної спеціальності, є: на першому місці – 73,05% (206 осіб) – бажання здобути вищу освіту, на другому – 57,8% (163 особи) - інтерес до професії, на третьому – 52,84% (149 осіб) – використання психолого-педагогічних знань для виховання своїх дітей. Графічно динаміка результатів мотивації щодо вибору професії у майбутніх психологів відображені на рис. 1.

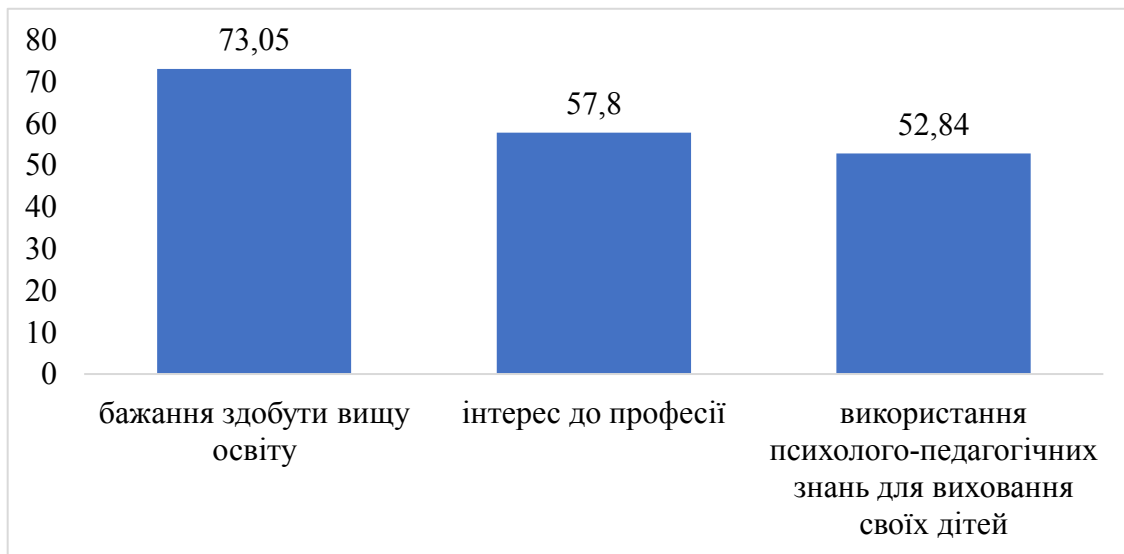


Рис. 1. Головні мотиви, які сприяють вибору спеціальності у майбутніх психологів

Найбільш значущими для майбутніх психологів у їх навчанні є: на першому місці – 76,95% (217 осіб) – не запускати вивчення професійних предметів; на другому – 73,05% (206 осіб) – набуття глибоких та міцних знань; на третьому – 69,86% (197 осіб) – успішно навчатися та здавати іспити на «добре» і «відмінно» (рис. 2).

На думку опитаних респондентів, отримання диплома дає можливість: на першому місці – 68,79% (194 осіб) – отримати цікаву роботу, на другому – 53,9% (152 особи) – самореалізуватися, на третьому – 48,94% (138 осіб) – самовдосконалюватися.

Отже, більшість опитаних здобувачів освіти вибрали мотиви, які виходять за межі освітньої діяльності; включають зовнішні орієнтації до процесу освіти, залежно від інших; припускають перевагу спрощеної дії освітнього процесу і слабку інтелектуальну гнучкість у освітній діяльності. Менша кількість опитаних майбутніх психологів вибрало мотиви, які мають на увазі високий інтерес до професії, придбання глибоких знань, самореалізацію, самовдосконалення; перевагу складних шляхів пошуку варіантів вирішення поставлених освітніх завдань.



Рис. 2 Найбільш значущі мотиви для майбутніх психологів у навчанні

Аналіз результатів, отриманих за методикою «Вивчення мотивів освітньої діяльності здобувачів освіти» (А. Реан, В. Якунін) графічно зображено на рис.3.

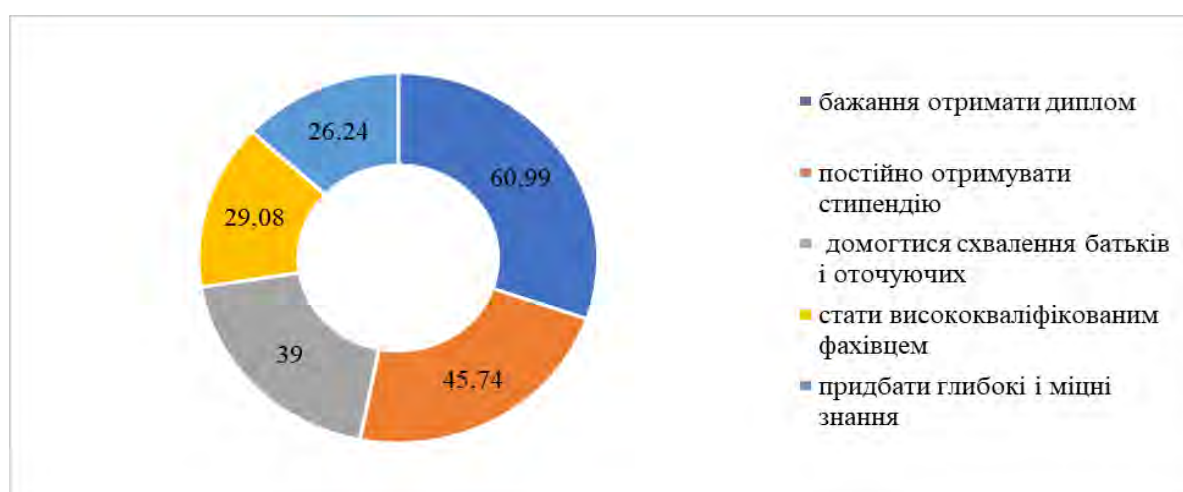


Рис. 3. Аналіз результатів, отриманих за методикою «Вивчення мотивів освітньої діяльності здобувачів освіти» (А. Реан, В. Якунін)

Аналіз результатів дослідження (рис.3) свідчить про те, що для майбутніх психологів досліджуваної групи, значущим мотивом є: бажання отримати диплом (60,99%, 172 особи); постійно отримувати стипендію (45,74%, 129 осіб); домогтися схвалення батьків і оточуючих (39,00%, 110 осіб); стати висококваліфікованим фахівцем (29,08%, 82 особи); придбати глибокі і міцні знання (26,24%, 74 особи).

Висновки та перспективи подальшої розробки теми. Отже, провідне місце у опитаних майбутніх психологів, за результатами цієї методики, займають також зовнішні мотиви освітнього процесу. Узагальнюючи дані за результатами двох методик, варто відзначити, що, для майбутніх психологів наявність домінуючого рівня зовнішніх мотивів є перешкодою на шляху становлення його як майбутнього компетентного професіонала своєї професії. Нерозвиненість значущості внутрішніх мотивів може виявитися головним чином причиною важкої адаптації до системи навчання у ЗВО, погану успішність і, як наслідок, ускладнює подальше професійне становлення особистості.

Отримані результати свідчать про необхідність реалізації цілеспрямованої розвиваючої роботи щодо мотивування майбутніх психологів на формування ціннісного ставлення до професійної діяльності у процесі підготовки. З цієї метою в подальшому необхідна розробка та реалізація програм, що орієнтують майбутніх психологів на формування ціннісного ставлення до професійної діяльності, а також формують потребу в освітній комунікації і враховують психолого-педагогічні особливості здобувачів освіти у процесі роботи з ними з розвитку професійної мотивації. Для ефективного розвитку ціннісного ставлення до професійної діяльності особистості майбутніх психологів, необхідно щоб уже на етапі професійної підготовки у ЗВО у майбутнього психолога була сформована особистість професіонала, переконаність у власній професійній придатності, у володінні творчим педагогічним потенціалом. Все це є необхідним для успішної діяльності студента як майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

- Бакшаева, Н. А., Вербицкий, А. А. (2006). *Психология мотивации студентов*: учеб. пособ. Москва: Логос.
- Гамезо, М. В., Домашенко, И. А. (2008). *Атлас по психологии*: информ.-метод. пособие к курсу «Психология человека». 2-е изд., доп. и испр. Москва: Изд-во Рос. пед. агентства.

- Занюк, С. (2001). *Психология мотивации*. Киев: Ельга.
- Ильин, Е. П. (2000). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.
- Киричук, О. В., Роменець, В. А. (Ред.). (1999). *Основы психологии*: підруч. для студ. вищ. закл. освіти. 4-е вид., стер. Київ: Либідь.
- Леонтьев, А. Н. (2004). *Деятельность. Сознание. Личность*: учеб. пособ. для студ. вузов. Москва: Смысл; Академия.
- Маслоу, А. (2008). *Мотивация и личность*. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер.
- Немов, Р. С. (2001). *Психология*: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений (Кн.1: Общие основы психологии). 4-е изд. Москва: Владос: ИМПЭ.
- Рудик, П. А. (2003). *Мотивы поведения и деятельности*. Москва: Наука.
- Хекхаузен, Х. (2005). *Мотивация и деятельность*. Москва: Педагогика.
- Чирков, В. И. (1996). Самодетермінація і внутрішня мотивація поведінки людини. *Питання психології*, 3, 117-118.

References

- Bakshaeva, N. A., & Verbitckii, A. A. (2006). *Psikhologiya motivatsii studentov [Psychology of student motivation]*: ucheb. posob. Moskva: Logos [in Russian].
- Chyrkov, V. I. (1996). Samodeterminatsiia i vnutrishnia motyvatsiia povedinky liudyny [Self-determination and intrinsic motivation of human behavior]. *Pytannia psikhologii [Questions of psychology]*, 3, 117-118 [in Ukrainian].
- Gamezo, M. V., & Domashenko, I. A. (2008). *Atlas po psikhologii [Psychology Atlas]*: inform.-metod. posobie k kursu «Psikhologiya cheloveka». Moskva: Izd-vo Ros. ped. Agentstva [in Russian].
- Ilin, E. P. (2000). *Motivatciia i motivy [Motivation and motives]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Khekkhauzen, Kh. (2005). *Motivatciia i deiatelnost [Motivation and activity]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Kyrychuk, O. V., Romenets, V. A. (Ed.). (1999). *Osnovy psikhologii [Fundamentals of psychology]*: pidruch. dlia stud. vyssh. zakl. osvity. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Leontev, A. N. (2004). *Deiatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]*: ucheb. posob. dlia stud. vuzov. Moskva: Smysl; Akademiia [in Russian].
- Maslou, A. (2008). *Motivatciia i lichnost [Motivation and personality]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Nemov, R. S. (2001). *Psikhologiya [Psychology]*: ucheb. dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii (Book 1: Obshchie osnovy psikhologii). Moskva: Vlados: IMPE [in Russian].
- Rudik, P. A. (2003). *Motivy povedeniia i deiatelnosti [Motives of behavior and activity]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Zaniuk, S. (2001). *Psikhologiya motivatsii [The psychology of motivation]*. Kiev: Elga [in Russian].

SHOLOKH O.

Institute of History, Ethnology and Law. OM Lazarevsky Chernihiv National Pedagogical University. TG Shevchenko

THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE TRAINING PROCESS

The article considers theoretical approaches to the study of motivation during the training of future psychologists in higher education, the structure of professional motivation for learning. Emphasis is placed on the complexity of mastering the profession of a practical psychologist, which includes in addition to the acquisition of knowledge, practical skills and abilities, the implementation of important work on the formation of one's own personality.

The effectiveness of professional training of future psychologists directly depends on the degree of formation of their values to future professional activities. After all, the training of the future profession is more productive in the presence of strong, bright motives that arouse the desire to actively engage in this activity.

Values of professional activity - an integrated quality of personality, based on professional and moral self-awareness, the importance of which encourages activity in mastering professional knowledge, skills and abilities.

The appropriate level of professional training of the future psychologist is possible only under the condition of development and self-realization of his personality, activation of educational and cognitive activity of students-psychologists.

The problem of formation of professional motivation of the future psychologist during training in an institution of higher education is experimentally investigated.

Key words: *motive, professional motivation, professional formation, internal and external motives of training, future psychologist.*

Стаття надійшла до редакції 18.08.2020 р.

УДК 614.253.4:616.314

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223347>

КСЕНІЯ ЮДІНА

ORCID: 0000-0003-3773-8474

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

ВИЗНАЧЕННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-СТОМАТОЛОГІВ

У статті проаналізовано, обґрунтовано та визначено основні базові компетентності студентів стоматологів та розглянуто процес їхнього розвитку в ЗВО України. Зроблено висновок, що поняття “компетентність” досі не має чіткого розуміння в міжнародній науковій спільноті. Дослідники підходять до компетентності з різних точок зору: готовність до діяльності; сукупність ключових, базових умінь; здатність діяти на основі власних знань та досвіду; коло питань, у яких людина добре обізнана. Автор розглядає компетентність у контексті освоєння того чи іншого виду діяльності, виступаючи у ролі готовності і мотивації до розв’язання проблем і реалізовуватися у досягненні успіху.

Ключові слова: базові компетентності, ключові компетентності, студенти, стоматологи, ЗВО України, компетентність, компетенції, навчальний процес, компетентнісний підхід

Постановка проблеми. За сучасними поняттями, професійна компетентність – всебічне уявлення, що припускає собою взаємозв’язок ключової, базової та спеціальної компетенції. Ключові компетентності потрібні для будь-якої високопрофесійної діяльності, вони виявляються в можливості вирішувати професійні цілі на основі задіяння інформації, комунікації, соціально-правових основ взаємин особистості в цивільному співтоваристві. Базові компетентності висвітлюють специфічність відповідної високопрофесійної діяльності (педагогічної, медичної, інженерної та т. д.). Спеціальні компетентності висвітлюють особливості певної галузі професійної діяльності. Ключові, базові та спеціальні компетентності професіонала реалізуються при вирішенні професійних цілей в різних контекстах, із задіянням відповідного освітнього простору. Отже, для підготовки високопрофесійних спеціалістів вкрай важливо усвідомлювати значущість розвитку базових компетентностей у студентів, майбутніх стоматологів, та втілювати принципи компетентнісного підходу під час їх підготовки у ВНЗ України (Юдіна, 2018).

Зв’язок із важливими науковими та практичними завданнями. В умовах підписаної представниками з більш ніж 100 університетів з 16 країн, Болонської декларації та моделі, розробленої і прийнятої у рамках програми TUNING (“Налаштування освітніх структур”), виділено ключові (базові) компетенції/ компетентності. Дана модель має кілька груп компетенцій, що об’єднані у два блоки: загальні та спеціальні (професійні) компетенції.

Загальні компетенції відповідають ключовим компетенціям і включають:

1. Інструментальні компетенції: лінгвістичні та технологічні вміння, комунікативні компетенції, когнітивні та методологічні здібності.

2. Міжособистісні компетенції: соціальні навички, уміння працювати в відповідних групах, соціальна співпраця і взаємодія, прийняття соціальних та етичних зобов’язань; індивідуальні здібності, пов’язані з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, умінням виражати почуття і стосунки.

3. Системні компетенції: здатність робити зміни з метою вдосконалення певних систем і конструювати нові, ставлення і знання, поєднання розуміння для адекватного сприйняття співвідношення частин цілого і оцінювання місця кожного з компонентів у системі (Юдіна, 2018; Онопрієнко, 2007).

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Найвідоміші праці, присвячені питанням компетентнісного підходу, Б. Ананьєва, В. Байденко, Г. Беліцького, Л. Берестова, І. Беха, Н. Бібик, В. Болотного, Л. Ващенко, В. Вербицького, Л. Виготського, І. Гавриш, Н. Грішанова, І. Гудзик, Т. Гуляєвої, Р. Девлетова, Д. Заводчикова, Г. Зайчука, Е. Зєєра, І. Зимньої, В. Кременя, Т. Кристопчук, Н. Кузнєцова, Н. Кузьміної, В. Куніциної, А. Леонтьєва, О. Локшиної, В. Лугового, А. Маркової, Н. Мурованої, О. Овчарук, О. Пометун, М. Пустового, Дж. Равена, І. Родигіної, С. Рубінштейна, О. Савченко, Г. Селевка, В. Серікова, М. Сосніна, Н. Табачук, Ю. Татура, С. Трішиної, Р. Уайта, М. Філатова, Т. Філя, Н. Хомського, О. Хохліної, А. Хуторського, Ю. Швалба та ін.

Визначення «компетенції» та «компетентності» дають такі міжнародні організації як ЮНЕСКО, Освітня комісія Ради Європи, Міжнародний департамент стандартів, експерти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади», «DeSeCo» тощо. Відповідно до завдань Ради Європи основні компетентності розглядали – І. Гушлевська, А. Дахін, І. Єрмаков, О. Карпенко, С. Клепко, та ін. (Овчарук, 2004; Хуторської, 2003).

Розкриття компетентностей майбутніх фахівців галузі здоров’я людини наявно у дослідженнях: Т. Бондаренко, Д. Вороніна, І. Іваній, Я. Кульбашної, Н. Левінець, С. Новописьменного, О. Онопрієнка та ін.

Визначенням та розкриттям базових компетентностей займалися такі дослідники: Н. Андрущенко, О. Белорибкіна, І. Борець, А. Волкова, В. Вишпольська, А. Гордійчук, В. Гришко, Ю. Дишлова, В. Єгорова, С. Кравець, Н. Кузнєцова, А. Лановенко, О. Ліскович, С. Новописьменний, О. Онопрієнко, С. Перова, В. Петрук, О. Савченко, В. Уманець та ін.

Виділення невирішених частин проблеми. Аналіз наукових досліджень та публікацій засвідчив, що в наукових джерелах міститься недостатня кількість наукових розробок щодо визначення та вивчення базових компетентностей студентів-стоматологів та їх розвиток у ВНЗ України.

Особливу увагу слід приділити визначенню певної структури компетентностей. Компетентності є комплексами певних знань, умінь та відповідних ставлень, що відповідають різним видам діяльності, які набуваються у навчанні і дозволяють особистості усвідомлювати, або розуміти та давати оцінку в різних контекстах проблеми. В досвіді певних країн, які впроваджують дану концепцію до змісту освіти, можна спостерігати тенденції розробки певної ієрархії компетентностей на різних рівнях даного змісту. А саме:

1. Надпредметні компетентності (“транспредметні” та “міжпредметні”) – базові які спрямовані на ефективне життя у соціумі та соціальну взаємодію.

2. Загальнопредметні компетентності – їх набуває здобувач освіти упродовж вивчення того чи іншого освітнього компоненту.

3. Спеціальнопредметні – ті, що їх набуває здобувач освіти при вивченні певного освітнього компоненту упродовж певного навчального року або відповідного ступеня навчання (Зимня, 2003; Селевко, 2004).

Мета статті– визначення базових компетентностей студентів-стоматологів та їх розвиток у ЗВО України.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.

Базові компетентності студентів-стоматологів – це структурно класифіковані комплекси здатностей майбутніх стоматологів застосовувати знання, уміння і навички якості особистості, які служать певною стандартизованою основою для відображення специфіки й забезпечення якості виконання професійних завдань стоматологів і орієнтують на освіту протягом життя (Локшина, 2007; Пометун, 2004).

Відповідно до класифікації базових компетентностей, запропонованих Н. Бібік, О. Благій, М. Василенко, Л. Ващенко, А. Вовканич, М. Гриньовою, М. Дугчак, О. Ждановою, О. Локшиною, О. Марченко, С. Новописменним, О. Овчарук, С. Страшком, Л. Сущенко та ін., виділяють: дослідницько-аналітичні, технологічні, організаційні, управлінські, інформаційно-комунікаційні та здоров’язбережувальні компетентності.

Згідно з результатами дослідження фундаментальних (базових) компетентностей особистості XXI ст., які у своєму звіті за 2017 рік подає відома у професійних колах Association for Talent Development (ATD, USA), можна визначити наступні базові компетентності особистості як:

- бізнес навички (демонструє розуміння бізнесу, важливості забезпечення його результатів і наслідків);
- глобальне мислення (ефективна співпраця без кордонів, культурного розмаїття, вікових відмінностей);
- галузеві знання (підтримка знань із відповідних галузей і сегментів);
- міжособистісна взаємодія (взаємодія з іншими людьми для налагодження впливу і довіри);
- особисті навички (навички, що демонструють адаптивність і бажання постійного навчання);
- технологічна обізнаність (навички, що демонструють обізнаність і знання існуючих та перспективних технологій) (Association for Talent Development, 2017).

Враховуючи недостатню кількість наукових джерел щодо визначення базових компетентностей студентів-стоматологів та спираючись на нормативну базу щодо процесу навчання студентів-стоматологів у медичних ЗВО України, зокрема на Галузевий стандарт вищої освіти (Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю – 7.110106 стоматологія, напряму підготовки – 1101 медицина, та Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю – 7.110106 стоматологія, напряму підготовки – 1101 медицина), пропонується наступний перелік базових компетентностей студентів-стоматологів:

Гуманітарна і соціально-економічна підготовка (освітня орієнтація):

- здатність аналізувати передконфліктні і конфліктні ситуації та сприяти їх розв’язанню;
- здатність визначати значення політичної активності медиків як соціально-політичної групи;
- здатність визначати індивідуально-психологічні відмінності особистості за їхніми проявами у діяльності та спілкуванні;
- здатність визначати місце медиків як соціальної групи у соціальній структурі суспільства;
- здатність визначати роль соціальних та соціально-психологічних чинників в розповсюдженні хвороб;
- здатність використовувати принципи моралі та враховувати національні та релігійні особливості;
- здатність використовувати різні мовні засоби відповідно до сфери і мети висловлювання;
- здатність використовувати у професійній та науковій діяльності категорії та закони діалектики;
- здатність використовувати фахову нормативну лексику;
- здатність виявляти особливості вираження емоцій та розкривати їх зв’язок з іншими психічними процесами;
- здатність демонструвати вміння спілкуватися іноземною мовою в усній та письмовій формах;
- здатність демонструвати володіння загально-науковими та конкретно-науковими методами пізнання та діяльності;
- здатність демонструвати володіння основами політичної культури особистості;
- здатність демонструвати розуміння нормативно-правового регулювання взаємовідносин лікар-хворий;
- здатність демонструвати розуміння принципів фізичної культури;
- здатність диференціювати біологічні, антропологічні, психологічні, соціальні і гносеологічні витоки релігії;
- здатність застосовувати моральні, етичні і фахові норми в професійній і життєдіяльності;
- здатність інтерпретувати зміст медичної літератури іноземною мовою;
- здатність інтерпретувати сутність основ віровчень та культів світових релігій, які впливають на фізичний і психологічний стан людини;
- здатність користуватися критеріями істини при постановці діагнозу;

- здатність обгрунтовувати значення психологічних та педагогічних знань для майбутньої професійної діяльності;
- здатність опрацьовувати наукові тексти, оформляти та складати ділові документи;
- здатність підтримувати, розвивати і удосконалювати функціональний стан свого організму;
- здатність трактувати основи натуралістично-соціологічних теорій і їх негативні наслідки для виконання професійних функцій;
- здатність представляти суть і структуру нормативно-правового регулювання державою, галуззю та закладами охорони здоров'я;
- здатність розраховувати основні показники господарської діяльності закладів охорони здоров'я;
- здатність складати наукові доповіді і реферати, вести дискусії з актуальних питань історії, зовнішньої і внутрішньої політики української держави;
- здатність трактувати закономірності пізнавально-практичної діяльності людини у професійній роботі лікаря.

Гуманітарна і соціально-економічна підготовка (професійна орієнтація):

- здатність визначати психічний стан та рівень соціально-психологічної адаптації хворих за допомогою методів психологічного дослідження;
- здатність визначати психосоматичні і соматопсихічні взаємовпливи у хворих;
- здатність використовувати греко-латинські медичні терміни в практичній діяльності фахівця;
- здатність використовувати засоби психогігієни, психопрофілактики та основні методи психотерапії у медичній практиці;
- здатність демонструвати вміння спілкуватися з колегами, хворими та їх родичами з урахуванням їх психологічних особливостей, сприяти створенню здорового психологічного клімату в медичному середовищі;
- здатність демонструвати володіння моральною культурою лікаря, етикою взаємовідносин лікар-пацієнт;
- здатність демонструвати володіння принципами медичної деонтології, запобігати виникненню ятрогенії і корегувати наслідки ятрогенних впливів;
- здатність інтерпретувати розвиток медицини в історичній ретроспективі;
- здатність трактувати основні моделі та категорії біомедичної етики;
- здатність трактувати основні історико-медичні події.

Природничо-наукова підготовка:

- здатність визначати вплив соціальних умов та праці на розвиток і будову організму людини;
- здатність визначати можливості застосування інформаційних технологій та ЕОМ в медицині;
- здатність використовувати методи обробки медичної інформації;
- здатність демонструвати базові навички роботи з ПК та пошуку медичної інформації з використанням інформаційних технологій;
- здатність демонструвати володіння морально-етичними принципами ставлення до живої людини та її тіла як об'єкту анатомічного та клінічного дослідження;
- здатність пояснювати принципи формалізації і алгоритмізації медичних задач, принципи моделювання в біології та медицині;
- здатність передбачати взаємозалежність і єдність структур і функцій органів людини, їх мінливість під впливом екологічних факторів (Галузевий стандарт вищої освіти).

Отже, визначення базових компетентностей у студентів-стоматологів засвідчують розвиток специфічної, відповідної, високопрофесійної діяльності майбутніх спеціалістів. Ключові, базові та спеціальні компетентності професіонала-стоматолога реалізуються при вирішенні професійних цілей в різних контекстах, із застосуванням відповідного освітнього простору. Для підготовки високопрофесійних спеціалістів вкрай важливо усвідомлювати значущість розвитку та формування базових компетентностей у студентів, майбутніх стоматологів, та втілювати принципи компетентнісного підходу під час їх підготовки у ВНЗ України.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Аналіз наведених вище визначень дає змогу стверджувати, що поняття “компетентність”, ще не має чіткого розуміння в міжнародній науковій спільноті. Дослідники підходять до компетентності з різних точок зору: готовність до діяльності; сукупність ключових, базових умінь; здатність діяти на основі власних знань та досвіду; коло питань, у яких людина добре обізнана. На нашу думку – компетентність, це не просто сума знань, умінь та навичок, вона може формуватися у процесі освоєння того чи іншого виду діяльності, виступаючи у ролі готовності і мотивації до розв’язання проблем і реалізовуватися у досягненні успіху. Багато авторів даючи визначення поняття “компетентність” не завжди розмежовують базові (ключові) компетентності та професійні, таким чином не поділяючи соціальне життя особистості та її трудову діяльність.

Список використаних джерел

- Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю. Взято з [https://testcentr.org.ua/standards/7.110101%20medicine%20\(tp\).pdf](https://testcentr.org.ua/standards/7.110101%20medicine%20(tp).pdf)
- Зимняя, И. А. (2003). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, 5, 34-42.
- Коковська, О. В., Міщенко, І. В., Павленко, Г. П., Юдіна, К. Є. (2018). Професійна компетентність науково-педагогічного

- працівника як важлива складова якості вищої медичної освіти. В кн. *Актуальні питання контролю якості освіти у вищих медичних навчальних закладах*: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю (С. 125-127). Полтава.
- Локшина, О. (2007). Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*, 1, 16-21.
- Овчарук, О. В. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики. Київ: К.І.С.
- Овчарук, О. В. (2004). Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. В кн. О. В. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* (С. 6-15). Київ: К.І.С.
- Онопrienko, O. (2007). Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*, 4, 32-37.
- Пометун, О. І. (2004). Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. В кн. О. В. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* (С. 15-25). Київ: К.І.С.
- Селевко, Г. (2004). Компетентности и их классификация. *Народное образование*, 4, 138-143.
- Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, 58-64.
- Юдіна, К. Є., Міщенко, І. В., Жукова, М. Ю. [та ін.]. (2018). Формування професійних компетенцій студентів стоматологічного факультету вищих медичних навчальних закладів як компонент якості освіти. В кн. *Актуальні питання контролю якості освіти у вищих медичних навчальних закладах*: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю (С. 258-259). Полтава.
- Association for Talent Development. Retrieved from <https://goo.gl/cjRDUy>.

References

- Association for Talent Development*. Retrieved from <https://goo.gl/cjRDUy>.
- Haluzevyi standart vyshchoi osvity [Industry standard of higher education]*. Osvitno-profesiina prohrama pidgotovky spetsialista za spetsialnistiu. Retrieved from [https://testcentr.org.ua/standards/7.110101%20medicine%20\(tp\).pdf](https://testcentr.org.ua/standards/7.110101%20medicine%20(tp).pdf) [in Ukrainian].
- Khutorskoi, A. V. (2003). Kliuchevye kompetentcii kak komponent lichnostnoorientirovannoi paradigmy obrazovaniia [Key competencies as a component of a personality-oriented education paradigm]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2, 58-64 [in Russian].
- Kokovska, O. V., Mishchenko, I. V., Pavlenko, H. P., & Yudina, K. Ye. (2018). Profesiina kompetentnist naukovo-pedahohichnoho pratsivnyka yak vazhlyva skladova yakosti vyshchoi medychnoi osvity [Professional competence of a research and pedagogical worker as an important component of the quality of higher medical education]. In *Aktualni pyannia kontroliu yakosti osvity u vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladakh [Current issues of quality control of education in higher medical educational institutions]*: materialy nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu (pp. 125-127). Poltava [in Ukrainian].
- Lokshyna, O. (2007). Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu v osviti Yevropeiskoho Soiuzu [Development of the competence approach in education of the European Union]. *Shliakh osvity [The path of education]*, 1, 16-21 [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]*: Biblioteka z osvithoi polityky. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O. V. (2004). Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: strahichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty [Development of a competency approach: strategic guidelines of the international community]. In O. V. Ovcharuk (Ed.), *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]* (pp. 6-15). Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Onoprienko, O. (2007). Kontseptualni zasady kompetentnisnoho pidkhodu v suchasni osviti [Conceptual bases of the competence approach in modern education]. *Shliakh osvity [The path of education]*, 4, 32-37 [in Ukrainian].

- Pometun, O. I. (2004). Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries]. In O. V. Ovcharuk (Ed.), *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]* (pp. 15-25). Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Selevko, G. (2004). Kompetentnosti i ikh klassifikatsiia [Competencies and their classification]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 4, 138-143 [in Russian].
- Yudina, K. Ye., Mishchenko, I. V., & Zhukova, M. Yu. [et al]. (2018). Formuvannia profesiinykh kompetentsii studentiv stomatolohichnogo fakultetu vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladiv yak komponent yakosti osvity [Formation of professional competencies of students of the dental faculty of higher medical educational institutions as a component of the quality of education]. In *Aktualni pytannia kontroliu yakosti osvity u vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladakh [Current issues of quality control of education in higher medical educational institutions]: materialy nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu* (pp. 258-259). Poltava [in Ukrainian].
- Zimniaia, I. A. (2003). Kliuchevye kompetentcii – novaia paradigma rezultata obrazovaniia [Key competencies – a new paradigm of educational outcomes]. *Vyshee obrazovanie segodnia [Higher education today]*, 5, 34-42 [in Russian].

YUDINA K.

Ukrainian Medical Dental Academy, Poltava, Ukraine

DETERMINING THE BASIC COMPETENCIES OF DENTAL STUDENTS

The article analyzes the state of definition and separation of basic competencies of dental students in the context of their training in medical universities of Ukraine. The main basic competencies of dental students are determined. The importance of a systematic approach to determining the basic competencies of dental students is substantiated. An analysis of the above definitions suggests that the concept of "competence" does not yet have a clear understanding in the international scientific community. Researchers approach competence from different points of view: readiness for activity; a set of key, basic skills; ability to act on the basis of own knowledge and experience; a range of issues in which the person is well aware. In our opinion, competence is not just a sum of knowledge, skills and abilities, it can be formed in the process of mastering one or another type of activity, acting as a readiness and motivation to solve problems and be implemented in achieving success. Many authors, defining the concept of "competence" do not always distinguish between basic (key) competencies and professional, thus not dividing the social life of the individual and his work. Thus, the definition of basic competencies in dental students testify to the development of specific, relevant, highly professional activities of future professionals. The key, basic and special competencies of a professional dentist are realized in solving professional goals in different contexts, using the appropriate educational space.

Key words: *basic competencies, key competencies, students, dentists, Ukrainian universities, competence, competencies, educational process, competency approach*

Стаття надійшла до редакції 06.08.2020 р.

УДК 37.018.43:614.46:[615.1:378.4]
DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223348>

ТЕТЯНА ЯРНИХ

ORCID: 0000-0001-8496-1578

ОКСАНА ДАНЬКЕВИЧ

ORCID: 0000-0002-3030-2769

ОЛЬГА РУХМАКОВА

ORCID: 0000-0002-8573-8965

ОЛЕКСАНДР КОТЕНКО

ORCID: 0000-0002-8540-4041

Національний фармацевтичний університет

ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «АПТЕЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЛІКІВ» В УМОВАХ КАРАНТИНУ В НАЦІОНАЛЬНОМУ ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

За текстом статті представлено основні принципи роботи науково-педагогічних працівників кафедри технології ліків Національного фармацевтичного університету в умовах карантину на прикладі викладання дисципліни «Аптечна технологія ліків». Показано, що освітній процес реалізовувався шляхом використання технологій дистанційного навчання на базі платформи Moodle. Необхідною складовою забезпечення якості освіти при цьому стала розробка індивідуального методичного підходу до дистанційного викладання шляхом постійного моніторингу усіх методичних показників, їх коригування і удосконалення.

Робота у дистанційному форматі, перш за все, зумовила необхідність адаптування і створення детальних критеріїв оцінювання кожного типу завдань, оскільки викладачі відмовилися від використання рутинних питань на відтворення інформації, що змінило структуру і наповнення кожного заняття. Під час занять і самостійної роботи здобувачів вищої освіти викладачі застосовували різні види активності, залежно від синхронного чи асинхронного характеру спілкування. Наприклад, під час он-лайн занять обговорювалися проблемні питання чи ситуаційні завдання, а при підготовці до них здобувачам пропонувалося виконання індивідуальних письмових завдань. Досить ефективною виявилася робота саме із ситуаційними завданнями. Кожен здобувач вищої освіти отримував завдання з відповіддю, в якій викладач навмисно закрив певні помилки. Завдання виконували у форумі, де здобувач викладав своє індивідуальне завдання і виправлення. Інші учасники групи ознайомлювалися із вказаними правками і могли дописати власні доповнення.

Варто відмітити, що вимоги до якості виконання індивідуальних завдань вимагали від здобувачів вищої освіти додаткових зусиль і більшість із них потребували допомоги викладача або обговорення своїх питань у групі, тому затребуваними стали поточні консультації з дисципліни.

Усі викладені у даній роботі напрацювання науково-педагогічних працівників кафедри технології ліків будуть використані у подальшому при створенні методичних рекомендацій щодо розробки і впровадження педагогічно-психологічних та інформаційно-комунікаційних технологій при дистанційному вивченні дисципліни «Аптечна технологія ліків».

Ключові слова: карантин, дистанційна освіта, методичний підхід, навчальний процес, інформаційно-комунікаційні технології

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. До висвітлення питання дистанційного навчання зверталися багато вітчизняних педагогів (Сисоева, Осадча, 2019, с. 271, Заболоцький, 2016, с. 21, Носкова, 2017, с.80). В опублікованих роботах поняття «дистанційне навчання» трактується як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному шляхом взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (Положення про дистанційне навчання, 2013, с. 2).

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор. Ситуація з карантинном у 2019-2020 навчальному році дещо змінила значення цього терміну, оскільки з площини індивідуальної роботи дистанційне навчання перейшло у широко розповсюджену практику роботи викладачів з великими групами здобувачів вищої освіти (Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19, 2020, Щодо особливостей організації освітнього процесу під час карантину, № 1/9-176, 2020). З часу запровадження всеукраїнського карантину викладачі набули нових умінь роботи у дистанційному форматі, застосували багато новітніх методів і технологій викладання (Котвицька, Овакімян, Волкова, 2020, с. 89, Ткачук, Єчкало, Тарадуда, Стеблівець, 2020, с. 47, Пахомова, 2020, 221, Лотоцька, Пасічник, 2020).

Під час карантину педагогічний процес реалізовувався шляхом використання технологій дистанційного навчання (ДН). Важливу роль у організації і належному проведенні ДН відіграє налагодження керованого і структурованого процесу з боку закладу освіти, оскільки без цього фактору навчальний процес перетворюється на самонавчання з використанням різних Інтернет-платформ або соціальних мереж. Кожному навчальному закладу необхідно створити і підтримувати власне навчальне співтовариство, елементами якого є здобувачі вищої освіти (учні), педагог, освітнє середовище і педагогічні інструменти. Не дивлячись на те, що педагоги та здобувачі освіти фізично дистанційовані один від одного, активна комунікація має вибудовуватися через визначені електронні засоби, адже вагому роль у налагодженні процесу навчання відіграє формат зворотного зв'язку і контролю за навчанням здобувачів.

Ці та інші питання стояли і перед викладачами Національного фармацевтичного університету, які забезпечували навчальний процес протягом карантинного періоду.

Формулювання мети й завдань статті. Визначити методологічні підходи до викладання дисципліни «Аптечна технологія ліків» у дистанційному форматі.

Об'єкти і методи дослідження. Об'єктами дослідження були методичні напрацювання, запропоновані й апробовані викладачами кафедри технології ліків під час дистанційного навчання для забезпечення належного рівня засвоєння знань здобувачами вищої освіти. Застосовувалися методи аналізу, структурування, синтезу.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Національний фармацевтичний університет має багаторічний досвід проведення ДН здобувачів із використанням платформи Moodle. Дана платформа активно використовується в освітньому процесі для апробації дистанційних курсів з усіх дисциплін, а також для самостійної роботи здобувачів вищої освіти при підготовці до занять. Викладачі також мають досвід проведення занять дистанційно, оскільки активно використовують ресурси власних дистанційних курсів для здійснення навчального процесу. Але під час карантину кожен викладач постав перед необхідністю організувати роботу в конкретних групах, орієнтуючись на заплановані навчальні результати, і забезпечити якість навчання на високому рівні.

Подібне масове впровадження ДН для всіх здобувачів вищої освіти вимагало попереднього аналізу наявного методичного компонента і формулювання актуальних методичних рекомендацій для ситуації, що склалася.

Викладачі усього світу, а не лише України, зіткнулися з даними питанням і потребували підтримки. У широкому доступі з'явилися поради з організації навчального процесу у дистанційному форматі від провідних університетів світу, наприклад від University of Michigan, Гарварду та інших, а також підписки на різні сервіси навчальних інструментів, запропоновані безкоштовно на період карантину (Free and Discounted Ed Tech Tools for Online Learning During the Coronavirus Pandemic, In-depth Guide: using Zoom to teach online class sessions, Adjusting your study habits during COVID. We'll get through this together).

Необхідно було адаптувати систему оцінювання, оскільки викладачі відмовилися від використання у дистанційному курсі завдань на відтворення інформації, що змінило структуру і наповнення кожного заняття. Вимоги до якості виконання індивідуальних завдань вимагали від здобувачів додаткових зусиль і більшість із них потребували допомоги викладача або додаткового обговорення своїх питань у групі, тому затребуваними стали поточні консультації.

Для стимулювання здобувачів до якісного засвоєння знань на початку роботи у дистанційному форматі викладачами було розроблено детальні критерії оцінювання кожного типу завдань. Усі здобувачі вищої освіти мали можливість ознайомитися з цими критеріями до початку виконання завдання. З метою полегшення роботи здобувачів із електронними файлами і з метою економії їх часу були розроблені шаблони для відповідей на різні типи завдань, що опосередковано сприяло формулюванню вичерпних відповідей і виконанню всіх вимог, викладених у критеріях оцінювання.

Під час занять і самостійної роботи здобувачів вищої освіти викладачі застосовували різні види активності, залежно від синхронного чи асинхронного характеру спілкування. Наприклад, під час он-лайн занять обговорювалися проблемні питання чи ситуаційні завдання, а при підготовці до занять здобувачами пропонувалося виконання індивідуальних письмових завдань.

При організації роботи було прийнято до уваги, що кількість письмових завдань не може бути надмірною, оскільки кожне завдання має пройти належну перевірку із акцентуванням уваги на конкретних недоліках. Інакше письмові завдання мають низьку ефективність і створюють надмірне навантаження на здобувачів вищої освіти та підштовхують їх до порушення принципів академічної доброчесності. Тому, кількість та об'єми письмових завдань були відкориговані так, щоб кожне з них мало час на оцінювання і обговорення. Якщо відповідь здобувачів не була оцінена або не мала зворотного зв'язку, такі знання не закріплювалися і відповідно, не були продемонстровані ними під час заліку.

Особлива увага приділялась обговоренню індивідуальних завдань у групі, адже відомо, що матеріал, який здобувачі вищої освіти мають засвоїти самостійно, але який потім не згадується у ході заняття, майже не засвоюється.

Досить актуальним було питання часу, який здобувач провидить перед екраном комп'ютера чи телефона. Працювати перед екраном набагато складніше, ніж в аудиторії, а малорухливий спосіб навчання негативно позначається на якості сприйняття інформації і продуктивності роботи на он-лайн заняттях. Тому, на наш погляд, очні відео сесії мають бути або меншими за тривалістю, ніж такі ж аудиторні заняття, або об'єднувати у собі синхронний і асинхронний тип діяльності.

Наприклад, досить ефективною виявилася робота із ситуаційними завданнями, яка була організована у синхронно-асинхронному форматі, з використанням можливостей навчальної платформи Moodle. До початку заняття кожен здобувач вищої освіти отримував завдання з відповіддю, в якій викладач навмисно закрив певні помилки. Усі невірні моменти здобувач мав самостійно знайти, виправити і обґрунтувати внесені правки. Завдання

виконували у форумі, в якому кожен здобувач відкривав власну тему, викладав індивідуальне завдання і свої виправлення. Інші учасники групи заходили на теми один одного, ознайомлювалися із вказаними правками і могли дописати власні доповнення, пояснення або уточнення. Для цього більшість із них додатково зверталися до інформаційних матеріалів або інтернет даних відкритого доступу. Вже під час онлайн заняття кожен із здобувачів обгрунтовував свої доповнення, спонукаючи інших до обговорення і дискусії.

Під час синхронних занять обов'язково відбувалася певна активність учасників групи – обговорення проблемного питання, доказ власних пропозицій, робота у віртуальній лабораторії, вирішення ситуаційного завдання тощо.

Завдання, які потребують певного часу на їх виконання (розрахункові або викладення власного варіанту технології) оптимально включати до асинхронних видів діяльності й оцінювати їх у відтермінованому форматі. Для самостійної роботи здобувачів вищої освіти важливою є постійна доступність презентацій або відеозаписів лекцій, що дозволяє їм повертатися до теоретичного матеріалу при виконанні завдань. Тобто синхронна і асинхронна робота учасників навчального процесу наповнюється різними видами діяльності.

При роботі у дистанційному курсі важливим є вибір інструментів, за допомогою яких здобувачі вищої освіти представляють свої відповіді. Надмірне їх різноманіття примушує здобувача думати над тим, як відправити відповідь, а не над змістом завдання. Тому, при створенні курсу викладачами нашої кафедри було обрано два типи ресурсів, але їх наповнення відповідало різним темам занять, і здобувачі на мали утруднень при відправленні виконаної роботи для перевірки. Загальні питання щодо роботи в дистанційному курсі були висвітлені викладачами один раз на першому онлайн зв'язку зі здобувачами вищої освіти і більше до них не було потреби повертатися. Перед здобувачами не стояло питання, які завдання до конкретного заняття необхідно виконувати, як прикріпити виконане завдання, які критерії оцінювання тощо.

Серйозним викликом стала організація підсумкового модульного контролю. Необхідно було розробити нові завдання, вирішення яких потребувало б від здобувача вищої освіти оригінального мислення і викладення своїх думок, а не переписування інформації з інших носіїв. З цієї точки зору неефективними засобами для контролю знань є теоретичні питання, завдання на відтворення технологічних або довідкових даних. До білетів було включено ситуаційні завдання, які містили елементи, подібні до обговорених на заняттях ситуацій, але з невеликими відмінностями у об'єктах або властивостях компонентів.

Під час карантину надзвичайно важливо налагодити регулярний зв'язок зі здобувачами вищої освіти. Вони повинні не лише отримувати інформацію під час онлайн лекцій, а й мати змогу задати питання, уточнити незрозумілий матеріал. Для налагодження ефективної комунікації було визначено канали зв'язку, частота спілкування, характер питань. Сучасні комунікаційні мережі достатньо різноманітні і дозволяють обрати найбільш зручні для будь-яких потреб. Для учасників навчального процесу, як викладачів, так і здобувачів, було звичним спілкуватися у чатах різних соціальних мереж. Більшість із них створили подібні групи з викладачами ще до настання карантину, де спілкувалися з поточних питань, які виникали під час підготовки до занять, або доносили актуальну інформацію.

Щодо частоти спілкування – викладачам не вдалося налагодити однакову систему спілкування у всіх групах, оскільки різні здобувачі вищої освіти мали різний темп роботи і різну якість засвоєння матеріалу. Тому, викладачам доводилося підлаштовуватися до особливостей конкретної групи, і частота спілкування складала від одного до чотирьох разів між заняттями.

Для ефективності роботи здобувачів вищої освіти було встановлено мінімально необхідний режим зв'язку – як часто та швидко викладач має відповідати на повідомлення. На практиці, коли у здобувачів з'являлась така потреба, викладачі не залишали їх без підтримки і кількість спілкувань збільшувалася.

З метою забезпечення доброчесності при ДН викладачі використовували різні підходи: технічні, методичні та стратегічні. З найбільш відомих технічних – це обмеження часу на виконання завдання, наприклад, при відповіді на тести. Перевірка на плагіат також є одним із найбільш вживаних способів забезпечення доброчесності, але у викладанні аптечної технології ліків він не прийнятний, оскільки здобувачі вищої освіти завжди мають індивідуальні завдання. Значно ширше використовували методичні підходи, зокрема – віддавали перевагу завданням, які оцінюють результати навчання вищих рівнів за таксономією Блума, додавали конкретики до завдань, впроваджували кейси ситуаційних завдань, застосовували різноманітність форматів подачі інформаційного матеріалу, питання на рефлексію, які вимагають унікальної відповіді тощо.

Із стратегічних способів забезпечення доброчесності викладачами використовувалися: планування часу, необхідного здобувачам для виконання завдань і викладачам для перевірки робіт; виховання у здобувачів культури дотримання академічної доброчесності, культивування у них впевненості у цінності власної думки.

Всі викладені вище напрацювання викладачів будуть використані при створенні методичних рекомендацій щодо розробки і впровадження педагогічно-психологічних та інформаційно-комунікаційних технологій при дистанційному вивченні дисципліни «Аптечна технологія ліків» у Національному фармацевтичному університеті.

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. З огляду на виклики сучасності, дистанційна форма навчання є широко використовуваною як у середній, так й у вищій школі. Для створення комфортного середовища для всіх учасників навчального процесу важливим є належна організація і вирішення ряду поточних питань, які визначатимуть ефективність навчання.

У даному аспекті актуальна розробка індивідуального методичного підходу до дистанційного викладання кожної дисципліни, зокрема форми роботи і видів завдань, форми і змісту контрольних заходів, критеріїв оцінювання, структури синхронних і асинхронних видів роботи тощо. Постійний моніторинг вказаних методичних показників, їх коригування і вдосконалення дозволять підвищити якість освітнього процесу, здійснюваного у дистанційній формі.

Список використаних джерел

- Adjusting your study habits during COVID. We'll get through this together. URL: https://ai.umich.edu/wp-content/uploads/2020/03/student-disruption.pdf?fbclid=IwAR2lc-tP9842yFWbd_700ITsE14JuinKHG9Jz-FTsKnoLx8QniM-gHiYEXI (Date of access: 28.10.2020).
- Free and Discounted Ed Tech Tools for Online Learning During the Coronavirus Pandemic. URL: <https://campustechnology.com/Articles/2020/03/16/Free-and-Discounted-Ed-Tech-Tools-for-Online-Learning-During-the-Coronavirus-Pandemic.aspx?fbclid=IwAR3uM71GrSEGLhEY7uPWYjP5B4foUfrsi7JBy7JbvGpwTlyM9aKodDILMIE&Page=2> (Date of access: 28.10.2020).
- In-depth Guide: using Zoom to teach online class sessions. URL: https://harvard.service-now.com/ithelp?id=kb_article&sys_id=4c3290f6db5b845430ed1dca4896197f&fbclid=IwAR2oBP5DSxrcMQGMqavf2NCLvDYglhuuDjP26_s-NdxjNjH0pxg0Q3zCrXw (Date of access: 28.10.2020).
- Заболоцький А. Ю. Сучасний стан дистанційного навчання у ВНЗ України. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* 2016. № 2. С. 19-23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2016_2_4 (дата звернення: 28.10.2020).
- Котвицька А. А., Овакімян О. С., Волкова А. В. Особливості організації навчання в умовах загальнонаціонального карантину на прикладі досвіду національного фармацевтичного університету. *Фармацевтичний часопис.* 2020. № 2. С. 84-91. DOI: <https://doi.org/10.11603/2312-0967.2020.2.11192> (дата звернення: 28.10.2020).
- Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі : метод. рек. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciynua%20osvita-2020.pdf> (дата звернення: 28.10.2020).
- Носкова М. Роль Інтернет-сервісів у розвитку інформаційного середовища навчального закладу. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка».* Серія: Інформатизація вищого навчального закладу : зб. наук. пр. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. № 879. С. 76–83. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/41988> (дата звернення: 28.10.2020).
- Пахомова І. А. Карантин: правові пошуки високотехнологічної і прогресивної організації дистанційного навчання. *Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна. Серія «Право».* 2020. №. 29. С. 221-225. DOI: <https://doi.org/10.26565/2075-1834-2020-29-29> (дата звернення: 28.10.2020).
- Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення: 28.10.2020).
- Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19 : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 березня 2020 р. №406. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19> (дата звернення: 28.10.2020).
- Сисоєва С. О., Осадча К. П. Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2019. Т. 70, № 2. С. 271-284. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_70_2_22 (дата звернення: 28.10.2020).
- Ткачук В. В., Єчкало Ю. В., Тарадуда А. С., Стеблівець І. П. Доповнена реальність як засіб реалізації дистанційного навчання в умовах карантину. *Освітній дискурс : зб. наук. пр. Київ : ТОВ "Науково-інформаційне агентство "Наука-технології-інформація", 2020. Вип. 22 (4). С. 43-53. DOI: https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.22(4)-4* (дата звернення: 28.10.2020).
- Щодо особливостей організації освітнього процесу під час карантину : Лист МОН від 25.03.2020 року №1/9-176. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-osoblivostej-organizaciyi-osvitnogo-procesu-pid-chas-karantinu> (дата звернення: 28.10.2020).

References

- Adjusting your study habits during COVID. We'll get through this together. *ai.umich.edu.* Available at: https://ai.umich.edu/wp-content/uploads/2020/03/student-disruption.pdf?fbclid=IwAR2lc-tP9842yFWbd_700ITsE14JuinKHG9Jz-FTsKnoLx8QniM-gHiYEXI.

- Free and Discounted Ed Tech Tools for Online Learning During the Coronavirus Pandemic. *campustechnology.com*. Available at: <https://campustechnology.com/Articles/2020/03/16/Free-and-Discounted-Ed-Tech-Tools-for-Online-Learning-During-the-Coronavirus-Pandemic.aspx?fbclid=IwAR3uM7IGrSEGLhEY7uPWYjP5B4foUfrsi7JBy7JbvGpwTlyM9aKodDILMIE&Page=2>.
- In-depth Guide: using Zoom to teach online class sessions. *harvard.service-now.com*. Available at: https://harvard.service-now.com/ithelp?id=kb_article&sys_id=4c3290f6db5b845430ed1dca4896197f&fbclid=IwAR2oBP5DSxrcMQGMqavf2NCLvDYglhuuDjP26_s-NdxjNjH0pxg0Q3zCrXw.
- Kotvitska, A. A., Ovakimian, O. S., Volkova, A. V. (2020). Osoblyvosti orhanizatsii navchannia v umovakh zahalnonatsionalnoho karantynu na prykladi dosvidu natsionalnoho farmatsevychnoho universytetu [Features of Training during Nationwide Quarantine on the Example of National University of Pharmacy]. *Farmatsevychnyi chasopys*, 2, 84-91. doi: <https://doi.org/10.11603/2312-0967.2020.2.11192>.
- Lototska, A., Pasichnyk, O. (2020). *Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia v shkoli*. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>.
- Lyst MON vid 25.03.2020 roku №1/9-176 «Shchodo osoblyvostei orhanizatsii osvitnoho protsesu pid chas karantynu». *mon.gov.ua*. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-osoblyvostej-organizaciyi-osvitnogo-procesu-pid-chas-karantynu> (data zvernennia: 28.10.2020).
- Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 bereznia 2020 r. №406 «Pro orhanizatsiini zakhody dlia zapobihannia poshyrenniu koronavirusu SOVID-19». *mon.gov.ua*. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodidlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19>.
- Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 25 kvitnia 2013 r. № 466 «Polozhennia pro dystantsiine navchannia». *zakon.rada.gov.ua*. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
- Noskova, M. (2017). Rol Internet-servisiv u rozvytku informatsiinoho seredovyscha navchalnoho zakladu [The role of Internet-services in the development of the informational environment of educational institution]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika». Serii: Informatyzatsiia vyshchoho navchalnoho zakladu*. (Vol. 879). Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politehniky. Available at: <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/41988>.
- Pakhomova, I. A. (2020). Karantyn: pravovi poshuky vysokotekhnolohichnoi i prohresyvnoi orhanizatsii dystantsiinoho navchannia [Quarantine: Legal search for a High-Tech and Progressive Distance Learning Organization]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni VN Karazina. Serii «Pravo»*, 29, 221-225. doi: <https://doi.org/10.26565/2075-1834-2020-29-29>.
- Sysoieva, S. O., Osadcha, K. P. (2019). Stan, tekhnolohii ta perspektyvy dystantsiinoho navchannia u vyshchii osviti Ukrainy [Condition, technologies and prospects of distance learning in the higher education of Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 70 (2), 271-284. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_70_2_22.
- Tkachuk, V. V., Yechkalo, Yu. V., Taraduda, A. S., Steblivets, I. P. (2020). Dopovnena realnist yak zasib realizatsii dystantsiinoho navchannia v umovakh karantynu [Ugmented Reality as a Distance Learning Tool under Quarantine Conditions]. *Osvitnii dyskurs*. (Vol. 22 (4)). Kyiv : TOV "Naukovo-informatsiine ahentstvo "Nauka-tekhnolohii-informatsiia". doi: [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.22\(4\)-4](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.22(4)-4).
- Zabolotskyi, A. Yu. (2016). Suchasnyi stan dystantsiinoho navchannia u VNZ Ukrainy [The current state of distance learning at universities in Ukraine]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, 2, 19-23. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupep_2016_2_4.

YARNYKH T., DANKEVYCH O., RUKHMAKOVA O., KOTENKO O.

National University of Pharmacy, Ukraine

TEACHING OF THE DISCIPLINE “PHARMACY-BASED TECHNOLOGY OF DRUGS” IN QUARANTINE CONDITIONS AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF PHARMACY

The text of the article represents basic principles of the work of scientific and pedagogical staff of the Drugs Technology Department of the National University of Pharmacy in quarantine on the example of teaching the discipline “Pharmacy-based Technology of Drugs”. It is shown that the educational process was implemented through the use of distance learning technologies based on the Moodle platform. A necessary component of ensuring the quality of education was the development of an individual methodological approach to distance learning through constant monitoring of all methodological indicators, their adjustment and improvement.

Working in a remote format, first of all, necessitated the adaptation and creation of detailed evaluation criteria for each type of tasks, as teachers abandoned the use of routine questions to reproduce information, which changed the structure and content of each lesson. During classes and independent work of applicants of higher education, teachers used different types of activities, depending on the synchronous or asynchronous nature of communication. For example, during online classes, problem questions or situational tasks were discussed, and in preparation for them, applicants were offered individual written tasks. Working with situational tasks turned out to be quite effective. Each applicant received a task with an answer in which the teacher deliberately made certain mistakes. Tasks were performed in a forum, where the applicant presented his individual task and corrections. Other members of the group were familiar with these changes and could add their own additions.

It should be noted that requirements for the quality of individual tasks required additional efforts from applicants of higher education and most of them required the help of a teacher or discussion of their issues in a group, so current consultations on the discipline became in demand.

All achievements of scientific and pedagogical staff of the Drugs Technology Department will be used in the future in creating guidelines for the development and implementation of pedagogical, psychological, information and communication technologies in the remote study of the discipline “Pharmacy-based Technology of Drugs”.

Key words: *quarantine, distance education, methodical approach, educational process, information and communication technologies.*

Стаття надійшла до редакції 16.08.2020 р.

НАШІ АВТОРИ

Барбінов Віталій Вікторович, кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виробничої роботи Державного навчального закладу "Полтавський центр професійно-технічної освіти"

Барбінова Алла Володимирівна, кандидат педагогічних наук, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Бардінов Андрій Васильович, кандидат педагогічних наук, заступник начальника управління УЖКГ виконавчого комітету Полтавської міської ради

Бардінова Анастасія Олексіївна, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Бойчук Юрій Дмитрович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПНУ, проректор з наукової роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Большая Оксана Вікторівна, кандидат економічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Бондаренко Тетяна Сергіївна, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Бородай Едуард Миколайович, здобувач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Браткова Олена Іванівна, старший викладач Київського університету імені Бориса Грінченка

Бруєва Вікторія Анатоліївна, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Бурсова Світлана Сергіївна, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Васюк Юлія Анатоліївна, здобувач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Вішнікіна Любов Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Власюк Ірина Володимирівна, аспірантка Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка

Гнізділова Олена Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Горлова Людмила Леонідівна, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПНУ, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гузій Наталія Василівна, доктор педагогічних наук, професор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ

Данькевич Оксана Григорівна, кандидат фармацевтичних наук, доцент Національного фармацевтичного університету

Дзекун Юрій Олексійович, старший викладач Вищого навчального закладу УКООПСПЛКІ «Полтавського університету економіки і торгівлі»

Довга Тетяна Яківна, кандидат педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Дробін Андрій Анатолійович, кандидат педагогічних наук, методист науково-методичної лабораторії природничого-математичних дисциплін КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»

Дяченко Ірина Миколаївна, кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент Класичного приватного університету, м. Запоріжжя

Єрмоменко Ольга Анатоліївна, докторантка Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

Иценко Валентина Леонідівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри Вищого навчального закладу УКООПСПЛКІ «Полтавського університету економіки і торгівлі»

Казачінер Олена Семенівна, доктор педагогічних наук, доцент Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Коваленко Олена Володимирівна, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ковінько Каріна Валеріївна, викладач Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Кононенко Олена Анатоліївна, асистент Вищого навчального закладу УКООПСПЛКІ «Полтавського університету економіки і торгівлі»

Конох Андрій Анатолійович, кандидат педагогічних наук, викладач Запорізького національного педагогічного університету

Конох Олена Євгеніївна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент Запорізького національного педагогічного університету

Котелянець Юлія Сергіївна, старший викладач Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Котенко Олександр Михайлович, доктор фармацевтичних наук, професор Національного фармацевтичного університету

Кравченко Любов Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кропивка Ольга Григорівна, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Кудряк Світлана Миколаївна, стажист-дослідник ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

Купчак Світлана Богданівна, здобувач PhD, Рівненський державний гуманітарний університет

Лещенко Марія Петрівна, доктор педагогічних наук, професор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, м. Київ

Лобода Дмитро Олександрович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Лукашова Юлія Олександрівна, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Маковецька Наталія Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного педагогічного університету

Малежик Юлія Миколаївна, старший викладач Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Момот Олена Олегівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Москаленко Оксана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Насадюк Тетяна Олександрівна, аспірантка Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ

Новік Сергій Миколайович, кандидат педагогічних наук, ст. викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Олендр Тетяна Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка

Онишків Зіновій Михайлович, доктор педагогічних наук, доцент Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка

Павленко Олена Олексіївна, доктор педагогічних наук, доцент, дійсний член Міжнародної Асоціації професорів слов'янських країн (м. Софія, Болгарія), професор Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Паламарчук Ліна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, викладач Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка

Пехота Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Пінчук Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, докторант Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Полежаєв Юрій Григорович, кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент Національного університету «Запорізька політехніка»

Рожнова Тетяна Євгенівна, кандидат педагогічних наук, доцент ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

Рухмакова Ольга Анатоліївна, доктор фармацевтичних наук, професор Національного фармацевтичного університету

Сидорук Анна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент Запорізького національного педагогічного університету

Скрипник Надія Іванівна, кандидат філологічних наук, завідувачка кафедри Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ткачук Ганна Сергіївна, кандидат технічних наук, доцент Хмельницького національного університету

Хімчук Ліліана Іванівна, докторант ДВНЗ «Прикарпатський національний університету імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

Цзі Лей, аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Черкаська Любов Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Шара Світлана Олексіївна, кандидат педагогічних наук, викладач Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

Шарлай Наталія Миколаївна, здобувач Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Шолох Олена Анатоліївна, викладач Інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка»

Шостак Євгенія Юрївна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Шуканова Анжела Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Юдіна Ксенія Євгенівна, кандидат історичних наук, викладач Української медичної стоматологічної академії

Япринець Тетяна Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, начальник навчально-методичного відділу Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Ярних Тетяна Григорівна, доктор фармацевтичних наук, професор, завідувачка кафедри Національного фармацевтичного університету

ЗМІСТ

Барбінов В. Барбінова А.	Інклюзивний підхід до розвитку соціально-педагогічної компетентності майстра виробничого навчання закладу професійної (професійно-технічної) освіти	5
Бардінов А. Бардінова А..	Спецкурс «Підготовка майбутнього губернатора-вихователя в системі вищої професійно-педагогічної освіти» як один із засобів підготовки вчителя до діяльності в якості губернатора-вихователя	9
Бойчук Ю. Казачінер О.	Зміст підготовки майбутніх фахівців до формування комунікативної діяльності дітей з особливими освітніми потребами	14
Большая О.	Інформаційне забезпечення процесу прийняття управлінських рішень в закладах освіти України	20
Бондаренко Т.	Дидактичні умови застосування інтернет-технологій в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти	25
Бородай Е.	Структурні компоненти військово-прикладних навичок старшокласників	29
Браткова О.	Ключові компоненти метакомпетентності сучасного викладача для ефективної психолого-педагогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу	34
Бруєва В.	Кваліметричний інструментарій адаптивної технології підготовки магістрів управління інтелектуальною власністю	39
Вішнікіна Л. Япринець Т. Шуканова А.	Сучасний підхід до застосування навчального графічного моделювання у процесі навчання географічних дисциплін	47
Власюк І.	Особливості розвитку навичок читання молодшх школярів за допомогою методики «кольорового читання»	53
Гнізділова О. Бурсова С. Лукашова Ю.	Використання інтерактивних форм і методів навчання майбутніх вихователів ЗДО у процесі вивчення дисципліни «дошкільна педагогіка»	57
Горлова Л.	Ключові позиції і підходи до формування іншомовних компетентностей здобувачів юридичної освіти	63
Гриньова М.	Формування професійної компетентності студентів у процесі вивчення хімічних дисциплін у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка	68
Гузій Н.	Інституалізація ідей та дидактичних моделей підготовки творчого учителя-майстра, професіонала в українській педагогічній традиції на зламі ХХ-ХХІ ст.	73
Довга Т.	Технологія формування іміджу майбутнього вчителя початкової школи: інтерактивний інструментарій	77
Дробін А.	Теоретичні аспекти змісту навчальної дисципліни «Природничі науки»: проблеми та перспективи	82
Дяченко І.	Наукові підходи до процесу формування професійної компетентності майбутніх журналістів	88
Єрмоєнко О.	Підвищення рівня управлінських компетентностей магістрів управління навчальним закладом із використанням електронного освітнього середовища	92

Ищенко В. Дзекун Ю. Кононенко О.	Ефективні стратегії викладання ділової англійської мови: досвід Полтавського університету економіки і торгівлі	99
Ковінько К.	Огляд типів змішаного навчання (BLENDED LEARNING) в сучасному освітньому просторі в межах класичного університету	102
Котелянець Ю.	Розвиток творчості дошкільників засобами театралізованої діяльності	106
Кравченко Л. Васюк Ю.	Ідея впливу освітнього середовища на соціальну самовизначеність особистості дитини в педагогічних поглядах і діяльності А. Макаренка	110
Кропивка О.	Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи	115
Кудряк С.	Теоретико- методичні аспекти упровадження системи планування організаційно- педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти	121
Купчак С.	Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології	128
Лещенко М. Хімчук Л.	Концептуальні засади формування базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи	133
Лобода Д.	Виховна модель «ідеальної правительки» європейського Відродження у творі Вільяма Ньюмена «Моя леді принцеса»	138
Маковецька Н. Конох О. Конох А. Сидорук А.	Понятійно-термінологічне поле дослідження особливостей дистанційного навчання майбутніх фахівців туристичної та готельно-ресторанної сфери	143
Малежик Ю.	Образотворче мистецтво як освітній і культуротворчий компонент у системі мистецької освіти	148
Насадюк Т.	STEM-освіта як засіб реалізації проєктно-інтегрованого навчання математики в 5-6 класах	152
Новік С. Момот О. Шостак Є.	Створення інклюзивного освітнього середовища ЗВО як реалізація нової суспільної філософії	157
Онишків З.	Підготовка магістрів початкової освіти до роботи в початковій школі сільської місцевості	162
Павленко О.	Відмінність «методу case studies» від «методу аналізу конкретних ситуацій». Особливості використання методу case studies у методичній підготовці майбутніх викладачів економіки	166
Паламарчук Л. Олендр Т.	Професійна мовленнєва підготовка майбутніх учителів-нефілологів в умовах дистанційного навчання (інтегративний підхід)	173
Пехота О.	Самопроєктування як базова компетентність майбутніх фахівців соціальної роботи	178

Пінчук І.	Концепція формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи	183
Полежаєв Ю.	Теоретико-методичні засади формування культурної грамотності студентів в умовах сучасного освітнього простору	189
Рожнова Т.	Теоретичні аспекти становлення освіти в Запорізькому краї кінця XVIII - початку XXI століття	194
Скрипник Н.	Ефективність аудиторних занять у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів-словесників	198
Ткаченко А.	Макаренкознавчий вибір музейної педагогіки	202
Ткачук Г.	Моніторинг якості учіння хімії як базової навчальної дисципліни в системі вищої освіти	207
Цзі Лей	Науково-педагогічні підходи до формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутніх учителів образотворчого мистецтва	213
Черкаська Л. Москаленко О.	Запобігання помилок як компонент корекції результатів навчання учнів у системі уроків математики	219
Коваленко О.		
Шара С.	Умови адаптації студентів молодших курсів до освітнього середовища ЗВО в процесі фахової підготовки	223
Шарлай Н.	Характеристика науково-методичних засад викладацької діяльності О. О. Богомольця	227
Шолох О.	Проблема формування професійної мотивації майбутніх психологів у процесі підготовки	231
Юдіна К.	Визначення базових компетентностей студентів-стоматологів	236
Ярних Т. Данькевич О. Рухмакова О. Котенко О.	Викладання дисципліни «аптечна технологія ліків» в умовах карантину в національному фармацевтичному університеті	241

CONTENTS

Barbinov V. Barbinova A.	Inclusive approach to the development of socio-pedagogical competence of the master of industrial training of the institution of professional (vocational) education	5
Bardinov A. Bardinova A.	Special course "Training of the future governor-educator in the system of higher professional and pedagogical education" as one of the means of teacher preparation for activity as a tutor-educator	9
Boychuk Y. Kazachiner O.	Preparing future professionals for forming communicative activities of children's with special educational needs	14
Bolshaia O.	Information support of the process of making managerial decisions in educational institutions of Ukraine	20
Bondarenko T.	Didactic conditions of internet technologies application in the educational environment of general secondary education institutions	25
Borodai E.	Structural components of military application skills of senior students	29
Bratkova O.	Key components of meta-competence of a modern teacher for effective psychological-pedagogical interaction with participants of the educational process	34
Bruyeva V.	Qualimetric tools of adaptive technology for training masters of intellectual property management	39
Vishnikina L. Yaprynets T. Shukanova A.	Modern approach to the application of educational graphic modeling in the process of teaching geographical disciplines	47
Vlasiuk I.	Features of development of reading skills in junior schoolchildren using the method of "color reading"	53
Gnizdilova O. Bursova S. Lukashova Y.	Use of interactive forms and methods of teaching in the process of studying the academic subject "Preschool pedagogy" by future preschool teachers	57
Gorlova L.	The key positions and approaches to the formation of foreign competencies for seekers of legal education	63
Grynyova M.	Formation of professional competence of students in the process of study of chemical disciplines in Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko	68
Huzii N.	Institutionalisation of ideas and didactic models of the artistic teacher, master, expert's training within ukrainian pedagogical tradition at the late 20th – early 21st centuries	73
Dovga T.	Technology of formation of the future primary school teacher's image: interactive instrumentarium	77
Drobin A.	Theoretical aspects of the content of the course "Natural sciences": problems and prospects	82
Diachenko I.	Scientific approaches to the process of formation of professional competence of future journalists	88
Yeromenko O.	Improving the masters managerial competencies level of the management of educational institution using the electronic educational environment	92
Ishchenko V. Dzekun Yu. Kononenko O.	Effective strategies for teaching business english: the experience of Poltava University of Economics and Trade	99

Kovinko K.	The overview of the types of blended learning in the modern educational space within the classical university	102
Kotelianets Y.	Development of preschoolers' creativity of preschoolers by means of theatrical activity	106
Kravchenko L. Vasyuk Yu.	The idea of the influence of the educational environment on the social self-determination of the child's personality in pedagogical views and activities of A. Makarenko	110
Kropivka O.	Experimental verification of the efficiency of pedagogical conditions of training of future teachers of natural sciences for the organizations of safe life activities of senior school students	115
Kudlyak S.	Theoretical and methodological aspects of management systems of planning of organizational and pedagogical activity in general secondary education institutions	121
Kupchak S.	Model of future primary school teachers preparation for the application of project technology	128
Leshchenko M. Khimchuk L.	Conceptual principles of forming the basic competencies of future primary school teachers	133
Loboda D..	Educational model of the «Ideal ruler» of the european revival in the work of William Newman «My ladie princessse»	138
Makovetska N. Konoh O. Konoh A. Sidoruk A.	Conceptual and terminological field of research of features of distance learning of future specialists of tourist and hotel and restaurant sphere	143
Malezhik Yu.	Fine art as an educational and cultural and creative component in the system of art education	148
Nasadyuk T.	Stem-education as a means of implementing project-integrated teaching of mathematics in grades 5-6	152
Novik S. Momot O. Shostak Ye.	Creating an inclusive educational environment of free economic education as the implementation of a new social philosophy	157
Onyshkiv Z.	Preparation of master's students of primary education for work at a rural primary school	162
Pavlenko O.	The difference between the "case studies method" and the "case analysis method": features of using the case studies method in methodical training of future teachers of economics	166
Palamarchuk L. Olendr T.	Professional speech training of future teachers of non-philological specialties in the conditions of distance learning (integrative approach)	173
Pehota O.	Self-design as a basic competence of future social work specialist	178
Pinchuk I.	The concept of forming future primary school teachers' foreign language communicative competence	183
Polyezhayev Y.	Theoretical and methodological basis of cultural literacy formation among students in conditions of modern educational environment	189
Rozhnova T.	Theoretical aspects of the formation of education in Zaporizhzhia region of the end of the eighteenth the beginning of the twenty first century	194
Skrypnyk N.	Efficiency of face to face training in the formation of students-philologists' communicative and speech competence	198
Tkachenko A.	Makarenko dimension of museum pedagogy	202

Tkachuk H.	The monitoring of the quality of learning chemistry as a basic educational discipline in the higher education system	207
Tszi Ley.	Science and pedagogical approaches to shaping the prospective visual art teacher's artistic and pedagogical interaction	213
Cherkaska L. Moskalenko O. Kovalenko O. Shara S.	Mistake prevention as a component of the correction of student learning outcomes in the system of mathematics lessons	219
	Conditions of adaptation of junior students to the educational environment of ZVO in the process of professional training	223
Charlay N.	Characteristics of scientific and methodical bases of the teaching activity of Alexander Alexandrovich Bogomolets	227
Sholokh O.	The problem of formation of professional motivation of future psychologists in the training process	231
Yudina K.	Determining the basic competencies of dental students	236
Yarnykh T. Dankevych O. Rukhmakova O. Kotenko O.	Teaching of the discipline "pharmacy-based technology of drugs" in quarantine conditions at the national university of pharmacy	241

Наукове видання

ВИТОКИ
педагогічної майстерності

Науковий журнал

Випуск 25

Редактор *О. Г. Жданова-Неділько*

Художньо-технічний редактор *А. І. Тимощук*

Комп'ютерна верстка *А. І. Тимощук*

Підписано до друку 27.09.2020р. Формат 60x84/8.
Гарнітура Cambria. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум-друк. арк. 29,99. Обл.-вид. арк. 33,13.
Наклад 100 прим. Зам. № 2007.

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.