

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 49

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

Головний редактор:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 7 від 25.07.2022 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта,
013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта, 015 – Професійна освіта
(за спеціальностями), 016 – Спеціальна освіта)
відповідно до Наказу МОН України від 14.05.2020 № 627 (додаток 2)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу: <https://doi.org/10.32843/2663-6085>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Ворожбіт-Горбатюк В.В.

ОСВІТНІ ТРЕНДИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: УКРАЇНА І КНР9

Гук Л.І.

ПРОСВІТИТЕЛЬСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ Е. РАЄРСОНА.....13

Желанова В.В., Матвієнко О.В.

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА.....17

Зайченко Н.І.

ЛОРЕНСО ЛУЗУРІАГА ПРО ПОЛІТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ФЕНОМЕНИ..... 21

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

Белашов Ю.О., Кириченко О.О., Безбородов Є.В., Шабатура С.О., Делямба М.М.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ
ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОТИТАНКОВОГО РАКЕТНОГО КОМПЛЕКСУ «СТУГНА-П»
У ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 26

Галан Я.П., Огністий А.В., Огніста К.М., Бешлей О.В.

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОЛІМПІЙСЬКОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....32

Діденко Н.М.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ДИСЦИПЛІНИ
«УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»
ЧЕРЕЗ ІНСТРУМЕНТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....39

Драч Т.Л.

ЗАСТОСУВАННЯ КЛАСИЧНОГО ЕКЗЕРСІСУ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПОВІТРЯНІЙ АКРОБАТИЦІ НА ПОЛОТНАХ.....43

Заїка О.В.

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ ВМІНЬ СТУДЕНТІВ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ЛІНІЙНА АЛГЕБРА».....47

Ільницька Г.С., Семашко С.А., Кривенцова О.В., Клименченко В.Г.

АВТОРСЬКА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА
«ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ»
ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ДЕЯКИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ.....51

Канюк О.С.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА
ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ – МЕДИКІВ».....55

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Замша А.В., Адамюк Н.Б., Дробот О.А.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО СУПРОВОДУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....59

Мельник Ж.В., Мельник Л.П.

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВАЄМОДІЇ БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....63

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бадрак Т.В., Гордієнко Н.О., Шевченко В.В.

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
МОТИВАЦІЇ ДО РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ.....68

Білецька Г.А., Назарко І.С. ІНТЕГРАЦІЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ТА ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ.....	73
Букрєєва О.С. ВИБІР МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СТАНДАРТИЗАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ МАТЕМАТИЧНОЇ МОДЕЛІ.....	78
Вишар Є.В. ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	86
Вишківська В.Б., Ілішова О.М., Товстоган В.С. ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	91
Волобуєв В.В. СУТНІСТЬ, ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОЕКТНОГО УПРАВЛІННЯ.....	96
Глінчук Ю.О. РОЗВИТОК РИЗИК-ОРІЄНТОВАНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКОВИХ ДИСЦИПЛІН	100
Грицай Н.Б., Купчак С.Б. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....	105
Грушко Р.С. РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЯК ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ.....	109
Жукова Д.В. КОМПОНЕНТИ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	114
Іванова О.А. ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ.....	119
Ісаєва О.С., Шайнер Г.І. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ФАХІВЦЯ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ.....	124
Корицька А.В. ПРОФЕСІЙНИЙ МЕНТАЛІТЕТ ПЕДАГОГА: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ.....	128
Костіна Л.С., Соколова С.В. НЕЙРОЛІДЕРСТВО В ОСВІТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ.....	133
Красовська О.О., Сойко І.М., Міськова Н.М., Хом'як О.А. ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ	138

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Гук О.В., Гриник І.М. НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У РОБОТІ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ В УКРАЇНІ.....	144
---	-----

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА**Смолюк С.В.**

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРЕДМЕТНИЙ СВІТ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
 ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....148

Цегельник Т.М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ
 МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
 В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ152

Чепіль М.М., Ревть А.Б.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....156

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ**Ахмад І.М., Семида О.В., Гурєєва Л.В.**

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ДИСТАНЦІЙНОМУ РЕЖИМІ:
 ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТА ТРАДИЦІЙНИХ ПІДХОДІВ.....161

**РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ****Бущак І.М.**

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ І ПЕДАГОГІВ
 ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ:
 ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....165

Іванова С.М., Вакалюк Т.А., Кільченко А.В., Новицька Т.Л.

ТЕХНОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ СЕРВІСУ GOOGLE ANALYTICS
 ЯК ІНСТРУМЕНТУ МОНІТОРИНГУ ТА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
 ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ВЕБРЕСУРСІВ171

Квятковська А.О., Андросович К.А., Ковальова О.В., Прокоф'єва О.О.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ
 ПЕРЕДВИЩИХ ФАХОВИХ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
 В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ.....177

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY**Vorozhbit-Horbatiuk V.V.**

EDUCATIONAL TRENDS IN THE TRAINING OF MUSIC SPECIALISTS: UKRAINE AND CHINA.....9

Huk L.I.

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF E. RYERSON..... 13

Zhelanova V.V., Matviienko O.V.

A PERSONALITY'S NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY: ESSENCE AND STRUCTURE..... 17

Zaichenko N.I.

LORENZO LUZURIAGA ABOUT POLITICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENA.....21

**SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)****Bielashov Yu.O., Kyrychenko O.O., Bezborodov Ye.V., Shabaturova S.O., Deliamba M.M.**CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF READINESS
OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE
TO USE THE ANTI-TANK MISSILE COMPLEX "STUGNA-P"
IN EXTREME CONDITIONS OF SERVICE AND COMBAT ACTIVITY..... 26**Halan Ya.P., Ohnystyi A.V., Ohnysta K.M., Beshlei O.V.**INNOVATIVE FORMS OF OLYMPIC EDUCATION
IN THE COURSE OF DISTANCE LEARNING..... 32**Didenko N.M.**ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK FOR DISCIPLINE
"UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES"
THROUGH INSTRUMENTS OF DISTANCE EDUCATION.....39**Drach T.L.**APPLICATION OF CLASSICAL EXERCISES FOR PREPARATION
OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN IN AERIAL SILKS 43**Zaika O.V.**DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS DURING
THE "LINEAR ALGEBRA" COURSE..... 47**Ilnytska H.S., Semashko S.A., Krivientsova O.V., Klymenchenko V.H.**AUTHOR'S METHOD OF TEACHING THE EDUCATIONAL COMPONENT
"THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION"
FOR STUDENTS OF SOME EDUCATIONAL PROGRAMS..... 51**Kaniuk O.S.**FEATURES OF TEACHING THE COURSE «ENGLISH
FOR PROFESSIONAL PURPOSES FOR MEDICAL STUDENTS» 55**SECTION 3. CORRECTIIONAL PEDAGOGY****Zamsha A.V., Adamiuk N.B., Drobot O.A.**CONCEPTUALIZATION OF COMMUNICATIVE SUPPORT
FOR HEARING IMPAIRMENT STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... 59**Melnyk Zh.V., Melnyk L.P.**STUDY OF THE FEATURES OF THE INTERACTION BETWEEN PARENTS
AND CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS..... 63**SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION****Badrak T.V., Hordiienko N.O., Shevchenko V.V.**FORMATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION
OF MOTIVATION FOR MOTOR ACTIVITY..... 68

Biletska H.A., Nazarko I.S. INTEGRATION OF NATURAL SCIENTIFIC AND ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF FORMING THE NATURAL SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD OF FUTURE SCIENCE TEACHERS.....	73
Bukrieieva O.S. SELECTION OF TEACHING STANDARDIZATION METHODS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BASED ON A MATHEMATICAL MODEL.....	78
Vyshar Ye.V. THE PROCESS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE PHYSICAL REHABILITATION SPECIALISTS TO USE HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	86
Vyshkivska V.B., Ilishova O.M., Tovstohan V.S. INCLUSIVE COMPETENCE OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A NECESSARY CONDITION FOR CREATING A MODERN INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	91
Volobuiev V.V. THE ESSENCE, CONTENT AND STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE BORDER OFFICERS FOR PROJECT MANAGEMENT.....	96
Hlinchuk Yu.O. DEVELOPMENT OF RISK-ORIENTED THINKING OF HIGHER EDUCATION ACQUIRES OF TEACHING SPECIALTIES DURING THE STUDY OF SAFE DISCIPLINES.....	100
Hrytsai N.B., Kupchak S.B. THE READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE PROJECT TECHNOLOGY USAGE IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	105
Hrushko R.S. DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS AS TODAY'S REQUIREMENTS.....	109
Zhukova D.V. THE COMPONENTS OF CREATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.....	114
Ivanova O.A. FEATURES OF MOTIVATION OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SERVICE SECTOR.....	119
Isaieva O.S., Shainer H.I. FORMATION OF PROFESSIONALISM OF A TECHNICAL UNIVERSITY SPECIALIST.....	124
Korytska A.V. PROFESSIONAL MENTALITY OF A TEACHER: ESSENCE AND CHARACTERISTICS.....	128
Kostina L.S., Sokolova S.V. EDUCATIONAL NEUROLEADERSHIP: CONCEPTUAL ANALYSIS AND PRACTICES IN TERMS OF TEACHERS' CPD SYSTEM.....	133
Krasovska O.O., Soiko I.M., Miskova N.M., Khomiak O.A. TECHNOLOGIES FOR THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE APPLICATION OF PROJECT EDUCATION.....	138
SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY	
Huk O.V., Hrynyk I.M. AREAS OF ACTIVITY AND FUNCTIONS OF A SOCIAL EDUCATOR IN WORKING WITH ORPHAN CHILDREN IN UKRAINE.....	144

SECTION 6. PRESCHOOL PEDAGOGY**Smoliuk S.V.**FORMATION OF IDEAS ABOUT THE SUBJECT WORLD
IN PRESCHOOL CHILDREN USING INNOVATIVE
PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES.....148**Tsehelnik T.M.**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS
OF PREPARING FUTURE EDUCATORS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES
IN INCLUSIVE GROUPS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....152**Chepil M.M., Revt A.B.**

PECULIARITIES OF ANXIETY MANIFESTATIONS IN PRESCHOOL AGE.....156

SECTION 7. LEARNING THEORY**Akhmad I.M., Semyda O.V., Hureieva L.V.**TEACHING ENGLISH IN DISTANCE MODE:
USING INNOVATIVE AND TRADITIONAL APPROACHES.....161**SECTION 8. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION****Bushchak I.M.**DIGITAL COMPETENCIES FORMATION OF STUDENTS AND ACADEMICS:
FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS.....165**Ivanova S.M., Vakaliuk T.A., Kilchenko A.V., Novytska T.L.**TECHNOLOGY FOR USING THE GOOGLE ANALYTICS SERVICE
AS A TOOL FOR MONITORING AND IMPROVING THE EFFICIENCY
OF USING EDUCATIONAL WEB RESOURCES.....171**Kviatkovska A.O., Androsovykh K.A., Kovalova O.V., Prokofieva O.O.**PECULIARITIES OF LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS
OF PRE-PROFESSIONAL AND HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS
IN THE CONDITIONS OF MODERN MILITARY CONFLICTS.....177

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ОСВІТНІ ТRENДИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: УКРАЇНА І КНР

EDUCATIONAL TRENDS IN THE TRAINING OF MUSIC SPECIALISTS: UKRAINE AND CHINA

У статті визначено авторське бачення освітніх трендів у підготовці музичних фахівців через призму академічної та освітньої співпраці закладів освіти в Україні і КНР. Автор обґрунтував актуальність дослідження потребою розвитку соціальної інфраструктури, формуванням високих духовних якостей особистості, що обумовлено економічною вигодою підвищення продуктивності праці і якості виробничих потужностей. Україна і КНР останні десятиліття активно співпрацюють в організації неперервної фахової освіти, зокрема підготовки мистецьких кадрів для спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, закладів і установ естетичного виховання й дозвілля дітей та молоді.

Для вирішення завдань дослідження використано теоретичні методи (опис, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) та емпіричні методи (спостереження, анкетування). Дослідження здійснювалося за системним і гуманістичним підходами. У статті акцентовано увагу на освітніх трендах, які єднають Україну і КНР в розробленні питань підготовки фахівців музичних спеціальностей. Це: поєднання кращих традицій і сучасних педагогічних новацій в адмініструванні, організації і змісті навчання з пріоритетом на національні культурні надбання; підтримка поширення кращих практик командної роботи педагогів і здобувачів, у тому числі – в організації дозвілля здобувачів музичних спеціальностей; системне бачення ролі музичного мистецтва для економічного розвитку країни, підтримка і просування творчих колективів, мистецьких проєктів для популяризації ідеї закладу освіти; неперервність у партнерстві науковців, педагогів, майстрів, митців – випускників закладу мистецької освіти.

У статті зазначено, що ритм і правила корпоративної співпраці узгоджуються з принципами ефективності економічного розвитку.

Якість підготовки фахівців музичних спеціальностей передбачає наявність і неперервне підвищення кваліфікації викладачів, постійне оновлення матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення, у тому числі – поширення доцільних цифрових сервісів на допомогу організації ефективної дистанційної освіти. Додатково здобувачів і фахівців викладачів до спільних творчих проєктів, роботи в єдиних творчих колективах дає змогу мобілізувати академічну, виконавську ініціативу, творчий ентузіазм. Організація спільних тренінгів, майстер-класів, творчих зустрічей дає змогу представити поточні успіхи здобувачів, організувати якісно дозвілля.

Ключові слова: викладання, вища освіта, системний підхід, кооперативне навчання,

музика, музична спеціальність, співпраця, якість освіти.

The article defines the author's vision of educational trends in the training of music specialists through the prism of academic and educational cooperation of educational institutions in Ukraine and China. The author substantiated the relevance of the research by the need for the development of social infrastructure, the formation of high spiritual qualities of the individual, which is due to the economic benefit of increasing labor productivity and the quality of production facilities. In recent decades, Ukraine and China have actively cooperated in the organization of continuous professional education, in particular, the training of artistic personnel for specialized art educational institutions, institutions and institutions for aesthetic education and leisure for children and youth. Theoretical methods (description, analysis, synthesis, comparison, generalization) and empirical methods (observation, questionnaire) were used to solve research problems. The research was carried out using systematic and humanistic approaches.

The article focuses on educational trends that unite Ukraine and China in the development of issues of training specialists in music specialties. These are: a combination of the best traditions and modern pedagogical innovations in the administration, organization and content of education with a priority on national cultural assets; support for spreading the best practices of teamwork of teachers and students, including in the organization of leisure time for students of music majors; systemic vision of the role of musical art for the economic development of the country, support and promotion of creative teams, art projects to popularize the idea of an educational institution; continuity in the partnership of scientists, teachers, masters, artists – graduates of an art education institution.

The article states that the rhythm and rules of corporate cooperation are consistent with the principles of economic development efficiency. The quality of the training of specialists in music specialties requires the availability and continuous improvement of the qualifications of teachers, the constant updating of material and technical and educational and methodological support, including the distribution of appropriate digital services to help the organization of effective distance education.

Involvement of applicants and teaching specialists in joint creative projects, work in unified creative teams makes it possible to mobilize academic, executive initiative, creative enthusiasm. The organization of joint trainings, master classes, creative meetings makes it possible to present the current successes of the winners, to organize high-quality leisure time.

Key words: teaching, higher education, system approach, cooperative learning, music, music specialty, cooperation, quality of education.

УДК 378.02+Укр-КНР
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.1>

Ворожбіт-Горбатюк В.В.,
докт. пед. наук, професор,
професорка кафедри освітології
та інноваційної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Глобалізаційні процеси, що відбуваються в культурно-освітньому просторі України і КНР останнім часом, засвідчують продуктивність співпраці в неперервній фаховій освіті, зокрема підготовки фахівців музичних спеціальностей, естетичного виховання й організації дозвілля дітей та молоді названих країн.

Україна і КНР – країни, які вирізняються сталими традиціями та унікальною музичною культурою. Концептуально фахівці музичних спеціальностей забезпечують не лише культурний прогрес суспільства, але й формують у дітей і молоді національну ідентичність, свідоме почуття патріотизму, інтегрують національні ціннісні орієнтири в площину європейського освітнього і культурного простору.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття. Музична освіта в КНР ґрунтується на ідеях Конфуція, представників культурного руху Кан Ювей, Лян Цічао. В Україні мистецька освіта здійснюється відповідно до компетентнісного, синергетичного, аксіологічного, системного підходів. Підготовка фахівців музичних спеціальностей в Україні спирається в методології на філософсько-педагогічні імперативи Григорія Сковороди, науково-мистецький доробок М. Березовського, Д. Бортнянського, М. Лисенка та ін. У площині формування музичної культури особистості цікавою видається публікація Ван Янь і Н. Ткачової [1].

Співпраця між закладами освіти, які здійснюють підготовку фахівців музичних спеціальностей в Україні і КНР, спрямована передусім на підготовку досвідчених викладачів і виконавців, здатних реалізувати системно завдання духовного зростання молоді, виховання виразних прибічників гуманістичних цінностей, здатних до саморозвитку, збагачення душі, громадян з активним ставленням до життя, готовими продукувати творчість в реальних умовах невизначеності, на що акцентовано у публікаціях Т. Десятова [4], Л. Смирної [8], Ворожбіт-Горбатюк В., Н. Борисенко, Се Кежань [2; 3]. У публікаціях Ван Венью [10], Чжоу Т. [9] представлено напрями співпраці українських і китайських Вишів. Му Веньлун, Собченко Т.М. презентовано досвід співпраці у напрямі цифровізації освітнього середовища фахової підготовки [6].

Питання освітніх трендів, які єднають Україну і КНР в розробленні питань підготовки фахівців музичних спеціальностей, актуалізовано потребою пошуку шляхів поєднання кращих традицій і новацій в адмініструванні, організації і змісті навчання з пріоритетом на національні культурні надбання, поширення кращих практик командної роботи

педагогів і здобувачів, у тому числі – в організації дозвілля здобувачів музичних спеціальностей, системного бачення ролі музичного мистецтва для економічного розвитку країни, просування творчих колективів, мистецьких проєктів для популяризації ідеї закладу освіти. Також тема статті актуалізована ідеєю неперервності у партнерстві науковців, педагогів, майстрів, митців – випускників закладу мистецької освіти, обумовленої проєктом «Один пояс – один шлях» [5].

Формування мети статті (постановка завдання): визначити освітні тренди, які відображають партнерство закладів вищої освіти Україну і КНР у розробленні питань підготовки фахівців музичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для вирішення поставленого завдання використано теоретичні методи опису, аналізу, синтезу, порівняння і узагальнення матеріалів з теми, емпіричні методи спостереження. Дослідження здійснювалося у контексті системного і гуманістичного підходів.

Вивчення матеріалів з теми дослідження засвідчило, що серед трендів розроблення питань організації фахової підготовки найвиразнішим справедливо виділити партнерство українських і китайських закладів освіти у прагненні поєднання кращих традицій і сучасних педагогічних новацій в адмініструванні, організації і змісті навчання з пріоритетом на національні культурні надбання. Про це зазначено у Програмі реалізації розвитку педагогічної освіти у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди [7], на це зосереджено увагу у Львівській національній музичній академії імені М. Лисенка [11] інших закладах освіти. Варто зазначити, що організаційні питання передбачають задоволення потреби у інноваційних та традиційних форматах співпраці економічно доцільної організації підготовки фахівців за акредитованими освітніми програмами, створення умов для обміну досвідом організації творчої співпраці у творенні інфраструктури навчання і творчості, відкритості інвестиційних програм для підтримки педагогічної кооперації у навчанні і атестації викладацьких кадрів, представників груп забезпечення акредитованих освітніх програм, груп стейкхолдерів, підтримки некомерційними освітніми фондами.

Розглянемо тенденцію партнерства у прагненні поєднання кращих традицій і сучасних педагогічних новацій в адмініструванні, організації і змісті навчання з пріоритетом на національні культурні надбання на прикладі Китайського коледжу об'єднаного світу Чаншу (常熟世界联合书院) [12]. Цей коледж у співпраці з некомерційним освітнім фондом «International Baccalaureate» забезпечує освіту для бажаючих з понад 150 країн світу. На

рівні міжнародного партнерства діють чисельні програми підтримки розроблення і забезпечення якісної освіти за програмою міжнародного бакалаврату для учні старших класів, підготовчих програм для старшокласників – потенційних абітурієнтів, програми широкого інформування батьків учнів. Навчальні предмети угруповано у шість груп, з-поміж яких «мистецтво і культура». Співпраця з інформаційними центрами міжнародного бакалаврату дає змогу оперативно отримувати актуальну інформацію про галузь акредитації коледжу. Вибір навчальних предметів визначається залежно від того, яку професію має намір опанувати здобувач, а також – в якому закладі освіти продовжуватиме фахову освіту. До послуг учнів і викладачів сучасні навчальні і житлові корпуси, багатофункціональний центр виконавських мистецтв, музичні, театральні студії, спорткомплекс, бібліотека [12]. Це дає змогу педагогам і здобувачам підтримувати партнерство не лише під час занять, але в конструктивній організації дозвілля, відпочинку творчій самореалізації. Мова – англійська, мова спілкування у коледжі – китайська.

Українська освіта, маючи солідні наукові і практико-методичні узагальнення, потребує участі китайських інвесторів в реалізації високотехнологічних проєктів просування творчих об'єднань, логістики партнерства у науково-дослідній роботі, розроблення методичного забезпечення з використанням інноваційного потенціалу українських викладачів і ноу-хау китайських колег, спільне формування академічних і соціально значимих навичок з опорою на практики концентрації. Економічна доцільність командної роботи розкриває нові обрії партнерства в освітньо-професійній сфері. Цікаві практики взаємодії українських Вишів зі стейхолдерами з КНР, реалізація програм академічної мобільності здобувачів України і КНР різних рівнів освіти – усе це дає змогу створювати креативні професійні спільноти для збагачення відповідного досвіду командної роботи, закласти підвалини особистісного і професійного прогресу здобувачів освіти. Застосування технологій партнерства і кооперативного навчання у підготовці фахівців мистецьких спеціальностей не лише забезпечить якість освіти, а й сприятиме економічному розвитку країн, допоможе віднайти альтернативні способи підтримки і просування творчих колективів, мистецьких проєктів для популяризації ідеї закладу освіти.

Тому актуальним трендом можна виділити підтримку поширення кращих практик командної роботи педагогів і здобувачів, у тому числі – в організації дозвілля здобувачів музичних спеціальностей, неперервність у партнерстві науковців, педагогів, майстрів, митців – випускників закладу мистецької освіти. Як відомо, стрімкий розвиток КНР в усіх сферах життєдіяльності суспільства

межує з посиленням ідеологічного складника, що увиразнюється в управлінні і змісті фахової підготовки студентів музичних спеціальностей. Зазначимо тут, що ідеологізація фахової освіти у закладах освіти в КНР передбачає акцентуацію на відповідності і послідовності визначених місії і освітніх цілей не лише освітніх програм і навчальних курсів, але й організації і здійснення психологічного супроводу студентів і випускників упродовж навчання і професійної творчості (ідеологічні і психологічні проблеми професійної діяльності, активація соціальної активності і залучення для цього студентського врядування, вирішення практичних проблем самореалізації особистості у межах визначеної стратегії закладу на етапі вступу і випуску). Ритм і правила корпоративної співпраці узгоджуються з принципами ефективності економічного розвитку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, серед освітніх трендів у підготовці фахівців музичних спеціальностей Україну і КНР єднає опора на кращі традиції і сучасні педагогічні новації в адмініструванні, організації і змісті навчання з пріоритетом на національні культурні надбання. Виразною є партнерство для підтримки і поширення кращих практик командної роботи педагогів і здобувачів, у тому числі – в організації дозвілля здобувачів музичних спеціальностей, неперервність у партнерстві науковців, педагогів, майстрів, митців – випускників закладу мистецької освіти. Затребуваним є системне бачення ролі музичного мистецтва для економічного розвитку країни, підтримка і просування творчих колективів, мистецьких проєктів для популяризації ідеї закладу освіти.

Цікавим і перспективним напрямом розроблення проблеми визначено практики закладів освіти в КНР щодо підтримки і корпоративної співпраці з випускниками.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ван Янь, Ткачова Н.О. Порівняльна характеристика поглядів китайських та українських учених щодо визначення суті, структури та змісту музичної культури особистості. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2022. № 52. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.03>
2. Ворожбіт-Горбатюк В.В., Борисенко Н.О., Кежань Се. Інформаційно-комунікаційна компетентність педагога як ресурс партнерства. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2022. № 52. С. 52–60. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.05>
3. Ворожбіт-Горбатюк В. Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти. *Молодь і ринок*. № 10/196. 2021. С. 63–68. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248528>
4. Десятов Т. Стратегія розвитку закладу вищої освіти в умовах політико-економічних і соціокультурних змін. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*.

Серія : "Педагогічні науки". 2022. № 1. С. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-1-5-10>

5. Кіктенко В. «Один пояс, один шлях» – глобальний геоелектронічний проєкт Китаю. Україна – Китай. № 2(8). 2017. URL: <https://sinologist.com.ua/odin-royas-odin-shlyah-globalnij-geoelektromichnij-proekt-kitayu/>

6. Му Веньлун, Собченко Т.М. Розвиток цифрових технологій у музичній вищій освіті Китайської Народної Республіки : Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір (м. Запоріжжя, 12-13 травня 2022 р.). С. 488–489.

7. Програма реалізації розвитку педагогічної освіти у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди від 30.08.2021. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normal_dokum/Piojenn/Programa_realisazii_konzept_rosvytky.pdf (дата звернення: 02.06.2022).

8. Смирна Л. В. Актуальні проблеми вищої мистецької освіти. *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство»*. 2020. № 43. С. 27–32. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1176.43.2020.220060>

9. Чжоу Т. Підготовка майбутніх вчителів музики в системі вищої педагогічної освіти КНР. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*. 2022. № 1. С. 63–67. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-1-63-67>

10. 王文瑜. 高等音乐院校师资队伍现状与发展. *科教导刊 (上旬刊)*, 2015(04): 51–52 [Ван Венью. Сучасна ситуація та розвиток факультету вищих музичних коледжів. *Journal of Science Education*. 2015. № 04. С. 51–52].

11. ЛНМА імені М. Лисенка. URL: <https://lnma.edu.ua/for-students/information-for-foreigners/>

12. Китайський коледж об'єднаного світу Чаншу (United World College of Changshu China (UWC Changshu), 常熟世界联合书院). URL: <https://www.ibyb.org/listing/uwc-changshu-china-china>

ПРОСВІТИТЕЛЬСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ Е. РАЕРСОНА EDUCATIONAL ACTIVITIES OF E. RYERSON

Вивчаючи педагогічні погляди та діяльність Е. Раєрсона, важливим є дослідження суспільно-історичних та культурно-освітніх чинників розвитку його особистості, а також розгляд основних подій у його житті, що мали вагомий вплив на формування його педагогічних поглядів та управлінську діяльність.

Після повернення із Європи, Е. Раєрсон подає на розгляд парламенту Доповідь про систему загальної освіти у Верхній Канаді, яка стала настільки успішною, що невдовзі після її оприлюднення, на її основі було прийнято Закон про загальноосвітні школи (1846) (англ. Common Schools Act). Цей закон став основою системи загальної освіти Верхньої Канади.

Щоб сприяти ефективному впровадженню Закону 1846 р. в дію, Е. Раєрсон постановив необхідним виконання низки додаткових положень. Передусім, головний управитель освіти провінції започаткував видавництво «Освітнього журналу» (англ. Journal of Education), який мав стати засобом спілкування та обміну інформацією між головним управителем освіти, з одного боку, та місцевими управителями районів, членами шкільних рад та вчителями, з іншого. «Освітній журнал» вперше побачив світ у 1848 р. й регулярно виходив до кінця перебування Е. Раєрсона на посаді головного управителя освіти у 1876 р. Це було перше періодичне видання на території Верхньої Канади, у якому висвітлювалися актуальні освітні питання. Його головним редактором спочатку був Е. Раєрсон, а згодом – Д. Ходгінс. Журнал видавався кожного місяця і безкоштовно розповсюджувався для кожної шкільної ради на території провінції. З історичних джерел відомо, що спочатку навчальних програм для граматичних шкіл не існувало – у кожній школі керувались власними правилами, які встановлювали вчителі. Якщо вчитель був наполегливий та сумлінний, школа досягала успіхів. Однак в історії розвитку освіти Канади відомі непоодинокі випадки, коли на початку XIX ст. на посаду вчителя наймали юнаків, які мали лише базові знання [205].

Ключові слова: освітній журнал, періодичне видання, актуальні освітні питання, додаткові положення, шкільна рада.

Studying the pedagogical views and activities of E. Ryerson, it is important to study the socio-historical and cultural and educational factors of his personality development, as well as to consider the main events in his life that had a significant impact on the formation of his pedagogical views and managerial activities.

After returning from Europe, E. Ryerson submits to Parliament a Report on the system of common education in Upper Canada, which became so successful that shortly after its publication, the Common Schools Act (1846). This law became the basis of the general education system of Upper Canada.

In order to facilitate the effective implementation of the Law of 1846, E. Ryerson decided that a number of additional provisions should be implemented. First of all, the chief administrator of education of the province started the publishing house of the "Journal of Education", which was supposed to be a means of communication and exchange of information between the chief administrator of education, on the one hand, and local district administrators, members of school councils and teachers, on the other. The "Educational Journal" first saw the light of day in 1848 and appeared regularly until the end of E. Ryerson's tenure as Chief Education Superintendent in 1876. It was the first periodical in Upper Canada to cover current educational issues. Its editor-in-chief was first E. Ryerson, and later D. Hodgins. The magazine was published monthly and distributed free of charge to every school board in the province. From historical sources it is known that at first online tutorials did not exist for grammatical schools at every school followed own rules that set teachers. If a teacher was persistent and conscientious, school arrived at successes. However unsingle cases are known in history of development of formation of Canada, when at the beginning XIX of century on position of teacher hired youths that had base knowledge only.

Key words: educational magazine, periodical, current educational issues, additional regulations, school board.

УДК 37.014(71)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.2>

Гук Л.І.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Основна мета видання «Освітнього журналу» була сформульована у першому його випуску: для ефективної діяльності системи освіти необхідним є доступність інформації про загальні засади її функціонування та особливості реалізації на практиці. У журналі публікувалися статті загального характеру, у яких роз'яснювали положення освітнього законодавства, особливості систем освіти зарубіжних країн, звідки запозичені основні ідеї, тлумачили педагогічні погляди відомих освітян. Поряд із цим, у журналі можна було знайти статті практичного характеру, у яких розглядалися конкретні освітні питання. Наприклад,

критикували застосування фізичних покарань у школах, піднімали питання наповнюваності класів, ефективність екзаменування учнів. Д. Олтвауз (D. Althouse) зауважує, що деякі проблеми, зокрема нерегулярне відвідування шкіл та недостатній контроль за діяльністю навчальних закладів зазнавали цензури з боку видавців. Натомість, з самого початку виходу журналу в світ у ньому пропагували ідеї безкоштовної освіти, необхідності академічної підготовки вчителів, їхнього професійного розвитку [1, с. 45]. «Освітній журнал», започаткований Е. Раєрсоном, привернув увагу громадськості до освітніх питань, обґрунтував необхідність здобуття вчителями кваліфікованої підготовки, їхнього професійного розвитку, який

є невід'ємною частиною професії педагога й до сьогоднішніх днів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню різних аспектів життя та діяльності Е. Раєрсона присвячено праці канадських учених Н. Бервоша (N. Burwash), Л. Даманії (L. Damania), Дж. Путмана (J. Putman), К. Томас (C. Thomas), А. Фіоріно (A. Fiorino) тощо, проте одним із найцінніших творів для вивчення становлення Е. Раєрсона як особистості є його автобіографічна книга «Історія мого життя», що побачила світ після смерті автора.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. По-друге, Е. Раєрсон підкреслював необхідність розробки планів шкільних приміщень, затвердження форми звіту про діяльність школи, яка охоплювала дані про: матеріальне забезпечення, засоби навчання, організацію навчально-виховного процесу, дисципліну, методи навчання, досягнення учнів (у читанні, письмі, математиці, інших дисциплінах).

По-третє, Е. Раєрсон започаткував проведення зібрань місцевих шкільних конвенцій (англ. County School Conventions). «Я пропоную ... проводити один-два дні у кожному з районів Верхньої Канади, обговорюючи проблеми школи з управителями, відвідувачами, членами районних шкільних рад та вчителями. Я не знаю ефективнішого способу подолати упередження, сформувати однотайність думок, пробудити загальний інтерес до сфери загальної освіти» [1, с. 82].

Восени 1847 р. Е. Раєрсон провів майже три місяці, відвідуючи шкільні конвенції, роз'яснюючи положення нового закону про освіту і читаючи лекції на тему «Важливість освіти для людей, які займаються сільським господарством». Проведення шкільних конвенцій мало важливе значення для впровадження закону 1846 р. Вони давали простим людям відповіді на запитання, пов'язані із новим законом, показували практичність запропонованих планів поліпшення умов навчання, підвищення соціального статусу вчителя та стану освіти загалом.

Про поліпшення показників системи шкільної освіти вже у перші роки перебування Е. Раєрсона на посаді головного управителя освіти та збільшення кількості учнів у школах Верхньої Канади свідчать дані офіційних звітів 1842, 1844 та 1845 рр.

Формулювання цілей статті (постановка проблеми). Як бачимо у 1842 р. 46 % дітей віком від 5 до 16 років відвідували загальні школи; у 1844 р. їх кількість становила 52 %, а у 1845 р. – 55 %. Варто зауважити, що відсоток дітей, які відвідували школи, перевищує відсоток приросту населення – саме цей факт відображає позитивні зміни у системі загальної освіти Верхньої Канади [2, с. 30].

Було б перебільшенням стверджувати, що система загальної освіти, запропонована Е. Раєрсон у 1846 р., була схвалена усіма суспільно-політичними діячами. «Незважаючи на завзятість та старанність, з якими

Е. Раєрсон підібрав та розмістив аргументи, проаналізував різні системи освіти Європи та Америки й підтвердив свої слова, цитуючи найдосвідченіших освітян цих країн, система [освіти], яку він розробив, та закон, який її втілював, продовжували зазнавати гострої критики як з боку преси, так і з боку політиків» [1, с. 85]. Її називали революційною, тому що вона була спрямована на освіту широких мас населення, що, на думку багатьох політиків, могло спричинити революцію. Систему освіти Е. Раєрсона й справді можна назвати революційною, щоправда, в іншому значенні цього слова. До цього часу не було прийнято закону, спрямованого на формування системи загальної освіти, доступної для різних прошарків населення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ще однією вагомою причиною критики нового закону було те, що фінансування системи загальної освіти відбувалося за зразком системи освіти Сполучених Штатів. Передбачалося, що частину коштів на загальну освіту повинен виділяти уряд провінції, а основну частину грошей – сплачувати місцеві жителі у вигляді податків.

Важливу роль у підтримці системи освіти Е. Раєрсона відіграв лорд Елгін (Lord Elgin), який у 1847–1854 рр. був генерал-губернатором Провінції Канада. Його виступи на захист Е. Раєрсона та промови, у яких він підтримував новостворену систему загальної освіти, позитивно вплинули на опонентів, у результаті чого серйозні протистояння були подолані.

Одразу після прийняття закону 1846 р. Загальна рада освіти провінції (англ. General Board of Education) затвердила уніфіковані навчальні підручники для використання у загальних школах. Це були ірландські читанки. Наступним важливим кроком було відкриття у листопаді 1847 р. Нормальної школи (англ. normal school) (педагогічного училища), при якій також була відкрита школа-модель (англ. model school) для підготовки вчителів. Ці школи були настільки ефективними у піднятті соціального статусу професії вчителя, що у 1850 р. уряд, не вагаючись, виділив Раді освіти провінції кошти у розмірі 15 000 фунтів-стерлінгів на придбання землі та будівництво додаткових шкіл.

Подальша діяльність Е. Раєрсона була спрямована на запровадження безкоштовної освіти для всіх дітей провінції. Головний управитель освіти розробив ще один важливий проект закону, прийнятий урядом у 1850 р., спрямований на виправлення недоліків закону 1846 р. і створення підґрунтя для безкоштовної й обов'язкової освіти [3, с. 90].

На думку Е. Раєрсона, концепція безкоштовної освіти полягала у припиненні стягнення грошей із батьків, діти яких відвідують школу. Він вважав, що цього можна досягнути за умови надання шкільним радам права стягувати податки із місцевих жителів та розпоряджатися ними, використовуючи їх на потреби освіти. Проте не всі жителі позитивно сприймали цю ідею. Особливо протистояли цьому мешканці м. Торонто. Більшість із них були заможними людьми, які оплачували навчання власних дітей у приватних та релігійних школах і які, звісно, не бажали за рахунок сплати податків навчати ще й чужих дітей. Інші ж вважали, що «...несправедливо й жорстко змушувати бездітних жителів платити за тих, яких Бог благословив багатьма нащадками; батьки цінуватимуть освіту лише тоді, коли вони за неї заплатять; якщо зняти із батьків відповідальність оплачувати освіту дітей, послабиться і батьківська відповідальність за дітей...» [3, с. 163].

Завдяки наполегливості Е. Раєрсона, його просвітительській діяльності та невтомним зусиллям, ідея безкоштовної освіти, доступної для кожної канадської дитини, почала завойовувати все більше й більше прихильників.

У березні 1851 р. міська шкільна рада м. Торонто оприлюднила звіт, згідно з яким 3 403 дитини шкільного віку ніде не навчались і проводили час, вештаючись вулицями міста. У звіті також зазначалися дві основні причини, що призвели до такої ситуації: по-перше, це те, що батьки змушені робити внески за навчання дітей у загальних школах, а, по-друге – нестача шкільних приміщень. У висновках шкільна рада м. Торонто наголошувала на необхідності запровадження безкоштовної освіти.

Висновки. Позитивні зміни у поглядах громадськості щодо безкоштовної освіти можна прослідкувати у періодичних виданнях м. Торонто. Газета «Глоуб» ще у 1848 р. гостро критикувала безкоштовну освіту, однак у випуску від 30 січня 1851 р. зазначалося: «...Ми раді бачити, що проект безкоштовної освіти був прийнятий на засіданнях у багатьох районах Верхньої Канади. Найкращий подарунок, який можуть зробити жителі Канади своїм дітям – це освіта, ... доступна для всіх. Кошти громади, залучені в освіту загальних мас – це найбільш прибуткове капіталовкладення і ми сподіваємось, що скоро настане той день, коли якісна освіта буде доступною для кожної дитини» [3, с. 162].

Подальша діяльність Е. Раєрсона була спрямована на запровадження закону про обов'язкову освіту. Під час священнослужительської діяльності освітянин бачив, у яких умовах проживають жителі Верхньої Канади, і вивчив їхні першочергові потреби. А тому добре розумів, що першим кроком до прийняття закону про обов'язкову освіту буде забезпечення її доступності для всіх.

Це нововведення передбачало будівництво шкіл у віддалених районах провінції, забезпечення відповідних комунікацій, відкриття бібліотек.

Головний управитель освіти провінції був переконаний, що невід'ємною частиною системи шкільної освіти провінції є громадські бібліотеки, доступні для кожного її жителя. «За допомогою системи шкільної освіти ми даємо можливість кожному канадцю розвивати вміння читати ... За допомогою системи бібліотек, ми даємо можливість людям повноцінного читання з усіх предметів, без можливості отруїти розум нечестивими публікаціями, зіпсувати смак чи корумпувати моральні якості» [4, с. 11].

Історичні джерела свідчать, що перша громадська бібліотека на території Верхньої Канади була відкрита ще у 1800 р. у районі м. Ніагара зусиллями місцевих жителів, які володіли багатьма літературними творами. На початку століття цією книгозбірнею користувалися лише поодинокі жителі міста, що пояснювалось низьким рівнем грамотності населення. З приходом Е. Раєрсона на посаду головного управителя освіти Верхньої Канади у 1844 р. та формуванням освітньої системи провінції, виникла необхідність у забезпеченні населенню доступу до літератури, а отже, відкритті громадських бібліотек, доступних для усіх жителів провінції.

Про важливість відкриття великої кількості бібліотек, які сприяли б розвитку освіти Верхньої Канади, Е. Раєрсон наголосив у одній із промов ще у 1847 р. : «...я маю на увазі відкриття бібліотек у різних [шкільних] районах... Для досягнення цієї мети важливою є діяльність місцевих жителів. Уряд може лише посприяти цьому; він може затвердити положення [про діяльність бібліотек] та рекомендувати перелік книг для них, але все решта покладається на плечі місцевих жителів. Переваги існування шкіл будуть відчутними лише частково, якщо у наявності не буде книг» [4, с. 4].

Незважаючи на те, що в Акті про загальні школи 1846 р. зазначено про «сприяння у відкритті бібліотек для загального читання», уряд не передбачав виділення конкретної суми коштів на заснування бібліотек і до 1850 р. бібліотеки фінансували місцеві жителі.

З 1847 р. Е. Раєрсон почав включати до щорічних доповідей про систему освіти Верхньої Канади статистичні звіти про відкриття та діяльність бібліотек. Усі бібліотеки він класифікував за трьома основними видами: бібліотеки при загальних школах (англ. common school libraries); бібліотеки при недільних школах (англ. Sunday school libraries); інші громадські бібліотеки (англ. public libraries).

Про внесок Е. Раєрсона до системи освіти провінції Онтаріо, в Канаді, показуючи на школи, говорять: «Якщо ви шукаєте пам'ятник Е. Раєрсону, озирніться навколо себе!» [5, с. 59]. Його іменем

названо університет у м. Торонто, який на сьогоднішній день є потужним навчальним закладом у системі вищої освіти країни. У ньому навчалися майже 25 000 студентів. У 1887 р. навпроти Нормальної школи у м. Торонто споруджено пам'ятник педагогу, на якому викарбовано «Егертон Раєрсон, засновник системи освіти Онтаріо» Як уже зазначалося, було засноване видавництво «Преса Раєрсона», яке з 1970 р. перейменоване на «Мак Гроу Хілл Раєрсон» й продовжує функціонувати досі.

Англійський єпископ Д. Фразер (D. Fraser), характеризуючи систему шкільної освіти провінції Онтаріо загалом та діяльність Е. Раєрсона як головного управителя освіти зокрема, у 1860 р. зазначив, що: «... Система сама собою не ідеальна, проте глибоко вдосконалена... Я й справді дивуюся, як у країні, населення якої небагате й розкидане по території, могла бути створена система освіти, настільки завершена в теорії, застосована на практиці й успішно діюча протягом двадцяти п'яти років. Ось чого можна досягнути енергійністю, цілеспрямованістю та відданістю однієї завзятої людини. Те, що державна система освіти Англії завдячує К. Шатлворсу (K. Shuttleworth), а освіта Нової Англії – Г. Манну (H. Mann), освіта Канади завдячує Е. Раєрсону. Він нерідко ставав предметом образ, часто його неправильно

тракували; але він жодного разу не відступив від власної політики чи твердих переконань... Він змусив усіх інших підтримати його ідею, що безкоштовна освіта стане доступною для всіх канадських батьків і кожного канадського учня» [4, с. 7].

Внесок Е. Раєрсона до системи шкільної освіти провінції Онтаріо, який він зробив, обіймаючи посаду головного управителя освіти з 1844 до 1876 р., подано дані, що стосуються системи шкільної освіти Верхньої Канади незадовго до призначення Е. Раєрсона на посаду головного управителя освіти провінції у 1844 р. та перед його виходом на пенсію у 1876 рр.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Hodgins D. Ryerson memorial volume: prepared on the occasion of the unveiling of the Ryerson statue in the grounds of the Education department on the Queen's birthday, 1889. Toronto, 1889. 146 p.
2. Newbrunswick reporter. November, 6, 1846. 1 p.
3. Putman J. H. Egerton Ryerson and education in Upper Canada. Toronto : William Briggs, 1912. 272 p.
4. Bruce L. Free books for all: the public library movement in Ontario, 1850–1930. Toronto : Dundurn Press Limited, 1994. 347 p.
5. Mulvany Ch. History of Toronto and County of York, Ontario C. Blaskett Robinson Publisher, 1885. 512 p.

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

A PERSONALITY'S NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY: ESSENCE AND STRUCTURE

Актуальність поданої статті зумовлена, з одного боку, сучасними об'єктивними обставинами, пов'язаними з повномасштабною війною й необхідністю відстоювання нашої країною територіальної цілісності й незалежності, з іншого – глобалізація й європоцентризм як головні вектори розвитку сучасного світу посилюють необхідність збереження певними народами своєї автентичності. У статті проаналізовано варіатив підходів до трактування сутності та структури національно-культурної ідентичності. Представлено авторське трактування національно-культурної ідентичності як макрофеномену, що відбиває менталітет та культуру українського народу загалом й створює загальнонаціональні рамки; мезофеномену, що вбирає особливості ментальності певного регіону України (регіональна ідентичність) й мікрофеномену, що пов'язаний з національною Я-концепцією особистості й передбачає отожднення себе з нацією, почуття належності до українського народу. Визначено національно-культурну ідентичність як соціоособистісний конструкт, що синтезує соціокультурне й особистісне, а саме: з одного боку, відбиває національний й культурний досвід певного народу, що є факторами національної єдності, а з іншого – передбачає отожднення особистістю себе з певною нацією, сприйняття себе й інших як носіїв національних якостей, сформовану національну Я-концепцію особистості. Представлено структуру національно-культурної ідентичності, що містить аксіологічний компонент, який базується на національній ідеї; когнітивний компонент, що відбивається в національному інтелекті; емоційно-чуттєвий компонент, що ґрунтується на почуттях-цінностях – «Я-Українець» – «Ми-Українці»; праксіологічний компонент, що пов'язаний з суб'єктною активністю особистості у практичній реалізації ідеї національно-культурної ідентичності. Визначено, що подальшого студіювання потребує аспект детальної характеристики компонентів національно-культурної ідентичності.

Ключові слова: національно-культурна ідентичність, структура національно-культурної ідентичності, національна

ідея, національний інтелект, національна Я-концепція.

The relevance of this article is conditioned, on the one hand, by the modern objective circumstances related to the full-scale war and the need for our country to defend its territorial integrity and independence, and on the other hand – by globalization and Eurocentrism as the main vectors of the modern world's development, increasing certain peoples' need for preserving their own authenticity. The article analyzes a variety of approaches to interpretation of the essence and structure of the national and cultural identity. The author's interpretation of the national and cultural identity as a macro-phenomenon that reflects the mentality and culture of the Ukrainian people as a whole and creates a national framework, has been presented; a meso-phenomenon that absorbs the peculiarities of mentality of a certain region of Ukraine (regional identity) and a micro-phenomenon associated with a person's national self-concept and suggesting identification with the nation, a sense of belonging to the Ukrainian people. The national-cultural identity has been defined as a socio-personal construct that synthesizes the socio-cultural and personal, namely: on the one hand, it reflects the national and cultural experience of a certain nation, which are factors of national unity, and on the other hand, it involves identifying oneself with a certain nation, perceiving oneself and others as carriers of the national qualities, that is, a formed national I-concept of an individual. The structure of the national and cultural identity has been presented, containing an axiological component based on the national idea; a cognitive component reflected in the national intellect; an emotional-sensory component based on feelings-values – "I am Ukrainian" – "We are Ukrainians"; a praxeological component associated with the subjective activity of an individual in the practical implementation of the ideas of the national and cultural identity. The aspect of a detailed description of the components of the structure of national and cultural identity has been determined as the one that requires further research.

Key words: national and cultural identity, structure of national and cultural identity, national idea, national intelligence, national I-concept.

УДК 378. 011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.3>

Желанова В.В.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри теорії
та історії педагогіки
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Матвієнко О.В.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
й методики початкового навчання
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Національно-культурна ідентичність є однією з визначальних цінностей розвитку будь-якого суспільства і кожної людини, оскільки без цієї важливої підстави не можлива соціалізація особистості та різні форми її життєдіяльності. При цьому глобалізація й європоцентризм як головні вектори розвитку сучасного світу посилюють необхідність збереження певними народами своєї автентичності. Варто відзначити, що проблема національно-культурної ідентичності особистості набула надзвичайної важливості у контексті викликів сьогодення,

пов'язаних з повномасштабною війною й необхідністю відстоювання нашої країною територіальної цілісності й незалежності, що максимально загострили роль причетності і відповідальності громадян України за її долю. До того ж для України актуальність проблеми національно-культурної ідентичності зумовлюється поліетнічністю її населення. За даними Всеукраїнського перепису населення на території України проживають представники понад 130 національностей та народностей, тобто є очевидним мультикультуралізм нашої країни з різною структурою ідентифікацій при

наявності спільних національних засад [7]. Тобто, Україна має свою неповторну національну ідентичність, на підставі якої формується її внутрішній та міжнародний імідж, але не можна не погодитися з думкою, що українська національна ідентичність знаходиться на стадії становлення та проходить етап, який розвинені європейські держави-нації минули в період модерну. Для більшості з них він завершився створенням сталої національної ідентичності. Що стосується української ідентичності, то вона й досі є «незавершеним проектом». В Україні продовжує формуватися національний наратив, створюються національний інформаційно-комунікативний, культурно-символічний простори, відбуваються інші процеси, характерні для періоду створення національної ідентичності (Н. Пелагеша) [4]. Отже в світлі окреслених позицій, набуває необхідності й доцільності питання щодо визначення сутності та структури національно-культурної ідентичності особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен «національно-культурна ідентичність» достатньо широко представлено у науковій літературі як предмет міждисциплінарного дослідження. Так у філософській теорії національно-культурна ідентичність тлумачиться як певна здатність людини, детермінована певними географічними особливостями країни, законами та особливостями державного правління, а також звичаями, традиціями (Дж. Віко, І. Гердер, Е. Дюркгейм, О. Конт, І. Хейзінг). У сучасній вітчизняній філософії порушується проблема ризиків та загроз існуванню Української держави (С. Здіорук, В. Токман, А. Астаф'єв); розглядається процес формування модерного громадянського суспільства (О. Шапаренко); аналізується зв'язок регіональної ідентичності з політичними процесами в Україні (Т. Татаренко); доводиться вплив мовного чинника на формування національно-культурної ідентичності (О. Козакевич); розкривається державотворчий потенціал національної самосвідомості (В. Карлова). Дослідження національно-культурної ідентичності у психологічному вимірі пов'язане з розглядом таких її аспектів, як-от: психологічні механізми особистісної і національної ідентифікації (І. Бех); національна самосвідомість (М. Боришевський), етнічна самосвідомість (Л. Дробіжева); етносоціальні уявлення (О. Васильченко); рефлексивні засади ідентичності (Н. Висоцька); національна Я-концепція особистості (І. Бех); ідеї вчинкової реалізації національно-культурної ідентичності (В. Роменець). Педагогічне трактування національно-культурної ідентичності зосереджене на таких її проблемах: теоретичні засади формування національно-культурної ідентичності (І. Бех); аналіз вітчизняного дискурсу щодо проблеми національно-культурної ідентичності (Л. Канишевська); особливості національного

виховання і національної пам'яті (Г. Ващенко); український виховний ідеал та національний характер (О. Вишневський, О. Губко, Ю. Руденко); етнополітика та міжкультурний діалог (В. Євтух); «Я-образ особистості» як суб'єкт певної національної спільноти (О. Шевченко); етапи та умови формування національно-культурної ідентичності підлітків (О. Докукіна, К. Журба, І. Шкільна); функції національно-культурної ідентичності (Й. Вирост, С. Кадикова, В. Хотинець, Н. Шульга). Проблема національно-культурної ідентичності та її різних аспектів висвітлена у низці дисертаційних досліджень, а саме: «Теоретико-методологічні основи формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів» (Т. Потапчук); «Система формування національної самосвідомості студентської молоді в процесі громадської діяльності» (О. Кін); «Теоретико-методичні засади виховання національного самоствердження в учнівській молоді» (Р. Сойчук).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Стратегія нашої країни, що відбиває сучасні об'єктивні виклики й пов'язана з патріотичними, національно-культурними вимірами, збереженням історичної пам'яті, а також з орієнтирами на формування національних ідеалів, національної гідності, національної самосвідомості, зумовлює вагомість розробки проблеми національно-культурної ідентичності особистості як на теретичному, так й практичному рівнях. Проте при зазначеній вище досить широкій дослідженості проблеми національно-культурної ідентичності особистості, питання її сутності та структури у сучасних вимірах залишаються дослідженим лише аспектно.

Мета статті. Визначити сутність та структуру національно-культурної ідентичності у контексті викликів сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо базове поняття дослідження «національно-культурна ідентичність» й окреслимо свої позиції щодо його трактування. У цьому дослідницькому процесі будемо ґрунтуватися на наступних ідеях, які вважаємо засадничими й концептуальними.

М. Грушевський у роботі «Хто такі українці і чого вони хочуть» чітко сформулював національно-патріотичне кредо українців як нації: «Українці не мають бажання від когось відділюватись, відмежовуватись – вони хочуть тільки, щоб їм і всьому громадянству України була змога порядкувати краєві справи, будувати долю краю без усяких сторонніх втручань і без можливості таких втручань. Вони знають свої сили і засоби, й певні того, що коли край буде мати таку волю і буде забезпечений від усяких гальмувань і втручань з боку, він буде розвиватись настільки сильно і успішно, що йому не треба буде яких-небудь штучних огорож від чужих впливів чи конкуренцій. Ми маємо так багато свого, що нам нема чого зазіхати на чуже» [2, с. 50].

Щодо наукового трактування національно-культурної ідентичності суттєвою для нас є думка американського психолога Е. Еріксона, який уперше увів поняття «ідентичність» (у форматі «кризи ідентичності») й розглядав його як особливий соціально-культурний феномен, як складне особистісне утворення, котре має багаторівневу структуру. Науковець виокремив основні напрями (аспекти) розгляду концепту ідентичності, а саме: а) відчуття ідентичності; б) процес формування ідентичності; в) ідентичність як конфігурація, результат цього процесу [10]. При цьому Е. Еріксон, розробив такі її виміри: 1) оцінка людиною або соціальною групою своєї рівності (нерівності) з іншими людьми (групами); 2) оцінка людиною (групою), як інші люди («значний інший») сприймають її рівність (нерівність); 3) почуття збереження цілісності («нерозірваності») своєї біографії, тобто пам'яті. Ці виміри відображають потреби людини у встановленні довіри та створенні свого нарративу (історії життя), що включається в контекст нарративу суспільства в цілому [10].

Беручи до уваги окреслені позиції, маємо констатувати актуальність думки М. Грушевського у контексті викликів сьогодення, що акумулює цінності українського суспільства. Аналіз підходів Е. Еріксона, дозволяє виокремити в понятті національно-культурна ідентичність кілька сфер, а саме: суспільну, національну й особистісну, а також трактувати її як відчуття, процес, результативний конструкт. Відтак ці ґрунтовні позиції ми маємо урахувати у визначенні структури національно-культурної ідентичності.

У межах сучасного наукового дискурсу вважаємо засадничими й доцільними наукові позиції І. Беха та К. Журби, які тлумачать феномен «національно-культурна ідентичність» як суб'єктивне відчуття належності до українського народу, нації, прийняття моральних цінностей, що характеризуються ототожненням і уподібненням, формуванням відповідної національної Я-концепції. До того ж науковці пов'язують національно-культурну ідентичність з духовною безпекою особистості [1, с. 33].

У дисертаційному дослідженні Т. Потапчук національно-культурна ідентичність трактується як сукупність національних та культурних цінностей, почуттів, уявлень, поглядів, ідей, завдяки яким певна нація усвідомлює свій історично зумовлений соціально-культурний локалітет у системі етнодиференційованого людства, а індивіди – свою національно-культурну ідентичність [5, с. 413]. Тобто авторка концентрується на аксіологічних аспектах досліджуваного феномену.

О. Шевченко вважає, що національно-культурна ідентифікація особистості – це процес ототожнення особистістю себе з певною нацією, сутністю якого є суб'єктивне відчуття належності до національної спільності на основі стійкого емоційного зв'язку, що виникає в особистості як результат формування

відносно стійкої системи усвідомлених уявлень і оцінок, таких, що реально існують, диференційованих та інтегрованих ознак життєдіяльності нації, а також прийняття групових норм і цінностей [9, с. 9]. Отже ця дефініція розкриває динамічний аспект досліджуваного феномену у контексті поняття процесу національно-культурної ідентифікації.

На думку К. Чорної, феномен «національно-культурна ідентичність» убирає в себе: любов до Батьківщини, до історичного самобутнього образу свого народу; віру в його духовну силу й покликання, вміння осмислити історію, культуру, мистецтво, звичаї, обряди, символіку свого народу, нації, рідного краю й оволодіння рідною мовою [8, с. 96].

Суголосно позиції А. Литвиненко, національно-культурну ідентичність є станом «національного спокою», коли людина не замислюється над тим, хто вона є за національною приналежністю, а добре це знає; це природне знання людини, успадковане від минулих поколінь, і формується вона абсолютно стихійно. Коли ж власна ідентичність є соціальною чи психологічною проблемою, то розв'язання такої проблеми потребує значної розумової діяльності [3, с. 9].

Відтак, ґрунтуючись на представлених вище наукових позиціях розставимо певні акценти.

1. Національно-культурна ідентичність є макрофеноменом, що відбиває менталітет та культуру українського народу загалом й створює загальнонаціональні рамки; мезофеноменом, що вбирає особливості ментальності певного регіону України (регіональна ідентичність) й мікрофеноменом, що пов'язаний з національною Я-концепцією особистості й передбачає ототожнення себе з нацією, почуття належності до українського народу.

2. Національно-культурна ідентичність акумулює всі базові сфери суспільства загалом (соціокультурну, політичну, економічну) та особистості, а саме: мотиваційно-ціннісну, емоційно-чуттєву, когнітивну, рефлексивну й суб'єктно-діяльну.

3. На нашу думку, національно-культурна ідентичність – це соціоособистісний конструкт, що, синтезує соціокультурне й особистісне, а саме: з одного боку, відбиває національний й культурний досвід певного народу, що є факторами національної єдності, а з іншого – передбачає ототожнення особистістю себе з певною нацією, прийняття себе й інших як носіїв національних якостей, сформовану національну Я-концепцію.

Таким чином, ґрунтуючись на окреслених ключових моментах та ураховуючи сучасні об'єктивні умови, що склалися в нашому суспільстві, зосередимося на визначенні структури національно-культурної ідентичності. Варто зауважити, що в процесі розв'язання цього дослідницького завдання ми узагальнюємося на методі системно-структурного аналізу, що базується на принципах системного підходу й складається з декількох

етапів: «уточнення того, який науковий феномен використовується для аналізу як ціле; виявлення можливо більшого числа елементів цілого; групування елементів у необхідне і достатнє число підструктур з узгодженням їх з наявними науковими теоріями; установлення різних зв'язків і відносин між елементами, підструктурами й цілим» [6, с. 158].

Представимо структуру національно-культурної ідентичності особистості в сучасному вимірі.

1. Аксиологічний компонент національно-культурної ідентичності, що базується на національній ідеї й містить ціннісне ставлення до культури й традицій українського народу, національної символіки, звичаїв, обрядів, народного фольклору, рідної мови; шанобливе ставлення до етносу й культури різних регіонів України, історичної пам'яті; моральні цінності, що характеризують національно-культурну ідентичність (патріотизм, свобода, любов, відповідальність, гідність, справедливість, національна незалежність).

2. Когнітивний компонент національно-культурної ідентичності, що відбивається в національному інтелекті, який синтезує знання особливостей менталітету та ментальності українського народу; базових цінностей сучасного українського суспільства; знання культури та традицій українського народу; знання етнічних особливостей певних регіонів України; усвідомлення себе як представника певної нації, осмислення особистістю свого місця у житті країни, відповідальність за власні вчинки, що акумулюється в національній Я-концепції; знання щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії з іншими представниками української нації, уявлення про їх оцінку; знання української мови,

3. Емоційно-чуттєвий компонент національно-культурної ідентичності, що ґрунтується на почуттях-цінностях – «Я-Українець» – «Ми-Українці», які відбивають переживання особистістю своєї приналежності до нації, почуття національної єдності та солідарності, що яскраво проявились у контексті сучасних драматичних реалій як в процесі бойових дій, так і у волонтерській діяльності, інтуїтивне передчуття перспектив, які будуть відкриватися для громадян України після війни.

4. Праксіологічний компонент національно-культурної ідентичності, що пов'язаний з суб'єктною активністю особистості у практичному впровадженні ідей національно-культурної ідентичності, передбачає досвід національно зорієнтованої діяльності, на засаді ціннісного ставлення до менталітету та ментальності українського народу; досвід діяльності, спрямованої на вивчення культурних надбань та традицій українського народу; готовність прийняти участь у боротьбі нашої країни за свободу та незалежність, діяльність на добробут своєї Батьківщини, ініціація дій щодо її відновлення.

Висновки. На підставі викладеного зазначимо, що національно-культурна ідентичність є макрофеноменом, що відбиває менталітет та культуру українського народу загалом й створює загальнонаціональні рамки; мезофеноменом, що вбирає особливості ментальності певного регіону України (регіональна ідентичність) й мікрофеноменом, що пов'язаний з національною Я-концепцією особистості й передбачає ототожнення себе з нацією, почуття належності до українського народу. Національно-культурна ідентичність – це соціоособистісний конструкт, що, синтезує соціокультурне й особистісне, тобто відбиває як національний й культурний досвід певного народу, що є факторами національної єдності, так й передбачає ототожнення особистістю себе з певною нацією, сприйняття себе й інших як носіїв національних якостей, сформовану національну Я-концепцію особистості. Структура національно-культурної ідентичності містить аксиологічний компонент, що базується на національній ідеї; когнітивний компонент, що відбивається в національному інтелекті; емоційно-чуттєвий компонент, що ґрунтується на почуттях-цінностях – «Я-Українець» – «Ми-Українці»; праксіологічний компонент, що пов'язаний з суб'єктною активністю особистості у практичній реалізації ідей національно-культурної ідентичності. Подальшого студювання потребує аспект детальної характеристики представлених компонентів національно-культурної ідентичності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І., Журба К. Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності в загальноосвітніх навчальних закладах. *Гірська школа українських Карпат*. 2017. Т. 16. С. 24–33.
2. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть? К. : Товариство «Знання» України, 1991. 240 с.
3. Литвиненко А.А. Про мовно-культурну самоідентифікацію в молодіжному середовищі зрусифікованого міста. *Урок української*. 2007. №№ 7–8. С. 8–11.
4. Пелагеша Н.Є. Україна у смислових війнах постмодерну: трансформація української національної ідентичності в умовах глобалізації. К. : НІСД, 2008. 288 с.
5. Поталчук Т. Теоретико-методичні основи формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... докт. пед. наук. Рівне, 2015. 467 с.
6. Романчиков В.І. Основи наукових досліджень. Навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури, 2007. 254 с.
7. Степико М.Т. Українська ідентичність: феномен і засади формування : монографія. К. : НІСД, 2011. 336 с.
8. Чорна К. Юсновні пріоритети у вихованні національної свідомості і громадянської культури старшокласників. *Педагогіка і психологія*. 1991. № 1. С. 105–131.
9. Шевченко О. Національна ідентифікація у становленні «Я-образу» особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2005. 20 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. 2-е изд. Москва : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. С. 54–80.

ЛОРЕНСО ЛУЗУРІАГА ПРО ПОЛІТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ФЕНОМЕНИ

LORENZO LUZURIAGA ABOUT POLITICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENA

У статті розкриваються окремі аспекти оригінальної педагогічної концепції видатного іспанського науковця, педагога Лоренсо Лузуриаги. З'ясовуються погляди Лоренсо Лузуриаги на деякі політико-педагогічні феномени – релігійне виховання, народну освіту, законодавство про освіту.

Політична педагогіка – самостійний напрям іспанської наукової педагогіки, що виокремився наприкінці XIX ст. і був тісно пов'язаний із соціальною педагогікою. Предмет політичної педагогіки і сукупність явищ, які мають включатися до її дослідницького поля, іспанськими науковцями протягом XX ст. визначалися по-різному. У педагогічній концепції Лоренсо Лузуриаги політична педагогіка представлялася як наука, що має на меті дослідження відношення “виховання – держава”. Іспанський науковець довів, що, вийшовши з надр соціальної педагогіки, політична педагогіка сконцентрувалася на вивченні своєрідних феноменів – законодавства про освіту, народної освіти, релігійного виховання та інших.

Відповідно до педагогічного вчення Лоренсо Лузуриаги вирізнення політико-педагогічних явищ мало кілька сенсів. По-перше, сприяло розширенню наукового уявлення про об'єктивний світ педагогічних феноменів і процесів та можливостей фрагментації цього світу в процесі пізнання. По-друге, виділення самостійного спектру політико-педагогічних явищ уможливило простежування основних історичних і сучасних тенденцій розвитку освіти в контексті змін інститутів влади, а також сприяло уточненню множини педагогічних категорій та понять, зокрема концептів “народна освіта”, “національна освіта”, “державна освіта”, “приватна освіта”, “міжнародна освіта”. По-третє, наукове вивчення політико-педагогічних феноменів мало значущий практичний сенс, на переконання Лоренсо Лузуриаги, адже в політичній історії різних країн освітній фактор часто грав вирішальну роль у державотворчих процесах.

Основна ідея Лоренсо Лузуриаги стосовно політичної педагогіки полягала в тому, що поза політичною педагогікою складно було би сформулювати наукові уявлення про роль держави в гарантуванні й захисті громадянського права на освіту та про значення освіти в державотворенні та прогресуванні народів.

Ключові слова: Лоренсо Лузуриага, політична педагогіка, політико-педагогічні феномени, законодавство про освіту, народна освіта, релігійне виховання, держава, право на освіту.

Some aspects of the original pedagogical doctrine of the outstanding Spanish scientist, teacher Lorenzo Luzuriaga have been analyzed in the article. Lorenzo Luzuriaga's views on some political and pedagogical phenomena – religious education, public education, legislation on education – have been revealed by the author. Political pedagogy is an independent branch of Spanish scientific pedagogy that emerged at the end of the 19th century and was closely connected with social pedagogy. The subject of political pedagogy and the set of phenomena that should be included in its research field, by Spanish scientists during the 20th century were defined differently. In the pedagogical concept of Lorenzo Luzuriaga, political pedagogy was presented as a science aimed at studying the relationship between “education and the state”. The Spanish scientist proved that, emerging from the depths of social pedagogy, political pedagogy concentrated on the study of peculiar phenomena – legislation on education, public education, religious education and others.

According to the pedagogical doctrine of Lorenzo Luzuriaga, the separation of political and pedagogical phenomena had several meanings. First, it contributed to the expansion of the scientific understanding of the objective world of pedagogical phenomena and processes and the possibilities of fragmentation of this world in the process of cognition. Secondly, the selection of an independent spectrum of political and pedagogical phenomena made it possible to trace the main historical and modern trends in the development of education in the context of changes in government institutions, and also contributed to the clarification of a number of pedagogical categories and concepts, in particular the concepts of “public education”, “national education”, “state education”, “private education”, “international education”. Thirdly, the scientific study of political-pedagogical phenomena had significant practical meaning, because in the political history of various countries the educational factor often played a decisive role in state-building processes.

The main idea of Lorenzo Luzuriaga regarding political pedagogy was that outside of political pedagogy it would be difficult to form scientific ideas about the role of the state in guaranteeing and protecting the civil right to education and about the importance of education in the creation of a state and the progress of nations.

Key words: Lorenzo Luzuriaga, political pedagogy, political and pedagogical phenomena, legislation on education, public education, religious education, state, right to education.

УДК 37(09):37.013.42

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.4>

Зайченко Н.І.,

докт. пед. наук,

доцент кафедри соціальної роботи

та освітніх і педагогічних наук

Національного університету

«Чернігівський колегіум»

імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На межі XIX–XX ст. в іспанському педагогічному дискурсі поряд із концептом “соціальна педагогіка” набув поширення концепт “політична педагогіка”. Політична педагогіка розглядалася як невіддільний складник соціальної педагогіки, як похідна від неї. Від кінця XIX ст. зазначені концепти майже не вживалися в іспанському педагогічному дискурсі

незалежно один від одного. Протягом XX ст. в іспанській педагогічній науці робилися неодноразові спроби синтезувати теоретичні напрями соціальної педагогіки й політичної педагогіки та представити їх у своєрідному континуумі – цілісному неперервному утворенні, що найяскравіше за все вдалося зробити педагогові Лоренсо Лузуриазі (Lorenzo Luzuriaga Medina) (1889–1959)

в монографії “Соціальна і політична педагогіка”, вперше виданій у Буенос-Айресі в 1954 році.

На погляд Лоренсо Лузуріаги, політична педагогіка спрямована на вивчення відношення “виховання – держава” [1, с. 102]; вона охоплює “коло різних питань, котрі стосуються освіти в державі” [1, с. 106].

У праці “Педагогіка” (Буенос-Айрес, 1981 р.; вперше видано 1950 р.) науковець стверджував: “У цілому характер організації освіти може вивчатися з двох позицій – політичної педагогіки і педагогічної політики. <...> Під політичною педагогікою ми розуміємо дослідження, з теоретичної точки зору, зв’язків освіти з народним життям та особливо з державою, у той час як педагогічна політика, що також називається освітньою політикою, стосується конкретно освітньої справи, співвідноситься з місцем, часом, програмами й діями партій, діяльністю урядів тощо” [6, с. 257–258].

Відповідно до педагогічного вчення Лоренсо Лузуріаги політична педагогіка спрямована на розв’язання специфічних проблем в освітній галузі, зокрема питань, пов’язаних із церковним і державним втручанням в освітню сферу, визначенням співвідношення між державною та приватною освітою тощо. Становлення політичної педагогіки як самостійного наукового напрямку було обумовлено розвиненням національної освіти в різних країнах та закріпленням в основних законодавчих актах громадянського права на освіту. Від часу Французької революції утверджувалася практика включення до реформаторських програм і проєктів різними політичними партіями та групами питань стосовно освітньої сфери. Протягом ХІХ ст. у країнах Європи і США між політичними силами (наприклад, між політичними партіями консерваторів та демократів) точилася боротьба за вплив на народну освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження педагогічних поглядів Лоренсо Лузуріаги, зокрема поглядів на політико-педагогічні феномени, здійснювалося в контексті компаративного аналізу зарубіжного досвіду педагогічної теорії та практики (Т. Левченко, О. Локшина та ін.), а також історико-педагогічного аналізу освітніх пошуків і перетворень (Н. Дічек, В. Майборода, М. Ярмаченко та ін.). Висвітленню окремих аспектів науково-педагогічної спадщини Лоренсо Лузуріаги присвячені наукові публікації сучасних іспанських дослідників Е. Баррейро Родригеса (Н. Barreiro Rodríguez), Х. Руїса Берріо (J. Ruiz Berrio), Т. Дабусті де Муньос (Т. Dabusti de Muñoz), П. Маєстро (P. Maestro) та ін. Оригінальна педагогічна концепція Лоренсо Лузуріаги так само, як і постать видатного педагога, по сьогодні залишаються ще мало вивченими.

Мета статті – розкрити погляди визначного іспанського педагога, науковця Лоренсо Лузуріаги на деякі політико-педагогічні феномени.

Виклад основного матеріалу. У монографії “Соціальна і політична педагогіка” Лоренсо Лузуріага акцентував увагу на тому, що освітня політика в країні визначається насамперед тим, до якого політичного спектру належать урядові сили. Так, консервативна освітня політика не допускає жодних новацій на кшталт школи активної, автономії учнів, спільного навчання дівчат та хлопців; захищає авторитарну дисципліну в освітніх закладах. Для прикладу консервативної освітньої політики в історії Франції Лоренсо Лузуріага наводив наполеонівський березневий указ 1808 року, в якому проголошувалися принципами виховної системи “заповіді католицької релігії і вірність імператорові, імперській монархії та династії Наполеонів” [1, с. 131].

Ліберальна освітня політика орієнтується на свободу при фундації освітніх і виховних установ, ураховує інтереси політичної, релігійної та суспільної меншості в організації освіти. Вона виключає догматичне навчання релігії у школах, а також політично-партійних доктрин будь-якого ґатунку, хоча допускає і релігійне, і громадянське виховання. Взірцем ліберальної освітньої політики Лоренсо Лузуріага вважав французький закон про початкову освіту 1833 року, автором якого був міністр Франсуа Гізо [1, с. 132–133].

Найбільш послідовно ліберальну політику в галузі освіти, на думку іспанського педагога, проводила Велика Британія. “Країна останньою визнала втручання держави в навчання. У той час, як у Європі державна освіта поширилася ще в ХІХ столітті, в Англії вона не досягла свого розвитку й організації досі. Освіта була там, головним чином, справою суспільства, місцевих інституцій та церкви. Проте, враховуючи потреби, пов’язані із зростанням і концентрацією населення внаслідок промислового піднесення, а також враховуючи недоліки в існуючій освіті, держава дедалі більше вдавалася до втручання в навчання. До теперішнього часу це втручання обмежувалося фінансовою підтримкою місцевих і релігійних шкіл, їхнім загальним інспектуванням та педагогічним спрямуванням. Останнім часом, із прийняттям закону 1944 року, держава взяла на себе загальне управління освітою, залишивши автономію організаціям та інституціям, котрі підтримують школи”, – роз’яснював Лоренсо Лузуріага [1, с. 134].

Демократична педагогічна політика, на відміну від інших, сприяє максимальному розвиненню природних можливостей усіх членів суспільства, незалежно від їхнього економічного становища, соціального статусу, національної чи релігійної ознак. Вона орієнтується на контролювання суспільних суперечностей та допомогу нужденним особам; проводить у життя ідеї всезагальності, обов’язковості, наступності та світськості освіти. Демократичними гаслами вважав Лоренсо Лузуріага педагогічні заклики про “рівні можливості”

в США, “уніфіковану школу” в Німеччині, “єдину школу” у Франції, “середню освіту для всіх” у Великій Британії [1, с. 136–137].

У фундаментальній праці “Історія освіти і педагогіки” (Буенос-Айрес, 1971 р., вперше видано 1953 р.) науковець стверджував, що виховання – це суспільне явище, яке сприяє підтриманню колективної єдності. В історії людства в різні часи, наприклад, у Стародавніх Греції та Римі, система виховання зводилася, орієнтуючись передусім на політичні фактори [2, с. 11].

Ідеї про політичну педагогіку знайшли відображення і в більш ранніх наукових публікаціях Лоренсо Лузуріаги. У статті “Об’єднана школа” (*Monitor de la educacion comun*, 1922 р.) педагог визначав концепт унітарної (єдиної) школи як “політико-соціальний”. На його переконання, впровадження унітарної школи сприятиме набуттю елементарної освіти та культурному піднесенню величезної народної маси [3, с. 305].

У книзі “Єдина школа” (Мадрид, 1931 р.) Лоренсо Лузуріага наголошував, що концепт “єдина школа” має розумітися саме в соціально-педагогічному значенні, у значенні “втілення соціально-політичних вимог суспільства про народну освіту” [4, с. 23].

Відповідно до педагогічної концепції Лоренсо Лузуріаги політико-педагогічними феноменами виступають законодавство про освіту, народна освіта (світська, національна, державна), міжнародна освіта, професійна освіта, релігійне виховання та деякі інші явища.

Одним із найбільш значущих політико-педагогічних феноменів Лоренсо Лузуріага бачив релігійне виховання і зауважував, що проблема релігійного виховання чи не найбільше піддавалася полеміці в історії педагогіки, а в XIX ст. – взагалі була “основною проблемою” [1, с. 148].

Педагог роз’яснював, що церква мала великий вплив на освіту в історії західноєвропейських країн, особливо в середньовічний час, хоча ніколи церква не була монополістом у виховній сфері. Найбільш тривалою історичною традицією релігійного виховання вирізнялися країни Європи, в яких державною релігією був католицизм, зокрема Іспанія і Португалія. Католицька церква в цих країнах вимагала, щоби виховання й освіта базувалися на християнському вченні, і рішуче боролася зі спробами секуляризації освітньої сфери. Виховання під егідою католицької церкви мало виключний характер. У папських енцикліках, особливо в Енцикліці Пія XI (1929 р.), нейтральна та світська школи осуджувалися [1, с. 149–150].

У тих країнах, де після Реформації поширився протестантизм (лютеранство, англіканство, кальвінізм і т. п.), релігійне виховання здійснювалося під егідою церкви, проте церква не була єдиним й основним фактором впливу на освітню галузь. У протестантських країнах (Німеччина, Велика

Британія, Швеція та ін.) швидко розвинулася мультіконфесіональна школа, а з часом – і позаконфесіональна [1, с. 151].

За твердженням Лоренсо Лузуріаги, “позаконфесіональна освіта поширилася в європейських країнах внаслідок процесів секуляризації та лібералізації, започаткованих в епоху Відродження” [1, с. 153].

У монографії “Історія народної освіти” (Буенос-Айрес, 1946 р.) Лоренсо Лузуріага висловлював міркування, що саме з часів Реформації XVI ст. в європейських протестантських країнах розвинулася державна освіта для народних мас і тривалий час вона контролювалася місцевою владою та церквою [5, с. 15].

У країнах із католицьким віросповіданням (Франція, Італія, Іспанія, Португалія та ін.) у XVI–XVII ст. освіта здебільшого контролювалася церквою. “Єдиними інституціями народного характеру в цю епоху були університети та муніципальні школи. Проте й ті, й інші були наділені автономіями і не становили систему народної освіти”, – підкреслював Лоренсо Лузуріага [5, с. 41].

В іншій праці – “Історія освіти і педагогіки” науковець указував, що поява християнства в свій час змінила хід історії західної цивілізації. Християнське виховання ґрунтувалося на таких ідеях: визнання цінності індивіда як божественного творіння; прагнення до витворення всесвітнього людського братства; фундація людських відносин на любові та милосерді; визнання істотної рівності всіх людей, незалежно від їхнього економічного становища чи приналежності до соціального класу; надання переваг способу життя чуттєвому й сентиментальному перед життям інтелектуальним; знецінення теперішнього земного життя порівняно з буттям подальшим, а звідси – спрямування виховання людини на виконання земного призначення задля досягнення вічного щастя; розуміння церкви як підпори християнської віри, а отже, наставника у справі виховання [2, с. 78].

На переконання Лоренсо Лузуріаги, Реформація в Європі – “складник великого гуманістичного руху, започаткованого в Епоху Відродження; просякнення гуманізмом релігійного життя” [2, с. 113].

Гуманістичні і Реформаційні ідеї були схожі, по-перше, в аспекті визнання цінності особистості та її свободи; по-друге, стосовно заперечення всілякого догматичного авторитету; по-третє, щодо фокусування саме на духовному житті людини, а не на прийнятих вченнях. “Реформація більше, ніж Гуманізм, сприяла соціальним змінам”, – констатував педагог [2, с. 113].

Так, одним із найважливіших наслідків Реформації стало розвинення по-справжньому народної освіти, оскільки навчитися читати Біблію стало справою кожного. Від XVI ст. у протестантських країнах елементарна початкова освіта стала доступною

для народних мас. Значущим завоюванням Реформації було й те, що ця освіта дедалі більше набувала національного характеру [2, с. 114].

У монографії “Соціальна і політична педагогіка” Лоренсо Лузуріага вилучувався більш категорично: “Реформація сприяла педагогічній політиці релігійного національного характеру. А освіта, в дійсності, була інструментом церкви, однак церкви націоналізованої і, отже, тісно пов’язаної із державою” [1, с. 115].

Від XVI ст. в Європі поширювалася світська освіта, а держава поступово перебирала на себе виховну функцію, раніше виконувану церквою. Ідея школи без релігії захищалася мислителями доби Просвітництва. Протягом XIX ст. точилася постійна боротьба між церквою і державою стосовно світської освіти. У Франції у 1882 році було прийнято освітній закон Жюля Феррі, згідно з яким навчання релігії припинялося в школах, натомість упроваджувалося “моральне і громадянське виховання”. В той же час у державних школах залишався один день на тиждень, здебільшого – неділя, коли батьки могли приділити релігійному вихованню дітей поза межами школи [1, с. 155–156].

Народна освіта – інший значущий політико-педагогічний феномен у педагогічній концепції Лоренсо Лузуріаги. Її становлення в європейських протестантських країнах було пов’язано з Реформацією XVI ст. Видані в німецьких землях Гессені (1526 р.), Вюртемберзі (1559 р.), Саксонії (1580 р.), ордонанси про створення міських шкіл засвідчили державне втручання в освітню сферу [1, с. 182; 5, с. 21–22].

До кінця XVI ст. систему німецької народної освіти становили: а) початкові народні школи, які надавали елементарне навчання і мали переважно релігійний характер; б) латинські або середні школи, призначені для буржуазії; в) вищі школи та університети, змінені в реформаційному релігійному дусі, орієнтовані на підготовлення вихованців до певної професії [5, с. 23].

Далі, за твердженням Лоренсо Лузуріаги, “у XVIII ст. освіта стає по-справжньому народною та світською в державному сенсі – з просвітницьким абсолютизмом і в національному сенсі – із Французькою революцією” [1, с. 183].

У Німеччині в 1763 році був уведений перший в Європі шкільний закон (General-Land-Schulreglement), який зобов’язував дітей віком від 5 до 13–14 років відвідувати школу [1, с. 183; 2, с. 52–53].

Розбудова систем народної освіти у XVIII ст. здійснювалася також в Австрійській імперії (Марія Тереза, Йосиф II) та в Іспанському Королівстві (Карлос III) [1, с. 183].

“Протягом XIX ст. продовжувався процес націоналізації і демократизації освіти”, – зазначав Лоренсо Лузуріага [1, с. 184].

В Іспанії Конституцією Монархії 1812 року встановлювалася національна освіта. У Франції реформи Франсуа Гізо 1833 року сприяли організації національної освіти в країні. Зорганізація національної освіти в Аргентині відбулася в 1884 році, передумовами для цього послуговували реформи Домінго Фаустіно Сарм’єнто у провінції Буенос-Айрес у 1856–1862 роках. Такі ж тенденції мали місце в інших розвинених країнах [1, с. 184].

“Саме в цьому столітті, – підкреслював Лоренсо Лузуріага, – точилася найінтенсивніша боротьба політичних партій, консервативних і прогресивних, реакційних і ліберальних, клерикальних і державних, за вплив на освіту та народну школу. Загалом, можна сказати, що йшла боротьба між церквами й державою стосовно освіти і, врешті-решт, перемогла остання, а в кожній країні постала національна народна освіта” [5, с. 94].

У XIX ст. вирізнялися ще два періоди, на погляд Лоренсо Лузуріаги, – період до європейських революцій 1848 року та інший період – після них. У межах першого періоду в європейських країнах намагалися реалізувати в народній освіті принципи, ініційовані Французькою революцією, а згодом, у межах іншого періоду, – фактично організувалися системи національної освіти в більшості європейських та американських країн [5, с. 95].

“У XX ст. народна освіта тяжіє до демократичного характеру, що розуміється більше в соціальному аспекті, хоча і з відхиленнями та недовготривалими відступами”, – зазначав педагог [1, с. 184–185].

Далі він пояснював, що народна освіта має свої особливості в різних сучасних країнах. Так, у Великій Британії народна освіта має суспільний характер зі значною місцевою та педагогічною автономіями, із втручанням держави; у Німеччині народна освіта – це освіта державна, не позбавлена місцевої автономії та соціальної участі; у Франції – так само це державна освіта, проте централізована, без місцевої автономії, із незначною соціальною участю; у США – народна освіта славиться місцевою автономією, хоча контролюється державою і допускає громадську участь; у Радянському Союзі – народна освіта здійснюється виключно під егідою держави, не допускається ні соціальна участь, ні педагогічна автономія [1, с. 186].

Лоренсо Лузуріага вважав за необхідне визначити і “дух народної освіти” в цих країнах. В англійській освіті переважає формування характеру, особистості – в ліберальному гуманістичному сенсі, спостерігається “антиінтелектуалістська тенденція” [1, с. 186]. Французька освіта передовсім спрямовується на інтелектуалізм, класику, виховання строгої дисципліни, хоча нею недооцінюється виховання характеру. Порівняно з англійською освітою вона має більш демократичний характер. У німецькій освіті – домінує інтелектуальна орієнтація, щоправда, у філософському сенсі, а не

в науковому. Північноамериканська освіта має характер прагматичний, у ній втілюються множинність шляхів та свобода вибору [1, с. 187].

На думку Лоренсо Лузуріаги, сучасна народна освіта організована в систему за різними ступенями та здійснювана різними освітніми інституціями. Якщо не зважати на національні розбіжності в різних країнах, то в цій системі можна чітко розмежувати три освітні ступені: I – початковий (материнська школа, дитячий садок, початкова школа); II – середній (гуманітарний коледж, реальна школа, середня технічна школа); III – вищий (університет, вища технічна школа). Крім того, в системі народної освіти варто розрізнити освітні інституції основні і додаткові [1, с. 196–197].

Отже, Лоренсо Лузуріага бачив народну освіту найзначнішим політико-педагогічним феноменом. Визначення основних тенденцій розвитку народної освіти в розвинених країнах Європи та Америки, на переконання педагога, було одним із найважливіших завдань політичної педагогіки, призначеної дослідити національні законодавства про освіту та знайти відповіді на питання, яким чином і за допомогою яких організаційних заходів мають реалізовуватися права громадян на освіту та розвиватися особистісні дарування і здібності.

Стосовно законодавства про освіту як політико-педагогічного явища Лоренсо Лузуріага прагнув з'ясувати основні тенденції закріплення громадянського права на освіту в конституціях європейських та американських країн. З-поміж європейських країн першою вписала в свою Конституцію право на освіту громадян Франція. У Конституції 1793 року (в редакції 24 червня) зазначалося, що “народна освіта необхідна всім” [1, с. 171]; “суспільство має сприяти всіма силами прогресу народного розуму та прагненню кожного навчатися” [1, с. 172].

Наступною Іспанія включила в політичну Конституцію 1812 року статтю про народну освіту. У преамбулі стверджувалося: “Держава не менш, ніж солдати, які її захищають, потребує громадян, спроможних просвітити націю і посприяти її щастю всілякого роду істинами та знаннями. Тож, одна з перших справ, котрою мають займатися представники величного й шляхетного народу, є народна освіта” [1, с. 172].

Вказувалося, що народна освіта має бути “загальною і однорідною та національною за характером” [1, с. 172].

На жаль, положення ліберальної конституції Іспанської монархії не могли в той час втілитися в життя. Протягом XIX ст. інші країни Європи не

включали в свої конституції положення стосовно освіти, хоча деінде видавалися закони про народну освіту. Конституційні права на освіту закріплювалися в європейських країнах уже після Першої світової війни (Німеччина 1919 р., Іспанія 1931 р., Португалія 1933 р., Ірландія 1937 р.) та особливо після Другої світової війни (Франція 1946 р., Італія 1946 р., ФРН і НДР 1948 р., Чехословаччина 1949 р. та ін.) [1, с. 173].

Висновки. У науковому доробку визначного іспанського педагога Лоренсо Лузуріаги, виданому і на Батьківщині, і в еміграції, сконцентровано розмаїття оригінальних педагогічних ідей. За науковим напрямом “політична педагогіка” в іспаномовних країнах складно знайти більш системне і ґрунтовне дослідження, аніж здійснюване Лоренсо Лузуріагою від 1920-х років й оформлене в основних його монографіях 1950-х років. Розуміючи політичну педагогіку як похідну від соціальної, науковець обґрунтовував значення держави (як автономного соціального суб’єкта) в гарантуванні й захисті громадянського права на освіту, а також доводив, що в політичній історії європейських та американських країн освітній фактор часто мав вирішальну роль у державотворенні та прогресуванні народів. Держава як інструмент суспільно-політичної дії, покликана генерувати й реалізовувати рішення задля підтримання та розвинення соціуму в цілому. В історії європейської цивілізації неможливо було би досягти вершин культурного піднесення без втручання держав в освітню сферу та проведення цілеспрямованої державної освітньої політики. Тож, політична педагогіка, ставлячи собі за мету вивчення засад державної освітньої політики та закономірностей розвинення освітньої сфери під політико-державним управлінням, сприятиме розширенню наукових уявлень про педагогічні феномени та процеси.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Luzuriaga L. *Pedagogia social y politica*. Buenos Aires : Ed. Losada S. A., 1958. 230 p.
2. Luzuriaga L. *Historia de la educacion y la pedagogia*. Buenos Aires : Ed. Losada, 1971. 282 p.
3. Luzuriaga L. *Progresos de la organizacion escolar europea. La escuela unificada. Monitor de la educacion comun*. 1922. № 597, año 40. P. 305–308.
4. Luzuriaga L. *La escuela unica*. Madrid: Publicaciones de la Revista de pedagogia. 1931. Vol. 2. 126 p.
5. Luzuriaga L. *Historia de la educacion publica*. Buenos Aires : Ed. Losada S. A., 1946. 250 p.
6. Luzuriaga L. *Pedagogia*. Buenos Aires : Ed. Losada S. A., 1981. 331 p.

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

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОТИТАНКОВОГО РАКЕТНОГО КОМПЛЕКСУ «СТУГНА-П» У ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF READINESS OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE TO USE THE ANTI-TANK MISSILE COMPLEX "STUGNA-P" IN EXTREME CONDITIONS OF SERVICE AND COMBAT ACTIVITY

Враховуючи результати моніторингу Інтернет-ресурсів (аналізу науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури), членами науково-дослідної групи встановлено, що питанням визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів інституції сектору безпеки і оборони України до застосування сучасних протитанкових, зенітно-ракетних та інших комплексів високоточної зброї у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності – присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших наукових розвідок та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напрямку дослідження.

Головною метою дослідження є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» у екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

В результаті теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи визначенні критерії (аналітико-оцінний змістовий, мотиваційний), основні показники (формування військово-прикладних навичок; формування теоретичних знань та практичних навичок застосування протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» (його аналогів) у різних умовах СБОД; формування високої психологічної стійкості до впливу несприятливих факторів службово-бойової діяльності; мотивація до опанування новітніми зразками високоточної зброї; знання матеріальної частини протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» (інших зразків високоточної зброї); уміння організувати систему навчання з вогневої підготовки підлеглого особового складу; формування професійних навичок та практичних умінь застосування протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» (його аналогів) під час виконання завдань за призначенням; здатність виконувати посадові обов'язки командира бойового розрахунку протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» (його аналогів) на початковому етапі проходження військової служби у лавах НГУ (в екстремальних умовах СБОД); знання матеріальної частини протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» (його аналогів), тактики його застосування у різних умовах СБОД тощо), рівні (високий, достатній та

задовільний) та підходи (діяльнісний, комплексний, особистісно-зорієнтований, системний, а також структурний), що забезпечує формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» у екстремальних умовах СБОД.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають розроблення педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України командного напрямку підготовки до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Ключові слова: *вогневі засоби, готовність, компетентності, критерії, майбутні офіцери, показники, професійна підготовленість, рівні, технічні засоби, тренажери, функціональна підготовленість.*

Taking into account the results of monitoring Internet resources (analysis of scientific and methodological, special and reference literature), established by the members of the research group, that the issue of determining the criteria, indicators and levels of readiness of future officers of institutions of the security and defense sector of Ukraine for the use of modern anti-tank, anti-aircraft missile and other high-precision weapon complexes in various conditions of service and combat (operational) activity – is devoted to an insufficient number of scientific and methodological works, which requires further scientific investigations and emphasizes the relevance and practical component of the chosen research direction.

The main goal of the study is to determine the criteria, indicators and levels of readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to use the Stugna-P anti-tank missile complex in extreme conditions of service and combat (operational) activity.

As a result of the theoretical research, the members of the research group determined the criteria (analytical and evaluative content, motivational), main indicators (formation of military applied skills; formation of theoretical knowledge and practical skills in the use of the anti-tank missile system "Stugna-P" (its analogues) in various conditions of service-combat (operational) activity; formation of high psychophysical resistance to the influence of adverse factors of service and combat activity; motivation to mas-

УДК 378.147:[351.743:796](477)(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.5>

Белашов Ю.О.,
канд. тех. наук,
доцент кафедри вогневої підготовки
Національної академії
Національної гвардії України
Кириченко О.О.,
канд. тех. наук,
ст. викладач кафедри
ракетно-артилерійського озброєння
факультету логістики
Національної академії
Національної гвардії України
Безбородов Є.В.,
ст. викладач кафедри
вогневої підготовки
Національної академії
Національної гвардії України
Шабатура С.О.,
викладач кафедри вогневої підготовки
Національної академії
Національної гвардії України
Делямба М.М.,
викладач кафедри вогневої
та спеціальної підготовки
факультету службово-бойової діяльності
Національної гвардії України
Київського інституту
Національної гвардії України

ter the latest models of high-precision weapons; knowledge of the material part of the anti-tank missile complex "Stugna-P" (other samples of high-precision weapons); the ability to organize a training system for fire training of subordinate personnel; formation of professional skills and practical skills in the use of anti-tank missile complex "Stugna-P" (its analogues) during the performance of assigned tasks; the ability to perform the duties of the commander of the combat unit of the anti-tank missile complex "Stugna-P" (its analogues) at the initial stage of military service in the ranks of the National Guard of Ukraine (in extreme conditions of service and combat (operational) activity); knowledge of the material part of the anti-tank missile complex "Stugna-P" (its analogues), the tactics of its use in various conditions of service-combat (operational) activity, etc.), levels (high, sufficient and satisfactory) and

approaches (activity, complex, person-oriented, systemic, as well as structural), which ensures the formation of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to use the anti-tank missile complex "Stugna-P" in extreme conditions of service and combat (operational) activity.

Prospects for further research in the chosen direction of scientific intelligence involve the development of pedagogical conditions for the formation of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine of the command direction of training for the use of the anti-tank missile complex "Stugna-P" in various conditions of service-combat (operational) activity.

Key words: *competences, criteria, indicators, levels, professional training, readiness, simulators technical, equipment, firearms, future officers, functional training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Враховуючи реалії сьогодення до представників сектору безпеки і оборони України висуваються високі вимоги – зокрема до офіцерських кадрів, які є провідною ланкою в забезпеченні обороноспроможності країни в умовах військового стану.

Необхідно підкреслити, що саме від рівня професійної підготовленості офіцерів, їхнього вміння швидко та вірно орієнтуватися у складних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності, приймати виважені рішення – значною мірою залежить успіх виконання завдань за призначенням ввірених їм підрозділів. Відповідно до вище викладеного актуальним є якісна організація професійної освіти майбутніх офіцерських кадрів для інституцій сектору безпеки і оборони України (СБОУ), зокрема для Національної гвардії України.

Національна гвардія України (НГУ) – «є військовим формуванням з правоохоронними функціями, яке входить до системи Міністерства внутрішніх справ України і призначено для виконання завдань із захисту та охорони життя, прав, свобод і законних інтересів громадян, суспільства і держави від злочинних та інших протиправних посягань, охорони громадського порядку та забезпечення громадської безпеки, а також у взаємодії з правоохоронними органами – із забезпечення державної безпеки і захисту державного кордону, припинення терористичної діяльності, діяльності незаконних воєнізованих або збройних формувань (груп), терористичних організацій, організованих груп та злочинних організацій тощо...» [1].

На підставі вище зазначеного в підрозділі НГУ постачається відповідне озброєння, екіпіровка, боєприпаси, продовольче забезпечення а також новітня високоточна зброя тощо, що потребує модернізації системи професійної освіти майбутніх офіцерів НГУ (інституцій СБОУ) відповідно до вимог сьогодення. У свою чергу, визначення необхідних критеріїв, показників, рівнів, ступенів та інших важливих складових (чинників), які формують готовність майбутніх офіцерів НГУ (інституцій СБОУ) до виконання завдань за призначенням

є актуальним напрямом наукових досліджень і важливим практичним завданням.

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

Аналіз останніх досліджень і публікацій (1 етап, вересень-листопад 2021 р.) дозволив визначити низку учених: С. Каплуна [2], О. Хацаюка, О. Єлісєєвої, В. Жукова, В. Клименка, Ю. Бережного [3], В., Шемчука, О. Хацаюка, В. Соколовського, А. Ковтуненка, О. Корнієнка, Ю. Муштатова [4], О. Khatsaiuk, М. Medvid, В. Maksymchuk, О. Kurok, P. Dziuba, V. Tyurina, P. Chervonyi, О. Yevdokimova, М. Levko, I. Demchenko, N. Maliar, E. Maliar, I. Maksymchuk [5] та інших фахівців (А. Бухуна, Є. Денисенка, Ю. Медвідь, П. Рибалки, Ю. Самсонова, А. Турчинова, Ю. Фіногенова, В. Ягупова), які у своїх працях висвітлили актуальні проблеми формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням.

Достатньо цікавими, виконаними на високому науково-методичному рівні є роботи: О. Моргунова, О. Ярещенко, О. Хацаюка [6], О. Масля [7], Ю. Самсонова, О. Головченка, І. Кочури, Є. Безбородова, В. Толокнєєва, К. Дяченка, М. Курилова [8], О. Маркова, Ю. Самсонова, С. Бородіна, В. Шемчука, І. Атаманенка та інших учених і практиків (Д. Демидка, В. Єманова, О. Майстренка, П. Пістряка, Ю. Репіла, О. Рімана) – у яких розкриваються особливості формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до використання засобів вогневого ураження противника (протитанкових, зенітних комплексів, стрілецької зброї, гранатометів тощо) у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Подальший аналіз науково-методичної та спеціальної літератури, привернув нашу увагу до наукових праць: О. Маркова, Ю. Самсонова,

С. Бородіна, В. Шемчука, І.О. Атаманенка [9], В. Афанасенка, В. Пасічника, А. Злотнікова [10], С. Костіва [11], Ю. Самсонова, О. Яреценка [12], О. Хацаюка, А. Вороніна, О. Кравченка, А. Корольова [13] та інших фахівців обраного напрямку наукової розвідки (Р. Горбатюка, Ю. Лісніченка, Ю. Медвідь, Г. Кудрявцевої, А. Пруса, А. Шабалдака, Д. Швеця) – у яких розкриваються особливості визначення відповідних критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до професійної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В процесі подальшої дослідно-аналітичної роботи у обраному напрямку наукової розвідки членами науково-дослідної групи були визначені суперечності між:

– наявністю розробленого комплексу навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Вогнева підготовка» (для курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України) та відсутністю методики формування практичних навичок використання новітніх зразків високоточної зброї, зокрема – протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» у змодельованих (екстремальних) умовах службово-бойової (оперативної) діяльності;

– достатнім рівнем сформованості теоретичних знань з вогневої підготовки курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України (НАНГУ) та недостатнім рівнем сформованості практичних навичок бойових пусків із використанням протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П»;

– достатнім рівнем сформованості фізичних якостей, що забезпечують готовність представників досліджуваної категорії до виконання завдань за призначенням в умовах мирного стану та потребу розв'язку та удосконалення їхньої спеціальної фізичної підготовленості із урахуванням вимог військового стану.

Враховуючи результати моніторингу Інтернет-ресурсів (аналізу науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури), членами науково-дослідної групи встановлено, що питанням визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до застосування сучасних протитанкових, зенітно-ракетних та інших комплексів високоточної зброї у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності (СБОУ) – присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших наукових розвідок та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напрямку дослідження.

Мета статті. Головною метою дослідження є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» у екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити наступні завдання:

– провести аналіз науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури у напрямі формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до виконання завдань за призначенням;

– здійснити моніторинг Інтернет – джерел (аналіз спеціальної та довідкової літератури у напрямі формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до використання засобів вогневого ураження противника (протитанкових, зенітних комплексів, стрілецької зброї, гранатометів тощо) у різних умовах СБОУ.

– провести аналітичний огляд низки наукових праць у яких викладені результати визначення відповідних критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до професійної діяльності.

В процесі дослідно-аналітичної роботи були використані наступні методи: аксіоматичні, ідеалізації, історичні і логічні, сходження від конкретного, формалізації, тощо. Крім цього було використано особистий досвід організації системи вогневої (спеціальної фізичної) підготовки майбутніх офіцерів інституцій СБОУ.

Виклад основного матеріалу. У динаміці 2 етапу (грудень 2021 р. – лютий 2022 р.) теоретичного дослідження, членами науково-дослідної групи (НДГ) розглянуто сутнісні характеристики формування готовності майбутніх офіцерів НАНГУ (командно-штабного факультету) до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» у різних умовах СБОУ.

В процесі подальшої дослідно-аналітичної роботи (3 етап, березень – травень 2022 р.) нашу увагу привернули роботи учених: В. Шемчука, О. Шемчук [14], В. Климовича, В. Бурхайла, К. Березяк, М. Кузнецової, Т. Людовик [15] та інших фахівців (Є. Денисенка, Я. Павлова, П. Рибалки, С. Полторака, О. Хацаюка, О. Шабаліна), у яких розкриваються особливості визначення сутнісних характеристик поняття – «критерій». Відповідно до спеціальної (довідкової) літератури – «критерій» є «підставою для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірилом. Критерієм правильності теоретичних висновків, як відомо, є практика...» (Академічний тлумачний словник [16]).

Враховуючи вище викладене вважаємо, що зміст зазначеного вище поняття залежить від об'єкту (предмету) дослідження, а «аналіз» доцільно розглядати як специфічний науковий інструментарій управління якістю вогневої підготовки (професійної освіти) курсантів досліджуваної категорії, що забезпечує формування:

1) теоретичних знань будови та експлуатації протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» та його зарубіжних аналогів;

2) теоретичних знань тактики застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» у різних умовах СБОУ;

3) практичних навичок визначення основних факторів, що характеризують сприятливі умови для використання протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» в процесі виконання завдань за призначенням;

4) теоретичних умінь та практичної підготовленості у виборі оптимальних тактичних способів вогневого ураження противника із використанням протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (його аналогів) у різних умовах СБОД;

5) підготовки та створення сприятливих умов для ефективного ураження противника із використанням протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (інших зразків сучасної високоточної зброї);

6) методичних знань необхідних для організації ефективної системи навчання тактиці проведення влучних пусків з протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (його аналогів) у різних умовах СБОД (на фоні значного психофізичного навантаження) тощо.

Аналізуючи низку наукових праць учених: С. Каплуна [2], В. Шемчука, О. Хацаюка, В. Соколовського, А. Ковтуненка, О. Корнієнка, Ю. Муштадова [4], О. Маслія [7], О. Маркова, Ю. Самсонова, С. Бородіна, В. Шемчука, І. Атаманенка [9] та інших фахівців обраного напрямку наукової розвідки (В. Волошина, О. Моргунова, К. Пантлеева, О. Пшеничної, Б. Ратича, Д. Швеця) доцільно констатувати, що «аналіз» – є підґрунтям об'єктивного оцінювання сформованості професійних компетентностей представників досліджуваної категорії, який безпосередньо впливає на систему всебічної підготовки майбутніх офіцерів (інституцій СБОУ), зокрема – на їхню теоретичну та практичну підготовленість з вогневої підготовки. Важливим є й те, що саме об'єктивний та своєчасний (якісний) аналіз всебічної підготовленості курсантів вищих військових навчальних закладів (відповідної інституції СБОУ), дозволяє фахівцям вогневої підготовки оптимізувати систему професійної освіти, що сприятиме у майбутньому якісному виконанню ними завдань за призначенням у різних умовах СБОД.

Аналізуючи вище викладене вважаємо, що «критерій сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» у екстремальних умовах СБОД» – є діагностичним інструментарієм для визначення, а також об'єктивного оцінювання фактичного його стану, який є сукупністю ознак для формування ствердження про ступінь відповідності фактичного рівня сформованості зазначеної вище «готовності» із урахуванням реалій сьогодення та встановленим вимогам [17–20].

В подальшому, нашу увагу привернули наукові праці учених: Ю. Самсонова, М. Калюжного, Б. Лукіна [23], В. Римика, В. Вербового [24] та інших фахівців обраного напрямку наукової розвідки (В. Вербового, О. Іванова, Я. Зорія, І. Ковальова, О. Кравченко). Це у свою чергу дозволило

членам науково-дослідної групи виділити тотожні для представників досліджуваної категорії «критеріїв оцінювання», а саме: аналітико-оцінного, змістового та мотиваційного. Необхідно підкреслити, що відповідний «критерій» потребує об'єктивного оцінювання за низкою «показників».

Отже доцільно констатувати, що зміст «критерію» за своїми сутнісними характеристиками та об'ємом є більш ширшим, ніж зміст відповідного «показника». Крім цього, «показник» є складовою часткою «критерію», тому ступінь його впливу та прояву (якісна характеристика, а також визначеність «критерію») буде виражатися певними кількісними, а також якісними показниками. Доцільно зауважити, що «показники» є домінуючими складниками в процесі порівняльного аналізу (діагностування), тому «показник» є об'єктивним відображенням (доказом), а також відповідним засобом якісного, а також достовірного оцінювання досягнень процесів і явищ які підлягають дослідженню. Відповідно до вище викладеного членами НДГ здійснено визначення провідних «показників» зазначених вище «критеріїв» (див. табл. 1).

Нами очікується, що використання у професійній діяльності представників досліджуваної категорії перелічених у табл. 1 «критеріїв», а також відповідного наукового інструментарію і методологічного підходу (комплексу навчально-методичного забезпечення, форм, моделей, педагогічних технологій, педагогічних умов тощо) – сприятиме стійкому та прискореному формуванню у них ключових професійних компетентностей, що у майбутньому забезпечить надійне виконання завдань за призначенням із використанням протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» й інших зразків високоточної зброї. Враховуючи вище зазначене доцільно констатувати, що для будь-якого «критерію» характерною ознакою є наявність відповідних «показників», які відображають найбільш важливі, а також інформативні характеристики «об'єкту», що забезпечують його існування.

Заключний блок теоретичного дослідження передбачав визначення специфічних «підходів». Відповідно до результатів аналізу спеціальної та довідкової літератури [3; 5; 7; 9] членами НДГ встановлено, що найбільш актуальними та ефективними підходами для досягнення мети дослідження є: діяльнісний, комплексний, особистісно-зорієнтований, системний та структурний «підходи». Крім цього, враховуючи результати отримані в процесі попередньої дослідно-аналітичної роботи [2; 8; 11; 13; 15] пропонуємо до використання в системі об'єктивного оцінювання готовності представників досліджуваної категорії до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (його аналогів) у екстремальних умовах службово-бойової діяльності наступних рівнів: високого, достатнього та задовільного. Отже, поставлені перед нами завдання виконанні, а головна мета дослідження – досягнута.

«Критерії», «показники» сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» у екстремальних умовах СБОД

«Критерії»	«Показники»
Мотиваційний	мотивація до опанування новітніми зразками високоточної зброї; мотивація до особистісного саморозвитку (самовдосконалення); формування ключових професійних компетентностей; формування військово-прикладних навичок; формування теоретичних знань та практичних навичок застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (його аналогів) у різних умовах СБОД; формування високої психофізичної стійкості до впливу несприятливих факторів службово-бойової діяльності;
	ціннісна орієнтація на: захист суверенітету України, дотримання законності та норм міжнародного «Права»; майбутню військово-професійну діяльність; опанування сучасними зразками високоточної зброї; формування методичної компетентності; мотивація до кар'єрного зростання;
	прояв інтересу (зацікавленості) до військово-професійної діяльності та бажання її здійснювати в умовах навчально-бойової (службово-бойової) діяльності;
Змістовий	професійна свідомість; знання матеріальної частини протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (інших зразків високоточної зброї); уміння організувати систему навчання з вогневої підготовки підлеглого особового складу;
	формування професійних навичок та практичних умінь застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (його аналогів) під час виконання завдань за призначенням; розвинуті фізичні та спеціальні фізичні якості; сформованість необхідних спеціальних умінь та прикладних навичок (діагностичних, орієнтаційно-прогностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, комунікативних тощо);
	професійно-значущі якості особистості та формування мотиву, який виникає з потреби індивіда і закінчується спонуканням його до якісного виконання завдань за призначенням;
Аналітико-оцінний	здатність виконувати посадові обов'язки командира бойового розрахунку протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (його аналогів) на початковому етапі проходження військової служби у лавах НГУ (в екстремальних умовах СБОД);
	практичні навички (здатність) до прийняття виважених рішень в екстремальних умовах виконання завдань за призначенням; здібності до військової хитрості (авантюризму); надійність (стабільність) та якість у вирішенні поставлених завдань; готовність до: навчання підлеглого особового складу (організації системи індивідуальної підготовки), переконливих доказів; готовність до самопожертвування; формування уміння чітко, логічно та стисло видавати бойові накази; уміння діагностувати психофізіологічний стан підлеглого особового складу;
	уміння проводити самооцінювання; здатність до самоаналізу, володіння навичками саморегуляції під час виконання завдань за призначенням; знання матеріальної частини протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (його аналогів), тактики його застосування у різних умовах СБОД; самовдосконалення і саморозвиток у різних умовах службово-бойової діяльності;

Висновки. В результаті теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи визначенні *критерії* (аналітико-оцінний змістовий, мотиваційний), основні *показники* (формування військово-прикладних навичок; формування теоретичних знань та практичних навичок застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (його аналогів) у різних умовах СБОД; формування високої психофізичної стійкості до впливу несприятливих факторів службово-бойової діяльності; мотивація до опанування новітніми зразками високоточної зброї; знання матеріальної частини протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (інших зразків високоточної зброї); уміння організувати систему навчання з вогневої підготовки підлеглого особового складу; формування професійних навичок та практичних умінь застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (його аналогів) під час виконання завдань за призначенням; здатність виконувати посадові обов'язки

командира бойового розрахунку протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (його аналогів) на початковому етапі проходження військової служби у лавах НГУ (в екстремальних умовах СБОД); знання матеріальної частини протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» (його аналогів), тактики його застосування у різних умовах СБОД тощо), *рівні* (високий, достатній та задовільний) та *підходи* (діяльнісний, комплексний, особистісно-зорієнтований, системний, а також структурний), що забезпечує формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» у екстремальних умовах СБОД. Результати теоретичного дослідження впроваджені у систему вогневої підготовки курсантів старших курсів Національної академії Національної гвардії України та Київського інституту Національної гвардії України.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають

розроблення педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів НГУ командного напрямку підготовки до застосування протитанкового ракетного комплексу «Ступна-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про Національну гвардію» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 17, ст. 594, ст. 1). 2014. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/876-18> (дата звернення: 20.07.2022).
2. Каплун С.О. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів служб тилу у процесі вивчення спеціальних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 2010. 23 с.
3. Хацаюк О.В., Єлісеєва О.С., Жуков В.Л., Клименко В.П., Бережний Ю.М. Модель формування готовності майбутніх офіцерів до застосування заходів фізичного впливу в різних умовах службово-оперативної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 29 (Т. 2). С. 174–178.
4. Шемчук В., Хацаюк О., Соколовський В., Ковтуненко А., Корнієнко О., Муштатов Ю. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки. *Військова освіта*. 2021. № 1 (43). С. 360–381.
- Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, V., Kurok, O., Dziuba, P., Tyurina, V., Chervonyi, P., Yevdokimova, O., Levko, M., Demchenko, I., Maliar, N., Maliar, E., & Maksymchuk, I. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13 (2), 457–475. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431>
5. Моргунов О.А., Яреценко О.А., Хацаюк О.В. Удосконалення прикладних навичок практичної стрільби в системі професійної освіти Національної поліції України. *Честь і закон*. 2016. № 1. С. 49–56.
6. Маслій О.М. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 2020. 43 с.
7. Самсонов Ю.В., Головченко О.В., Кочура І.І., Безбородов Є.В., Толочкєєв В.О., Дяченко К.Є., Курилов М.М. Модель формування готовності розрахунку установки ЗУ-23 до виконання завдань за призначенням із використанням засобів спеціальної фізичної підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2021. Вип. 7 (138). С. 109–114.
8. Марков О.В., Самсонов Ю.В., Бородін С.В., Шемчук В.А., Атаманенко І.О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектора безпеки і оборони України в системі вогневої підготовки з використанням сучасних технічних засобів навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 32 (Т. 2). С. 60–74.
9. Афанасенко В.С., Пасічник В.І., Злотніков А.Л. Критерії і показники оцінювання ефективності психологічної підготовки особового складу Повітряних Сил. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2016. № 3 (48). С. 38–43.
10. Костів С.Ф. Критерії, показники і рівні оцінювання розвитку психофізичної витривалості майбутніх професіоналів військового управління. *Військова освіта*. 2018. № 1 (37). С. 166–173.
11. Самсонов Ю.В., Яреценко О.А. Сутнісні характеристики, критерії та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до дій у складі бойових розрахунків ПТРК в системі професійної освіти із використанням засобів СФП. *Актуальні проблеми розвитку службово-прикладних, традиційних та східних одноборств*. 2020. № 15. С. 49–61.
12. Хацаюк О.В., Воронін А.І., Кравченко О.В., Корольов А.І. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання завдань за призначенням. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27 (Т. 5). С. 1–21.
13. Шемчук В.А., Шемчук О.М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів різних інституцій сектора безпеки і оборони України до службово-бойової діяльності в умовах хімічної, біологічної, радіаційної та ядерної небезпеки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75 (Т. 3). С. 21–26.
14. Климович В.Б., Бурхайло В.А., Березяк К.М., Кузнецов М.В., Людовик Т.В. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій сектора безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в умовах водного середовища. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33 (Т. 1). С. 63–67.
15. Словник української мови (Академічний тлумачний словник). 2014. URL: <http://sum.in.ua/s/kryterij> (дата звернення: 20.07.2022).
16. Пістряк П.В., Марков О.В., Афанасьєв В.В., Самсонов Ю.В., Соколовський В.В. Робоча програма навчальної дисципліни «Бойове застосування озброєння» (25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону) : роб. прог. навч. дисц. 2019. 41 с.
17. Хацаюк О.В. Робоча програма навчальної дисципліни ЦПП 14 «Спеціальна фізична підготовка» (25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону) : роб. прог. навч. дисц. 2018. 44 с.
18. Курс стрільб із стрілецької зброї та озброєння бойових машин НГУ (Наказ КНГУ від 14.03.2016 № 151) : курс стрільб. 2016. 189 с.
19. Про підготовку військовослужбовців, військових частин (підрозділів) НГУ (наказ КНГУ від 14.03.2016 № 151) : наказ. 2016. 152 с.
20. Самсонов Ю.В., Калюжний М.Г., Лукін Б.П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до бойового застосування переносних зенітно-ракетних комплексів з акцентованим використанням засобів тактичної та спеціальної фізичної підготовки. *Актуальні проблеми розвитку службово-прикладних, традиційних та східних одноборств*. 2021. Вип. 15. С. 119–123.
21. Римик В.Р., Вербовий В.П. Сутність професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх поліцейських. *Вісник Прикарпатського університету*. 2019. № 34. С. 93–103.

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОЛІМПІЙСЬКОЇ ОСВІТИ
В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯINNOVATIVE FORMS OF OLYMPIC EDUCATION
IN THE COURSE OF DISTANCE LEARNING

Як свідчать наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних дослідників і вчених, інноваційні форми відіграють значну роль під час навчально-виховного процесу. Враховуючи умови сьогодення, навчання відбувається у дистанційному форматі, що потребує новітніх та сучасних технологій для більш успішного процесу здобуття знань. Низка вчених у своїх напрацюваннях доводять, що інноваційні форми олімпійської освіти позитивно впливають на педагогічний процес і сприяють кращому набуттю умінь, знань і навичок. Крім того, саме завдяки цьому відбувається активне виховання патріотичних цінностей у дітей. Інноваційні форми олімпійської освіти, які є одним з напрямів патріотичного виховання, спрямовані на розвиток загальнолюдських якостей: дисциплінованості під час занять, формування почуття любові до Батьківщини, гордості за свій народ, бажання примножувати та зберегти багатства своєї країни. Різноманіття інноваційних форм реалізації олімпійської освіти в дистанційному форматі може забезпечити активне залучення дітей до систематичних занять фізичними вправами та спортом, розвиток їх творчих здібностей, етичних та моральних принципів особистості, формування основних загальнолюдських цінностей, покращення рівня успішності навчання у школі, збільшення кількості учасників процесу, зменшення захворюваності в результаті пандемії COVID-19 та ін.

Мета статті – визначити актуальність інноваційних форм олімпійської освіти у процесі дистанційного навчання. Методи дослідження, використані для досягнення поставленої мети: аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, логіко-теоретичний аналіз, компаративний аналіз, метод синтезу та систематизації, методи педагогічної діагностики, методи математичної статистики.

Зважаючи на те, що дистанційний формат навчання є чи не найбільш актуальним у наш час, варто зазначити, що інноваційні форми олімпійської освіти є одними з провідних чинників для побудови цілісного й якісного навчання. Виявлено, що впровадження таких форм олімпійської освіти в освітньо-виховний дистанційний процес дітей сприяє не лише прищепленню патріотичних цінностей, формуванню свідомої особистості, а й збільшенню кількості учасників процесу, зацікавленості навчанням, заохоченню до здорового способу життя, покращенню загального стану дитячого організму й загалом оптимізації педагогічного процесу в навчальних закладах. Таким чином, інноваційні форми олімпійської освіти займають чільне місце в дистанційному навчанні дітей, враховуючи теперішні умови.

Ключові слова: інноваційні форми, олімпійська освіта, діти, дистанційне навчання, патріотичне виховання.

Numerous scientific studies done by both Ukrainian and foreign researchers provide sufficient evidence that innovative forms of teaching and learning play a significant role in the educational process. Taking into account the contemporary conditions, teaching and learning take place in a distance mode, which requires the latest modern technologies to ensure a more successful process of acquiring knowledge. A number of studies have proven that innovative forms of Olympic education have a positive effect on the pedagogical process and contribute to the better acquisition of knowledge and skills. Moreover, exactly these factors have a positive impact on developing children's patriotic values. Innovative forms of Olympic education, which are one of the directions of patriotic education, are aimed at the development of universal human qualities, such as discipline management, patriotism, and the desire to increase and preserve the wealth of one's country. A variety of innovative forms of implementing the principles of Olympic education in the course of distance learning ensure children's active involvement in systematic physical exercises and sports, and the development of their creative abilities. These forms of education shape ethical and moral principles, take part in the formation of basic universal values, help to improve learners' academic performance in school and reduce children's morbidity, which is a typical result of studying under the conditions of the COVID-19 pandemic.

The purpose of the article is to estimate the relevance and benefits of innovative forms of Olympic education in the course of distance learning.

The following research methods were used to achieve this goal: analysis and generalization of scientific and methodological sources, logical-theoretical analysis, comparative analysis, method of synthesis and systematization, methods of pedagogical diagnostics, and the elements of statistics.

Taking into consideration the fact that the distance learning mode has become the most relevant nowadays, innovative forms of Olympic education are one of the leading factors for providing a holistic and high-quality education. The introduction of such forms of Olympic education into the educational process contributes not only to the instillation of patriotic values, and the formation of a conscious personality, but also involves a bigger number of participants in the distance learning process, boosts their interest in learning, encourages a healthy lifestyle, improve the child's overall body condition, and proves to optimize the pedagogical process in educational institutions. Thus, given the current conditions, innovative forms of Olympic education should take a prominent place in the course of distance learning.

Key words: innovative forms of education, Olympic education, children, distance learning, patriotic upbringing.

УДК 373.5.016.796.032
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.6>

Галан Я.П.,

канд. наук. з фіз. вих. та спорту, доцент,
доцент кафедри теорії та методики
фізичного виховання та спорту
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Огністий А.В.,

канд. наук. з фіз. вих. та спорту, доцент,
декан факультету фізичного виховання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Огніста К.М.,

канд. наук. з фіз. вих. та спорту, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Бешлей О.В.,

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

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасне суспільство функціонує в період активного розвитку різноманітних інноваційних технологій, багатьох галузей науки та життєдіяльності. Наразі людство живе в той час, коли інформаційний потік неможливий без використання сучасних методів і форм пізнання. Стрімкий розвиток науки, технологій, освітнього простору спричиняє утворення різного роду інформаційно-комунікаційних форм, створення сучасних наукових платформ, завдяки яким відбуватиметься поділ знаннями, збереження набутих навичок і умінь, набуття нового досвіду та цікавої інформації [1; 4].

Теперішні реалії, пов'язані з пандемією COVID-19, змусили кожного з нас відмовитися від звичних ритуалів, завдяки яким можна було підтримувати власне здоров'я. Найбільше через це постраждали діти, адже у зв'язку з дистанційним навчанням, зменшенням рухової активності, постійним перебуванням сидючи та щоденним використанням гаджетів збільшився рівень захворюваності серед підростаючого покоління, погіршився їхній загальний стан та крім цього, з'явилася тенденція до малорухливого способу життя, що у свою чергу загалом погіршує здоров'я [5; 13; 15; 18].

Олімпійська освіта є одним із тих провідних чинників, що вирішують порушені питання, адже саме завдяки ній відбувається пропагування здорового й активного способу життя, залучення до основних засад фізичного виховання і рухової активності серед дітей. Проте окрім цього, олімпійська освіта слугує надважливим елементом у процесі патріотичного виховання підростаючого покоління [3; 12; 23].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання інноваційних дистанційних форм олімпійської освіти з елементами патріотизму є актуальним у наш час, тому що наслідки пандемії COVID-19 негативно вплинули на загальний рівень здоров'я дітей. Опрацювання науково-методичного матеріалу із цієї теми вказує на те, що інноваційні форми олімпійської освіти здатні здійснити позитивні зрушення щодо зазначеної проблеми. Про це свідчать напрацювання багатьох вітчизняних науковців, зокрема М. Булатової, О. Кучерявого, О. Ярмолук, Я. Галана [2; 4; 23].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Застосування інноваційних форм, зокрема онлайн-технологій, у навчально-освітньому процесі сприяє не лише підвищенню інтелектуальних здібностей дітей та їхнього загального рівня знань, а й надає можливість ефективно боротися із наслідками пандемії, а саме зниженням рівня здоров'я, малорухливим способом життя, різноманітними захворюваннями. До того ж, інноваційні форми олімпійської освіти сприяють ефективному формуванню загальнонаціональних патріотичних цінностей. Дослідження вказують на те, що цій тематиці належна увага ще не

приділена, тому зазначене питання залишається відкритим і досі, що обумовлює його актуальність.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з новими умовами, спричиненими пандемією, фахівці в галузі фізичного виховання та олімпійської освіти були змушені внести певні корективи у свою науково-педагогічну діяльність та процес навчання дітей. Кожен з них був змушений використовувати у своїй діяльності сучасні методи й технології, завдяки яким можна полегшити та вдосконалити процес дистанційного навчання. Так, наприклад, у США найбільш використовуваними технологіями навчання дистанційної форми освіти є такі: аудіотехнології; відеотехнології; відеозв'язок; відеоконференції; онлайн-платформи; комп'ютерні технології [6].

В Японії була розроблена гнучка система, яка залежить від епідеміологічного стану в країні, та введений так званий «Індекс обмежень діяльності Токійського університету для запобігання розповсюдженню хвороби COVID-19» (The University of Tokyo Activity Restrictions Index for Preventing the Spread of Coronavirus Disease, 2021).

Зазвичай лекції з дисциплін викладені на офіційній платформі Токійського університету (<https://utelecon.github.io>) та на каналах Youtube, але до них мають доступ лише студенти університету. Проте певна низка курсів розміщена й на загальнодоступних платформах, таких як Coursera та EDX. Зокрема там знаходиться лекційний матеріал з «Історії Японії», «Японської архітектури» та «Каліграфії». Крім того, лекції відбуваються і на платформі Zoom. Таким чином, можна зробити висновок, що найбільш поширеними видами дистанційного навчання в Японії є чат-заняття, веб-заняття, телеконференція [6; 11; 18].

Для цілісного й ґрунтовного навчального процесу в Японії застосовуються такі інноваційні форми: створення нових онлайн-платформ; упродовження адаптаційних курсів та програм; введення додаткових та нових дисциплін з психологічної освіти; створення певних відмінностей в оцінюванні самостійних робіт [6].

В Україні процес дистанційного навчання також певною мірою видозмінився, оскільки реалії сьогодення спричинили низку змін. Насамперед, варто зазначити, що навчання в умовах пандемії в нашій країні відбувається на всесвітніх загальновідомих інтернет-платформах, завдяки яким ми можемо ділитися знаннями та якісно їх здобувати. Проте за останній період було створено значну кількість інноваційних технологій та форм навчання, а саме з олімпійської освіти та фізичного виховання [23; 24].

У період формування особистості, тобто в дитинстві, відбувається активний розвиток дитячого організму, а також рухових здібностей дитини, удосконалюються рухові навички, крім цього, формуються моральні та соціальні принципи поведінки.

Олімпійська освіта належить до тих чинників, що сприяють вихованню психічно й фізично здорової людини, патріота, толерантної та гуманної особи, яка керується принципами патріотизму [3; 8; 12].

Реалії сьогодення змушують підлаштовуватися під нові стилі життя, саме тому сучасні науковці спрямовують свою увагу на впровадження інноваційних форм і технологій з метою дистанційного навчання в теперішніх умовах. За нашими спостереженнями, результатами пандемії COVID-19 є значне зниження фізичного та морального здоров'я дітей, мінімальна рухова активність, коли перевага надається сидячому способу життя, низька зацікавленість фізичною культурою і спортом. Ці проблеми сучасних дітей пов'язані, безпосередньо, з форматом дистанційного навчання, у результаті якого відбувається значне погіршення загального стану в дітей. У зв'язку з цим, існує значна потреба у впровадженні онлайн-заходів, які спрямовані на формування самостійних навичок здорового способу життя [12; 16; 19; 20].

На сьогоднішній день у карантинних умовах навчання підтримка здоров'я сучасних дітей та загалом молоді набула деяких складнощів. Проте технології дистанційного навчання дають змогу здійснювати навчання у форматі онлайн, що уможливорює систематичні проведення занять поза межами навчального закладу. Безперечно, інноваційні технології та форми дистанційного навчання перебувають на початковому етапі свого розвитку, однак наразі маємо вагомий доробок з цієї галузі, що значно спрощує здобуття знань. Під час дистанційного навчання кожен педагог працює зі своїми вихованцями в режимі персональної співпраці із забезпеченням дистанційних складників навчальної дисципліни [21; 23].

Наслідки пандемії COVID-19 спричинили соціальне й масове «нездоров'я» молодого підростаючого покоління. В Україні спостерігаємо тенденцію появи постійних захворювань та інших проблем з організмом. Крім цього, у зв'язку з карантинними обмеженнями ми бачимо зниження рухової активності.

Як показують сучасні реалії, саме підростаюче покоління є найбільш ризикованою частиною суспільства, оскільки стикається з низкою труднощів, пов'язаних із низькою руховою активністю, збільшенням навчального навантаження, що супроводжуються проблемами зі здоров'ям загалом. Значущість цієї проблеми підкреслюється тим, що фізична підготовленість дітей та молоді до активного життя сьогодні – один із визначальних чинників розвитку України в майбутньому [3; 12].

Низька рухова активність молодого покоління, стрімке поширення пандемії та пов'язаних із карантином психологічної кризи, тривоги, страху та тривожних розладів, традиційний ріст хронічних і застудних захворювань, і, як результат, погіршення успішності навчання, вияв агресії серед

дітей та молоді спонукають фахівців до пошуку оптимальних шляхів удосконалення сучасної освітньої системи, а саме інноваційних форм олімпійської освіти в дистанційному процесі студентів, школярів і дошкільників, що створить сприятливі умови для успішного навчання та підтримки власного здоров'я на належному рівні [16; 17; 20].

Аналіз науково-методичної літератури засвідчує, що процес фізичного виховання у навчальних закладах потребує впровадження інноваційних форм у дистанційне навчання, спрямованих на поліпшення здоров'я, виховання навичок щодо рухової активності та загалом здорового способу життя [2; 4; 8].

Олімпійська освіта – це та галузь, яку необхідно детально досліджувати та вивчати. Розвиток олімпійського руху підвищує мотивацію підростаючого покоління до занять фізичною культурою і спортом, тим самим сприяючи зміцненню здоров'я населення та підвищенню працездатності людей. Виховне значення олімпійського руху також є неоціненним, оскільки він є засобом інтеграції української культури, досвіду та наукових знань і сприяє формуванню загально розвиненої, освіченої особи, зокрема педагога в галузі фізичної культури і спорту [4; 24].

Поєднуючи спорт із культурою та освітою, олімпійська освіта прагне створити такий спосіб життя, який базується на радості від зусилля, освітній цінності позитивного прикладу, соціальній відповідальності та повазі до універсальних фундаментальних етичних принципів. Завдяки такому підходу в олімпійській освіті з'являється можливість запобігти багатьом небезпечним негативним явищам, які можуть розповсюджуватися серед дітей, а саме наркоманія, алкоголізм, тютюнопаління, та прищеплювати дітям любов до навколишнього середовища і формувати звичку вести здоровий спосіб життя. Крім цього, олімпійська освіта зацікавляє дітей у спортивній діяльності, що суттєво покращить здоров'я нації, а згодом – і демографічний стан країни [3; 12].

На нашу думку, до інноваційних форм олімпійської освіти, які використовуються під час дистанційного навчання та безпосередньо для формування патріотизму, ми відносимо семінари, тобто форму групових занять з певного предмета або теми; вебінари – зустрічі онлайн, завдяки яким відбувається проведення різноманітних заходів; лекції для слухачів курсів післядипломної освіти, що дозволяє їм покращити свій рівень знань, освоїти нову сучасну інформацію; лекторії – цикл тематично об'єднаних лекцій та виступів.

У рамках наукового проекту Міністерства освіти і науки України «Інноваційна модель реалізації та формування патріотизму дітей засобами олімпійської освіти» на 2020–2022 роки (№ державної реєстрації 0120U101253) було створено вагомий доробок інноваційних заходів, спрямованих на ефективне й успішне навчання у дистанційному форматі (рис. 1).

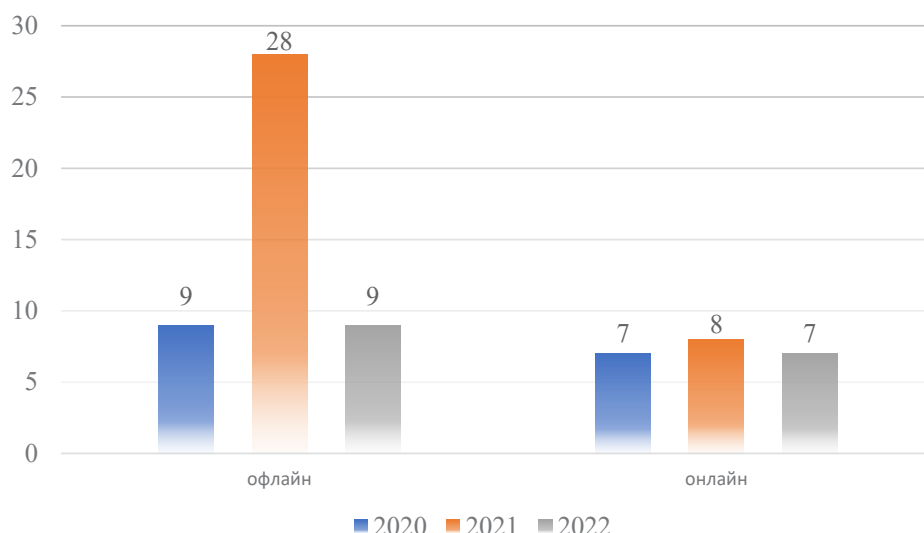


Рис. 1. Заходи в рамках наукового проекту (офлайн, онлайн)

Зокрема відзначаємо проведення обласного вебінару «Інноваційні форми викладання фізичної культури у сучасній школі», де була презентована доповідь за темою: «Інноваційні форми олімпійської освіти в сучасній школі». Під час вебінару було порушено питання щодо використання різноманітних інноваційних форм, що сприяють залученню школярів та дітей до регулярних занять фізичною культурою та спортом, розвитку їх гуманістичних та патріотичних якостей, формуванню загальнолюдських якостей, а також зменшенню захворюваності, зокрема в умовах сьогодення. Під час доповіді було презентовано ті інноваційні форми патріотичного виховання дітей засобами олімпійської освіти, які вже реалізовані та впроваджені в навчально-виховний процес освітніх закладів (рис. 2).

Учасники вебінару мали змогу пройти анкетування щодо запровадження інноваційних форм олімпійської освіти та відповісти на запитання з цієї теми. Завдяки анкетуванню з'явилася можливість виокремити основні проблеми, аспекти, які необхідно вирішити для успішної реалізації

інноваційних форм олімпійської освіти в навчальному процесі [4].

Крім цього, було проведено вебінар «Профілактика та відновлення при травмах у різних видах спорту» за участі тренерів та фахівців у галузі фізичної культури і спорту. Учасники вебінару отримали корисну інформацію щодо основних аспектів, які наразі є актуальними серед тренерів та фахівців у галузі фізичної культури та спорту, наприклад, надання першої медичної допомоги, відновлення та профілактика після травмування, реабілітація спортсменів, профілактика рецидивів спортивного травмування, тейпування. Також вони мали змогу задати питання та отримати кваліфіковані відповіді на них.

Також відбувся семінар «Інтеграції олімпійської освіти в навчально-виховний процес школярів у новій українській школі», під час якого була проведена розмова з вчителями початкових класів про інноваційні форми з олімпійської освіти для сучасних школярів, олімпійські цінності у сучасному житті школяра. У ході семінару розповіли педагогам про сучасні інноваційні форми олімпійської освіти, які вони можуть застосовувати під

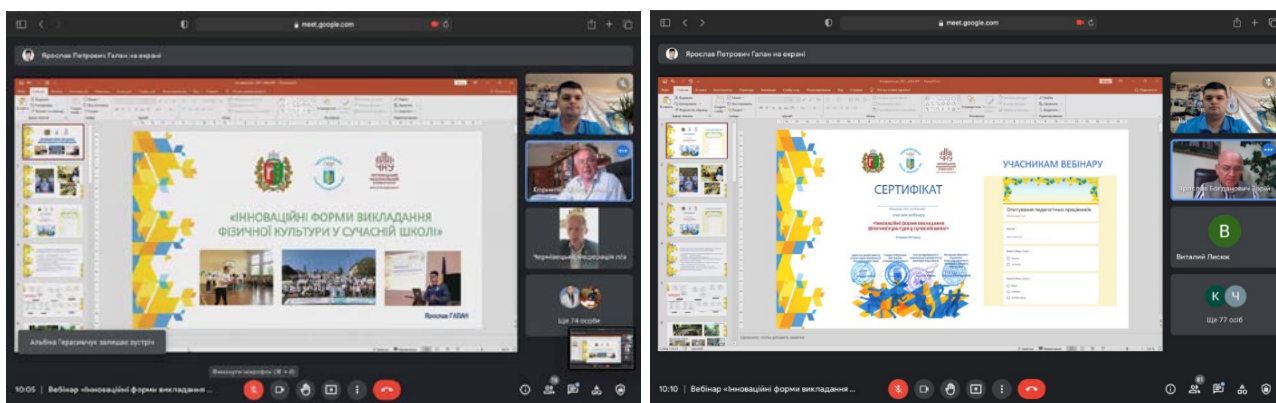


Рис. 2. Обласний вебінар «Інноваційні форми викладання фізичної культури у сучасній школі»

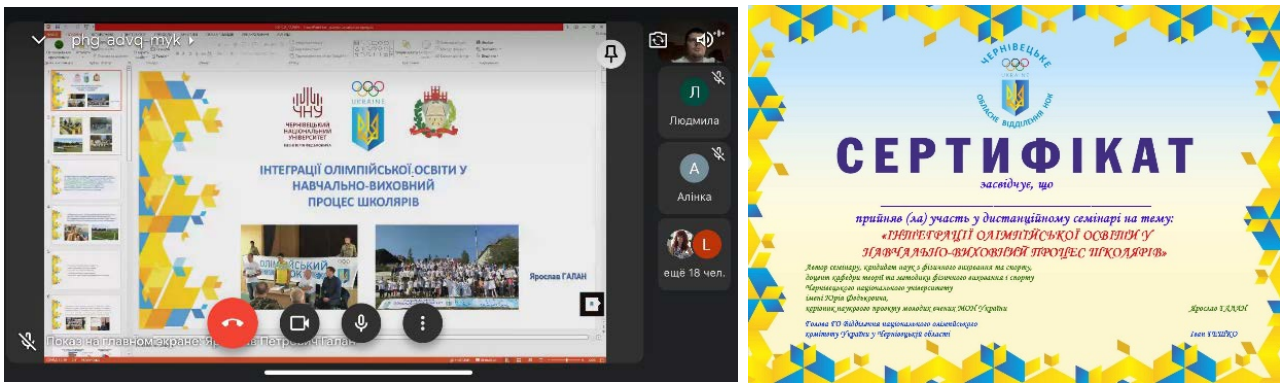


Рис. 3. Семінар «Інтеграції олімпійської освіти в навчально-виховний процес школярів у новій українській школі»

час занять фізичною культурою, адже завдяки цим формам навчання набуватиме більш якісного, наповненого, цілісного характеру (рис. 3).

Важливого значення набув і семінар «Олімпійська освіта в житті підростаючого покоління», який полягав у тому, щоб сприяти активному та здоровому способу життя, залучати дітей та загалом молоде покоління до проведення й участі в різноманітних заходах, спрямованих на пропагування ідей олімпійської освіти та прищеплення корисних звичок. Під час цього семінару слухачі мали змогу дізнатися про олімпійську освіту саме в контексті унікального явища, яке об'єднує всіх заради однієї спільної мети – розвитку, дружби та миру (рис. 4).

Варто зауважити, що проведення регіонального науково-методичного семінару «Олімпійський рух на теренах Західної України – минуле та сьогодення» дозволило розповісти учасникам саме про інноваційні форми олімпійської освіти як важливий чинник у формуванні особистості ще з молодших класів. Зокрема була презентована доповідь «Патріотичне виховання дітей засобами олімпійської освіти в Україні», під час якої були порушені важливі питання сьогодення: формування патріотичних цінностей, заохочення до занять фізичною культурою і спортом, прагнення дбати й покращувати власне здоров'я (рис. 5).

Крім вищезазначеного, було проведено низку заходів у режимі онлайн та офлайн для педагогічних працівників, студентів, школярів та дошкільників. У цих заходах вперше поєднано патріотичний аспект з олімпійською освітою. Саме цей фактор дозволяє об'єднати якомога більшу кількість дітей заради спільної мети – здорового способу життя, популяризації олімпійських видів спорту, хороших звичок, регулярної рухової активності, а також сформувати в їхній свідомості шанобливе ставлення до країни, любов до Батьківщини та інші загальнонаціональні цінності [4; 23].

Із зазначеної тематики було проведено різні заходи для майбутніх фахівців галузі фізична культура і спорт, під час яких відбулося розкриття питань щодо майбутньої професії, реалізації заходів у цій галузі, їх важливості в педагогічному процесі, розвитку олімпійської освіти в умовах пандемії задля поширення загальнонаціональних людських цінностей, зокрема ролі молодого покоління у формуванні держави, розповіли про важливе значення олімпійської освіти у формуванні патріотичних цінностей молодого сучасного покоління, методи підвищення мотивації молоді до занять фізичною культурою і спортом. Саме це дало змогу студентам покращити свої розумові здібності, рухові якості та забезпечити їхнє національне виховання.

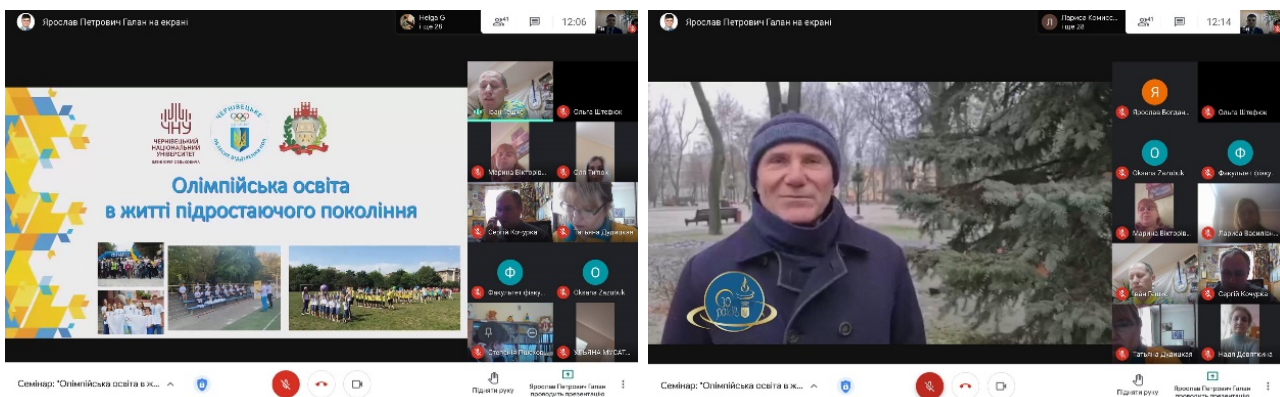


Рис. 4. Семінар «Олімпійська освіта в житті підростаючого покоління»

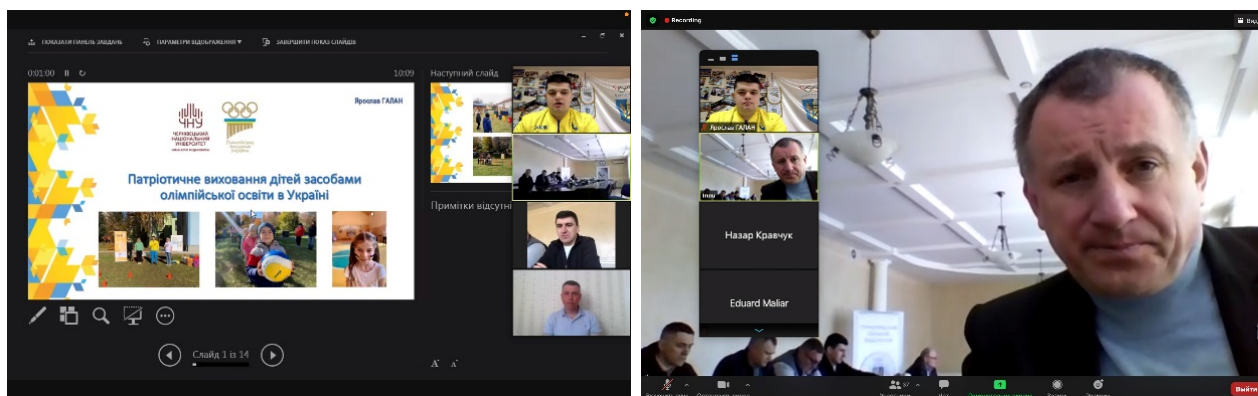


Рис. 5. Регіональний науково-методичний семінар «Олімпійський рух на теренах Західної України – минуле та сьогодення»

Враховуючи вищесказане, можемо констатувати, що інноваційні форми олімпійської освіти під час дистанційного навчання є актуальними, оскільки саме вони дають змогу повною мірою, цілісно здобувати знання, які передаватимуть підростаючому поколінню. Аналіз досліджень у цій галузі доводить, що саме інноваційні форми олімпійської, зокрема семінари, вебінари, лекції для слухачів курсів післядипломної освіти, лекторії, що проводяться в режимі онлайн, дають змогу значною мірою покращити педагогічний процес, розширити кількість учасників, що не завжди є можливим у режимі офлайн. Ці форми під час дистанційного навчання сприяють оптимізації навчального процесу та загалом роблять його більш цілісним, актуальним і ефективним.

Так, дослідження з цієї теми дали змогу впевнитися в тому, що інноваційні форми олімпійської освіти в контексті дистанційного навчання передбачають гуманістичне спрямування, допомагають розширити і покращити процес навчання, сприяють вихованню та вдосконаленню набутих знань, умінь і навичок.

Висновки. Отже, інноваційні форми олімпійської освіти під час дистанційного навчання відіграють значну роль у вихованні особистості дітей, мають позитивну силу та базуються на закономірності. Вони дають конкретні зразки для наслідування і тим самим активно формують свідомість, підсвідомість, переконання, почуття дітей в освітньо-виховному процесі під час занять фізичною культурою.

Під час дистанційного навчання в умовах пандемії COVID-19 інноваційні форми олімпійської освіти слугують тим чинником, завдяки якому відбувається не лише всебічне виховання дітей, а й прищеплення їм засад здорового способу життя, принципів активної життєдіяльності, що у свою чергу сприятимуть боротьбі з наслідками пандемії.

Актуальність інноваційних форм в онлайн-форматі спричинена потребою створення цілісного та ефективного процесу навчання, враховуючи теперішній стан. Саме ці форми дозволяють об'єднати

значну кількість осіб та ознайомити їх з новітніми способами організації педагогічного процесу. Так, інноваційні форми олімпійської освіти в процесі дистанційного навчання оптимізують навчання дітей, збільшують зацікавленість фізичною культурою і спортом та загалом допомагають боротися з наслідками пандемії.

Перспективи подальших досліджень полягають у створенні якомога більшої кількості заходів такого спрямування з метою усестороннього розвитку підростаючого юного покоління, запобігання захворювань та хвороб, утворених внаслідок пандемії COVID-19, та організації якісного навчально-виховного процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Басенко О.В. (2015). Організація дистанційного навчання студентів ВНЗ спортивного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 11 (66) 15. С. 12–16.
2. Булатова М., Кучерявий О., Ярмолюк О. (2020). Технології дистанційного навчання в системі олімпійської освіти. *Наука в олімпійському спорті*, № 1. С. 4–21.
3. Гакман А., Галан Я., Кошура А. (2020). Теоретичні засади патріотичного виховання в системі олімпійської освіти підростаючого покоління. *Інноваційна педагогіка*, 27. С. 186–189.
4. Галан Я.П. (2022). Роль олімпійської освіти в патріотичному вихованні дітей в сучасних умовах. *Інноваційна педагогіка*, 47. С. 37–42.
5. Гарєєва Ф., Чурсанова М. (2021). Використання технологій дистанційного навчання для організації освітнього процесу в закладі вищої освіти в період карантину COVID-19. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 1(37). С. 1–15.
6. Гарєєва Ф., Чурсанова М. (2021). Інноваційні технології в організації навчання під час пандемії COVID-19: досвід університетів світу. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 40. С. 1–18.

7. Гейтенко В.В., Сорокін Ю.С. (2020). Організаційно-педагогічні умови дистанційних технологій навчання зі студентами спеціальності «фізична культура і спорт». *Інноваційна педагогіка*, 29(1). С. 93–97.
8. Донець О.В., Согоконь О.А., Гогоць В.Д. (2021). Фізичне виховання – дистанційна форма навчання : навч.-метод. посіб. *Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка*. 120 с.
9. Ільницька Г.С., Семашко С.А., Кривенцова О.В. (2021). Організація освітнього процесу з фізичного виховання в умовах дистанційної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 4 (134). С. 55–60.
10. Ільницька Г.С., Кривенцова І.В., Антонов О.В., Рєпко О.О. (2014). Аналіз формування мотивації до занять фізичним вихованням у позааудиторній роботі студентів вищих навчальних закладів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 118(3). С. 130–134.
11. Качан О.А. (2017). Упровадження інноваційних технологій у фізкультурно-оздоровчу та спортивну діяльність закладів освіти : навчально-методичний посібник. Слов'янськ : Витоки, 138 с.
12. Кожокар М., Васкан І., Галан Я. (2019). Олімпійська освіта як складник патріотичного виховання дітей і молоді. *Інноваційна педагогіка*, 18 (2). С. 180–183.
13. Король О.С., Хрипач А.Г., Заліско О.К., Зелікова Т.І. (2020). Формування здоров'язбережувальної компетенції студентів у процесі фізичного виховання засобами дистанційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 7 (127) 20. С. 95–99.
14. Лотоцька А., Пасічник О. (2020). Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf> (Дата звернення: 25.07.2022)
15. Носко М.О., Гаркуша С.В., Воєділова О.В. (2014). Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні : монографія. СПД, 300 с.
16. Пахомова І.А. (2020). Карантин: правові пошуки високотехнологічної і прогресивної організації дистанційного навчання. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Право»*. (29). С. 221–225. DOI: <https://doi.org/10.26565/2075-1834-2020-29-29> (дата звернення: 19.07.2022).
17. Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19: Наказ Міністерства освіти і науки України (16 березня 2020 р.) № 406. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19> (дата звернення: 10.07.2022).
18. Сисоєва С.О., Осадча К.П. (2019). Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання*, 70(2). С. 271–284.
19. Слухенська Р.В., Куліш Н.М., Маланий В.І., Бамбурак В.Б. (2020). Фізична культура у вищих навчальних закладах в умовах карантинних обмежень 2020 року. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 73(2). С. 194–197.
20. Томащук О.Г., Сенько В.І. (2018). Організація фізичного виховання студентів закладів вищої освіти в сучасних умовах. *Наукова думка сучасності і майбутнього*. URL: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/46-shistnadsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/357-organizatsiya-fizichnogo-vikhovannya-studentiv-zakladiv-vishchoji-osviti-u-suchasnikh-umovakh> (дата звернення: 19.07.2022).
21. Череповська О.А. (2021). Фізичне виховання в умовах дистанційного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 4 (134). С. 116–120.
22. Щодо особливостей організації освітнього процесу під час карантину : Лист МОН від 25.03.2020 р. № 1/9-176. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-osoblivostej-organizaciyi-osvitnogo-procesu-pid-chas-karantinu> (дата звернення: 26.07.2022).
23. Galan Yaroslav, Beshlei Olga (2021). Assessment of the level of readiness of teaching staff to implement innovative forms of Olympic education. *Young scientist*, 98 (10). С. 125–130.
24. Kozhokar M.V., Galan Y.P. (2020). Innovative methods of olympic education as a tool for training future teachers of physical education of the new ukrainian school. *Олімпійський спорт и спорт для всех*, 1. С. 92–97. URL: <https://www.sportedu.by/wp-content/uploads/2020/09/Kongress-ch.1.pdf>

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ» ЧЕРЕЗ ІНСТРУМЕНТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK FOR DISCIPLINE “UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES” THROUGH INSTRUMENTS OF DISTANCE EDUCATION

У статті розкрито сутність поняття «самостійна робота здобувачів вищої освіти», визначено умови, види, форми, принципи впровадження. Проаналізовано роль дистанційного навчання у вищій освіті, його переваги, засоби, інструментарій. Звертається увага на використання спеціальних освітніх платформ під час виконання завдань самостійної роботи у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням. Розглянуто можливості самостійної роботи в закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання за допомогою освітніх платформ. Висвітлено актуальні питання навчання української мови за професійним спрямуванням, зокрема види самостійних робіт. Запропоновано види самостійної роботи, що сприяють формуванню мовної та мовленнєвої компетентностей у процесі викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Розглянуто види самостійної роботи здобувачів вищої освіти з текстами фахового спрямування. Закцентовано увагу на видах самостійної роботи в умовах дистанційного навчання. Зазначено також на використанні спеціальних видів завдань самостійної роботи на платформі Moodle.

На основі аналізу наукових джерел доведено, що самостійна робота є важливим складником у формуванні мовної і мовленнєвої компетентностей під час викладання української мови за професійним спрямуванням, а оволодіння такими вміннями передбачено Галузевим стандартом вищої освіти. Розкрито перспективу завдань самостійної роботи творчого характеру. Описано умови ефективної організації самостійної роботи студентів у системі дистанційного навчання. Визначено роль викладача в організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Проаналізовано різні підходи щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема дистанційних навчальних технологій, розкрито суть дистанційних навчальних технологій, визначено засоби навчання, які можна використовувати при організації самостійної роботи у процесі викладання української мови за професійним спрямуванням. Доведено важливість правильної організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання, яка сприяє формуванню навичок мовних і мовленнєвих, активізує пізнавальний інтерес, розвиток високої мовленнєвої культури, спонукає до самостійного пошуку, виробляє навички опрацювання здобутої інформації, зокрема в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційне навчання, самостійна робота,

мовна і мовленнєва компетентності, платформа Moodle.

The article reveals the essence of the concept of “independent work of university students”, defines the conditions, types, forms, principles of implementation. The role of distance learning at the university, its advantages, means and tools are analyzed. Attention is drawn to the use of special educational platforms when performing tasks of independent work in the process of learning discipline “Ukrainian language for professional purposes”. The possibilities of independent work at the university in conditions of distance learning through educational platforms are considered. Current issues of professional Ukrainian language learning including types of independent work are covered. Types of independent work that contribute to the formation of language and speech competences in the process of teaching the discipline “Ukrainian language for professional purposes” are suggested. Types of independent work of university students using specialized texts are considered. Special attention is focused on types of independent work in distance learning conditions. It is also indicated on the use of special types of tasks for independent work based on the Moodle platform. Based on the analysis of scientific sources, it has been proven that independent work is an important component in the formation of language and speech competences within teaching discipline “Ukrainian language for professional purposes”, since mastering such skills is provided for by the National Standard for Higher Education. The perspective of creative tasks of independent work is revealed. Conditions for effective organization of students’ independent work in the distance learning system are described. The role of the teacher in the organization of independent work of university students is defined. Various approaches to the use of information and communication technologies, including distance learning, have been analyzed. The content of distance learning technologies is presented. Learning tools that can be used for organization of independent work in the process of teaching discipline “Ukrainian language for professional purposes” are defined. The importance of appropriate organization of independent work of university students in distance learning conditions has been proven. It contributes to the formation of language and speech skills, activates cognitive interest, the development of high speech culture, encourages independent search and develops skills for processing the acquired information in future professional activity, in particular.

Key words: distance education, distance learning, independent work, language and speech competence, the Moodle platform.

УДК 378.016:811.161.2]:37.018.43
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.7>

Діденко Н.М.,
канд. пед. наук,
викладач циклової комісії
Фахового коледжу «Універсум»
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.
Одним із пріоритетних завдань вищої освіти є підготовка фахівця високо рівня, спроможного

до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Самостійна робота здобувачів вищої освіти є найважливішим складником освітнього процесу

та передбачає формування особистості, яка орієнтується в швидко змінюваних умовах, вільно володіє професійними вміннями. У реаліях сучасного освітнього процесу дистанційне навчання розглядається як альтернативна якісна форма освіти. Складні виклики сьогодення зумовили дистанційну освіту розглядати як таку, що організовується з допомогою комп'ютерних і телекомунікаційних технологій та сприяє інтерактивній взаємодії викладача й студента, основна роль у якій відводиться саме самостійній роботі з матеріалами інформаційних мереж. Організація самостійної роботи в умовах дистанційної освіти потребує особливого підходу з урахуванням основних принципів, змісту, форм і методів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему організації самостійної роботи в закладах вищої освіти досліджували вчені (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Буринський, Н. Ванжа, М. Данилова, Л. Деркач, В. Загвязинський, О. Ковальова, О. Леонтьєв, Р. Нізамов, Г. Кудрявцева, А. Матюшкін, П. Підкасистий, М. Скаткін, Н. Тализін, В. Ягупов та інші).

У наукових джерелах теоретичні й практичні аспекти дистанційного навчання розглядалися в дослідженнях В. Ю. Ващенко, В. Ю. Бикова, В. О. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. В. Хуторського та ін. Над проблемою формування інформаційної компетентності здобувачів вищої освіти задля покращення дистанційної форми навчання працювали О. М. Гончарова, А. П. Кудін, О. В. Овчарук, О. М. Спірін та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У результаті аналізу наукових студій встановлено, що організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» в умовах дистанційної освіти досліджена недостатньо. Науково-методичні підходи до організації самостійної роботи на сучасному етапі потрібно змінювати. Особливої уваги потребує проблема теоретичного обґрунтування та апробації нових форм і методів самостійної роботи з української мови за професійним спрямуванням у системі дистанційної освіти.

Мета статті. Вивчення можливостей організації самостійної роботи в процесі викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Формування особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти, самореалізації – одне з основних завдань сучасної освіти. Досягнення означених цілей невід'ємно пов'язане з посиленням ролі самостійної роботи в навчальному процесі. Дослідники не є одностайними у визначенні поняття «самостійної роботи». Пріоритетним у потрактуванні є визначення самостійної роботи як виду навчальної та пізнавальної діяльності, при цьому зазначено як індивідуальні, так і групові форми роботи.

В «Українському педагогічному словнику» за редакцією С. Гончаренка самостійну роботу визначено як «різні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності...» [2].

Професор А. Алексюк розглядав самостійну роботу різнобічно: як основу засвоєння знань; як позааудиторну роботу в системі цілісної педагогіки; як систематичну, цілеспрямовану роботу студентів під час лекційних, практичних, семінарських занять також в аудиторії; як різні види навчально-пізнавальної діяльності. Учений виокремлював такі типи самостійної роботи: відтворення за зразком; частково-пошукові; дослідницькі завдання [1].

У сучасних наукових студіях самостійну роботу розуміють як навчання, у процесі якого формуються вміння ставити цілі, планувати та здійснювати професійну діяльність [7].

На думку Л. Гули, основними принципами ефективної організації самостійної роботи можуть слугувати – створення єдиних вимог щодо організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти; послідовність, систематичність; доступність і можливість виконання запропонованих завдань; забезпечення гідних умов організації самостійної роботи; контроль виконання завдань [3].

Функціонує декілька форм самостійної роботи, з-поміж яких:

- під час аудиторних занять у взаємодії викладач-студент;
- під час позааудиторних занять без присутності викладача, зокрема дистанційно.

В основних документах про вищу освіту розглядають самостійну роботу студентів як невід'ємну складову освітнього процесу, спосіб самостійного опрацювання навчального матеріалу у вільний час від основних занять. Такий вид роботи передбачає самостійну підготовку до лекційних, практичних, семінарських занять, контрольних, лабораторних робіт; виконання індивідуальних завдань і може здійснюватися безпосередньо в освітньому закладі або в домашніх умовах. Зміст самостійної роботи визначається навчальними програмами з дисциплін та відповідними методичними рекомендаціями й сприяє формуванню навичок ефективної професійної діяльності [8; 9].

У «Положення про організацію освітнього процесу в Національній академії статистики, обліку та аудиту» (2020 р.) зазначено, що «дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, що відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [9].

Урахування основних принципів, змісту, форм і методів забезпечить ефективну організацію самостійної роботи студентів, реалізація якої можлива

через активне використання інструментів дистанційного навчання. Інструментами дистанційного навчання слугують освітні платформи – системи програмного забезпечення. З-поміж найбільш використовуваних платформ (систем) дистанційного навчання у ЗВО можна виокремити Moodle, Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom та Google Meet [4; 5]. За допомогою таких освітніх платформ легко організувати самостійну роботу в дистанційному форматі, створювати методичні кейси, здійснювати комунікацію, контроль знань. До інструментів дистанційного навчання зараховують також сукупність служб та сервісів інтернетної мережі (електронна пошта, онлайнві дошки, презентації, відеоматеріали, аудіопродукти, форуми, електронні бібліотеки тощо).

Проаналізуємо більш детально можливості платформи Moodle для ефективної організації самостійної роботи з української мови за професійним спрямуванням. Переваги платформи Moodle вбачаємо у необмежених можливостях щодо наповнення змісту дидактичного матеріалу, корегування, оновлення, дотримання законів академічної доброчесності. Платформа надає можливість здійснення швидкої комунікації, зокрема у віртуальному навчальному середовищі, наповнення змісту матеріалу мультимедійним контентом, проведення інтернетних конференцій, форумів, екскурсій, використання форматів сховищ Викладач зможе за необхідності виокремити потрібну інформацію з-поміж загальної й надати доступ студентам. З іншого боку, студенти мають можливість користуватися всіма ресурсами платформи в зручний для них час, одержувати покликання від викладача на інформаційний ресурс, спостерігати за «активністю» інших студентів, виконувати завдання самостійної роботи індивідуально, в групі, співпрацювати із закордонними організаціями в системі європейського освітнього середовища, що дуже важливо для професійного зростання майбутнього фахівця.

Система Moodle має достатньо апаратних можливостей, що можуть успішно використовуватися при виконанні самостійної роботи, а також забезпечує завантаження студентами електронних документів чи розміщення власних файлів. Беззаперечно важливою є можливість використання лексичного словника «Глосарій», що дозволяє постійно поповнювати словниковий запас, зокрема й фаховою термінологією. Здобувачі вищої освіти при виконанні завдань самостійної роботи часто мають звертатися до словників, покликання на які має бути активним (онлайн-словник, нове редакція українського правопису, сервіси «Словники України», «Український лінгвістичний портал», «Антисуржик» тощо), такі інформаційні ресурси покликані впливати на формування мовної і мовленнєвої компетентностей, мовного іміджу, інформаційної обізнаності.

Вагомим є створення веб-сайту з можливістю керувати доступом, а також поєднувати в одному цифровому форматі звуковий ресурс, фото, графічні зображення руху. Працюючи на виконанням завдань самостійного опрацювання з використанням інформаційних технологій, здобувач має унікальну можливість обговорювати результати виконання в умовах дистанційного спілкування з фахової тематики, що впливає на розвиток творчого потенціалу, самоаналізу, самореалізації, формування комунікативних компетентностей. Завдання для самостійного опрацювання мають бути спроектовані не тільки на формування мовної і мовленнєвої компетентностей, а й передбачати опрацювання кейсів професійно-ділового спрямування, зорієнтованих на підвищення мовного фахового іміджу.

Однією з сучасних тенденцій у викладанні української мови (за професійним спрямуванням), на думку професора Омельчука С., є уведення в навчальний процес текстів наукової професійної тематики, дотримуючись принципу текстоцентризму [6]. У змісті дидактичного мовного матеріалу для самостійного опрацювання обов'язково мають бути тести наукового фахового спрямування, оскільки самостійна робота у ЗВО має відбуватися на наукових засадах, з дотриманням основної вимоги підготовки майбутнього фахівця – розвитку дослідницьких умінь, інтелектуальних творчих здібностей. З цією метою у системі дистанційного навчання передбачаються завдання творчого характеру: написання есе, складання списку наукових джерел, інтерв'ю, публічний виступ, наукова дискусія, полеміка, суперечка, робота з кейсами тощо. Подаємо приклади завдань самостійної роботи з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) освітнього рівня спеціальності «Економіка».

Тема. Спілкування як інструмент професійної діяльності. Культура усного фахового спілкування.

Завдання. Створити ситуацію спілкування «Співбесіда за призначенням на роботу».

Форма виконання. Робота в парах.

Методичний супровід: Створити відеофайл «Співбесіда». За допомогою об'єкту «Чат» проаналізувати відеоматеріал на предмет мовних і мовленнєвих помилок, етикетних правил, емоційної основи.

Відповісти на запитання:

1. Як ви розумієте поняття «культура спілкування»?
2. Як підвищити рівень культури спілкування?
3. Яка роль емоційної основи в спілкуванні?
4. Чи впливає рівень культури спілкування на розвиток суспільного життя?

Поради. Радимо ознайомитися з інформаційними ресурсами:

1. Школа бізнесу. Діловий етикет: принципи спілкування спілкування з партнерами. URL: <https://online.novaposhta.education/blog/dilovij-etiket-printsipi-splkuvannya-z-partnerami#1547>

2. Правила поведінки та ділового етикету – основа успішної кар'єри. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bFXrJqQsb-o>

3. Психологія спілкування. Етика ділового спілкування. Особливості спілкування. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=btNAa-9fDjs>

Тема. Термінологічна лексика сучасної української мови.

Завдання. Скласти самопрезентацію чи діалог, уживаючи 10 слів-термінів фахової лексики. Укласти словник фахової лексики від 10 слів. Назвати основні орфограми в словах іншомовного походження.

Результат роботи. Надіслати файл із звуковим записом діалогу чи презентації. Надіслати файловий документ (Microsoft Word doc, .docx) «Словник фахової термінологічної лексики».

Методичний супровід: Для виконання завдань скористайтеся запропонованим інформаційним ресурсом.

1. Український лінгвістичний портал. Словники України онлайн. URL: <https://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>

2. Український мовно-інформаційний фонд НАН України. URL: <https://lcorp.ulif.org.ua/LSlis>

3. Нова редакція українського правопису. URL: <https://www.ulif.org.ua/system/files/pravopisnew.pdf>

Зміст завдань самостійної роботи має бути не обтяжливим, містити практичне спрямування, фахову орієнтацію, сучасний контент.

Важливо зазначити, що на етапі виконання самостійної роботи у системі дистанційного навчання змінюється роль викладача. Викладач сприяє формуванню умінь і навичок студентів здійснювати самостійну роботу, організувати комунікаційний формат, контролювати результати виконаної роботи.

На основі аналізу та практичного досвіду визначаємо умови успішного забезпечення виконання самостійної роботи з української мови за професійним спрямуванням здобувачами вищої освіти:

- стійка мотивація;
- визначення цілей та завдань;
- складання плану реалізації;
- зазначення терміну виконання і форм звітності;
- консультативні настанови з викладачем;
- контроль за виконанням;
- урегулювання дистанційного інструментарію.

Визначальним є, на нашу думку, орієнтування самостійної роботи з української мови за

професійним спрямуванням не лише на формування основних мовних і мовленнєвих компетентностей, а й на формування особистісних навичок самостійної професійної діяльності, здатностей вирішувати проблеми фахового рівня самостійно.

Висновки. Отже, самостійна робота з української мови за професійним спрямуванням в умовах дистанційної освіти спрямована на формування основних мовної і мовленнєвої компетентностей, готовності здобувача вищої освіти до успішного розв'язання майбутніх професійних задач. Ефективність самостійної роботи дистанційного навчання залежить від умов організації, змісту навчального матеріалу, вибору сучасних форм і методів, якості досягнутих знань здобувачами вищої освіти. Перспективу майбутніх наукових розвідок убачаємо в підготовці сучасних методичних кейсів для самостійної роботи, спрямованих на формування основних мовних і мовленнєвих компетентностей, мовного іміджу майбутнього фахівця.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексюк А.М., Аюрзанайн А.А., Подкасистый П.И., Козаков В.А. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения : учебн. пособие. Киев, 1993. 336 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Гула Л. В. Самостійна робота студентів в контексті сучасної вищої освіти. *Збірник наукових праць «ΛΟΓΟΣ»*. 2019. Т. 3. С. 35–38.
4. Дистанційна освіта. URL: <http://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/pro> (дата звернення: 29.07.2022).
5. Ковальчук Т. Дистанційне навчання у закладах вищої освіти: ризики та перспективи розвитку. URL: <https://nubip.edu.ua/node/100736> (дата звернення: 15.11.2021).
6. Омельчук С. А. Сучасні тенденції в методиці викладання української мови (за професійним спрямуванням) у вищій школі. *Актуальні проблеми викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»* : матеріали II Регіон. наук.-метод. семінару (11 березня 2014 р., Херсонський державний університет). Херсон : Айлант, 2014. С. 38–40.
7. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія. Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. 292 с.
8. Положення про організацію освітнього процесу в Київському університеті імені Бориса Грінченка. URL: <https://fzfv.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/ilid/ogolosenia/6kyki.pdf> (дата звернення: 29.07.2022).
9. Положення про організацію освітнього процесу у Національній академії статистики, обліку та аудиту. URL: <http://nasoa.edu.ua/wp-content/uploads/plzh/osvita-org.pdf> (дата звернення: 29.07.2022).

ЗАСТОСУВАННЯ КЛАСИЧНОГО ЕКЗЕРСISУ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПОВІТРЯНІЙ АКРОБАТИЦІ НА ПОЛОТНАХ

APPLICATION OF CLASSICAL EXERCISES FOR PREPARATION OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN IN AERIAL SILKS

У статті розглянуто питання важливості використання класичної екзерсису для підготовки дітей молодшого шкільного віку, котрі займаються повітряною акробатикою. Метою дослідження є визначити важливість застосування класичного екзерсису в підготовці до виступів виконавців у повітряній акробатиці. Для цього були поставлені завдання: проаналізувати наявні за цією тематикою публікації, провести педагогічне спостереження на базі Школи повітряної акробатики «Шоколад», розробити програму класичного екзерсису для підготовки дітей, котрі займаються повітряною акробатикою.

У зв'язку з розвитком таких напрямків, як повітряна акробатика на полотнах, кільці та пілонний спорт. Постає важливе питання технічної підготовки виконавців цих напрямків. Оскільки ці напрямки включають в себе хореографічні елементи під час підходів до полотен та саме виконання елементів у правильних положеннях та ракурсах. Саме тому, актуальним постало питання використання класичного екзерсису під час підготовки до виступів у повітряній акробатиці. Питання хореографічної підготовки у техніко-естетичних видах спорту розглядали такі науковці як Сосіна В.Ю. (2009), Тодорова В.Г. (2018) та ін. Вони розглядали можливість хореографічної підготовки виконавців, завдяки чому покращувався рівень їхньої виконавської майстерності. Методика виконання класичних па детально розглянуто у роботах Цветкової Л.Ю. (2009) та ін. Щодо самого напрямку повітряної акробатики на полотнах та особливості підготовки цьому напрямку є роботи Steven Santos (2013), Pony Poison (2013) та ін. Однак питання використання класичного екзерсису під час підготовки до виступів виконавців у повітряній акробатиці це не піднімалося у сучасних наукових дослідженнях. Результати. Завдяки проведеному дослідженню ми змогли перевірити ефективність занять класичним танцем в процесі підготовки до виступів виконавців у повітряній акробатиці на полотнах. Висновки. Класичний екзерсис відіграє важливу роль для підготовки дітей молодшого шкільного віку, котрі займаються на повітряних полотнах, адже формує в них відчуття пози та ракурсів, допомагає засвоїти базові рухи при підготовці до виступів, які є складовою частиною кожного акробатичного номеру.

Ключові слова: повітряна акробатика, повітряні полотна, класичний екзерсис, методика викладання, діти молодшого шкільного віку.

The article considers the importance of classical training for children engaged in aerial acrobatics. The aim of the study is to determine the importance of the application of classical exercises in preparation for the performances of performers in aerial acrobatics. To do this, the tasks were set: to analyze the available publications on this topic, to conduct pedagogical observation on the basis of the School of Aerial Acrobatics Chocolate, to develop a program of classical exercise to prepare children engaged in aerial acrobatics. Results. Thanks to the research, we were able to test the effectiveness of classical dance classes in preparation for the performances of performers in aerial silks. Conclusions. Classical exercises plays an important role in the preparation of children of primary school age, who are engaged in aerial silks, because it forms in them a sense of posture and angles, helps to learn basic movements in preparation for performances, which are part of each acrobatic performance.

Due to the development of such areas as aerial silks acrobatics, rings and pylon sports. There is an important question of technical training of executors of these directions. Because these areas include choreographic elements in the approaches to the silks and the performance of the elements in the correct positions and angles. That is why the question of using classical exercise in preparation for performances in aerial acrobatics has become relevant.

The issues of choreographic training in technical and aesthetic sports were considered by such scientists as Sosina V.U. (2009), Todorova V.G. (2018), and others. They considered the possibility of choreographic training for performers, which improved the level of their performing skills. The method of performing classical pas is considered in detail in the works of Tsvetkova L.U. (2007) and others. Regarding the direction of aerial silks acrobatics and the peculiarities of training in this direction are the works of Steven Santos (2013), Pony Poison (2013) and others. However, the question of the use of classical exercise in preparation for the performances of performers in aerial acrobatics has not yet been raised in modern scientific research. **Key words:** aerial acrobatics, aerial silks classical exercise, methods of preparation, children of primary school age.

УДК 373.016:796.41.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.8>

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

Постановка проблеми. У зв'язку з розвитком таких напрямків, як повітряна акробатика на полотнах, кільці та пілонний спорт, постає важливе питання технічної підготовки виконавців цих напрямків. Ці напрямки включають хореографічні елементи під час підходів до полотен та саме

виконання елементів у правильних положеннях та ракурсах. Саме тому, актуальним постало питання використання класичного екзерсису під час підготовки до виступів у повітряній акробатиці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання хореографічної підготовки

у техніко-естетичних видах спорту розглядали такі науковці як Сосіна В.Ю. (2009), Тодорова В.Г. (2018), які акцентували увагу на тому, що завдяки хореографічній підготовці у виконавців покращується рівень виконавської майстерності. Методика виконання класичних «па» детально розглянуто у роботах Цветкової Л.Ю. (2009) та ін. Щодо самого напрямку повітряної акробатики на полотнах та особливості підготовки цьому напрямку розглянути у роботах Steven Santos (2013), Pony Poison (2013) та ін. Однак питання використання класичного екзерсису під час підготовки до виступів виконавців у повітряній акробатиці ще не піднімалися у сучасних наукових дослідженнях.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На даний час актуальним постало питання підготовки виконавців у повітряній акробатиці на полотнах. Вже розроблена програма підготовки виконавців, спрямована на вивчення акробатичних елементів. Однак окрім елементів на полотнах виконавці мають вміти добре рухатися під музику, розумітися на ракурсах, положеннях тіла, голови, рук, що можливо завдяки вивченню вправ класичної хореографії, яка дає змогу не тільки технічно правильно і професійно виконувати вправи на повітряних полотнах, але й рухатися пластично та музично. Саме питання ефективності використання класичного екзерсису під час підготовки до виступів є важливою частиною загальною проблемою підготовки виконавців.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є визначити важливість застосування класичного екзерсису в підготовці виконавців у повітряній акробатиці. Для цього нами були поставлені завдання:

- проаналізувати наявні за цією тематикою публікації;
- провести педагогічне спостереження з метою визначення ефективності класичного екзерсису для підготовки виконавців з повітряної акробатики на базі Школи повітряної акробатики «Шоколад»;
- розробити програму класичного екзерсису для підготовки дітей молодшого шкільного віку, котрі займаються повітряною акробатикою.

Виклад основного матеріалу дослідження. За останні десять років великої популярності здобули такі напрямки фізичної активності молоді, як повітряні полотна та повітряне кільці. Вони вимагають від виконавця хорошої гімнастичної, танцювальної та акробатичної підготовки. Сам виступ на повітряних полотнах вимагає від виконавця вміння і навичок виконання хореографічних елементів. Адже важливо, щоб під час виконання вправ і комбінацій повітряної акробатики дитина розуміла і використовувала правильні ракурси елементів і поз, положення голови, рук та ніг. Крім того, дуже важливо, щоби виконавці знали назви

класичних «па», що давало би їм змогу розуміти завдання балетмейстера та постановника номера. Не менш важливим є знання виконавця щодо музичного супроводу номера, під який виконується композиція. Адже музичальність виконання дозволяє повноцінно підкреслити музичні акценти та зробити номер довершеною акробатичною композицією [1, с. 35].

Для того, щоб перевірити ефективність занять з класичної хореографії для дітей молодшого шкільного віку, котрі займаються на повітряних полотнах, нами були введені додаткові заняття з класичної хореографії. Запропонований екзерсис включав в себе заняття біля опори, на середині залу, *allegro*, стрибки, «великі» стрибки, обертання. Специфіка занять з дітьми молодшого шкільного віку полягає в тому, що їм важко концентруватися на виконанні складних, однак таких важливих рухах класичного танцю. Заняття тривало шістдесят хвилин, і дозволяло опанувати основні елементи класичного екзерсису.

Для початку з дітьми виконувалася підготовча частина, яка включала вправи для стопи, «*battement tendu*», «*plie*», «*passé*» обличчям до опори, «*por de pra*» назад, вбік, вперед.

Далі переходимо до виконання вправ боком до опори у послідовності: «*plie*» (табл. 1), «*battement tendu*» (табл. 2), «*battement tendu jete*» (табл. 3), «*rond de jambe parter*» (табл. 4), «*battement fondu*» (табл. 5), і т.д.

Спочатку виконувалося «*plie*» боком до опори. Ця вправа дозволяє розвинути виконавцям «виворотність» ніг та відпрацювати м'яке приземлення після стрибка.

В процесі виконання цієї вправи відпрацьовується присідання при сході з елементів, розробляємо плавність виконання вправ, виховується положення правильної постави («*aplomb*»), формується навик утримання положення руки та кисті в округлому або рівному положенні.

Дана вправа допоможе в тому, щоб розвинути у виконавців навички витягнутої стопи та випрямлених колін. Неодноразове повторення цієї вправи дозволяє скоординувати рухи ніг, руки та голови, що дозволить в майбутньому удосконалити навички володіння своїм тілом під час виконання складніших елементів.

Вправа описана в табл. 3 дозволить виконавцям відпрацювати вміння фіксувати ногу в положенні у повітрі; навчить дотримуватися висоти чіткої висоти піднятої ноги, привчить до утримання стегон та плечей в рівному положенні.

Вправа представлена в табл. 4 суттєво впливає на рухливість кульшових суглобів виконавців, бо саме завдяки виконанню *ronds* у них розвивається здатність до плавного переходу ноги від положення «права на носок» до положення «права на носок назад».

Таблиця 1

Опис вправи «Plie» біля опори

Музичний супровід	Вихідне положення	Вправи
1-4 такт	I пряма позиція ніг	<i>Plie, grand plie, releve, por de bras</i> у положення <i>back flat</i> вперед. <i>Battement tendu</i> у II пряму позицію.
5-8 такт	II пряма позиція ніг	<i>Plie, grand plie, por de bra</i> до пілону з відтяжкою. IV завернута позиція ніг
9-12 такт	IV завернута позиція ніг	<i>Demi-plie, grand plie</i> , I позиція рук, IV <i>arabesque</i> . III позиція ніг
13-16 такт	III позиція ніг	<i>Demi plie, grand-plie, releve, por de bras</i> у положення <i>back flat</i> вперед. Підготовча позиція руки.

Таблиця 2

Опис вправи «Battement tendu» біля опори

Музичний супровід	Вихідне положення	Вправи
1-4 такт	I пряма позиція ніг, II позиція руки	Два <i>battement tendu</i> вперед, перейти через IV завернуту позицію вперед, закрити ногу у позицію.
5-8 такт		Два <i>battement tendu</i> назад перехід через IV завернуту позицію назад.
9-12 такт		<i>Battement tendu</i> хрестом. Два <i>battement tendu</i> через <i>cou de pied</i> вбік.
12-16 такт		<i>Releve</i> , тримаємо рівновагу по I прямій позиції

Таблиця 3

Опис вправи «Battement tendu jete» біля опори

Музичний супровід	Вихідне положення	Вправи
1-4 такт	I пряма позиція ніг, II позиція руки	<i>Battement tendu jete</i> вперед, <i>ricque</i> , закрити ногу у позицію. Виконуємо хрестом.
5-8 такт		<i>Passe parter</i> на 5 рахунків, <i>plie</i> в VI позицію, <i>tour passé</i> завернуте.
9-12 такт		Стоїмо <i>releve passe</i> , тримаємо рівновагу.

Таблиця 4

Опис вправи «Rond de jambe parter» біля опори

Музичний супровід	Вихідне положення	Вправи
4 такти	I пряма позиція ніг	<i>Preparation</i>
5-8 такт		Чотири <i>rond de jambe parter en deor</i>
9-12 такт		Один <i>rond de jambe parter</i> в <i>plie</i> , <i>rond</i> до положення <i>arabesque</i> , два <i>grand rond de jambe parter</i>
12-16 такт		VI <i>por de bras</i> з прогином назад
17-32 такт	I пряма позиція ніг	Вся комбінація <i>an de dans</i> .

Таблиця 5

Опис вправи «Battement fondu» біля опори

Музичний супровід	Вихідне положення	Вправи
1 такт	I пряма позиція ніг	<i>Battement fondu</i> вперед у підлогу, <i>battement fondu</i> на 45°
2 такт	I пряма позиція ніг	<i>Battement fondu</i> вбік підлогу, <i>battement fondu</i> на 45°
3 такт	I пряма позиція ніг	<i>Battement fondu</i> назад у підлогу, <i>battement fondu</i> на 45°
4 такт	I пряма позиція ніг	Піднімаємо ногу до положення <i>attitude</i> , руки у III позиції, тримаємо рівновагу.

Далі виконуємо вправи «*battement frappe*», «*petits battements*», «*rond de jambe an ler*», «*adaжіо*» та «*grand battements*».

Переходимо до екзерсису посеред залу. Виконуємо «*temps lie par terre*», для того, щоб навчити

правильно фіксувати дитину пози та розумітися на ракурсах тіла. Спочатку вправу можна виконати вправу не відриваючи ніг від підлоги, а далі виконати вправу з підніманням ніг у положення «*attitude*», «*a lasgone*», «*releve lan*» вперед.

Опис вправи «Temps leve soute» на середині залу

Музичний супровід	Вихідне положення	Вправи
1 такт	I Позиція ніг, руки – підготовча позиція	Чотири Temps leve soute По I позиції
2 такт	II Позиція ніг, руки – підготовча позиція	Чотири Temps leve soute По II позиції
3 такт	V Позиція ніг, права нога попереду, руки – підготовча позиція	Чотири Temps leve soute По V позиції
4 такт	V Позиція ніг, ліва нога попереду, руки – підготовча позиція	Чотири Temps leve soute По V позиції, останній стибок закінчити в I позицію

Таблиця 7

Опис вправи «Pas Eschappe» на середині залу

Музичний супровід	Вихідне положення	Вправи
1 такт	V позиція ніг, права нога попереду, положення an face	Чотири pas eschappe
2 такт		Три Pas chasse вперед у VIII точку, assemble назад, три pas chasse вперед у II точку, assemble назад.
3 такт	V позиція ніг, ліва нога попереду, положення an face	Чотири pas eschappe
4 такт	V позиція ніг	Три Pas chasse вперед у II точку, assemble назад, три pas chasse вперед у VIII точку, assemble назад.

Переходимо до стрибків allegro, на середині залу виконуємо temps leve soute (табл. 6) та pas eschappe (табл. 7) та ін.

Переходимо до виконання обертання по діагоналі з просуванням, рекомендуємо вивчити з дітьми такі обертання як «tour chaine», «tour an dedans» та ін.

Виконуємо великі стрибки «pas sissonne» та «grand jete» та ін., що може їм стати в нагоді під час виступів.

Далі слід з дітьми, на нашу думку вивчати класичні варіації. Це може бути «Фея ляльок» з «Лускунчика», або варіація «Скрипка» з «Пахіти» і т.д., для того, щоб закріпити пройдений матеріал та навчити дітей поєднувати класичні рухи в танець. Також можна в процесі занять готувати дітей до виступів, вивчати підходи до полотен та танцювальний фінал номеру, поступово удосконалювати їхню виконавську майстерність.

В кінці заняття виконуємо «por de bras»: перше, друге, третє і т. д. І робимо уклін на завершення заняття. Обов'язково з дітьми молодшого шкільного віку слід звернути увагу на вивчення уклону, адже після кожного виступу на змаганнях, вони мають навчитися граційно кланятися, тож ці навички стануть їм у нагоді.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Завдяки проведеному дослідженню ми

змогли проаналізувати наявні за цією тематикою публікації, провели педагогічний експеримент на базі школи повітряної акробатики «Шоколад» (м. Львів), розробили програму класичного екзерсису для підготовки дітей, котрі займаються повітряними полотнами. Перевірили ефективність занять класичним танцем в процесі підготовки до виступів виконавців у повітряній акробатиці на полотнах. Зробити висновки щодо ефективності застосування класичного екзерсису у якості підготовки дітей молодшого шкільного віку, котрі займаються на повітряних полотнах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Сосина В.Ю. Хореографія в гимнастике : учеб. пособие для студентов вузов. Киев : Олимпийская литература, 2009. 135 с.
2. Тодорова В.Г. Хореографічна підготовка в техніко-естетичних видах спорту : монографія. Львів : ЛДУФК, 2018. 252 с.
3. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю : підручн. 2-е вид. Київ : Альтерпрес, 2007. 324 с.: іл.
4. Steven Santos. Simply Circus. Introduction to Rigging Lyras and Trapeze Bars. Simply Circus: Inc., 2013.
5. Pony Poison. Simply circus. Aerial silk. URL: <http://www.simplycircus.com.au/face-painting-balloons.html>

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ ВМІНЬ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ЛІНІЙНА АЛГЕБРА»

DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS DURING THE "LINEAR ALGEBRA" COURSE

У статті розглядаються можливості формування дослідницьких вмінь студентів – майбутніх вчителів математики засобами розв'язування задач з курсу лінійної алгебри. Розглянуто поняття дослідницької діяльності, дослідницьких вмінь, виділено вміння, якими повинен володіти студент здатний розв'язувати навчально-дослідницькі завдання, зокрема вміти аналізувати, синтезувати, узагальнювати, конкретизувати, класифікувати, обґрунтовувати, висувати гіпотези, складати нові завдання. Розглянуто чотири групи дослідницьких вмінь (операційні, організаційні, дослідницькі вміння співпраці, рефлексивні) та описано характеристики трьох рівнів сформованості них у здобувачів освіти (низький, середній, високий). Розглянуто на що спрямовано основні завдання з вищої алгебри, які носять дослідницький характер (завдання на: формулювання наслідків із заданих умов; знаходження закономірностей; визначення виду алгебраїчної структури; визначення властивостей; дослідження зміни форми, розміщення, розмірів геометричної фігури; знаходження додаткових елементів, необхідних для її розв'язання; знаходження надлишкових, таких, що бракує і суперечливих даних в задачі; формулювання підзадач; знаходження різних методів, способів розв'язання і вибір більш раціонального з них; складання задачі, оберненої до даної; узагальнення і конкретизацію; складання задач на основі даної і складання нових завдань). До кожного виду навчально-дослідницького завдання наведені приклади з курсу лінійної алгебри. Такі навчально-дослідницькі завдання доцільно використовувати в кожній темі, що вивчається, можливо не всіх типів одночасно, але хоча б декілька на занятті, що сприяє розвитку не лише дослідницьких вмінь у здобувачів освіти, а й творчого мислення, без якого людина здатна просто критикувати і протиставляти щось, але не шукати аргументи свого вибору.

Ключові слова: дослідницька діяльність, дослідницькі вміння, навчально-дослід-

ницькі завдання, лінійна алгебра, завдання на дослідження.

The article examines the possibilities of forming the research skills of students – future teachers of mathematics by means of solving problems from the course of linear algebra. The concepts of research activity, research skills are considered, and the skills that a student must possess in order to solve educational and research tasks, in particular, to be able to analyze, synthesize, generalize, specify, classify, justify, put forward hypotheses, compose new tasks, are highlighted. Four groups of research skills (operational, organizational, collaborative research skills, reflexive) are considered and the characteristics of three levels of their formation in students of education (low, medium, high) are described. It is considered what the main tasks in higher algebra, which are of a research nature, are aimed at (tasks on: formulating consequences from given conditions; finding regularities; determining the type of algebraic structure; determining properties; researching changes in the shape, placement, dimensions of a geometric figure; finding additional elements necessary for its solution; finding redundant, missing and contradictory data in the problem; formulating sub-problems; finding different methods, ways of solving them and choosing the most rational of them; making a problem inverse to the given one; generalization and specification; making tasks on the basis of the data and the compilation of new tasks). Examples from the linear algebra course are given for each type of educational and research task. It is advisable to use such educational and research tasks in each topic being studied, perhaps not all types at the same time, but at least a few in a lesson, which contributes to the development of not only research skills in students of education, but also creative thinking, without which a person can simply criticize and oppose something, but do not look for arguments for your choice.

Key words: research activity, research skills, educational and research tasks, linear algebra, research tasks.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.9>

Заїка О.В.,

канд. пед. наук, доцент,
ст. викладач кафедри фізико-математичної освіти та інформатики
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Постановка проблеми. У відповідності до стандарту ЗСО 2020 року [1] учень повинен володіти математичною компетентністю: доводити правильність тверджень, застосовувати логічні способи мислення, здійснювати прогнози, діяти творчо, продукувати нові ідеї, виявляти ініціативу, розв'язувати проблеми, що передбачає вміння аналізувати проблемні ситуації, а отже, володіти не лише репродуктивними, а й дослідницькими вміннями. Для того, щоб сформувати ці вміння у здобувачів освіти, вчитель сам повинен володіти дослідницькими вміннями.

Аналіз останніх досліджень. Проблемою формування дослідницьких вмінь у здобувачів освіти займаються багато вчених. Так, зокрема питанню

дослідницької діяльності присвячені роботи Анісімової О., Балашової С., Голобородько В., Князян М., Лиходєєвої Г., Недодатко Н. та інших.

Мета: показати можливість розвитку дослідницьких вмінь студентів засобами лінійної алгебри, під час розв'язування задач, що мають дослідницький характер.

Виклад основного матеріалу. Дослідницька діяльність – це пізнавальні дії того, хто навчається, спрямовані на розвиток нових знань про об'єкти і процеси, поглиблення знань про предмет, реалізацію власних бажань і можливостей, задоволення інтересів, розкриття інстинктів і здібностей [4]. Завдання для людини стає дослідницьким, якщо для його вирішення у неї не вистачає

наявних знань щоб отримати одразу відповідь чи алгоритм дії – ідею розв'язування задачі.

Дослідницькі вміння – вміння застосовувати прийом відповідного наукового методу пізнання в умовах розв'язування навчальної проблеми, в процесі виконання навчально-дослідного завдання [4]. Їх можна формувати не лише під час виконання навчально-дослідницького завдання, як, наприклад, виконання проєкту, написання наукової роботи, а й під час розв'язування задач, спрямованих на формування дослідницьких вмінь студентів. У процесі розв'язування навчально-дослідницьких завдань студенти формують навички, що забезпечують ефективність реалізації абстрактного та креативного мислення (порівнянь, аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, висування гіпотез, зіставлення тощо).

Для розв'язування дослідницьких завдань людина повинна мати базу знань в межах конкретного предмету і базу вмінь, яка складається із певної когнітивної діяльності або здібностей. Ті, хто розв'язують дослідницькі завдання володіють наступними характеристиками: перш ніж розв'язувати завдання, вони його класифікують, що допомагає у відборі знань, що мають відношення до задачі; виконують описи задачі у вигляді ескізів або словесні описи; розв'язують завдання, працюючи від умови до вимоги [3]. Вміють: виявляти і використовувати взаємозв'язки між змінними; дисоціювати геометричні форми, щоб полегшити вирішення геометричного завдання; знаходити розширення об'єкта; візуалізувати перетворення тривимірних об'єктів; отримати дійсні результати на основі наданої інформації, з'ясувати повноту умови (повна, неповна, з надлишковими даними) (аналіз); математично думати і знову описувати результати, отримані при вирішенні завдання, і розширювати ці рішення (узагальнювати); використовувати різні математичні операції в поєднанні і об'єднувати результати для отримання більш раціональних розв'язань (синтезувати); використовувати математичні результати або властивості для підтвердження достовірності дії або істинності математичного виразу (обґрунтування); вирішувати нестандартні завдання.

Дослідницькі вміння можна розділити на чотири групи [3]:

- операційні дослідницькі вміння (бачити та формувати проблему; аналізувати, моделювати, узагальнювати, структурувати матеріал; висувати гіпотези; аналізувати результати; робити висновки);
- організаційні дослідницькі вміння (вміти ставити мету роботи; планувати розв'язання проблеми; оформлювати свої думки коротко і чітко);
- дослідницькі вміння співпраці (задавати питання; обґрунтовувати власну думку);
- рефлексивні дослідницькі вміння (оцінювати проміжні результати і коректувати свої дії; оцінювати власну діяльність).

Можна виділити низький, середній та високий рівні сформованості дослідницьких вмінь студентів.

Низький рівень. Студент виділяє умову і вимогу завдання; знаходить зв'язки між об'єктами завдання і їх властивостями, використовуючи різні види допомоги; формулює зворотну задачу до даної, використовуючи евристичний прийом. Не в змозі самостійно ставити мету своєї роботи.

Середній рівень. Студент самостійно знаходить зв'язки між об'єктами завдання і їх властивостями; виключає надлишкові дані; розбиває завдання на елементарні підзадачі; висуває і доводить гіпотезу, використовуючи різні види допомоги; визначає чи правильне твердження, чи правильно розв'язана задача; розглядає 1-2 окремих випадки під час розв'язування завдання; формулює обернену задачу до даної; складає нові завдання на основі даної. Визначає мету розв'язання завдання, не може самостійно планувати свою діяльність.

Високий рівень. Студент вводить додатковий елемент, який в результаті виконання завдання скорочується; знаходить відсутні дані для досягнення поставленої мети завдання; формулює підзадачу, яка в подальшому може бути використана при вирішенні інших завдань; знаходить кілька способів розв'язання завдання і виділяє найбільш раціональний; узагальнює і конкретизує завдання; складає нові задачі. Самостійно ставить мету і визначає етапи розв'язання задачі. Визначає всі можливі засоби для розв'язання завдань і вибирає найбільш раціональні.

Розвивати дослідницькі вміння у майбутніх вчителів математики можна засобами лінійної алгебри під час розв'язування навчально-дослідницьких завдань. Навчально-дослідницьке завдання – це один із видів проблемних завдань, які вимагають пошуку пояснення та доведення закономірних зв'язків та відношень фактів, які аналізуються, в результаті розв'язання яких той, хто навчається, відкриває нові знання про об'єкт дослідження, способи зображення або програми діяльності.

Навчально-дослідницькі завдання з лінійної алгебри спрямовані на: виявлення істотних властивостей понять і відносин між ними; встановлення зв'язку даного поняття з іншими; ознайомлення з фактами, що відображені в формулюваннях теорем і їх доведеннях; узагальнення теореми; складання зворотних теорем (задач) і перевірка їх істинності; класифікацію математичних об'єктів і відношень між ними; розв'язування задач різними способами; побудова контрприкладів; складання нових завдань тощо.

Розглянемо основні типи задач з вищої алгебри, що сприяють розвитку дослідницьких вмінь студентів та наведемо приклади до них.

1. Завдання на формулювання наслідків із заданих умов (Відомо що Зробіть з цього висновки. Знайдіть можливі наслідки з заданих умов).

Наприклад. Відомо, що A і B матриці, $AB=BA$. Зробіть висновки. (матриці мають однакову розмірність, є квадратними, є комутативними).

2. Завдання на знаходження закономірностей (залежність від зміни будь-якої величини).

Наприклад. Нехай матриці A, B і C мають розміри $2 \times 3, 3 \times 4$ і 4×5 . Яким способом треба перемножити матриці: $(AB)C, A(BC), (AC)B, (CA)B, A(CB)$, щоб провести найменшу кількість арифметичних операцій? Полічити кількість операцій при усіх способах множення (потрібно визначити чи взагалі можна перемножити обрані матриці, так, наприклад, матриці A і C, C і B перемножити неможливо).

3. Завдання на визначення типу алгебраїчної структури (визначити тип алгебраїчної структури, утвореної)

Наприклад. Чи утворює лінійний простір множина K всіх неособливих матриць $\vec{x} \rightarrow A$ заданого порядку, якщо лінійні операції над матрицями визначені звичайним чином, тобто поелементно?

4. Завдання на визначення властивостей.

Наприклад. Нехай задана лінійно незалежна система векторів $\vec{a}_1, \vec{a}_2, \vec{a}_3, \dots, \vec{a}_s$ деякого векторного простору L над полем P . Визначити чи є система векторів $\vec{a}_1 + \vec{a}_2, \vec{a}_2, \vec{a}_3, \dots, \vec{a}_s$ також лінійно незалежною?

5. Завдання на дослідження зміни форми, розміщення, розмірів геометричної фігури (який вигляд матиме фігура, якщо ...? Як зміниться ..., якщо ...? Як буде розташовуватися ..., якщо ...?).

Наприклад. Знайти геометричне місце точок (ГМТ), що зображає комплексне число $1 < |z| \leq 3$. Як зміниться рисунок, якщо $1 \leq |z| < 3, 1 \leq |z| \leq 3, 1 < |z-1| \leq 3$?

6. Задачі на знаходження додаткових елементів, необхідних для її розв'язання (задачі, в яких потрібно: зв'язати зазначені в ній об'єкти з додатковими об'єктами, необхідними для її розв'язання; виконати додаткові обчислення тощо).

Наприклад. Чи є групою відносно композиції множина всіх поворотів площини навколо деякої точки? Множина всіх осьових симетрій? (необхідні знання із аналітичної геометрії).

7. Завдання на знаходження надлишкових, таких, що бракує і суперечливих даних в задачі (при розв'язанні задачі слід виходити, перш за все, з аналізу її умови. Такий аналіз повинен передбачати: з'ясування того, чи достатньо даних в умові задачі для її розв'язання; чи нема даних, що не використовуються під час її розв'язання. Формулювання таких завдань можуть бути наступні: визначити чи достатньо даних в задачі для її розв'язання; за якої умови завдання матиме n розв'язків. Завдання з відсутніми даними можна умовно поділити на два види: 1) з неповною умовою; 2) з несформульованою вимогою).

Наприклад (задача із зайвою вимогою). Переконатися у тому, що вектори $\vec{e}_1 = \{1, -2, 2\}, \vec{e}_2 = \{-1, 0, -1\}, \vec{e}_3 = \{5, -3, -7\}$ утворюють базис у про-

сторі R_3 , і побудувати ортонормований базис цього простору, застосовуючи процедуру ортогоналізації Грама-Шмідта (якщо ці вектори лінійно залежні, то на черговому етапі ортогоналізації вийде нульовий вектор, тому окремої перевірки векторів на лінійну незалежність можна не проводити).

Наприклад (задача з недостатніми умовами). Визначити парність перестановки: 4, 5, 3, 1, 6, 2. Елементом визначника якого порядку і з яким знаком може входити добуток елементів a_{ij} , у яких j – є числа, що утворюють дану перестановку? (без відомостей про значення першого індекса – i – однозначно отримати відповідь неможна).

8. Завдання на формулювання підзадач (аналіз умови задачі призводить до складання підзадач, що веде до розв'язання основного завдання).

Наприклад. Знайти корінь $\sqrt[3]{2-i}$. Скласти відповідні підзадачі. (спочатку потрібно комплексне число записати у тригонометричній формі, потім скористатися формулою Муавра).

Наприклад. Серед усіх комплексних чисел, що задовольняють умові $|z| \geq 2, |z-4i| \leq 2\sqrt{3}$, знайти число, що має найбільший аргумент (а) побудувати ГМТ, що зображує дані комплексні числа; б) знайти ГМТ їх перетину; в) знайти точку, в якій з початку координат можна провести дотичну під тупим кутом).

9. Задачі на знаходження різних методів, способів їх розв'язання і вибір більш раціонального з них (пошук декількох способів розв'язання однієї і тієї ж задачі змушує задуматись про мету такої роботи, а не лише знаходження правильної відповіді).

Наприклад. Дослідити, яким методом доцільніше розв'язувати дану систему рівнянь (потрібно знайти ранг розширеної та основної матриць – теорема Кронекера – Капеллі, в залежності від результату можна розв'язувати або лише за допомогою методу Гаусса чи Жордано-Гаусса, або ж і за допомогою методу Крамера, і методу оберненої матриці).

10. Складання задачі, оберненої до даної.

Наприклад. На рисунку 1 зображено ГМТ. Визначити комплексне число, що його зображено. Скласти обернену задачу.

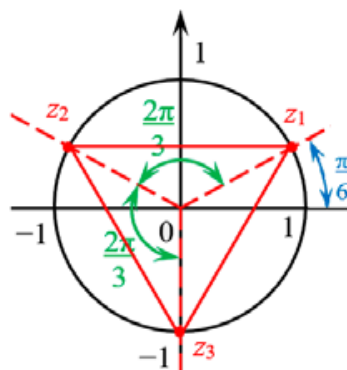


Рис. 1. Умова задачі

11. Завдання на узагальнення і конкретизацію (завдання, в яких потрібно узагальнити її або розглянути окремі випадки; використовуючи узагальнення, можна вказати більш широке коло об'єктів, до яких може бути застосована певна закономірність).

Наприклад. Перевірити, чи є оператори дзеркального відбиття відповідно відносно площини $ХОZ$, $ХОУ$, YOZ ортогональними? Узагальнити результат. (Оператори дзеркального відбиття відносно площини, яка проходить через початок координат, є ортогональними.)

12. Складання задач на основі даної і складання нових завдань (1) скласти завдання на основі даного завдання, а саме: скласти завдання, обернені до даної; скласти задачі, аналогічні даній; скласти завдання на основі узагальнення даного завдання; скласти завдання на основі конкретизації даного завдання; скласти завдання, розчленовуючи умову і вимогу даної задачі на частини і включаючи їх в нові зв'язки; 2) скласти нові завдання, використовуючи: готовий рисунок; умови визначеності фігур).

Наприклад. Скласти завдання на основі конкретизації даного завдання. Підпростори L_1 і L_2 є лінійними оболонками векторів відповідно $\vec{a}_1 = \{1; 2; -1; 3\}$, $\vec{a}_2 = \{3; -2; 1; 2\}$, $\vec{a}_3 = \{2; -4; 2; -1\}$ і $\vec{b}_1 = \{3; 1; 4; 1\}$, $\vec{b}_2 = \{4; 0; 0; 5\}$, $\vec{b}_3 = \{1; -1; -4; 4\}$. Знайти розмірність і базис підпростору $L_1 \cup L_2$. (Потрібно побудувати базис із заданих векторів. Потрібно побудувати довільний базис).

Навчально-дослідницькі завдання доцільно використовувати в кожній темі, що вивчається, можливо не всіх типів одночасно, але хоча б декілька на занятті.

Висновки. Дослідницькі вміння тісно пов'язані з креативним та критичним мисленням. Тільки особа, яка не боїться відійти від шаблону, може робити певні дослідження. Без творчого мислення людина здатна просто критикувати і протиставляти щось, але не шукати аргументи своєї позиції. Будучи мотивованим, зацікавленим предметом, студент починає розглядати його з різних боків, досліджувати його та його властивості, використовуючи творче мислення, щоб отримати нові, невідомі ще варіанти та висновки.

Курси вищої алгебри можна активно використовувати для формування та розвитку дослідницьких вмінь студентів. Розробляючи систему задач з курсу, викладачеві необхідно підбирати задачі різного типу на формування просторового, логічного, дослідницького та креативного мислення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державні стандарти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
2. Дзюбак Л.П., Інґлін С.П., Лінник Г.Б., Морачковська І.О. Лінійна алгебра. Збірка завдань та методика розв'язання : навчально-методичний посібник. Харків : НТУ «ХПІ», 2013. 240 с.
3. Недодатко Н.Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : дис.... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2000. 212 с.
4. Golodiuk L. On the Problem of Shaping Teaching and Research Skills of Mathematics Students. *American Journal of Educational Research*. Vol. 2. No. 12B. 2014. P. 41–45. URL: <http://pubs.sciepub.com/education/2/12B/8/index.html>

АВТОРСЬКА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ОСВІТЬОГО КОМПОНЕНТА «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ» ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ДЕЯКИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

AUTHOR'S METHOD OF TEACHING THE EDUCATIONAL COMPONENT "THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION" FOR STUDENTS OF SOME EDUCATIONAL PROGRAMS

Стаття відображає проблематику викладання такого теоретичного освітнього компонента як «Теорія та методика фізичного виховання» за відсутності сучасних розробок або досліджень щодо полегшеного та цікавого викладання даної дисципліни, використовуючи нові педагогічні методи для здобувачів неспортивних спеціальностей. Поряд із різноманітними практикумів, методичних рекомендацій для здобувачів та викладачів, словників-довідників та основ ТМФВ існує брак розробок або рекомендацій для полегшеного сприйняття навчального матеріалу здобувачами вищої освіти стосовно даної навчальної дисципліни, що зможе не лише викликати інтерес до вивчаної дисципліни, а й забезпечити якісну передачу знань від викладача та прийняття їх здобувачем, що у свою чергу відобразиться на результатах навчання. Метою статті було впровадження у практику сучасної авторської методики викладання освітнього компонента «Теорія та методика фізичного виховання» для здобувачів деяких освітніх програм, навчальними планами яких ця дисципліна передбачена. Результати академічної успішності впродовж трьох років проведення експерименту показали, що авторська методика викладання освітнього компонента «Теорія та методика фізичного виховання» для здобувачів неспортивних спеціальностей мала позитивний результат засвоєння навчального матеріалу у порівнянні із викладанням дисципліни стандартним методом, який застосовувався на першому році проведення експерименту. Здобувачам не тільки був цікавий новий формат проведення академічних занять, а й подобалося бути учасниками живого навчального процесу, що безперечно відобразилося на відвідуваності занять здобувачами, що свідчить про їхню зацікавленість теоретичним предметом; та на академічній успішності кожного здобувача в межах вивчення даної навчальної дисципліни, що відбилося на результатах підсумкового модульного контролю.

Ключові слова: теорія та методика фізичного виховання, освітня програма, академічна успішність, методика викладання.

The article reflects the problems of teaching such a theoretical educational component as "Theory and Methodology of Physical Education" in the absence of modern developments or research on the easy and interesting teaching of this discipline, using new pedagogical methods for students of non-sports majors. Along with the variety of workshops, methodological recommendations for students and teachers, reference dictionaries and the basics of TMFE, there is a lack of developments or recommendations for easier perception of educational material by students of higher education in relation to a given academic discipline, which can not only arouse interest in the studied discipline, but also ensure high-quality transfer of knowledge from the teacher and its acceptance by the learner, which in turn will be reflected in the learning results. The purpose of the article was to introduce into practice the modern author's method of teaching the educational component "Theory and Methodology of Physical Education" for students of some educational programs, the curricula of which provide for this discipline. The results of academic success during the three years of the experiment showed that the author's method of teaching the educational component "Theory and methods of physical education" for students of non-sports majors had a positive result in learning the educational material in comparison with the teaching of the discipline by the standard method, which was used in the first year of the experiment. The winners were not only interested in the new format of conducting academic classes, but also liked being a participant in a lively educational process, which was undoubtedly reflected in the attendance of classes by the winners, which testifies to their interest in the theoretical subject; and on the academic performance of each student within the scope of studying this academic discipline, which was reflected in the results of the final module control.

Key words: theory and methodology of physical education, educational program, academic success, teaching methodology.

УДК 378.14:796.92(07)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.10>

Ільницька Г.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри
фізичної реабілітації та здоров'я
Національного фармацевтичного
університету
Семашко С.А.,
ст. викладач кафедри
фізичного виховання та спорту
Харківського національного університету
радіоелектроніки
Кривенцова О.В.,
ст. викладач кафедри
фізичного виховання та спорту
Харківського національного університету
радіоелектроніки
Клименченко В.Г.,
ст. викладач кафедри одноборств,
фехтування і силових видів спорту
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді. «Теорія та методика фізичного виховання» є базовим та одним з основних та переважно обов'язковим освітнім компонентом для вивчення здобувачами вищої освіти з-поміж циклу різноманітних профільних дисциплін, які складають освітню програму за профілем навчання (табл. 1) та в основному викладається на 1 або 2 курсах. Проте його вивчення викликає певні труднощі у здобувачів у процесі навчання. Здобувачі освіти, як правило, діляться на дві категорії: ті, хто

розуміють навчальну дисципліну, та ті, хто вимушені «завчувати» навчальний матеріал. Здебільшого, базове та загальне поняття про дану навчальну дисципліну мають ті здобувачі, які мали попередньо спортивний досвід на професійному або аматорському рівні та обрали фізкультурно-спортивні освітні програми для вступу та для подальшого навчання, наприклад, фізична культура і спорт: тренерсько-викладацька діяльність; фітнес та рекреація; фізична культура; фізичне виховання і спорт; фізичне виховання і спорт

у Збройних Силах та ін. Здобувачі, які не мали попередньо спортивного досвіду частіше обирають такі освітні програми, як фізична терапія, дошкільна освіта, початкова освіта, менеджмент у спортивній діяльності, якщо мова йде про педагогічний або гуманітарний напрям. Академічні групи зазвичай мають різний контингент здобувачів, які «знайомі» зі спортом або цілком на «Ви», відповідно усі мають різну успішність у вивченні певних дисциплін, зокрема це стосується «Теорії та методики фізичного виховання» (далі – ТМФВ). Також велике значення має зацікавленість здобувачами у навчальній дисципліні. У цьому випадку існує багато факторів, які впливають на зацікавленість здобувача у певній дисципліні, це – цікава дисципліна чи ні, піддається для розуміння чи потрібно «завучувати» або цілком не зрозуміла та не цікава для здобувача. Звичайно тут відіграє неабияку роль також майстерність та харизма викладача. У кожного викладача є свій стиль викладання, що відбивається на вивченні тієї або іншої навчальної дисципліни здобувачами.

У науковій літературі існує багато інформації щодо методики викладання освітнього компонента «Теорія та методика фізичного виховання», проте

існує брак сучасних розробок або досліджень щодо полегшеного та цікавого викладання даної дисципліни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Т. Ротерс визначає основні шляхи удосконалення курсу теорії і методики фізичного виховання рекомендує при цьому використання кредитно-модульної системи організації, мультимедійних технологій і використання опорних конспектів текстів лекцій в схематичному і текстовому варіантах [6, с. 16]. Н. Башавець розглянула аспекти вдосконалення викладання теорії та методики фізичного виховання у вищих навчальних закладах відповідно до сучасних умов розвитку суспільства з акцентом на професійно-прикладну підготовку та формування культури здоров'язбереження студентів [1, с. 68]. С. Ігнатенко визначила основні шляхи удосконалення курсу теорії і методики фізичного виховання рекомендує при цьому використання кредитно-модульної системи організації, мультимедійних технологій і використання опорних конспектів текстів лекцій в схематичному і текстовому варіантах [3, с. 72–73]. К. Зозулею видано методичні рекомендації, які було розроблено з метою надання допомоги у вивченні дисципліни «Теорія

Таблиця 1

Освітні програми та спеціальності, на яких викладається освітній компонент «ТМФВ»

№	Освітня програма (ОП)	Спеціальність	Освітній компонент ОП	Рівень вищої освіти
1	1.1. Фізична культура і спорт: тренерсько-викладацька діяльність; 1.2. Тренерська діяльність в обраному виді спорту	017 Фізична культура і спорт	обов'язкова	перший (бакалаврський); другий (магістерський) перший (бакалаврський);
2	Фітнес та рекреація	017 Фізична культура і спорт	обов'язкова	перший (бакалаврський)
3	Фізична культура	014 Середня освіта (фізична культура)	обов'язкова	перший (бакалаврський)
4	Вчитель фізичної культури	014.11 Середня освіта (фізична культура)	обов'язкова	другий (магістерський)
5	Фізична терапія	227 Фізична терапія, ерготерапія	обов'язкова	перший (бакалаврський); другий (магістерський)
6	Дошкільна освіта	012 Дошкільна освіта	обов'язкова	перший (бакалаврський)
7	Початкова освіта	013 Початкова освіта	вибіркова	перший (бакалаврський)
8	Фізичне виховання	017 Фізична культура і спорт	обов'язкова	другий (магістерський)
9	Фізичне виховання і спорт	017 Фізична культура і спорт	обов'язкова	перший (бакалаврський)
10	Фізичне виховання в освітній і виробничій сферах	017 Фізична культура і спорт	обов'язкова	перший (бакалаврський)
11	Середня освіта (Фізична культура)	014 Середня освіта (Фізична культура)	обов'язкова	перший (бакалаврський)
12	Середня освіта (фізична культура. «Захист України»)	014 Середня освіта (Фізична культура)	обов'язкова	перший (бакалаврський)
13	Фізичне виховання і спорт у Збройних Силах	017 Фізична культура і спорт	обов'язкова	другий (магістерський)
14	Менеджмент у спортивній діяльності	017 Фізична культура і спорт	обов'язкова	перший (бакалаврський)

та методика фізичного виховання», оскільки у процесі викладання ТМФВ розкриваються найважчі питання курсу, обґрунтовуються найважливіші проблеми фізичного виховання дітей – дошкільнят. Кожна тема розкриває, як складається уявлення про зміст, завдання виховання дітей та особливості дитини дошкільного віку, заснованих на принципах діяльнісного та особистісного підходу [2, с. 3–4]. У своїй праці С. Присяжнюк висвітлює проблеми теорії і методики фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп з використанням здоров'язберезувальних технологій [5, с. 14]. Л. Чалій та Т. Козаченко висвітлили власний досвід підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до уроків лижної підготовки при дослідженні сучасного підходу до викладання дисципліни «Теорія і методика викладання лижного спорту» у вищих навчальних закладах. [7, с. 112–113]. Н. Коренкова визначила особливості використання інтерактивних методів навчання на заняттях з фізичного виховання та ТМФВ в межах формування здоров'язберігаючих компетенцій у студентів педагогічного коледжу [4, с. 45].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз літературних джерел не містить жодної інформації про використання сучасних принципів або методів викладання навчальної дисципліни «Теорія та методика фізичного виховання». Поряд із різноматіями практикумів, методичних рекомендацій для здобувачів та викладачів, словників-довідників та основ ТМФВ існує брак розробок або рекомендацій для полегшеного сприйняття навчального матеріалу здобувачами вищої освіти стосовно даної навчальної дисципліни, що зможе не лише викликати інтерес до вивчаємої дисципліни, а й забезпечити якісну передачу знань від викладача та прийняття їх здобувачем, що у свою чергу відобразиться на результатах навчання.

Мета статті полягає у впровадженні у практику сучасної авторської методики викладання освітнього компонента «Теорія та методика фізичного виховання» для здобувачів деяких освітніх програм.

Виклад основного матеріалу. Нами було розроблено та апробовано авторську методику викладання ТМФВ, зміст якої викладено нижче, для полегшеного сприйняття навчального матеріалу здобувачами вищої освіти у межах даної навчальної дисципліни впродовж 3 років проведення експерименту. В експерименті приймали участь здобувачі освіти 1 курсу (2019–2020 н.р., 2020–2021 н.р., 2021–2022 н.р.), яким згідно навчального плану викладалась дана дисципліна. Результати академічної успішності були порівняні за 3 роки викладання дисципліни ТМФВ для кожного курсу окремо. Найгірший показник академічної успішності був у здобувачів 1 курсу 2019–2020 н.р., яким дисципліна викладалась «стандартним

методом». У здобувачів 1 курсу 2020–2021 н.р. та 2021–2022 н.р.) показник академічної успішності був значно вище у порівнянні з 2019–2020 н.р. завдяки новій авторській методиці викладання ТМФВ.

Авторська методика викладання освітнього компонента «Теорія та методика фізичного виховання» для здобувачів неспортивних спеціальностей містила такі основоположні методи:

1. Спортивний метод (в аудиторії). Для його реалізації потрібно було розділити академічну групу навпіл протягом деякого часу академічного заняття. Кожна «підгрупа» по черзі «атакувала» питаннями по вивченій (пройденій) темі іншу «підгрупу», задаючи додаткові питання та питання з поглибленим змістом по темі (з корективами викладача). За правильну відповідь команда отримувала бал.

2. Інтерактивний метод (в аудиторії). Було розроблено картки з видами спорту. При їх демонстрації здобувачам потрібно було назвати переважну фізичну якість, яку цей вид спорту розвиває. Наприклад, на картці було зображено легкоатлетичний стрибок у довжину з місця, здобувач повинен був відповісти, що даний вид стрибків у легкій атлетіці розвиває швидкісно-силові якості. За правильну відповідь здобувач отримував особистий бал.

3. Командна робота у спортивній залі. Для його реалізації потрібно було розділити академічну групу на 2 команди і дати завдання. Наприклад, один представник з команди демонструє будь-яку (або за порадою викладача) вправу або імітує елементи вправ з видів спорту для розвитку певної фізичної якості, а вся інша команда повинна відгадати про розвиток якої саме фізичної якості йде мова. За правильну відповідь команда отримувала бал.

4. Слуховий метод (в аудиторії). Викладач усно проговорює вправу (її вихідне положення, опис, дозування, організаційно-методичні вказівки), здобувачі уважно слухають та на швидкість визначають фізичні якості, розвитку якого сприяє дана вправа, або на який суглоб йде переважне навантаження при її виконанні. За правильну відповідь здобувач отримував особистий бал.

5. Метод «Брейн рингу». Для його реалізації потрібно розділити академічну групу на команди по 2-3 людини, та демонструвати складні або складно-координаційні вправи на зображенні або короткому відео. Перемогу отримує команда, яка першою і правильно надасть відповідь.

6. «Веселий» метод. Впродовж академічного заняття здобувачам дається завдання створити у віршованій формі та продемонструвати фізкультурхвилинка та фізкультпаузи для дітей різного віку впродовж обмеженого часу. Оцінювання можна здійснювати в довільній формі.

7. Метод аналогій. Цей метод передбачає картки із зображеннями фізичних вправ, спортивного

інвентаря, видів спорту. За правильну та оперативну відповідь здобувач отримував особистий бал.

8. Метод «далеких» аналогій. Цей метод передбачає картки із зображеннями, які містять віддалений сенс фізичних вправ, фізичних якостей, видів спорту, професій, з уточненням на зворотній стороні певного завдання для здобувача. За правильну та оперативну відповідь здобувач отримував особистий бал.

9. Ситуативний метод: викладач задає усне завдання (це також може бути вигадана історія) для здобувачів, а вони визначають відповідь, в залежності від того, про що мова йде – про фізичну якість або про фізичну вправу та яку саме. За правильну та оперативну відповідь здобувач отримував особистий бал.

10. Метод виправлення помилок на слух (застосовується наприкінці курсу). Викладач навмисно викривляє або перекручує опис вправи, застосовує «побутову» термінологію, яка підлягає корекції з боку здобувачів. За правильну та оперативну відповідь здобувач отримував особистий бал.

Висновки. Як показали результати академічної успішності впродовж трьох років проведення експерименту, авторська методика викладання освітнього компонента «Теорія та методика фізичного виховання» для здобувачів неспортивних спеціальностей мала позитивний результат засвоєння навчального матеріалу у порівнянні із викладанням дисципліни стандартним методом, який застосовувався на першому році проведення експерименту. Першокурсникам не тільки був цікавий новий формат проведення академічних занять, а й подобалося бути учасниками живого навчального процесу, що безперечно відобразилось на 100% відвідуваності занять здобувачами, що свідчить про їхню зацікавленість теоретичним предметом; та на академічній успішності кожного

здобувача в межах вивчення даної навчальної дисципліни, що відбилосся на результатах підсумкового модульного контролю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Башавець Н. А. Теорія та методика фізичного виховання студентів у сучасних умовах розвитку суспільства. *Наука і освіта*. 2013. № 4. С. 67–70.
2. Зозуля К. В. Теорія та методика фізичного виховання: методичні рекомендації до навчального курсу для викладачів та здобувачів першого (бакалавр) рівня вищ. освіти зі спец. 012 Дошкільна освіта. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2022. 19 с.
3. Ігнатенко С. О. Шляхи вдосконалення викладання теорії і методики фізичного виховання. *Наука і освіта*. 2014. № 4. С. 72–74.
4. Коренкова Н. Особливості використання інтерактивних методів навчання на заняттях з фізичного виховання та ТМФВ в межах формування здоров'язберігаючих компетенцій у студентів педагогічного коледжу. *Фізична культура і спорт. Виклики сучасності* : зб. ст. наук.-практ. конф. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2021. С. 44–48.
5. Присяжнюк С. І. Теорія і методика фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп з використанням здоров'язберезувальних технологій : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 36 с.
6. Ротерс, Т. Шляхи вдосконалення викладання теорії і методики фізичного виховання у спеціалізованому навчальному закладі. *Teoriâ Ta Metodika Fizičnogo Vihovannâ*. 2017. (4). С. 16–18. URL: <https://tmfv.com.ua/journal/article/view/299> (дата звернення: 17.07.2022).
7. Чалій Л. В., Козаченко Т. В. Сучасний підхід до викладання дисципліни “Теорія і методика викладання лижного спорту” у вищих навчальних закладах. *Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society*. 2016. 4(20). С. 112–115. URL: <https://sport.vnu.edu.ua/index.php/sport/article/view/592> (дата звернення: 17.07.2022).

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ – МЕДИКІВ»

FEATURES OF TEACHING THE COURSE «ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES FOR MEDICAL STUDENTS»

У статті розглядаються особливості викладання англійської мови за професійним спрямуванням для студентів медичних спеціальностей в умовах сучасного суспільства. Акцентується увага на застосуванні різноманітних модернізованих методів навчання з метою кращого засвоєння студентами-медиками англійської мови за професійним спрямуванням. У статті було з'ясовано чинники, які впливають на мотивацію до вивчення англійської мови у студентів-медиків. Розглядається, в якості прикладу, навчальна програма курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням» Чернівецького медичного фахового коледжу та її особливості. З'ясовано методи викладання англійської мови для студентів медичних спеціальностей та особливості оцінки їх знань. Визначено основні принципи навчання англомовного монологічного та діалогічного говоріння студентів-медиків. Проаналізовано спеціалізовану літературу з питання медичних англійських сленгів. Визначено, що курс фахової англійської мови є інтегрованим предметом, який поєднує в собі цикли навчання орфографії, пунктуації, лексики та граматики. Тісно пов'язаний з різноманітними медичними дисциплінами. Акцентується увага на сучасних проблемах викладання та засвоєння студентами Вузів фахової англійської мови. Наведено шляхи удосконалення та розвитку англійської мови професійного спрямування у вищих медичних навчальних закладах в Україні. В процесі дослідження було з'ясовано, що професійна підготовка фахівців медичної сфери є багатогранною, а викладання англійської мови за професійним спрямуванням сприяє розвитку комунікативних та фахових здібностей, що являються основою професійної діяльності медичного працівника. Визначено, що англійська мова професійного спрямування для студентів-медиків – ключ до отримання можливості стати висококваліфікованим фахівцем та здатність реалізації на міжнародному рівні. Зроблено акцент на тому, що розвиток викладання фахової англійської мови у вищих навчальних закладах – являється пріоритетним завданням українського уряду, та є ще одним кроком до створення досконалої системи навчання, згідно сучасних світових стандартів.

Ключові слова: англійська мова за професійним спрямуванням, медики, мотивація,

програма викладання англійської мови, проблеми фахової англійської мови в Україні.

The article examines the peculiarities of teaching English for professional purposes for students of medical specialties in the conditions of modern society. Emphasis is placed on the application of various modernized teaching methods in order to better master the English for professional purposes by medical students. The article found out the factors that affect the motivation to study English among medical students. As an example, the curriculum of the course «English for professional purposes» of the Chernivtsi Medical College and its features are considered. The methods of teaching English for students of medical specialties and the peculiarities of assessing their knowledge have been clarified. The main principles of teaching English monologue and dialogic speech of medical students have been determined. The specialized literature on the issue of medical English slangs was analyzed. The specialized literature on the issue of medical English slangs was analyzed. It was determined that the professional English language course is an integrated subject that combines the cycles of learning spelling, punctuation, vocabulary and grammar. It is closely related to various medical disciplines. Emphasis is placed on modern problems of teaching and acquisition of professional English by students of Universities. Ways of improvement and development of professional English in higher medical educational institutions in Ukraine are given. During the research, it was found that the professional training of medical specialists is multifaceted, and teaching English in a professional direction contributes to the development of communicative and professional abilities, which are the basis of the professional activity of a medical worker. It was determined that professional English for medical students is the key to obtaining the opportunity to become a highly qualified specialist and the ability to implement at the international level. Emphasis is placed on the fact that the development of professional English teaching in higher educational institutions is a priority task of the Ukrainian government, and is another step towards creating a perfect education system, according to modern world standards.

Key words: English for professional purposes, medics, motivation, program for teaching English, problems of professional English in Ukraine.

УДК 378.147.091.33:811.111]:61-057.875
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.11>

Канюк О.С.,
викладач кафедри іноземних мов
Ужгородського національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Викладання англійської мови за професійним спрямуванням для студентів медичних спеціальностей – завжди було актуальним питанням для дослідження для багатьох науковців світу. В кожній країні існують свої підходи до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Не являється виключенням і Україна. Англійська мова важлива для майбутнього працівника медичної

сфери. Маючи знання з іноземних мов, легко знайти спільну мову з іноземними пацієнтами чи з колегами. Важливим є удосконалення навчального процесу з англійської мови в Україні та створення нового якісного підґрунтя для її розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років сформувався стійкий інтерес до питання викладання англійської мови за професійним спрямуванням для студентів-медиків.

Зацікавленість даною проблемою спостерігається в наукових працях Р. Гришакової, В. Кушнір, Т. Бажан, А. Гулак, О. Колодницька та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Викладання англійської мови професійного спрямування для студентів-медиків залишається сьогодні актуальним питанням. Це пов'язано з тим, що у випускників медичних закладів недостатній рівень володіння англійською мовою, що є важливим для успішного функціонування в умовах сучасного ринку праці. Виділення проблемних аспектів питання викладання англійської мови для студентів-медиків та прогнозування дієвих шляхів подолання проблемної ситуації – головне завдання, яке висвітлюються в даній статті.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей викладання для студентів-медиків англійської мови професійного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні англійська мова являється однією з найбільш популярних мов у світі, нею спілкуються понад 2 млрд. людей з усіх куточків нашої планети. Знання англійської мови дозволить людині без перешкод спілкуватися з іншими людьми в будь-якій країні. Також англійська є незамінною для більшості відомих професій. Спілкування з іноземними партнерами, ведення спеціалізованої документації, використання англомовних термінів – все це не можливо без досконального знання англійської професійної мови. Саме тому є важливим її викладання у вищих навчальних закладах, зокрема в Вузах з медичною направленістю.

Р. Гришкова, у своїй книзі, визначає цілі вивчення англійської мови професійного спрямування для студентів вищих навчальних закладів:

- практичні – формування у студентів комунікативних компетенцій (соціолінгвістичної, лінгвістичної, прагматичної) для спілкування в університетському та професійному середовищі;
- пізнавальні – залучення студентів до різноманітних професійних видів діяльності, з метою підвищення їх пізнавальної активності;
- розвивальні – формування у студентів впевненості як користувачів англійської мови та позитивного ставлення до вивчення мови;
- освітні – формування у студентів мовленнєвих компетенцій;
- соціокультурні – розуміння соціокультурних проблем для професійної роботи в різних життєвих обставинах;
- соціальні – вміння спілкуватися в міжнародному середовищі [3, с. 56].

Для правильного спілкування та розуміння людини, яка розмовляє англійською мовою, необхідно знати не лише, те як саме використовувати іноземну лексику, правильно та грамотно висловити свою думку, але й знати як саме потрібно

застосовувати певні засоби англійської мови в різних ситуаціях спілкування з іноземцями (як правильно почати розмову та закінчити її, як звертатися до співрозмовника, які теми слід обговорювати при різних обставинах тощо). Отже, першочерговою задачею вищих навчальних закладів – є навчання правильному та грамотному використанні студентами іноземної мови в повсякденній та професійній реальності [6, с. 102].

Вивчення англійської мови студентами-медиками є пріоритетним завданням будь-якого медичного навчального закладу. Викладання іноземної мови у Вузів повинно вестись паралельно з опануванням студентом профільної спеціальності. Під час вивчення англійської професійного спрямування, студент, впродовж курсу, вивчає різноманітні медичні терміни, які згодом будуть потрібні в його навчальній та професійній діяльності [6, с. 103].

В навчальній діяльності вищих навчальних закладів України, фахова англійська мова посідає провідне місце. Саме тому, потрібно вміння правильно організувати процес її викладання для студентів різних професійних направленостей, зокрема медичної. Метою вивчення англійської мови у вищих медичних навчальних закладах є формування у студентів-медиків іншомовної комунікативної компетентності у межах медичних навчальних тем та професійно-орієнтоване та поглиблене засвоєння фахової англійської мови. Прикладом досконалої професійної англомовної підготовки майбутніх медиків є програма вивчення англійської мови професійного спрямування в Чернівецькому медичному фаховому коледжі [2, с. 3].

Програма викладання навчального курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням» в Чернівецькому медичному фаховому коледжі складена відповідно до Стандарту вищої освіти та затверджена Міністерством освіти та науки України. Результатом вивчення навчальної дисципліни є:

- Демонстрація вміння ефективної професійної комунікації в письмовій, усній формі українською та англійською мовами, для ефективного обміну інформацією та реалізації академічної мобільності.
- Належне та своєчасне ведення медичної документації відповідно до чинного українського законодавства, здійснення аналізу та моніторингу документації, використання спеціальних комп'ютерних технологій.
- Спілкування на високому рівні медичного працівника з іноземними колегами та з пацієнтами-іноземцями.
- Вміння правильно розуміти та застосовувати іншомовні професійні медичні терміни та назви медичних препаратів.

Програма курсу Англійська мова за професійним спрямуванням» для Чернівецького медичного фахового коледжу складається з 2 змістовних модулів: I модуль – робота у відділеннях, II модуль – Системи

органів, захворювання лікування. Серед основних тем даних модулів можна виділити: «Людське тіло та його структура», «Дихальна система: хвороби та функції. Туберкульоз», «У хірургічному відділені. Хірургічні захворювання: ознаки і симптоми. Порядок слів у простому поширеному реченні», «У гінекологічному відділені: вагітність та пологи» та багато інших [2, с. 8].

Для засвоєння матеріалу з англійської мови, викладач дає студентам-медикам самостійні завдання, у вигляді домашніх завдань, самостійних робіт, індивідуальних завдань, презентацій, рефератів тощо. Також активна робота відбувається на навчальних заняттях, а саме на лекціях – конспектування навчального матеріалу, а на семінарах та практичних заняттях – застосування на практиці отриманих знань та вмінь.

Оцінка знань студентів-медиків відбувається за 3 формами: контроль початкового рівня знань, при якому викладач визначає рівень знань студента на першому занятті; поточний контроль, який передбачає оцінку знань студента-медика стосовно останньої вивченої теми; підсумковий контроль засвоєння модуля полягає в контролі усіх отриманих знань за пів року/рік. Атестація студентів відбувається у вигляді підсумкового тесту, екзамену або заліку. В результаті чого визначається рівень знань з фахової англійської мови студентів медичних спеціальностей.

Актуальним питанням, при викладанні англійської мови медичного профілю, є вивчення діалогічного та монологічного говоріння студентів-медиків. Його вивченням займалась кандидат педагогічних наук В. Кушнір. Навчити студентів-медиків монологічному та діалогічному говорінню англійською мовою можливо, якщо дотримуватись певних принципів: принцип доступності, який заключається в тому, що наданий навчальний матеріал повинен бути доступний для розуміння студента-медика; принцип системності та систематичності, який пов'язує з подачею матеріалу на кожному уроці, протягом 15-20 хвилин; принцип міжпредметних зв'язків англійської мови з фаховими дисциплінами [5, с. 156].

Для навчання монологічному та діалогічному говорінню англійською мовою використовують наступні види навчальних методів: метод мозкового штурму, рольові ігри, дискусійні методи, ситуаційне моделювання, стратегічні методи та багато інших. При навчанні даним типам говоріння, викладач повинен контролювати навчальний процес, а саме етику спілкування, координувати взаємодію студентів, пояснювати незрозумілі моменти та всіляко допомагати під час навчального процесу.

Навчання монологічному говорінню можна привести на прикладі теми *Respiration*. Студентам-медикам пропонується написати невеличку доповідь на задану тему, та презентувати її перед

аудиторією. Після доповіді, відбувається процес обговорення монологу, при якому студенти та викладач задають уточнюючі питання по темі доповіді.

При вивченні діалогу англійською мовою, студентам-медикам пропонується створити невеликий діалог, наприклад, між лікарем та пацієнтом. Під час написання, викладач рекомендує застосувати принципи медичної етики [5, с. 157].

Вивчення діалогічного та монологічного говоріння англійською мовою вважається більш пріоритетним за звичайне читання та письмо. Даний вид навчання дає змогу студентам-медикам краще засвоїти поданий матеріал та застосувати отримані знання на практиці, не виходячи з аудиторії.

Сьогодні в світі майже всі відомі медичні конференції та публікації наукових медичних видань здійснюються на англійській мові, тому для майбутнього медика є важливим вивчення її в навчальних закладах. Варто звернути увагу на такий феномен медичної англійської мови як медичний сленг. Вивченням та аналізом даної тематики займалися дослідники Т. Бажан та А. Гулак. «Медична англійська мова – це окремий курс, це ніби мова в мові, яка тісно пов'язана із клінічними дисциплінами загального медичного циклу», – саме такими словами вчені описують суть англійської мови за медичним напрямом [1, с. 10]. Важливим в роботі медика є використання не лише професійної англійської мови, але й медичного сленгу, без знання якого важко буде зрозуміти іноземних колег. Знання сленгу допоможе українському медику більш вільно та впевнено почувати себе в англійськомуну колективі. Такі знання можуть знадобитися, наприклад при проходженні практики в медичному закладі англійськомуну країни.

Варто виділити найбільш відомі приклади медичних сленгів:

- Doc – лікар;
- Babe catcher – акушер (досл. ловець малюків);
- Bag – давати кисневу маску;
- Tern – інтерн;
- Knife happy – опис дуже «активного» хірурга (радий помахати ножом)
- Bronk – зробити бронхоскопію [1, с. 11].

Медичний сленг не є прерогативою лише медичної сфери, його застосовують в художній літературі, в пресі. Також спостерігається тенденція, що коли студенти-медики вивчають медичний англійський сленг, вони стають більш зацікавлені у вивченні фахової англійської мови.

Важливим моментом при викладанні фахової англійської мови – є мотивація студентів до її вивчення. Дане питання у своїй науковій роботі «Формування позитивної мотивації до вивчення англійської мови (за професійним спрямуванням) у студентів медичних ВНЗ за допомогою інтерактивних технологій і методів навчання» розглядала

О. Колодницька. Формування мотивації у студентів-медиків до вивчення англійської мови пов'язано з багатьма чинниками. Зокрема, це може бути вибір навчального закладу, в якому навчаєшся, методи викладання англійської мови, ступінь розуміння наданого матеріалу, взаємовідносини з викладачем тощо. Для того щоб зацікавити студентів у вивченні іноземної мови, потрібно стимулювати їх пізнавальну активність (надати цікавий унікальний матеріал), самостійність (дати завдання для самостійного виконання) та ініціативність (дозволити проявити ініціативу на занятті) [4, с. 53].

Викладачу потрібно мати на увазі, що зовнішні, навіть найсприятливіші умови впливають на мотивацію навчання не безпосередньо, а тільки через внутрішнє ставлення студента до них. Саме викладач – та рушійна сила, яка повинна мотивувати студентів-медиків до вивчення англійської мови. В залежності від його підходу до викладацької діяльності, організації навчального процесу та індивідуального підходу до кожного студента, залежить зацікавленість молоді у вивченні фахової англійської мови та в отриманні потрібних знань.

В реаліях сучасного світу, досить гостро постає проблема рівня знань англійської мови серед учнів та студентів українських навчальних закладів. Ситуація навколо мовного питання досить напружена. Згідно досліджень останніх років, лише третина студентів переходять на магістратуру (17,7 тис. студентів). Це пов'язано з тим, що більша частина не в змозі здати екзамен з іноземної мови, зазвичай англійської. Дана проблема йде корінням у шкільні роки, адже рівень викладання англійської мови в школах залишає бажати кращого. Та ж ситуація стосується навчання у коледжах, та перших чотирьох років навчання в університеті.

Ще одним моментом поганого знання англійської є неможливість отримати ці знання, особливо це стосується дітей з сільської місцевості. В сучасному світі існує велика кількість англомовних ресурсів в інтернеті, вивчення фахових дисциплін англійською, міжнародна академічна мобільність. Проте сільські діти, зазвичай, не мають можливості отримати ці знання, іноді через брак коштів, іноді через неможливість вступити до вищого навчального закладу через відсутність потрібних знань [7].

Дана проблема стосується також і студентів медичних закладів освіти. Та навіть більше, для вступу в медичний університет потрібно набагато більше знань та вмінь, адже дана спеціалізація є досить складною та багатоаспектною. Крім вивчення звичайних хімії, біології, математики, української мови, важливим для студентів-медиків

є вивчення англійської мови професійного спрямування. Вона має більший рівень складності ніж звичайна англійська мова. Тому, при її вивченні в медичних університетах, багато студентів не можуть впоратися з таким рівнем навантаження та часто не розуміють наданий викладачем матеріал. В результаті чого, однією з причин покидання університету достроково є складність отримання знань, серед яких є і англійська мова.

Висновки. Англійська мова – особлива. Її вивчення відкриває двері у великий світ. Для студентів-медиків вивчення фахової англійської мови являється пріоритетним напрямком навчальної діяльності. Воно дозволить підвищити рівень знань з розмовної та професійної англійської мови, полегшить спілкування з іноземними партнерами та пацієнтами. Дасть можливість з легкістю вести іноземну ділову переписку, вести медичну документацію та розумітися в англомовних медичних термінах. На жаль, рівень знань фахової англійської мови є недостатнім в Україні. Для підвищення знань студентів з даної дисципліни, держава та вищі навчальні заклади, зокрема, повинні запровадити комплекс відповідних заходів, як на рівні університету, школи чи коледжу, так і всієї країни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бажан Т. О. Вивчення англійської мови в підготовці медичних працівників. Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах. № 2. С. 10–11.
2. Брезицька Н. Робоча програма навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням». Чернівці : Чернівецький медичний фаховий коледж, 2021. 30 с.
3. Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Р. О. Гришкова. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.
4. Колодницька О. Д. Формування позитивної мотивації до вивчення англійської мови (за професійним спрямуванням) у студентів медичних ВНЗ за допомогою інтерактивних технологій і методів навчання. *Медична освіта*. 2018. № 4. С. 52–54.
5. Кушнір В. Особливості навчання фахового англомовного монологічного та діалогічного говоріння студентів-медиків. *Педагогіка*. 2022. № 48. С. 154–158
6. Савка І. В. Особливості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців у галузі права. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. № 21. С. 101–104.
7. Що не так з іноземними мовами в школах. URL: <https://osvitoria.media/experience/shho-ne-tak-z-inozemnyumu-movamy-u-shkolah/>

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО СУПРОВОДУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

CONCEPTUALIZATION OF COMMUNICATIVE SUPPORT FOR HEARING IMPAIRMENT STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

За результатами аналітичного дослідження розкрито значення концепту «комуникативний супровід здобувачів освіти з порушеннями слуху», що визначається як система моніторингу стану забезпечення індивідуальних комунікативних потреб здобувача та визначення актуальних чи потенційних комунікативних бар'єрів, які виникають через невідповідність комунікативних умов освітнього середовища та актуальних комунікативних можливостей здобувача освіти з порушеннями слуху. Комунікативні бар'єри суттєво ускладнюють чи унеможливають процес здобуття освіти глухим та напівглухим здобувачем, а тому потребують усунення чи уникнення.

В статті обґрунтовано необхідність розрізнення комунікативного супроводу від додаткової психолого-педагогічної підтримки, оскільки комунікативний супровід передбачає ширше коло завдань і фахівців, ніж передбачає психологічна чи педагогічна практика. Комунікативний супровід передбачає не лише спостереження, фіксацію та прогноз ймовірності ризику виникнення комунікативних бар'єрів, а й вжиття вчасних або попереджувальних заходів для уникнення від виникнення таких бар'єрів чи їх усунення. В комунікативному супроводі виокремлюються два типи впливів – комунікативна підтримка та комунікативна допомога. Комунікативна підтримка передбачає опосередкований вплив на здобувача освіти з порушеннями слуху шляхом внесення змін в освітнє середовище, тобто заходи, що дають змогу зробити це середовище відповідним і гармонійним до індивідуальних комунікативних можливостей здобувача. Цей тип впливів передбачає залучення необхідних фахівців для підтримки комунікації здобувача, зміну комунікативної складової навчальних матеріалів, забезпечення технічними засобами та підвищення слухової доступності приміщень закладу. Комунікативна допомога передбачає безпосередній вплив на здобувача для покращення і розширення його комунікативних можливостей. Цей тип передбачає якісне слухопротезування, навчання жестовій мові та техніками візуальної підтримки усного мовлення.

Ключові слова: глуха людина, напівглуха людина, комунікативний супровід, підтримка, допомога, комунікативні потреби, освітнє середовище, здобувач освіти.

According to the results of the analytical study was revealed the meaning of the concept 'communicative support of hearing impairments learners', which is defined as a system of monitoring the state of ensuring the individual communicative needs of the student and determining actual or potential communicative barriers. The communicative barriers arise due to the inconsistency of the communicative conditions of the educational environment and current communicative capabilities of hearing impairment student. Communication barriers significantly complicate or make impossible the process of obtaining an education for a deaf and hard-of-hearing learner, and therefore such barriers need to be eliminated or avoided. The article substantiates the need to distinguish communicative support from additional psychological-and-pedagogical support, since communicative support involves a wider range of tasks and specialists than psychological or pedagogical one.

Communicative support involves not only observing, recording and predicting the probability of the occurrence of communication barriers, but also taking in time or preventive measures to avoid the occurrence of such barriers or their elimination. In communicative support, two types of influence are distinguished – communicative guide and communicative help. Communicative guide involves indirect influence on the learner with hearing impairments by making changes to the educational environment, that is, measures that make it possible to make this environment appropriate and harmonious to the individual communicative capabilities of the learner. This type of influence involves attracting the necessary specialists to support the applicant's communication, changing the communicative component of educational materials, providing technical means, and improving the auditory accessibility of the institution's premises. Communicative assistance involves direct influence on the learner to improve and expand his communicative abilities. This type involves high-quality hearing aids, training in sign language and visual speech support techniques, etc.

Key words: deaf person, hard-of-hearing person, communicative support, guide, help, communicative needs, educational environment, learner.

УДК 376-056.263

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.12>

Замша А.В.,

канд. психол. наук,
завідувач відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук
України

Адамюк Н.Б.,

канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник відділу
навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук
України

Дробот О.А.,

канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник відділу
навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук
України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Категорія здобувачів освіти з порушеннями слуху є особливою серед осіб з особливими освітніми потребами, оскільки порушення слуху суттєво обмежує, ускладнює, а часом і унеможливорює процес комунікації таких здобувачів з оточуючими

в освітньому процесі. Водночас комунікація є ключовим механізмом, на якому ґрунтується процес здобування освіти. Освіта по-суті є передачею інформації і досвіду, що є корисним з позиції сучасного суспільства. Цю інформацію і досвід людство накопичувало впродовж тривалого часу, що

зумовлює їх досить великий обсяг, яким необхідно оволодіти спудею під час здобуття освіти. Інформація передається двома способами – опосередкованим та безпосереднім. Опосередковане передавання інформації втілюється у посередництві через навчальні матеріали (підручники, посібники тощо), а безпосереднє – передбачає ефективну взаємодію здобувача освіти та педагога. Варто відзначити, що переважна більшість навчальних матеріалів та підготовка педагогів передбачає їх орієнтування на ефективно функціонуючий механізм комунікації. Питання комунікації часом навіть не є центральним при підготовці навчальних матеріалів та педагогів для системи освіти. Однак здобуття освіти особами з порушеннями слуху передбачає в першу чергу вирішення саме проблеми комунікації в освітньому процесі. Порушення комунікації в освітньому процесі осіб із порушеннями слуху є специфічним і суттєво відрізняється від тих труднощів, які можуть зустрічатися у інших категоріях здобувачів, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення чи порушеннями спектру аутизму [11]. Зважаючи на це, питання налагодження ефективної комунікації потребує окремого розгляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Пошук шляхів щодо ефективної організації комунікативної складової освітнього середовища розкрито в роботах К. Appelman, P. Mayer, H. Schlesinger, D. Denton, B. Hansen, W. Lewis та інших [9]. Переважна більшість дослідників пропонують вирішення проблеми комунікації через створення білінгвального жестово-словесного середовища (Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша, О. Федоренко, R. Hoffmeister, S. Gregory, R. Conrad, R. Holcomb, D.F. Moores та ін.) [2]. Зокрема розкрито етапи розроблення ідей вирішення проблеми комунікації в сурдопедагогіці (А. Замша, О. Федоренко та ін.) [7]; обґрунтовано вітчизняну концепцію бімодально-білінгвального навчання глухих та напівглухих (Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша, О. Федоренко та ін.) [3; 8]; висвітлено принципи створення ефективного двомовного середовища (Н. Адамюк, А. Замша та ін.) [10]; охарактеризовано питання мовної підготовки фахівців для системи освіти осіб із порушеннями слуху (Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша та ін.) [5; 6]; розкрито зміст поняття особливі комунікативні потреби глухих та напівглухих жестомовних осіб (Н. Адамюк та ін.) [1]; розроблено алгоритм забезпечення індивідуальних комунікативних потреб глухих та напівглухих здобувачів освіти (О. Дробот, А. Замша та ін.) [12]. Водночас питання забезпечення особливих комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху досі залишається вкрай маловивченим.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відповідно за Закону України «Про освіту», особи з особливими освітніми потребами є такими здобувачами освіти, які

потребують додаткової психолого-педагогічної підтримки для забезпечення їх права на освіту. В цьому контексті здобувачів освіти з порушеннями слуху з їх ключовою проблемою освіти – забезпечення ефективної комунікації, без вирішення якої такі особи не можуть здобути якісної освіти дійсно належать до категорії осіб з особливими освітніми потребами. Однак підтримка, якої потребують ці здобувачі є значно більш загальною, бо не вичерпується лише психолого-педагогічними аспектами підтримки. Налагодження ефективної комунікації в цьому контексті передбачає залучення фахівців, які мають певну мовну і мовленнєво-адаптивну підготовку, зокрема це може передбачати залучення перекладачів, жестових та мануоральних транслітераторів, нотувальників та інших фахівців та парапрофесіоналів. Саме з огляду на це видається перспективним виокремлення та розроблення концепції комунікативного супроводу здобувачів освіти з порушеннями слуху.

Мета статті полягає в концептуалізації комунікативного супроводу здобувачів освіти з порушеннями слуху в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Зауважимо, що в чинному Законі України «Про освіту» поняття «підтримка», «супровід» та «допомога» не є розмежовані і часто використовуються як тотожні, а подекуди як різні за значенням. Втім ми пропонуємо використовувати ці поняття як різні за значенням, опираючись на результати досліджень Н. Адамюк, О. Бабяк, А. Замша, О. Федоренко та інших, де проведено чітке розмежування значення окреслених понять. Зокрема: поняття «супровід» розглядається як система перманентного моніторингу за процесом здобуття освіти здобувачів з особливими потребами для того, щоб прогнозувати ймовірні ризики, що можуть виникнути при здобутті освіти та завчасно чи вчасно їх попередити; поняття «підтримка» визначається як комплекс взаємоузгоджених заходів, що спрямовано на оптимізацію освітнього середовища та процесу в такий спосіб, щоб уникнути виникнення труднощів у процесі здобування освіти; поняття «допомога» тлумачиться як комплекс безпосередніх впливів на здобувача освіти з особливими потребами для оптимізації його розвитку та полегшення здобування освіти [4, с. 100]. На нашу думку, найбільш загальним в цьому контексті є саме поняття супроводу, який включає підтримку та допомогу як способи впливу на здобувача освіти. Саме зважаючи на це, в контексті нашого аналітичного дослідження зосередити увагу на концептуалізації поняття «комунікативний супровід».

Так, комунікативний супровід здобувачів освіти з порушеннями слуху можна інтерпретувати як систему моніторингу за забезпеченням комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху в освітньому процесі.

Такий моніторинг можна візуально зобразити у формі теоретичної моделі, що зображена на рис. 1.

При комунікативному супроводі аналіз здійснюється стан забезпечення індивідуальних комунікативних потреб здобувача освіти в конкретних умовах освітнього процесу. Йдеться про те, що оскільки комунікація це досить загальний механізм для освітнього процесу, то і оцінюється комунікація з різних боків зокрема як з точки зору здобувача освіти, так і з точки зору освітнього процесу. Показником забезпечення в цих умовах є відповідність між актуальними комунікативними можливостями здобувача з порушеннями слуху та комунікативними умовами освітнього середовища і процесу. Якщо умови повною мірою відповідають індивідуальним можливостям, тоді можна говорити про те, що комунікативні потреби забезпечуються, якщо ж ні – то тоді поточне освітнє середовище не відповідає повністю чи частково можливостям для комунікації здобувача. Це означає, що існує комунікативний бар'єр, який ускладнює інтегрування здобувача освіти в освітнє середовище і ускладнює процес здобування освіти.

Важливо також підкреслити, що під час моніторингу відбувається пошук потенційних ризиків, які можуть викликати виникнення певних комунікативних бар'єрів. Зокрема на цьому зосереджується

увага тоді, коли відбуваються зміни в освітньому середовищі чи процесі, а також значимо змінюються комунікативні можливості здобувача.

Щодо першого, то це оцінка потенційних комунікативних ризиків має відбуватися при вступі до нового закладу чи переході в інший клас, при зміні викладача або навчального приміщення. Ми не будемо зупинятися на складних випадках, однак можемо навести на перший погляд простий та показовий приклад – якщо змінилося оздоблення стін навчальної аудиторії, що призводить до поглинання чи кількаразового віддзеркалювання звуку, для деяких напівглухих здобувачів освіти, які користуються слуховими апаратами стає надзвичайно складно зосереджуватися на усному мовленні мовця, оскільки звуки і відлуння накладаються одне на одне, що не дозволяє точно розрізнати звуки та розуміти звернене мовлення.

Щодо другого, то комунікативні можливості здобувача освіти з порушеннями слуху залежать від багатьох факторів. Якщо здобувач комунікує через усне мовлення, то при погіршенні ступеня втрати слуху він може втратити ті можливості, які у нього були раніше. Також прикладом зміни комунікативних можливостей є ситуація, коли здобувача було слухопротезовано більш якісним слуховим апаратом, що значно розширює його можливості



Рис. 1. Теоретична модель комунікативного супроводу здобувачів освіти з порушеннями слуху

сприймати мовлення та контролювати власне мовлення. Водночас варто навести і інший приклад, коли здобувач, який не володів на певному етапі жестовою мовою, пройшов інтенсив-курс і може її використовувати для того, щоб комунікувати в освітньому процесі.

Отже в результаті оцінювання і виявлення тих аспектів освітнього середовища, які не відповідають комунікативним можливостям здобувача з порушеннями слуху, відбувається визначення типу впливу, який необхідно застосувати для усунення чи уникнення потенційного комунікативного бар'єру.

За типом впливу в системі комунікативного супроводу виокремлюється два типи впливу: комунікативна підтримка, що передбачає вплив на освітнє середовище для його прилаштування до комунікативних можливостей здобувача освіти з порушеннями слуху; комунікативна допомога, що охоплює спектр впливів на здобувача освіти з порушеннями слуху, щоб якісно підвищити його комунікативні можливості.

Прикладом комунікативної підтримки є залучення фахівців, які сприяють налагодженню функціональної комунікації здобувача в освітньому процесі. Це можуть бути перекладачі жестової мови, якщо мова навчання класу/групи не є основною мовою комунікації здобувача. Також різновидом комунікативної підтримки є парапрофесійоналі з комунікативного супроводу, зокрема це жестові транслітератори, які забезпечують супровід усної комунікації засобами калькованого жестового мовлення або нотувальники, які ведуть конспекти для здобувача освіти, оскільки він не може одночасно сприймати переклад перекладача та занотовувати. Важливим аспектом комунікативної підтримки є забезпечення напівглухих слухопротезованих здобувачів освіти можливості FM-системи, що дає можливість чітко і розбірливо сприймати мовлення педагога.

Прикладом комунікативної допомоги здобувачеві може слугувати як надання більш досконалих технічних засобів для забезпечення слухового сприймання усного мовлення, так і розвиток комунікативних можливостей шляхом вивчення жестової мови або адаптивних мовленнєвих засобів для безбар'єрної комунікації.

Висновки. Комунікативний супровід здобувачів освіти з порушеннями слуху є значно ширшим поняттям, ніж психолого-педагогічна підтримка осіб з особливими освітніми потребами.

Комунікативний супровід передбачає постійний моніторинг стану забезпечення індивідуальних комунікативних потреб здобувача та визначення актуальних чи потенційних комунікативних бар'єрів, які виникають як невідповідність комунікативних умов освітнього середовища та актуальних комунікативних можливостей здобувача освіти з порушеннями слуху.

Комунікативний супровід окрім виявлення комунікативних бар'єрів передбачає і заходи щодо їх усунення шляхом комунікативної підтримки як опосередкованого впливу на здобувача через зміну освітнього середовища, або комунікативної допомоги як безпосереднього впливу на здобувача для покращення його комунікативних можливостей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адамюк Н. Б. Особливості забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 36. С. 102–105.
2. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодальний білінгвізм: новий підхід в освіті осіб із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Вип. 1(90). С. 35–41.
3. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих та напівглухих. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 7. Том 1. С. 125–129.
4. Адамюк Н.Б., Бабяк О.О., Замша А.В., Федоренко О.Ф. Компаративний аналіз змісту понять «допомога», «підтримка», «супровід» в контексті спеціальної педагогіки. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 40. С. 96–101.
5. Дробот О., Замша А. Лінгводидактичні аспекти навчання української жестової мови. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3 (88). С. 37–44.
6. Замша А.В. Роль жестової мови у формуванні особистості нечуючої дитини. *Жестова мова й сучасність*. 2010. Вип. 5. С. 238–249.
7. Замша А.В., Федоренко О.Ф. Шкільна освіта глухих – виклик для інклюзивної практики навчання. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors: Collective monograph*. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2021. Vol. 1. P. 160–180.
8. Замша А.В. Концептуальні засади створення бімодально-білінгвального освітнього середовища для глухих і напівглухих осіб. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 30. Т. 2. С. 118–121.
9. Замша А.В., Мороз І.В., Федоренко О.Ф. Специфіка забезпечення доступності освітнього простору вищого навчального закладу для студентів із порушеннями слуху. *Збірник наукових праць: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 70. Т. 2. С. 131–135.
10. Adamiuk N., Zamsha A. Principles of designing bimodal-bilingual educational environment for the deaf and hard-of-hearing learners. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. 2020. № 6(34). Vol. 1. P. 45–49.
11. Byrko N., Tolchieva H., Babiak O., Zamsha A., Fedorenko O., Adamiuk N. Training of Teachers for the Implementation of Universal Design in Educational Activities. *AD ALTA. Journal of Interdisciplinary Research*. 2022. Vol. 12/02-XXVIII. P. 117–125.
12. Drobot O., Zamsha A. Algorithm for providing individual communicative needs of deaf educators. *KELM*. 2021. № 7(43). Vol. 1. P. 23–30.

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВАЄМОДІЇ БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

STUDY OF THE FEATURES OF THE INTERACTION BETWEEN PARENTS AND CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем вивчення особливостей взаємодії батьків та дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Зокрема, з'ясовано, що більшість батьків вважають найважливішим завданням – це навчання і виховання дитини з особливими освітніми потребами. Визначено, що складовою частиною системи виховання дитини з інвалідністю у сім'ї є створення сприятливих умов її життя. Це – міцні сімейні зв'язки, що створюють певну соціальну захищеність дитини, любов та взаємоповага подружжя один до одного та до своїх дітей, їх взаємна відповідальність за виховання дитини.

У дослідженні виявлено групи сімей, що характеризують ставлення батьків до своїх дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, а саме: перша група (20% сімей) – сім'ї з високими культурно-освітнім рівнем. У них переважають теплі взаємовідносини між усіма членами, засновані на повазі один до одного. Однією із своїх функцій ці сім'ї вважають правильно виховувати дітей. Друга група (65% сімей) – сім'ї з середнім культурно-освітнім рівнем. Загальною турботою в цих сім'ях є матеріальна забезпеченість. Такі батьки мають недостатньо високий рівень педагогічних знань і особливо знань щодо соціально-психологічних особливостей дітей з інвалідністю. Третя група – сім'ї з низьким культурно-освітнім рівнем (13% сімей). Це так звані – «важкі сім'ї», де над проблемами виховання не замислюються. Рівень психолого-педагогічної обізнаності батьків низький. Не відчують вони і необхідності в отриманні знань.

Визначено, що сім'ї, які виховують дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, потребують конкретної допомоги фахівців. Соціально-педагогічна допомога сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами – це завжди сімейно зорієнтована практика, що спрямована на соціалізацію дитини. Відповідно, основними принципами соціально-педагогічної роботи з такими родинами є єдність дій сім'ї і соціальних інститутів; активізація ролі батьків, їх навчання і включення у процес соціально-педагогічної діяльності. Ефективність роботи фахівців значно зростає, якщо члени сім'ї розуміють сутність проблем дитини, активно їй вміло сприяють надання допомоги спеціалістами.

Ключові слова: сімейна взаємодія, діти з особливими освітніми потребами, молодший шкільний вік, батьки, соціально-педагогічна робота.

The article is dedicated to one of the urgent problems of studying the peculiarities of interaction between parents and children of primary school age with special educational needs. In particular, it was found that most parents consider the most essential task to be the education and upbringing of a child with special educational needs. It was determined that the creation of favourable conditions for the child's life is an integral part of the system of raising a child with a disability in the family. These are strong family ties that create certain social security for the child, love and mutual respect of the spouses for each other and their children, and their mutual responsibility for raising the child.

The research revealed groups of families that characterize the attitude of parents towards their children of primary school age with special educational needs, namely: the first group (20% of families) – families with a high cultural and educational level. They are dominated by warm relations between all members, based on mutual respect. These families consider raising children correctly as one of their functions. The second group (65% of families) are families with an average cultural and educational level. A common concern in these families is financial security. Such parents do not have a sufficiently high level of pedagogical knowledge, especially knowledge about the sociopsychological characteristics of children with disabilities. The third group is families with a low cultural and educational level (13% of families). These are the so-called «difficult families» where the problems of upbringing are not thought through.

The level of psychological and pedagogical awareness of parents is low. They do not feel the need to acquire knowledge. It was determined that families who are raising children of primary school age with special educational needs, need specific help from specialists. Social-pedagogical assistance to a family raising a child with special educational needs is always a family-oriented practice aimed at the child's socialization. Accordingly, the main principles of socio-pedagogical work with such families are the unity of the actions of the family and social institutions; activation of the role of parents, their training and inclusion in the process of the socio-pedagogical activity. The effectiveness of the work of specialists increases significantly if family members understand the essence of the child's problems, and actively and skillfully contribute to the provision of assistance by specialists.

Key words: family interaction, children with special educational needs, primary school age, parents, socio-pedagogical work.

УДК 376.064-056.2/.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.13>

Мельник Ж.В.,
канд. псих. наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Мельник Л.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Важливим завданням спеціальної, соціальної педагогіки, психології є соціалізація дитини

з особливими освітніми потребами. Ефективним цей процес може бути лише за активної участі сім'ї, адже «сім'я – це головна ланка у вихованні

дитини, яка має забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку».

Тому, в теорії та практиці педагогічної науки виникла необхідність активного вивчення сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти проблем сім'ї з дітьми з особливими освітніми потребами досліджувались у працях, зокрема О. В. Горецької [1], яка вивчала психологічні особливості ставлення батьків до дітей з особливими потребами, В. В. Шевчук [6], яка здійснила дослідження батьківського ставлення до дітей з комплексними порушеннями розвитку, Т. В. Семігіної, О. Ю. Столярик [3], які досліджували сімейноцентричний підхід до підтримки родин, які виховують дітей з ментальними порушеннями вивчали, Л. М. Руденко, М. В. Федоренко [2], які розглядали теоретичний підхід до вивчення батьківського ставлення в сім'ях, що виховують аутичну дитину та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, незважаючи на різноаспектні дослідження, актуальним є вивчення саме проблеми взаємодії батьків та дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Не дивлячись на посилення роботи начальних закладів з сім'ями, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, спостерігається неготовність частини батьків до ефективної взаємодії зі своїми дітьми, що потребує детального вивчення. Тому, **мета статті** полягає у вивченні особливостей взаємодії батьків та дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Для розвитку дитини з особливими освітніми потребами сім'я має вагоме значення, адже саме від родини залежить своєчасність виявлення особливостей дитини, її супровід. Ефективність роботи фахівців значно зростає, якщо члени сім'ї розуміють сутність проблем дитини, активно й вміло сприяють наданню допомоги спеціалістами. Важливим для спеціалістів, які працюють з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, враховувати особливості сімейної взаємодії.

Наше дослідження охоплювало 22 сім'ї вихованців молодшого шкільного віку Центру комплексної реабілітації дітей з інвалідністю Староконстантинівської міської ради.

У дітей молодшого шкільного віку (вихованців Центру комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю Староконстантинівської міської ради) спостерігаються такі діагнози, як: атипичний аутизм, дитячий аутизм; вроджена спинномозкова кила; наслідки порушення мозкового кровообігу павобічна геміплегія; моковісцидоз важкий перебіг змішана форма з панкреатитною недостатністю білково-енергетична недостатність; пуберозний склероз Аутизм;

дитячий церебральний параліч форма Літля спастичний тетрапарез; симптоматична епілепсія.

Наше дослідження включало такі методи:

- 1) спостереження;
- 2) виконання дитиною в присутності близького дорослого практичного завдання;
- 3) відвідування сімей вихованців;
- 4) анкетне опитування батьків.

Для спостереження вибирались ситуації, які відображають взаємини дитини молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами та батьків, їх способи взаємодії. Досить виразно це проявляється в момент приходу та повернення дитини зі школи. Спостереження дали можливість з'ясувати такі питання, як: що батьки вважають для себе важливим у виховному процесі спеціального закладу, і як вони розуміють значення навчально-реабілітаційного центру (про це говорять їх прохання і претензії, які вони звертають до працівників закладу); яке емоційне забарвлення розлучення дитини з батьками, що свідчить про налаштованість дитини на заклад і одночасно про характер її контактів з дорослими (теплі, нейтральні, жорсткі); що цікавить батьків в першу чергу про день, який провела дитина в закладі, як проходить вечірня зустріч. Щоб обмежити себе від випадкових вражень, ми спостерігали одну і ту ж ситуацію з дитиною не менше 7-10 раз. Форми спілкування, що повторюються і не залежать від настрою та умов, ми вважаємо типовими.

Під час таких спостережень було з'ясовано, що більшість батьків вважають найважливішим завданням навчання і виховання дитини з особливими освітніми потребами (46%). Хоча тим, які були уроки, що нового діти дізнались цікавиться лише 27% батьків. Характер контактів дитини з батьками у більшості випадків теплий (46%). Результати спостережень подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати спостережень

Критерій спостереження	Результати у %
Що батьки вважають важливим у виховному процесі школи	
Навчання і підготовка до школи	46
Догляд за дитиною	27
Виховання дитини	27
Характер контактів дитини з дорослими	
Теплі	46
Нейтральні	34
Жорсткі	20
Що цікавить батьків в першу чергу про проведений дитиною день в закладі	
Як поводи́ла себе дитина	40
Які були заняття, що цікавого дізналась	27
Що їла дитина, як спала	33

Багатим джерелом інформації про сім'ю, про характер взаємин її членів, є виконання дитиною в присутності близького дорослого практичного завдання. Ця ситуація дозволяє виявити звичайний для членів сім'ї досвід взаємодії з дитиною, якщо спеціально обумовити, що дорослий може допомагати дитині справитися із завданням і взагалі поводити себе вільно, як вдома. Дитині пропонується скласти картинку з частин. Один із батьків сидів поряд з дитиною і міг допомагати. Батькам ситуація мотивувалась так: це зразок вправи, що був заданий на самостійне опрацювання. Пояснивши завдання, ми спостерігали збоку. Предметом аналізу була поведінка батьків – характер їх дій та словесних реакцій, які стосуються тих чи інших моментів діяльності дитини.

Під час проведення експерименту було з'ясовано, що більшість батьків (40%) при виконанні дитиною практичного завдання, беруть ініціативу у свої руки, керуючи діями дитини, підказують. Це свідчить про те, що багато батьків дітей з інвалідністю надмірно опікують своїх дітей, не виховують у них самостійності. Є й такі батьки (13%), які сварять своїх дітей за нерозуміння, підкреслюють їх неповноцінність.

Наступний метод, за допомогою якого вивчались сім'ї вихованців – відвідування сім'ї кожної дитини. Прихід в сім'ю дозволяє познайомитись з умовами, в яких живе дитина, з атмосферою в домі. Крім того, відвідування сім'ї дає можливість спілкуватись не лише з батьками дитини, які найчастіше приходять у школу, а й з іншим членом сім'ї, які беруть участь у вихованні дитини – це сестри, брати, бабусі і дідусі.

При вивченні конкретних сімей ми намагалися з'ясувати такі питання: 1) матеріальні та побутові умови; 2) чи дотримуються в сім'ї охоронно-педагогічного режиму; 3) склад сім'ї; 4) чи є в дитини куточок для ігор, для виконання домашнього завдання; 5) які інтереси дитини; 6) чи привчають дитину до самообслуговування, праці; 7) чи приділяє хтось увагу дитині, або слухає, що читає дитина; 8) ставлення батьків до дитини з інвалідністю.

Після відвідування сімей було з'ясовано, що:

- у більшості сімей побутові матеріальні умови задовільні (80%);
- більшість дітей (87%) проживають у повних сім'ях, причому 60% сімей мають одну дитину;
- в сім'ях в основному не дотримуються охоронно-педагогічного режиму, недооцінюють його значення для дитини з особливими освітніми потребами (60% сімей);
- 60% сімей привчають своїх дітей до самообслуговування і праці;
- більшість батьків (54%) граються, займаються з дитиною не систематично, час від часу.
- є й такі сім'ї, де вихованню дітей не приділяють ніякої уваги (13%).

Під час відвідування сімей ми спостерігали дві крайності у ставленні до дитини. В одних сім'ях (46%) батьки виявляють надмірну турботу про дітей, постійно їх опікують, звільняють від посильних обов'язків. В інших сім'ях (33%) батьки висувають надмірні вимоги до дітей, не враховуючи їх дефекту. Лише в одній сім'ї (7%) батьки реально оцінювали можливості своєї дитини і відповідним чином здійснювали навчання і виховання. Результати відвідування сімей вихованців подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати відвідування сімей вихованців

Питання, які з'ясовувались при відвідуванні	Результати у %
Матеріальні і побутові умови в сім'ї	
Задовільні	80
Незадовільні	20
Склад сім'ї	
Повна сім'я	87
Неповна сім'я	13
Кількість дітей в сім'ї	
Сім'я з однією дитиною	60
Сім'я з двома дітьми	40
Багатодітна сім'я	-
Чи привчають дитину до самообслуговування праці?	
Так	60
Ні	40
Чи грається хтось з дитиною, чи займається, читає книги?	
Так, систематично	33
Інколи, час від часу	54
Майже ніколи	13
Ставлення батьків до дитини з інвалідністю:	
Надмірна турбота, опіка, звільнення від посильних обов'язків	46
Надмірна вимогливість до дитини без врахування її дефекту	33
Батьки соромляться дитини	7
Батьки не займаються вихованням дитини, дитина покинута напризволяще	7
Батьки реально оцінюють можливості дитини з інвалідністю і відповідним чином здійснюють виховання і навчання	7

Наступним методом дослідження було анкетування. Анкета включала такі запитання: 1. Прізвище, ім'я, по-батькові. 2. Загальна сімейна атмосфера: а) товариська; б) іноді бувають сварки; в) постійно напружена. 3. Чи завжди члени сім'ї єдині у своїх вимогах до дитини: а) завжди єдині; б) іноді різнобій; в) завжди різнобій. 4. Якої системи

виховання Ви притримуєтесь: а) суворість; б) все в міру; в) поблажливість. 5. Як Ви чините, коли дитина особливо добре себе поводить: а) схвалите; б) заохочуєте; в) не звертаєте уваги. 6. Як Ви реагуєте на прохання дитини допомогти їй: а) розбираєтесь разом, надаючи ініціативу дитині; б) підказуєте вихід із складного становища; в) відмовляєте. 7. Чи займаєтесь хтось дитиною, чи грається, читає книги? а) так, систематично; б) інколи, час від часу; в) майже ніколи. 8. Як Ви ставитесь до своєї дитини: а) опікуєте, звільняєте від обов'язків; б) з надмірною вимогливістю; в) реально оцінюєте її можливості. 9. Чи привчаєте Ви дитину до самообслуговування, праці: а) так; б) ні. 10. Які позитивні риси Ви бачите у своїй дитині? 11. Що Вас турбує у дитині?

Проаналізувавши анкетні дані батьків, отримані у процесі вивчення особливостей взаємодії батьків з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, ми розділили (умовно) сім'ї на три групи:

Перша група (20% сімей). Сім'ї з високими культурно-освітнім рівнем. У них переважають теплі взаємовідносини між усіма членами, засновані на повазі один до одного. Однією із своїх функцій ці сім'ї вважають правильно виховувати дітей. Осмислюючи та усвідомлюючи задачі, що стоять перед ними, батьки проявляють активність в пошуках шляхів і засобів їх реалізації. До спеціальних закладів ставляться серйозно, відповідним чином оцінюючи їх можливості. Легко йдуть на співробітництво з педагогами, дослухаються до їх порад. З перших днів виявляють готовність включитись в життя класу.

У сім'ї прагнуть до єдності, у присутності дитини не суперечать один одному. Серйозно ставляться до виховання дітей і корекції їх психофізичного розвитку. Ці сім'ї намагаються поглибити свої знання з спеціальної літератури. Самі визнають, що в них не завжди достатньо знань для розв'язання конкретних життєвих ситуацій. На заходи школи відгукуються з готовністю і виступають активними учасниками, компенсуючи своє невміння бажанням навчитись.

Друга група (65 % сімей). Сім'ї з середнім культурно-освітнім рівнем. Загальною турботою в цих сім'ях є матеріальна забезпеченість. Такі батьки мають недостатньо високий рівень педагогічних знань і особливо знань щодо соціально-психологічних особливостей дітей з інвалідністю. Звідси і невпорядкованість виховних впливів, і невміння знайти правильний підхід до дитини. Не залишаючись байдужими до негативних проявів в поведінці дитини, але не вмюючи їх пояснити, батьки періодично стають на шлях підвищення вимог, вдаються до різних покарань. Їм характерна відсутність узгодженості дій, що виникає у відповідь на нервову поведінку дитини. Батьки прислухаються

до порад педагогів, відвідують збори і консультації, але в них не вистачає витримки і терпіння для послідовного виконання отриманих рекомендацій.

Третя група – сім'ї з низьким культурно-освітнім рівнем (13% сімей).

Це так звані – «важкі сім'ї», де над проблемами виховання не замислюються. Рівень психолого-педагогічної обізнаності батьків низький. Не відчують вони і необхідності в одержанні знань. Ніякого інтересу до діяльності дитини у закладі не виявляють. В загальному стилі сімейних взаємин переважає нестриманість. Діти в таких сім'ях, як правило, не залучаються до сімейних турбот, навіть посильних, вони покинуті напризволяще. До рекомендацій, порад педагогів батьки не прислуховуються.

Також аналіз існуючого теоретико-практичного досвіду з даного питання дає підстави вважати основними особливостями сімей даної категорії такі: переживання «кризи діагнозу»; «закритість» сім'ї від суспільства; особливості, пов'язані з проходженням сім'єю різних періодів життєвого циклу; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків (гіперопіка, емоційне відкидання); особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини [4].

Організація соціально-педагогічної роботи з такими сім'ями має враховувати всі означені особливості, а загальною метою має бути допомога родині в адаптації до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини [5]. Успішність адаптації батьків залежить від багатьох чинників: адекватності самосприйняття і сприйняття власних соціальних зв'язків; адаптаційний потенціал сім'ї (ступінь здатності особистості пристосовуватися до нових умов соціального середовища); характер (тип) адаптаційного процесу (активний чи пасивний) та наявність професійної допомоги [4].

Система надання допомоги батькам, які виховують особливу дитину, все більше набуває розвитку. Підтримка батьків здійснюється як складова процесу реабілітації дитини і соціально-педагогічна робота безпосередньо з батьками є необхідною складовою реабілітації родини в цілому.

Щодо соціально-педагогічної роботи з сім'ями з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, то вона може здійснюватись як патронаж (або супровід), профілактика та реабілітація та бути в індивідуальній та груповій формах. Крім того, доцільно використовувати в соціально-педагогічній роботі з батьками: лекційну та семінарську роботу; роботу консультантів; клубну роботу; школи батьківської підтримки; благодійні акції; проведення тренінгів тощо.

Висновки. Отримані дані дозволяють зробити висновок про те, що сім'ї, які виховують дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми

потребами, потребують конкретної допомоги, зокрема фахівців Центрів комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю. Завданнями закладу в роботі з батьками може бути допомога у формуванні адекватних взаємостосунків між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною з особливостями розвитку; допомога у створенні комфортної для розвитку дитини сімейної атмосфери; розширення інформованості батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних аспектах життя; створення умов для активної участі батьків у роботі команди психолого-педагогічного супроводу дитини; навчання батьків прийомам організації ігрової, трудової та навчальної діяльності дитини; підвищення рівня психічного здоров'я самих батьків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горецька О. В. Психологічні особливості ставлення батьків до дітей з особливими потребами. *Освіта регіону (Політологія. Психологія. Комунікації)*. Київ : Університет «Україна». 2013. № 2 (32). С. 289–295.
2. Руденко Л. М., Федоренко М. В. Теоретичний підхід до вивчення батьківського ставлення до аутичних дітей. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 9 (1). С. 210–222.
3. Столярик О. Ю., Семигіна Т. В. Сімейно-центричний підхід до підтримки сімей, які виховують дітей з ментальними порушеннями. *Репрезентація освітніх досягнень, мас-медіа та роль філології у сучасній системі наук : колективна монографія / ред. М. А. Голденблат*. Вид. 2. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2021. URL: file:///C:/Users/Home/Downloads/14998-Article%20Text-26065-1-10-20211007.pdf
4. Соловйова Т. Г. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю, в закладах дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5. С. 418–429.
5. Соловйова Т. Г. Соціально-педагогічна характеристика взаємин у родині, які виховують дитину з особливими потребами. *Наукові записки : зб. наук. статей Національного пед. університету імені М. П. Драгоманова / уклад.: П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. Вип. 63. С. 171–178.
6. Шевчук В. В. Дитячо-батьківські стосунки у сім'ях, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку. *Габітус*. 2021. № 21. С. 228–233.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
МОТИВАЦІЇ ДО РУХОВОЇ АКТИВНОСТІFORMATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION
OF MOTIVATION FOR MOTOR ACTIVITY

У статті представлено сутність концепту «формування мотивації студентів медичних закладів вищої освіти до рухової активності», який розуміємо як цілеспрямований вплив на мотиваційну сферу студентів з метою зацікавлення і стимулювання до рухової активності, як одного з основних засобів підтримки здоров'я та працездатності. З метою визначення особливостей формування у студентів медичних закладів вищої освіти мотивації до рухової активності проаналізовано програми професійного та загального циклів з таких дисциплін: «Фізіологія рухової активності», «Фізичне виховання (гімнастика та фітнес)», «Фізичне виховання (види оздоровчої рухової активності)», «Основи здорового способу життя». Визначено, що особливості формування мотивації студентів медичних закладів вищої освіти до рухової активності полягають в тому, що означений процес має відбуватися з урахуванням особливостей майбутньої професії на основі міждисциплінарних зв'язків. Реалізації зв'язків між дисциплінами загального і професійного циклів впливає на побудову програм навчальних дисциплін, на підбір методів і форм навчання. Авторами запропоновано використання нових і нетрадиційних форм, методів та засобів навчання, що сприяють формуванню мотивації студентів медичних закладів вищої освіти до рухової активності. Серед форм найбільш ефективними будуть лекції-візуалізації, бінарні лекції з практикуючими лікарями, бесіди зі стейкхолдерами, практичні заняття з елементами сучасних рухових активностей (фітнесу, каланетіки, пілатесу, стретчингу, тощо). На заняттях з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» актуальними будуть такі методи: ігровий, змагальний, колового тренування, робота в малих групах, метод проєктів. Серед засобів рекомендовано використовувати різноманітні фізичні інструменти та спортивні прилади і тренажери.

Аналіз змісту програм уможливив розробку окремих рекомендацій щодо удосконалення змісту професійної підготовки студентів медичних закладів вищої освіти з метою їх удосконалення у відповідності до нових рекомендацій для забезпечення необхідної рухової активності.

Ключові слова: формування, мотивація, рухова активність, студенти медичних закладів вищої освіти, формування мотивації.

The article presents the essence of the concept of "forming the motivation of students of medical institutions of higher education for motor activity", which we understand as a targeted influence on the motivational sphere of students with the aim of interest and stimulation to motor activity, as one of the main means of supporting health and working capacity. In order to determine the specifics of the content regarding the formation of motivation for physical activity among students of medical institutions of higher education, the programs of professional and general cycles in the following disciplines were analyzed: "Physiology of physical activity", "Physical education (gymnastics and fitness)", "Physical education (types of recreational physical activity)", "Fundamentals of a healthy lifestyle". It was determined that the peculiarities of the formation of the motivation of students of medical institutions of higher education for motor activity are that the specified process should take place taking into account the peculiarities of the future profession on the basis of interdisciplinary connections. Realization of connections between disciplines of the general and professional cycles affects the construction of programs of educational disciplines, the selection of methods and forms of education.

The authors suggested the use of new and non-traditional forms, the use of teaching methods and tools, which contribute to the formation of the motivation of students of medical institutions of higher education for motor activity. Among the forms, the most effective will be lectures-visualization, binary lectures with practicing doctors, conversations with stakeholders; practical classes with elements of modern motor activities (fitness, calanetics, pilates, stretching, etc.). The following methods will be relevant in the "Physical Education" classes: game, competition, circle training, work in small groups, project method. Among the means, it is recommended to use physical exercises and sports equipment and simulators.

The analysis of the content of the programs made it possible to develop separate recommendations for improving the content of the professional training of students of medical institutions of higher education in order to improve them in accordance with the new recommendations for ensuring the necessary motor activity.

Key words: formation, motivation, motor activity, students of medical institutions of higher education, formation of motivation.

УДК 378.612:379.8:159.94
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.14>

Бадрак Т.В.,

викладач циклової комісії
фізичного виховання,
медичної реабілітації та ерготерапії
Черкаської медичної академії

Гордієнко Н.О.,

голова циклової комісії
фізичного виховання,
медичної реабілітації та ерготерапії
Черкаської медичної академії

Шевченко В.В.,

викладач циклової комісії
фізичного виховання,
медичної реабілітації та ерготерапії
Черкаської медичної академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасне суспільство висуває високі вимоги до медичних працівників: нестандартне мислення, оптимальне вирішення проблем, стійкі знання, уміння та навички, готовність реалізувати себе

у професійній сфері, висока мобільність, стійкість до нервово-психічних перевантажень, напруженого ритму життя. Крім того, медичні працівники повинні пропагувати, в тому числі власним прикладом, здоровий спосіб життя серед населення.

Тож студенти, готуючись до своєї майбутньої професійної діяльності, повинні набути необхідні знання та мати мотивацію на збереження і підтримку власного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останнім часом в найбільш розвинених країнах світу спеціально організована рухова активність розглядається як потужний засіб зміцнення здоров'я населення, забезпечення високої працездатності, якості життя. Дослідження українських (Д. Анікеєв, Т. Круцевич, М. Булатова) та зарубіжних науковців (Лінг Лі, Мірела Пргомет, Сем Рейнольдс [15]), присвячені ролі рухової активності у покращенні здоров'я населення, подовженні тривалості життя, підвищенні його якості, їх широке впровадження в практику привели в багатьох країнах до помітних результатів у відношенні повноцінного вікового розвитку, уповільнення процесів старіння і збільшення тривалості життя, попередження хронічних неінфекційних захворювань, організації здорового дозвілля.

У низці законодавчих актів і нормативно-правових документів: Законі України «Про фізичну культуру і спорт», Стратегії розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року, Концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, акцентовано увагу на необхідності формування у молодого покоління мотивації до рухової активності.

Серед пріоритетних завдань, зазначених у Стратегії розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року, є створення для здобувачів освіти належних умов для заняття руховою активністю та формування позитивного ставлення до занять фізичною культурою і спортом як до важливої складової здорового способу життя та забезпечення рухової активності населення як запобіжного засобу розвитку неінфекційних хвороб та фізкультурно-спортивної реабілітації для відновлення власної дієздатності [10].

У «Концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді» вказується, що методологічною основою формування мотивації до рухової активності є гуманістична модель освіти, сутність якої полягає у створенні сприятливої соціокультурної ситуації, готовності до формування у них суспільно значущої ціннісної життєвої стратегії [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. За твердженням Д. Анікеєва в українському суспільстві через низку об'єктивних та суб'єктивних причин недооцінюються можливості рухової активності у веденні здорового способу життя та зміцненні здоров'я громадян, передусім серед молоді. Так, у закладах вищої освіти спостерігається тенденція до зниження обсягу рухової активності студентів. Хронічний дефіцит рухової активності в режимі життя студентів стає загрозою

їхньому здоров'ю та нормальному фізичному розвитку, і студентів медичних спеціальностей в тому числі [1, с. 1]. Відтак, актуалізується проблема формування у студентів медиків мотивації до рухової активності, що вимагає змін та модернізації підходів до популяризації фізичної культури.

Мета статті – визначити особливості формування мотивації студентів медиків до рухової активності під час занять з дисциплін професійного та загального циклів.

Поставлена мета детермінує такі завдання дослідження:

1. З'ясувати сутність ключових понять «формування», «мотивація», «рухова активність» і сформулювати тлумачення термінологічного словосполучення «формування мотивації студентів медичних закладів вищої освіти до рухової активності»;

2. Проаналізувати зміст програм щодо реалізації зв'язків між дисциплінами загального та професійного циклів, репрезентованості в них тем, що сприятимуть формуванню мотивації студентів медичних закладів вищої освіти до рухової активності;

3. Описати ефективні форми, методи та засоби, що сприятимуть формуванню мотивації студентів медичних закладів вищої освіти до рухової активності.

Виклад основного матеріалу. З метою якісного розуміння концепту «формування мотивації студентів медичних закладів вищої освіти до рухової активності» вбачаємо за необхідне з'ясувати сутність основних понять.

У науковій і навчальній літературі знаходимо значну кількість підходів щодо трактування поняття «формування». Формування (від лат. *formo* – утворюю) – становлення людини як особистості, яке відбувається в результаті розвитку та виховання і має певні ознаки завершеності [8, с. 111].

Мотивація – сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності людини, її поведінку [7, с. 172]. *Мотив* за визначенням С. Максименка – внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до діяльності [5, с. 78].

Наступним поняттям досліджуваного терміносполучення є рухова активність, визначення якої представлено у словнику основних термінів з фізичної культури. *Рухова активність* – потреба в рухах, що проявляється у виконанні певної кількості рухових актів [9, с. 57–58].

Дослідниця Т. Круцевич під руховою активністю розглядає невід'ємну частину способу життя і поведінки людини, котра визначається соціально-економічними і культурними факторами, залежить від організації фізичного виховання, морфофункціональних особливостей організму, типу нервової системи, кількості вільного часу, мотивації до занять, доступності спортивних споруд і місць відпочинку молоді [2, с. 12].

Аналіз основних понять категоріального апарату уможлиблює таке формулювання концепту

«формування мотивації студентів медичних закладів вищої освіти до рухової активності» – цілеспрямований вплив на мотиваційну сферу студентів з метою зацікавлення і стимулювання до рухової активності, як одного з основних засобів підтримки здоров'я та працездатності.

Наступним етапом дослідження є аналіз змісту професійної підготовки студентів медичних закладів вищої освіти. Оскільки зміст професійної підготовки реалізується в програмах, логічним є зупинитися на дослідженні їхнього тематичного наповнення та характеристики форм, методів та засобів, що пропонуються в цих програмах з метою активізації формування мотивації студентів медичних закладів вищої освіти до рухової активності.

У навчальній дисципліні «Фізіологія рухової активності» предметом вивчення є закономірності адаптації організму людей різного віку та статі до фізичних навантажень за умов впливу різноманітних чинників довкілля. Навчальна дисципліна забезпечує набуття студентами компетентностей: здатність визначати основні закономірності впливу фізичних навантажень різного характеру на організм людини; здатність визначити за допомогою фізичних критеріїв ступінь розвитку рухових якостей та координаційних здібностей. Серед тем, що сприяють формуванню мотивації до рухової активності, можемо виділити такі: «Фізіологічна характеристика станів організму, які виникають при заняттях фізичною культурою», «Фізична культура та її вплив на організм», «Адаптація організму до фізичних навантажень».

Вивчення дисципліни «Фізичне виховання (види оздоровчої рухової активності)» полягає в отриманні студентами базових знань щодо впливу різних видів рухової активності на стан здоров'я. Метою є формування необхідних умінь і навичок використання засобів фізичної культури у сфері рухової активності з різними групами населення, що сприяє мотивації до занять спортом та підтримання здорового способу життя.

Дисципліна «Основи здорового способу життя» спрямована на формування культури здоров'я студентів, мотивації до здорового способу життя. Метою викладання навчальної дисципліни є формування здоров'язберігаючої компетентності шляхом набуття здобувачами освіти навичок збереження, зміцнення здоров'я і дбайливого ставлення до нього та ефективного використання різних засобів фізичного виховання і спорту для зміцнення здоров'я, психофізичної підготовки і самопідготовки до майбутньої професійної діяльності. Серед тем, що сприяють формуванню мотивації до рухової активності, можемо виділити такі: «Основні принципи формування здоров'я», «Рухова активність і здоров'я людини» тощо.

Дисципліна «Фізичне виховання (гімнастика та фітнес)» передбачає розгляд і опрацювання

сучасних технологій та методик збереження і зміцнення здоров'я, підвищення рівня рухової активності засобами фізичного виховання. Мета викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання (гімнастика та фітнес)» полягає в ознайомленні з різними засобами фізичного виховання і спорту для збереження та зміцнення здоров'я, активного відпочинку, відновлення, зміни діяльності, що дозволяє сформуванню у студентів розуміння необхідності раціонального використання свого фізичного потенціалу. Аналізуючи програму, можемо виокремити теми, що сприяють формуванню мотивації до рухової активності – «Фізичне виховання як соціальна система», «Вплив фітнесу на здоров'я», «Сучасні фітнес технології».

Для кращого засвоєння матеріалу дисциплін загального і професійного циклів пропонуємо використовувати такі види активних форм проведення занять: лекції-візуалізації, бінарні лекції, бесіди зі стейкхолдерами.

Бінарна лекція – різновид викладу матеріалу у формі діалогу двох викладачів (як представників різних наукових шкіл) або вченого і практика, викладача і студента [3, с. 81]. Наприклад, пропонуємо до проведення бінарних лекцій з дисциплін професійної підготовки залучати практикуючих лікарів. Наявність двох спікерів, що презентують однакову інформацію з різних підходів, змушує порівнювати різні точки зору, приймати якусь з них чи формувати власну. Така лекція дозволяє підвищувати пізнавальний інтерес не лише до дисципліни, як такої, але й до професії, оскільки бінарна лекція розширює сприйняття навчальної інформації.

Ще однією з ефективних форм формування у студентів медичних закладів вищої освіти мотивації до рухової активності є лекція-візуалізація, що полягає у передачі усної інформації, перетвореної у візуальну форму технічними засобами навчання. Лектор широко використовує такі форми наочності, які самі виступають носіями змістовної інформації (слайди, діаграми, графіки, малюнки, схеми, відео і т.д.) [6, с. 108–109]. Це можуть бути фільми про життя та успіхи видатних спортсменів, відео з інформацією про олімпійські цінності, мотивуючі відео про спорт та інше. Ефективними способами, що мотивують студентів до занять є: новизна навчального матеріалу; використання нових і нетрадиційних форм навчання; нові форми роботи з інформацією. Для формування мотивації до рухової активності пропонуємо студентам створювати презентації в режимі скрайбінг, постерні презентації, відеоролики, челенджі на теми: «Молодь обирає здоровий спосіб життя», «Рух-це життя», «Сучасні види рухової активності» «Здоров'я дитини – майбутнє країни».

Скрайбінг (від англ. *scribe* – накидати ескізи або малюнки) – новітня техніка презентації, у якій мова

оратора ілюструється «на льоту» малюнками на білій дошці або аркуші паперу [12].

Постер (від англ. *poster* – плакат, афіша) – це стендова доповідь наукового повідомлення [13].

Челендж (від англ. *challenge* – виклик, пропозиція зробити якусь дію). Зазвичай в цьому відеоролику беруть участь від двох до 7-10 осіб. Блогер виконує завдання на відеокамеру, а потім пропонує повторити завдання своєму знайомому [14].

На практичних заняттях з елементами фітнесу, каланетики, пілатесу, стретчингу формуємо мотивацію до рухової активності за допомогою засобу фізичної вправи. Фізичні вправи – це основний, специфічний засіб фізичного виховання, особливий вид рухової діяльності, за допомогою якого здійснюється спрямована дія на того, хто займається.

Фізичні вправи – рухові дії, за допомогою яких вирішуються освітні, виховні завдання та завдання фізичного розвитку. Рухові дії дуже різноманітні. Через них, вважає І.М. Сеченов, людина реалізує свою мозкову діяльність (емоції, мотиви тощо). Виконання фізичних вправ активує діяльність різних систем і функції організму і тим самим залишає свій «слід» (ефект) в організмі людини. У процесі багаторазового повторення дій «слідові» рухові ефекти, згідно з теорією адаптації, накопичуються і сприяють процесу морфологічного, функціонального розвитку організму та соціально-психологічного розвитку особистості тих, хто займається [11, с. 52].

Безпосередня практична робота, що здійснюється на заняттях з фізичної культури свідчить, що мотивація у студентів медиків до рухової активності формується під час ігрової діяльності (рухливих, спортивних ігор, естафет) за допомогою практичних методів (ігровий, змагальний) з використанням різноманітного спортивного інвентаря (футбол, фітнес-еспандер, скакалка, ключка, фішка, м'яч).

У практикумі з теорії та методики фізичного виховання ігровий метод є методом комплексного вдосконалення фізичних і психічних якостей людини. З його допомогою вирішуються різні завдання: розвиток координації, швидкості, сили, витривалості; виховання сміливості, рішучості, винахідливості, ініціативи, самостійності, тактичного мислення; вдосконалення рухових умінь і навичок [11, с. 85].

Змагальний метод широко використовується як у педагогіці, так і у спорті. Змагальний метод – це один із варіантів стимулювання інтересу та активізації діяльності учнів з установкою на перемогу або досягнення високого результату в будь-якій фізичній вправі при дотримванні правил змагань. Метод застосовується для виховання фізичних, вольових і моральних якостей, удосконалення техніко-тактичних умінь і навичок, а також здатностей раціонально використовувати їх в ускладнених

умовах. Він використовується або в елементарних формах або у вигляді змагань [11, с. 85–86].

Проаналізувавши програми дисциплін професійного та загального циклів у Черкаській медичній академії, можемо сказати, що обмін міждисциплінарною інформацією допомагає сформулювати мотивацію студентів до рухової активності, за допомогою таких дисциплін і тем:

1. Фізичне виховання (гімнастика та фітнес), теми: «Вплив фітнесу на здоров'я», «Сучасні фітнес технології», «Фізичне виховання як соціальна система»;

2. Фізіологія рухової активності, теми: «Фізіологічна характеристика станів організму, які виникають при заняттях фізичною культурою», «Фізична культура і її вплив на організм», «Адаптація організму до фізичних навантажень»;

3. Фізичне виховання (види оздоровчої рухової активності), теми: «Рухова активність»; «Поняття оздоровчо-рекреаційної рухової активності», «Роль оздоровчо-рекреаційної рухової активності у збереженні і зміцненні здоров'я людини», «Особливості розвитку рухів та проявів рухової активності в різні вікові періоди»;

4. Основи здорового способу життя, теми: «Основні принципи формування здоров'я», «Рухова активність і здоров'я людини».

Висновки. Підсумовуючи, можна зробити висновок про те, що робота з формування мотивації у студентів медичних закладів вищої освіти до рухової активності повинна вестись з урахуванням особливостей майбутньої професії та на основі міждисциплінарних зв'язків фізичної культури з фізіологією рухової активності, фізичним вихованням (гімнастика та фітнес), фізичним вихованням (види оздоровчої рухової активності), Основами здорового способу життя та іншими дисциплінами. Вважаємо за доцільне здійснювати роботу над подальшим удосконаленням програм з фізичного виховання для медичних закладів вищої освіти у відповідності до нових рекомендацій для забезпечення необхідної рухової активності.

Під час занять рекомендуємо застосовувати методи і прийоми, які спрямовані на розвиток активної пізнавальної діяльності та мотивації студентів, використовувати нові форми роботи з інформацією: скрайбінг, портфолію, постер. Заняття з фізичного виховання проводити з використанням сучасних видів рухової активності (стретчинг, каланетика, фітнес, пілатес) в різноманітних формах (естафети, рухливі та спортивні ігри, флешмоби, челенджі) з урахуванням фізичної підготовленості та стану здоров'я студентів.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні факторів, що позитивно впливають на мотиваційну сферу студентів та способів їх ефективного використання для залучення студентів до рухової активності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анікеєв Д. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук з фізичного виховання і спорту. Рухова активність у способі життя студентської молоді. 2012. 21 с.
2. Грибан Г.П. Г 82 Життєдіяльність та рухова активність студентів. Житомир : Вид-во Рута, 2009. 593 с.
3. Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки : Навчальний посібник. Вид. 2-ге, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 375 с.
4. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 21 липня 2004 р. № 605.
5. Максименко С. Загальна психологія. Видання 3-тє. 2008. 272 с.
6. Немченко С.Г. Педагогіка вищої школи : Підручник для студентів вищих навчальних закладів / С.Г. Немченко, О.Б. Голік, О.В. Лебідь. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с.
7. Психологічний словник / авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова / за ред. Н.А. Побірченко. 2007. 336 с.
8. Словник педагогічних та психологічних термінів до дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка новаторства», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика виховної роботи та основи педагогічної майстерності», «Педагогічний менеджмент» : для здобувачів вищої освіти денної та заочної форм здобуття освіти пед. спец-тей / укладачі: Н.А. Несторук, Л.В. Кокоріна. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. 131 с.
9. Согоконь О.А., Донець О.В. Словник основних понять з фізичної культури : для студентів факультетів фізичного виховання вищих пед. навч. закл. 2020. 111 с.
10. Стратегія розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 4 листопада 2020 р. № 1089.
11. Тулайдан В.Г., Тулайдан Ю.Т. Практикум з теорії і методики фізичного виховання. Львів : «Фест-Прінт», 2017. 179 с.
12. Androshchuk I. B., & Androshchuk I. P. (2019). Scribing as a means of enhancing the educational process in secondary school. *Information Technologies and Learning Tools*, 72(4), 67–80. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v72i4.2602>
13. Newbrey, M.G & J.M Baltezare (2006). Poster Presentations: Conceptualizing, Constructing & Critiquing The American Biology Teacher. *Washington : Nov/Dec Vol. 68. Iss. 9. P. 550, 5 pgs.*
14. Challenge Based Learning. A Classroom Guide. 2010 Apple Inc. 40 с. URL: https://www.apple.com/br/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf
15. Ling Li, Christine Sinsky, Lacey Colligan, Mirela Prgomet, Sam Reynolds, Lindsey Goeders, Johanna Westbrook, Michael Tutty, George Blike. Allocation of Physician Time in Ambulatory Practice: A Time and Motion Study in 4 Specialties. 2016. URL: <https://www.acpjournals.org/doi/epdf/10.7326/M16-0961>

ІНТЕГРАЦІЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ТА ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ

INTEGRATION OF NATURAL SCIENTIFIC AND ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF FORMING THE NATURAL SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD OF FUTURE SCIENCE TEACHERS

Обґрунтовано, що формуванню природничо-наукової картини світу в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів сприяє інтеграція природничо-наукових та екологічних знань, оскільки екологія як міждисциплінарна галузь знань має тісний зв'язок з природничими науками.

З'ясовано, що інтеграції природничо-наукових та екологічних знань сприяє висвітлення у змісті природничо-наукових дисциплін екологічних аспектів, тобто понять, законів і вчень, що знаходяться на перетині природничих наук та екології. Важливими екологічними аспектами у змісті фізики є види енергії, радіоактивність, розчинність, дифузія, капілярні явища, тепловий рух, фізичне забруднення, парниковий ефект, смог, альтернативні види енергії, молекулярно-кінетична теорія, закон збереження і перетворення енергії, вчення про біоенергетику та ін. Екологічними аспектами хімії є біогенні хімічні елементи, види хімічного зв'язку, що лежать в основі життя на Землі, роль хімічних процесів у життєдіяльності живих організмів, хімічне забруднення, забруднююча речовина, канцероген, мутаген, токсичність, закон збереження маси речовини та ін. Екологічними аспектами у змісті біології є вид, популяція, біоценоз, екосистема, сукцесія, трофічні ланцюги, симбіоз, продуценти, редуценти, адаптації живих організмів, екологічні групи рослин і тварин, жива речовина, біосфера, колообіги біогенних елементів, вплив зменшення біорізноманіття на функціонування біосфери, роль живих організмів в самоочищенні водойм, вчення В. Вернадського про біосферу та ін. Констатовано, що висвітлення у змісті природничо-наукових дисциплін екологічних аспектів забезпечує формування в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів розуміння цілісності природи, єдності природних процесів, взаємозв'язку людини і природи, що є основою природничо-наукової картини світу.

Ключові слова: природничо-наукова картина світу, природничо-наукові дисципліни, екологічні знання, майбутні вчителі природничих навчальних предметів.

It is substantiated that the formation of the natural-scientific picture of the world of future teachers of science subjects is facilitated by the integration of natural-scientific and ecological knowledge since ecology as an interdisciplinary field of knowledge has a close connection with the natural sciences.

It has been found that the integration of natural science and environmental knowledge is facilitated by highlighting environmental aspects in the content of natural science disciplines, i.e. concepts, laws and teachings that are at the intersection of natural science and ecology. Important environmental aspects in the content of physics are types of energy, radioactivity, solubility, diffusion, capillary phenomena, thermal movement, physical pollution, greenhouse effect, smog, alternative types of energy, molecular kinetic theory, the law of energy conservation and transformation, the doctrine of bioenergetics, etc. Ecological aspects of chemistry are biogenic chemical elements, types of chemical bonds that underlie life on Earth, the role of chemical processes in the vital activity of living organisms, chemical pollution, pollutant, carcinogen, mutagen, toxicity, the law of conservation of mass, etc. Ecological aspects in the content of biology are species, population, biocenosis, ecosystem, succession, trophic chains, symbiosis, producers, reducers, adaptations of living organisms, ecological groups of plants and animals, living matter, biosphere, cycles of biogenic elements, the impact of a decrease in the biodiversity on the functioning of the biosphere, the role of living organisms in the self-purification of water bodies, V. Vernadskyi's teachings on the biosphere, etc. It has been established that the coverage of environmental aspects in the content of natural science disciplines provides the formation of future teachers of natural science subjects with an understanding of the integrity of nature, the unity of natural processes, the relationship between man and nature, which is the basis of the natural and scientific picture of the world.

Key words: natural and scientific picture of the world, natural and scientific disciplines, ecological knowledge, future teachers of natural educational subjects.

УДК 378.011.3-051:5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.15>

Білецька Г.А.,
док. пед. наук,
професор кафедри
екології та біологічної освіти
Хмельницького національного
університету

Назарко І.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри харчової біохімії і хімії
Тернопільського національного технічного
університету імені Івана Пулюя

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В кінці ХХ ст. суспільство вступило у постіндустріальний етап свого розвитку, що зумовило докорінні зміни в усіх сферах суспільного життя та особистому житті кожної людини. Проникнення знань в усі галузі людської діяльності, швидкі темпи розвитку технологій, попередження екологічних катастроф, потребує принципово нового знання, що дають тільки фундаментальні природничі науки. Це актуалізувало проблему природничо-наукової освіти, що сприяє формуванню в людини цілісної

природничо-наукової картини світу (ПНКС) і наукового світогляду, готує її до життя у високотехнологічному суспільстві.

Надзвичайно актуальною є проблема природничо-наукової освіти майбутніх вчителів природничих навчальних предметів. Це зумовлено тим, що у стандартах середньої освіти наголошується на необхідності формування в учнів наукового світогляду і цілісної природничо-наукової картини світу, здатності використовувати методологію природничих наук для пояснення процесів і явищ навколишнього

світу. Сформувати в учнів ці якості можуть лише вчителі, які володіють ґрунтовними природничо-науковими знаннями і науковим світоглядом.

Ще одним фактором, що нині суттєво впливає на усі сфери людської діяльності є загроза екологічної катастрофи. Вирішення екологічних проблем потребує сформованості у людини цілісного уявлення про світ, розуміння природних процесів та впливу діяльності людини на їхню цілісність і рівновагу. Значний потенціал для формування цілісного уявлення про світ і природу має екологія як міждисциплінарна галузь знань, що інтегрує в собі поняття, закони і вчення усіх природничих наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування ПНКС широко висвітлена у філософських і педагогічних дослідженнях. Філософські аспекти формування наукової і природничо-наукової картин світу студіювали В. Андрущенко, С. Бабійчук, І. Григорків, І. Добронравова, В. Кириченко, В. Лутай, І. Цехмістро, М. Філон та ін. У педагогічних дослідженнях обґрунтовано методологічні, теоретичні і методичні засади формування ПНКС (Б. Будний, М. Гінзбург, К. Гуз, В. Ільченко, В. Кузьменко, О. Підгорний та ін.); висвітлено особливості формування наукового світогляду і ПНКС під час вивчення фізики (С. Гончаренко, І. Лучків, А. Опанасюк, М. Растьогін, М. Садовий, О. Трифонова та ін.); студійовано проблему формування цілісності знань про природу і ПНКС у процесі вивчення біології (Т. Гензьора, О. Гринюк, М. Колесник, І. Коренева, М. Сидорович, Л. Рибалко, С. Рудишин, А. Степанюк та ін.).

У своїх працях науковці наголошують на необхідності формування локальних наукових картин світу та їх подальшої інтеграції у ПНКС (Б. Будний, С. Гончаренко, К. Гуз, В. Ільченко, А. Степанюк та ін.), обґрунтовують доцільність формування цілісної ПНКС на основі об'єднання усіх природничо-наукових дисциплін (І. Коренева, С. Рудишин та ін.). Також є наукові праці, в яких зазначається, що під час формування наукового світогляду доцільно поділяти ПНКС на три локальні наукові картини світу – фізичну, хімічну, біологічну (М. Гінзбург, М. Сидорович та ін.). Разом з тим, науковці однак стайні в тому, що формування ПНКС є важливим завданням усіх ланок освіти, оскільки природа є ієрархічно побудованою системою, кожен елемент якої забезпечує зв'язки із системою вищого рівня, відтак для формування цілісного уявлення про світ і наукового світогляду людині потрібні систематизовані цілісні знання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на ґрунтовне висвітлення науковцями сутності та різних аспектів формування ПНКС, проблемі інтеграції природничо-наукових та екологічних знань під час її формування приділяється недостатня увага.

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад інтеграції природничо-наукових та екологічних знань у процесі формування ПНКС в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Поняття «природничо-наукова картина світу» нині отримало загальнофілософський статус і поширилося на усе природознавство, але, як слушно зазначає М. Гінзбург, увійшовши в розряд понять багатьох наук, воно дотепер залишається метафорою і не завжди отримує достатньо чітке й однозначне тлумачення [1, с. 10]. Саме тому, обґрунтовуючи теоретичні основи формування ПНКС в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів, насамперед, потрібно з'ясувати сутність поняття «природничо-наукова картина світу». Найбільший інтерес для нас складають наукові праці, в яких сутність ПНКС висвітлюється крізь призму підготовки майбутніх вчителів фізики, біології та інших природничо-наукових навчальних предметів.

Студіюючи проблему формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики, С. Гончаренко розглядає цілісну ПНКС як вищу форму інтеграції знань, як образ, що «виникає у людини внаслідок усвідомлення нею набутих знань, упорядкування, узагальнення інформації щодо світосприйняття, світорозуміння та світовідчуття. Тобто вона являє собою інтегративну сукупність знань, понять людини про оточуючий світ та саму себе...» [2, с. 5].

Обґрунтовуючи концептуальні основи формування наукової картини світу та образу світу в учнів закладів загальної середньої освіти, В. Ільченко, тлумачить ПНКС як інтегральний образ природи, створений шляхом синтезу природничо-наукових знань на основі узагальнених ідей, що виражають фундаментальні закономірності природи. Дослідниця зазначає, що ПНКС відображає в системі знань те, як у природі проявляються найбільш загальні закономірності природи [3, с. 180].

Розробляючи теоретико-методологічні засади формування наукової картини світу у майбутніх учителів природничих спеціальностей М. Колесник розглядає ПНКС на основі універсальї світобудови як цілісну світоглядну систему, що базується на міждисциплінарному синтезі та інтегрує в собі підходи сучасної науки в окремих областях, які формують математичну, фізичну, хімічну, біологічну картини світу, як природничонаукові складові універсальності світобудови, а також соціально-гуманітарну складову в її природовідповідній інтеграції сфер життя [4, с. 87].

У сучасній ПНКС науковці виділяють фізичну, астрономічну, хімічну, біологічну, географічну та інші картини світу, що відповідають різним формам руху матерії. Разом з тим, С. Рудишин і І. Коренева наголошують на недоцільності та некоректності

розділення цілісної ПНКС на фізичну, хімічну і біологічну та ін., оскільки цілісність системи є результатом емергентності, тобто наявності у системи властивостей, відмінних від властивостей окремих її компонентів [5, с. 3]. Подібної думки дотримується М. Колесник, яка зазначає, що ядром універсальної ПНКС є інтеграція трьох складових математичної, фізичної та хімічної картин світу, які знаходять свій безпосередній прояв у біологічній картині світу та, інтегруючись на основі методологічних принципів природознавства, створюють цілісну картину усього живого [4, с. 88].

На думку науковців (Н. Айвазові, В. Данилова, І. Дуднікова, Г. Козлова, Л. Рибалко та ін.), ПНКС включає в себе й екологічну картину світу. Екологія як наука біосферного рівня нині отримала неабиякої популярності в природничому знанні. Тісний взаємозв'язок між природничими науками й екологією, інтеграція знань фізики, хімії біології, наук про Землю та екології приводить до формування природничо-наукових основ екологічної картини світу. Саме ж поняття «екологічна картина світу» є значно ширшим, ніж «природничо-наукова картина світу», оскільки формується внаслідок інтеграції природничо-наукової картини, знань суспільних і технічних наук. Зокрема Н. Айвазові, Г. Козлова і Н. Філіпова вважають, що екологічна картина світу – це різновид загальнонаукової картини світу, у центрі якої проблема взаємодії людини і природи. У фокусі екологічної картини світу знаходиться людина, у якій інтегруються природні і соціальні компоненти світу. Екологічна картина світу відображає природно-соціальні об'єкти, техносферу і соціосферу [6, с. 59].

Обґрунтовуючи теоретичні основи формування ПНКС в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів ми враховували результати наукових досліджень С. Гончаренка, В. Ільченко, М. Колесник, І. Кореневої, С. Рудишина, А. Степанюк, які зазначають, що основою формування ПНКС є інтеграція природничо-наукових знань. Зокрема, на думку С. Гончаренка, основою формування картин світу є інтеграція, що забезпечує узагальнення окремих картин, понять, уявлень людини про оточуючий світ та саму себе. Науковець обґрунтував положення про те, що формування ПНКС має здійснюватися на основі послідовної систематизації й узагальнення попередньо сформованих фундаментальних понять, законів і теорій у локальні наукові картини світу та подальшої інтеграції останніх разом з методологічними принципами природознавства в єдину ПНКС [2, с. 47].

В. Ільченко і К. Гуз аргументують, що формування ПНКС має відбуватись через інтеграцію знань на основі фундаментальних закономірностей природи і пропонують здійснювати формування ПНКС паралельно із систематизацією знань

на основі загальних закономірностей природи під час розгляду кожної теми навчальних предметів, об'єктом вивчення яких вона є [7, с. 70].

На думку А. Степанюк, основним принципом під час формування цілісних знань школярів про живу природу є принцип інтеграції. Реалізація цього принципу дозволяє подолати суперечності між цілісністю і системністю живої природи та фрагментарним характером її вивчення. Використання принципу інтеграції є умовою реалізації принципів орієнтації на структуру об'єктивної реальності і фундаменталізації знань. Також дослідниця зазначає, що формування ПНКС передбачає поєднання внутрішньо- та міжпредметної інтеграції знань і закономірностей певних наук [8, с. 16].

Формування ПНКС в майбутніх вчителів природничих спеціальностей М. Колесник розглядає як загальнокультурний феномен, оскільки «природнича освіта має потужний світоглядний потенціал щодо розкриття основ світобудови, а сучасні астрономія, фізика, хімія, біологія, тобто природничі науки, дають інформації про буття більше, ніж всі філософські вчення разом, про буття реальне, з яким стикається та в якому живе та діє переважуюча більшість жителів планети» [4, с. 43–44].

Вважаємо, що формуванню ПНКС в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів буде сприяти інтеграція природничо-наукових та екологічних знань. Одним із шляхів такої інтеграції, на нашу думку, є екологізація навчальних дисциплін природничо-наукової підготовки в результаті висвітлення у їх змісті екологічних аспектів, тобто понять, законів і вчень, що знаходяться на перетині природничих наук та екології. Розглянемо екологічні аспекти таких природничо-наукових навчальних дисциплін як фізика, хімія і біологія.

Фізика, на думку багатьох вчених (С. Гончаренко, М. Садовий, О. Трифонова та ін.), є основою усіх наук про природу. Її особливе становище зумовлене фундаментальним характером фізичних знань і загальністю основних законів для усіх природничих наук. До понять, законів і вчень фізики, що тісно пов'язані з екологією, ми відносимо такі: види енергії, радіоактивність, розчинність, дифузія, капілярні явища, тепловий рух, теорія відносності Ейнштейна, закон Всесвітнього тяжіння, закон збереження і перетворення енергії, молекулярно-кінетична теорія, вчення про біоенергетику та ін. Фізичну природу мають такі екологічні явища і процеси як колообіги речовин в природі, розподіл енергії і речовин у трофічних ланцюгах, енергетика біосфери, самоорганізація в екологічних системах та ін.

Інтеграції природничо-наукових та екологічних знань і формуванню ПНКС в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів сприятиме висвітлення у змісті фізики сутності таких понять екологічних понять як фізичне забруднення, парниковий

ефект, смог, альтернативні види енергії, а також формування здатності використовувати фізичні методи для спостереження за станом літосфери, атмосфери і гідросфери.

Для формування ПНКС в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів надзвичайно важливе значення мають знання про екологічні аспекти хімії, оскільки вони дають можливість зрозуміти хімічну природу екологічних проблем. З екологією тісно пов'язані такі поняття, закони і вчення хімії: біогенні хімічні елементи, хімічний зв'язок, біогеохімічні цикли хімічних речовин, біохімічні процеси, закон збереження маси речовини, теорія хімічної будови органічних речовин О. Бутлерова, періодичний закон хімічних елементів Д. Менделєєва та ін. Хімічний зміст мають такі екологічні поняття як хімічне забруднення, забруднююча речовина, канцероген, мутаген, токсичність, гранично допустима концентрація, гранично допустимий викид, гранично допустимий скид та ін.

Для інтеграції природничо-наукових та екологічних знань під час викладання різних розділів хімії необхідно висвітлити такі екологічні аспекти: значення хімічних елементів та їх сполук для живих організмів; види хімічного зв'язку, що лежать в основі виникнення та існування життя на Землі; хімічні процеси, що лежать в основі перетворень речовин у гідросфері, атмосфері і літосфері; причини зміни хімічного складу компонентів навколишнього середовища; небезпека хімічного забруднення для живих організмів; значення озонового шару Землі та причини його руйнування; хімічний захист рослин; роль досягнень хімії у вирішенні екологічних проблем. Також необхідно формувати в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів здатність застосовувати знання з хімії для дослідження компонентів навколишнього середовища, в тому числі і живих організмів.

Екологія формувалась як наука біологічна, саме тому зміст біологічної та екологічної освіти тісно пов'язаний. Екологічними аспектами у змісті біології є вид, популяція, біоценоз, екосистема, сукцесія, трофічні ланцюги, симбіоз, продуценти, редуценти, адаптація живих організмів до факторів навколишнього середовища, екологічна еквівалентність, екологічні групи рослин і тварин, жива речовина, біосфера, колообіги біогенних елементів, вчення В. Вернадського про біосферу, вчення М. Вавилова про центри різноманітності і походження культурних рослин та ін.

Для формування в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів ПНКС у змісті різних розділів біології потрібно висвітлити такі поняття: екологічне значення живої речовини, глобальний біологічний колообіг речовин як умова збереження цілісності біосфери, різноманітність живих організмів та його значення для біосфери, вплив зменшення біорізноманіття на функціонування

біосфери, біологічне самоочищення водойм, біологічний захист рослин, вплив антропогенної діяльності на живі організми та екосистеми.

Насиченість змісту біологічної освіти екологічними аспектами забезпечує формування в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів здатності оцінювати вплив екологічних факторів на живі організми, аналізувати причини та наслідки зменшення біорізноманіття.

Вважаємо, що інтеграція природничо-наукових та екологічних знань у процесі формування ПНКС в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів сприяє розумінню значення природи у житті кожної людини і суспільства, усвідомленню наслідків і відповідальності за результати впливу антропогенної діяльності на довкілля. Це забезпечує нову якість екологічної освіти – ноосферну освіту, метою якої є не ознайомлення з екологічними проблемами і шляхами виправлення зруйнованих компонентів біосфери, а недопущення екологічних проблем і катастроф. На нашу думку, кінцевою метою ноосферної освіти є розвиток світогляду, в якому світ цілісний, тобто формування наукової картини світу.

Висновки. Формуванню в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів ПНКС сприяє інтеграція природничо-наукових та екологічних знань, зокрема екологізація змісту фізики, різних підрозділів хімії і біології. Екологія має міждисциплінарний зміст, саме тому висвітлення у змісті природничо-наукових дисциплін понять, законів і вчень, що знаходяться на перетині природничих наук та екології буде забезпечувати формування в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів розуміння цілісності природи, єдності природних процесів, взаємозв'язку людини і природи, що є основою ПНКС.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні навчально-методичного забезпечення для інтеграції природничо-наукових та екологічних знань у процесі формування ПНКС в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гінзбург М.Д. Наукова картина світу як засіб інтегрувати та систематизувати фахові знання. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія*. 2012. № 2. С. 9–12.
2. Гончаренко С.У. Формування у дорослих сучасної наукової картини світу : монографія. Київ : ІПООД НАПН України, 2013. 220 с.
3. Ільченко В.Р. Природничо-наукова картина світу у модульно-заліковій системі підручника «Природознавство-11». *Проблеми сучасного підручника*. 2016. Випуск 16. С. 178–184.
4. Колесник М.О. Теоретико-методологічні засади формування наукової картини світу в майбутніх учителів природничих спеціальностей : дис. на здобуття

наук. ступеня д-ра педагог. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2020. 464 с.

5. Рудишин С., Коренева І. Модель наукової картини світу. *Біологія і хімія в сучасній школі*. 2013. № 3. С. 2–6.

6. Айвазові Н., Козлова Г., Філіпова Н. Формування україномовної терміносистеми «Промислова екологія» (лінгвокогнітивні засади). *Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конфе-*

ренції «Проблеми української термінології» (27–29 вересня 2012 р.). С. 58–61.

7. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Освітня програма «Довкілля». Концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти. Київ ; Полтава : ПОІ-ПОПП, 1999. 211 с.

8. Степанюк А.В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра педагог. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки»; Інституті педагогіки АПН України. Київ, 1999. 29 с.

ВИБІР МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СТАНДАРТИЗАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ МАТЕМАТИЧНОЇ МОДЕЛІ

SELECTION OF TEACHING STANDARDIZATION METHODS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BASED ON A MATHEMATICAL MODEL

У статті досліджено методи навчання, які застосовують педагоги для викладання стандартизації у закладах вищої освіти. Виявлено, що з цією метою застосовують безліч різних методів, які називаються ними «інноваційними», «активними», «інтерактивними», однак, не пропонують релевантних принципів їх вибору, а керуються компетентнісними або процесними підходами. Крім того з'ясовано, що наявні дослідження зарубіжних освітніх практик зі стандартизації надають пріоритет активним методам та навчанню у співпраці. Спираючись на проаналізовані особливості постнекласичного етапу розвитку науки, виділено необхідні ознаки відповідних методів навчання: активність, співпрацю, творчість, проблемність, – а самі методи запропоновано називати гуманістичними. Встановлені ознаки деталізовано за чотири рівнями: активність – за типом діяльності пізнавальної діяльності студента, проблемність – за ступенем невизначеності навчального завдання, співробітництво – за типом взаємодії студентів у процесі виконання навчального завдання. Відмічено, що ознака «творчість» з'являється тільки, якщо одна з трьох інших ознак набуває четвертого рівня. Крім цього, також встановлено, що необхідним елементом гуманістичного навчання є індивідуалізованість, проте ця ознака важко віднести безпосередньо до методів навчання. На основі цього запропоновано формалізовану математичну модель гуманістичного методу навчання як сукупності його ознак. Складено матрицю їх можливих поєднань, на основі якої сформовано групи методів навчання за рівнями активності та проблемності. На основі послідовного придбання професійних знань, умінь та навичок та трансформації їх у компетентності запропоновано у межах однієї дисципліни обирати мінімум один метод навчання з кожного рівня активності. З переходом до наступного семестру чи освітнього рівня рекомендовано збільшувати рівень проблемності. Розроблена модель дозволяє зробити обґрунтований вибір гуманістичних методів навчання, а також перевести педагогічну практику на новий етап розвитку.

Ключові слова: постнекласична педагогіка, методи навчання, стандартизація, актив-

ність, проблемність, співробітництво, заклад вищої освіти.

The article investigates into the teaching methods used by teachers to teach standardization in higher education institutions. It is found that many different methods which are called "innovative", "active", or "interactive" are used for this purpose; however, they do not offer relevant principles for their selection and they are rather guided by competence or process approaches. In addition, it is found that existing studies of foreign educational standardization practices give priority to active methods and cooperative learning. Based on the analyzed features of the post-non-classical scientific development stage, the necessary features of the relevant teaching methods are highlighted: activeness, collaboration, creativity, problemativity, and these methods are proposed to be called humanistic. The signs established are detailed on four levels: activeness – by the type of student's cognitive activity, problemativity – by the degree of uncertainty of the educational task, collaboration – by the type of interaction of students in the process of completing the educational task. It is noted that the "creativity" trait appears only if one of the other three traits acquires level four. Moreover, it is also established that individualization is a necessary element of humanistic education; nevertheless, this feature can hardly be attributed directly to the teaching methods. Based on this, a formalized mathematical model of the humanistic teaching method as a set of its features is proposed. A matrix of their possible combinations is compiled, on the basis of which learning method groups are formed by the activeness and problemativity levels. Based on the consistent acquisition of professional knowledge, abilities and skills and their transformation into competences, at least one learning method from each activeness level within one discipline should be selected. With the transition to the next semester or educational level, it is recommended increasing the level of problemativity. The developed model makes it possible to make a justified choice of humanistic teaching methods, as well as to bring pedagogical practices to a new stage of development.

Key words: post-nonclassical pedagogy, teaching methods, standardization, activeness, problemativity, collaboration, higher education institution.

УДК 378.147:006
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.16>

Букрєєва О.С.,
канд. тех. наук,
доцент кафедри
метрології та безпеки життєдіяльності
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Трансформаційні процеси, що відбуваються в українському суспільстві під впливом глобальних світових тенденцій, торкаються всіх сфер діяльності, у тому числі освіти. Безумовно, потреба в усвідомленому управлінні ними привернула увагу багатьох науковців та педагогів-практиків і спричинила дослідження, що стосуються всіх аспектів освіти, навчання та викладання. Зокрема, у сфері вищої освіти в галузі стандартизації було розроблено

концепцію її розвитку [1], в якій позначено проблему, що потребує вирішення, а саме невідповідність змісту освіти зі стандартизації європейським та міжнародним рекомендаціям, її міждисциплінарному контексту, інноваційним процесам, зростанню складності продуктів і систем новим ринкам, що динамічно розвиваються. А серед шляхів та способів вирішення цієї проблеми виділено розробку та впровадження ефективних методів навчання, заснованих на проблемному та компетентнісно-орієнтованому

підходах. У зв'язку з цим актуальним є завдання аналізу та вибору застосовуваних методів навчання стандартизації у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На наш погляд, у цій сфері початковим є дослідження Баширової Є. В. [2–5], яка вперше виділила знання, уміння та навички (ЗУН) зі стандартизації в окрему нормативно-метрологічну компетентність фахівців інженерних спеціальностей. Автор пропонує методичну систему її формування, методологічними елементами якої є навчально-професійні завдання та спеціальне програмне забезпечення з автоматизації необхідних інженерних розрахунків. І, хоча автор не вказує цього прямо, на нашу думку, запропоновані завдання, по суті, є методом навчання «кейс-стаді».

Цю ідею розвивають автори [6], вказуючи на взаємозв'язок компетентнісного та процесного підходів, та пропонують уніфіковану схему дидактичних елементів дисципліни «Стандартизація, метрологія та підтвердження відповідності», засновану на принципі професійної значущості знань. Автори складають її з предмета навчальної дисципліни, видів професійної діяльності та дидактичних елементів змісту, але зазначають, що подібна схема валідна лише для дисциплін професійної підготовки.

Наступним кроком у розвитку компетентнісного підходу у вивченні стандартизації стала робота [7], у якій автори вказують як результат навчання не ЗУН, а компетентності, на формування яких спрямовано процес вивчення дисципліни «Стандартизація, метрологія та сертифікація». Реалізувати їх практично автори [8] пропонують з допомогою комплексних компетентнісно-орієнтованих завдань. Такий вибір автори [8] роблять, посиляючись на інших дослідників, які серед способів здійснення компетентнісного підходу пропонують ігрові технології, професійно-орієнтовані ситуації, проблемне навчання, рольові та ділові ігри, організацію проектів, мозковий штурм тощо.

Паралельно з цим інші дослідники розвивали практичні аспекти застосування різних методів

навчання стандартизації, приймаючи за вихідну передумову отримані студентами ЗУН: імітаційно-ігрового моделювання професійної діяльності [9], студентських гуртків [10], використання спеціального програмного забезпечення [11], автономного електронного курсу [12], дистанційного [13–15] та змішаного навчання [14; 16; 17], навчання у співпраці та роботи у малих групах [18,19], хмарних технологій, баскет-методу, методу шестикутника та дерева знань [14], тренінгів, майстер-класів та диспутів [20; 21], ділових ігор [19; 20; 22], навчально-професійних ситуацій різної визначеності [23], кейс-стаді [19; 21], виробничо-орієнтованої технології навчання [24], різнорівневого навчання [25] та ін.

За кордоном, приблизно в один час з Башировою Є. В., провідні дослідники освіти у сфері стандартизації з Нідерландів та Кореї, D. G. Choi та H. J. de Vries, опублікували спільний аналіз емпіричних даних, зібраних зі 118 освітніх практик зі стандартизації з 21 країни [26]. У цій роботі автори, у тому числі, за отриманими даними, підсумовують різні типи методів навчання стандартизації за двома категоріями: рівень співробітництва та рівень активності (рисунком 1).

За результатами аналізу автори [26] рекомендують для навчання стандартизації в бакалавраті використовувати методи другого рівня активності, в магістратурі – третього. Однак ці поради вони ніяк не обґрунтовують.

Інші багаторічні дослідження цих авторів стали однією з рушійних сил у розвитку освіти у сфері стандартизації в Європі та визнання її важливості авторитетними міжнародними органами. Так, керівництво [27] Міжнародної федерації користувачів стандартів з навчання та підготовки у сфері стандартизації визначає необхідність знань зі стандартизації для співробітників компанії, які виконують різні функції. Також у ньому стверджується, що освіта та навчання стандартизації не можуть бути реалізовані однаковою чиною для всіх функцій організації, а численні потреби та обмеження

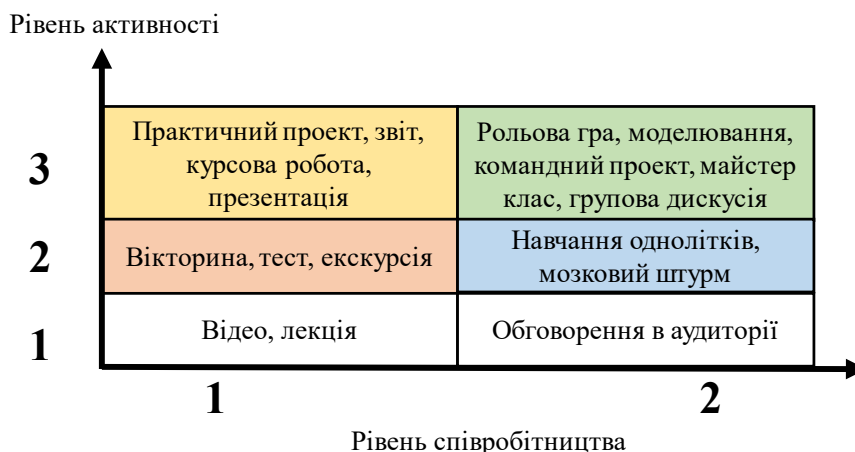


Рис. 1. Різні типи методів навчання [26]

вимагають застосування різних методів навчання. Примітними серед них є кейс-стаді та бенчмаркінг.

Як видно, для викладання стандартизації використовують безліч різних методів, що, як доводить в розглянутих публікаціях, позитивно впливає на якість та ефективність навчання. Проте, у цьому різноманітті не виділено загальних принципів, якими керувалися педагоги під час вибору того чи іншого методу навчання. Т. ч., метою роботи є аналіз використовуваних методів викладання стандартизації у закладах вищої освіти та розроблення рекомендацій їх вибору. Слід зазначити, що в цій роботі ми не маємо наміру заперечувати фактори вибору методів навчання, що їх досліджували у своїх роботах Ю. К. Бабанський, Н. М. Мочалова, М. І. Махмутов, І. Я. Курамшин та ін., а маємо на меті доповнити їх.

Аналіз методів викладання стандартизації у вищій школі. Вивчивши роботи педагогів, можна дійти висновку, що дослідження у цій сфері мають два напрями: 1) від професійної компетентності як одночасно вихідної бази та мети навчання до методів її реалізації, 2) від змісту дисципліни, профільованого під майбутню професійну діяльність, до ефективних методів навчання. Вочевидь, перший напрям являє собою компетентнісний підхід, а другий – процесний. Тим не менш, ми згодні з авторами [6], які відзначають, що незважаючи на їх принципіву відмінність у готовності студента застосовувати на практиці отримані ЗУН, компетентнісний підхід ґрунтується на процесному, оскільки без базових ЗУН неможливо сформувати компетентність.

У цьому контексті також цікаво, до яких типів згадані вище педагоги відносять методи навчання, що застосовуються ними. Так, автори [19] вважають інноваційними особистісно-орієнтоване, проблемне, блочно-модульне навчання, лекцію-візуалізацію, тестові форми контролю знань, метод проектів, навчання у співпраці, мультимедіа, проблемну лекцію, навчальну дискусію, прямий та зворотний мозковий штурм, диспути. При цьому, на їхню думку, до методів інтерактивного навчання належать ті, які сприяють залученню до активного процесу здобуття та переробки знань, а саме мозковий штурм, міні-лекція, робота в групах, рольова гра, розробка проекту, вирішення ситуаційних завдань, дискусія групи, інтерв'ю, відтворення ситуацій, виступ у ролі учня, заняття у вигляді «круглих столів». Крім того, автори [19] називають інтерактивними методиками презентації із застосуванням різних допоміжних засобів (дошки, відео, слайди, фліпчарти, комп'ютери).

Інші автори [18] до сучасних інноваційних педагогічних методів відносять способи викладання з інтерактивними підходами, такі як: творчі завдання; навчання у співпраці, навчальні ігри (рольові, імітації, ділові); використання

громадських ресурсів (запрошення спеціаліста, екскурсії); вивчення та закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, відео- та аудіоматеріалами, «студент у ролі викладача»); тестування; зворотній зв'язок; дистанційне навчання; вирішення проблем («дерево рішень», «мозковий штурм», «аналіз казусів», «сходи та змійки»); тренінги і тощо.

Також автори [28] серед комплексних активних методів інженерної та професійної підготовки називають дизайн-аналіз, морфологічний аналіз, метод проектів, метод мозкової атаки та фокальних об'єктів, комп'ютеризації, ділової гри, навчальний експеримент та ін. Водночас автор [17] вважає інноваційними методиками навчання, засновані на проблемному методі, контекстному підході, проведенні круглих столів, лекцій удвох. Автори [20] зараховують до інтерактивних методів навчання творчі завдання, роботу в групах, ділові ігри, інтерактивну лекцію, роботу з наочними посібниками, відео та аудіоматеріалами, круглий стіл, «дерево рішень», «мозковий штурм», кейс-стаді, презентації та ін.

Т.ч., можна побачити, що для опису застосовуваних методів навчання використовують епітети «активний», «інтерактивний» та «інноваційний» і часто використовують їх як синоніми або останній як додаткову характеристику перших двох. Безумовно, цей факт породжує плутанину та непорозуміння. У зв'язку з цим необхідно конкретизувати особливості цих термінів та межі їх використання у цьому дослідженні.

По-перше, звертаючи увагу, що під інтерактивним навчанням прийнято розуміти таке, що передбачає багатосторонню взаємодію всіх учасників навчального процесу, слід зазначити, що у зарубіжних дослідженнях натомість часто використовують термін «collaboration», тобто навчання у співпраці. У цьому контексті, на нашу думку, «інтерактивне навчання» та «навчання у співпраці» можна вважати синонімами, хоча у вітчизняній практиці припускають, що в першому випадку взаємодія відбувається також і з педагогом. Для усунення багатозначності у цій роботі ми використовуватимемо термін «співробітництво», оскільки він точніше відображає сутність міжособистісних процесів у групі студентів. Термін «інтерактивність» віднесемо до інформаційно-комунікаційних засобів навчання зі зворотним зв'язком.

По-друге, аналіз публікацій дозволяє зробити висновок, що в них під активним навчанням мають на увазі не форму взаємодії педагога та учня, а ступінь залучення студента до навчального процесу та рівень самостійності в роботі. Суть цього визначення добре показує термін «activeness» (активність), що використовується в зарубіжних публікаціях. Надалі оперуватимемо саме ім.

По-третє, щодо епітету «інноваційний» видно, що серед педагогів немає однастайності у його

застосуванні відносно методів навчання, крім того, що такими називають усі методи, методики та засоби навчання, в яких задіяні комп'ютерні технології. На наш погляд, таке уявлення досить однобоке. Для розуміння суті інноваційних методів навчання звернемося до класичних визначень понять «новація» та «інновація»:

– «педагогічні новації – це нові ідеї в педагогіці, зорієнтовані на зміни різних структурних систем і компонентів освіти. Вони розглядаються як продукти уяви, наслідки фантазій щодо можливих змін у технології педагогічного процесу; як нові ідеї, які можна практично використовувати» [29, с. 295].

– «інновація – нововведення, тобто цілеспрямовані зміни, які вносять у середовище впровадження нові стабільні елементи (нововведення), що викликають перехід системи з одного стану до іншого» [29, с. 167].

Т.ч., новація – це саме засіб (новий метод, технологія, методика, програма тощо), а інновація – процес освоєння цього засобу, впровадження його у практику. Звідси та один з одного випливають кілька висновків, важливих для цієї роботи:

1) у педагогічній практиці (на відміну від наукових досліджень) епітет «інноваційний» носить досить суб'єктивний характер, оскільки описує швидше ступінь застосування конкретної новації у конкретному навчальному закладі, ніж її абсолютну новизну як таку;

2) використання даного епітету у педагогічній практиці в іншому контексті немає сенсу, так як він не дає інших характеристик об'єкта і не дозволяє судити про його суть;

3) часовий фактор не має значення – не важливо, коли було винайдено чи адаптовано до педагогічної практики ту чи іншу новацію, важливо, коли і з якою метою вона застосовується та яких результатів дозволяє досягти.

Тоді виникає проблема вибору методів навчання стандартизації у закладах вищої освіти, адекватних актуальним суспільним процесам та науковим тенденціям.

Вибір методів навчання стандартизації у вищій школі. Насамперед необхідно розглянути поточні тенденції в науці загалом, педагогічній практиці та суспільстві. Тут слід зазначити, що в даний час наука знаходиться на постнекласичному етапі розвитку, де об'єктами виступають складні системи,

що розвиваються, які характеризуються відкритістю і саморозвитком. У той самий час, деякі дослідники зазначають, що сучасна педагогічна практика багато в чому залишилася на позиціях класичної методології Нового часу [30]. Тим не менш, постнекласичний етап породив зміну в педагогічній практиці від учня-об'єкта до учня-суб'єкта, від людини, що знає, до людини, що діє, від функціональної підготовки у професії до реалізації у професії, від педагогіки відтворення, пам'яті та заходів до педагогіки творчості, мислення та відносин, від педагога-опікуна до педагога-менеджера [31].

Т.ч., тепер йдеться про особистісно-орієнтовану, гуманістичну освіту. І саме звідси виникає перший аспект завдання вибору методів навчання, що відповідають особливостям постнекласичної педагогіки, частковими проявами якої є особистісно-орієнтоване навчання, компетентнісний та індивідуальний підходи. У цьому контексті вважаємо доречним назвати такі методи «гуманістичними». Тоді, спираючись на викладене вище, можна назвати ознаки гуманістичних методів навчання: активність, співробітництво, творчість, проблемність. Також необхідним елементом гуманістичного навчання є індивідуалізованість, проте цю ознаку важко віднести безпосередньо до методів навчання. Тим не менш, на наш погляд, саме таким методам навчання має надаватися пріоритет при викладанні стандартизації у вищій школі. Багато із згаданих в аналізі публікацій методів задовольняють висунутим ознаками тією чи іншою мірою. Тим не менш, ми згодні з багатьма дослідниками, які стверджують, що «інноваційні» методи навчання не є універсальною заміною традиційним, а існують у постійному взаємозв'язку, доповнюючи один одного. Тоді необхідно визначити допустимі поєднання гуманістичних і традиційних методів навчання, а також їх релевантність освітнім рівням. Це другий аспект задачі вибору методів навчання.

Використовуючи широко відомі результати педагогічних досліджень Л. С. Виготського, К. Д. Ушинського, А. А. Вербицького, В. Н. Крутлікова, Г. И. Щукіної, А. В. Хуторського, Дж. Дьюї, С. Л. Соловейчика, В. Ф. Шаталовата та ін., деталізуємо виділені ознаки гуманістичних методів навчання за рівнями, надавши їм відповідні числові значення у таблиці 1. З неї видно, що ознака «творчість» з'являється лише, якщо одна з трьох інших ознак набуває четвертого рівня.

Таблиця 1

Деталізація ознак гуманістичних методів навчання

Ознака	Рівень			
	1	2	3	4
Активність	пасивний	відтворювальний	інтерпретувальний	творчий
Співробітництво	спостереження	індивідуальна діяльність	співробітництво	співтворчість
Проблемність	ситуації повної визначеності	ситуації часткової невизначеності	ситуації часткової визначеності	ситуації повної невизначеності

Матриця можливих поєднань ознак гуманістичних методів навчання

	Рівень	Активність				Проблемність			
		1	2	3	4	1	2	3	4
Співробітництво	1	1	0	0	0	0	1	1	1
	2	0	1	1	1	1	1	1	1
	3	0	1	1	1	1	1	1	1
	4	0	0	0	1	0	1	1	1
Проблемність	1	0	1	1	0				
	2	0	1	1	1				
	3	0	1	1	1				
	4	0	0	0	1				

Таблиця 3

Значення функції М та відповідні методи навчання

Рівень А	Рівень П	Рівень С	Т	М	Опис методу навчання	Приклад методу (технології) навчання
1	0	1	0	2	Пасивне спостереження	Відео, лекція
2	1	2	0	5	Розв'язання задачі за зразком	Тест, типові вправи, інтерактивне відео
		3	0	6	Групове вирішення задачі за зразком	Брейн-ринг, метод взаємного обміну завданнями
	2	2	0	6	Розв'язання типового завдання у новій навчальній ситуації	Проблемна лекція, екскурсія, практична / лабораторна робота
		3	0	7	Групове вирішення типового завдання у новій навчальній ситуації	Практична/лабораторна робота в міні-групі
	3	2	0	7	Вирішення типової проблеми	«Кейс-стаді»
		3	0	8	Групове вирішення типової проблеми	Тренінг, робота в міні-групі
3	1	2	0	6	Поглиблене вивчення типового завдання	Реферат, презентація
		3	0	7	Груповий пошук нестандартного вирішення відомого завдання	Метод фокальних об'єктів
	2	2	0	7	Застосування знань у новій навчальній ситуації	Розрахунково-графічна робота
		3	0	8	Груповий пошук вирішення нової навчальної ситуації	Дискусія, бенчмаркінг
	3	2	0	8	Застосування знань у нових умовах для вирішення заданої проблеми	Курсова робота, експеримент, рольова гра
		3	0	9	Застосування знань у нових умовах для спільного вирішення заданої проблеми	Ділова гра
4	2	2	4	12	Пошук нового способу вирішення навчальної ситуації	Моделювання
		3	4	13	Груповий пошук нового способу вирішення навчальної ситуації	Морфологічний аналіз
	3	2	4	13	Пошук нового способу вирішення проблеми	Дерево рішень, фрідрайтинг
		3	4	14	Груповий пошук нового способу вирішення проблеми	Метод «635»
	4	2	4	14	Пошук та вирішення проблеми	Індивідуальний дослідницький проект
		3	4	15	Груповий пошук проблеми та шляхів її вирішення	Мозковий штурм
		4	4	16	Груповий пошук та вирішення проблеми	Груповий дослідницький проект

Щодо індивідуалізації навчання, то ця технологія була цілеспрямовано розроблена та впроваджена в середній школі, а стосовно її застосування у вищій школі залишається ще значна кількість невирішених завдань. Педагоги пропонують різні методи індивідуалізації навчання. Докладніше це питання розкрито у роботі [25], де зазначено, що стосовно навчання стандартизації у вищій школі, організаційно доцільніше здійснювати диференціацію, яка передбачає різний рівень засвоєння навчального матеріалу, але не нижче базового, запропонованого стандартом вищої освіти. Також у цій статті запропоновано диференціювати навчальні завдання щодо стандартизації з таксономії Блума на базовий (згадування, усвідомлення), середній (застосування, аналіз) та складний (оцінка, створення) рівні. Однак, подібний підхід не визначає ступінь, з яким зміст навчання було індивідуалізовано. Зважаючи на вищесказане, індивідуалізованість змісту навчання навряд чи може бути формалізована, в подальшій моделі вважатимемо її наявною за промовчанням.

Тоді висловимо гуманістичний метод навчання через математичну модель як функцію сукупності його ознак:

$$M = f(A, C, T, P), \quad (1)$$

де:

$A \in \{1, 2, 3, 4\}$ – активність;

$C \in \{1, 2, 3, 4\}$ – співробітництво;

$P \in \{1, 2, 3, 4\}$ – проблемність;

$T = \begin{cases} 4, & \text{при } A \vee C \vee P=4 \\ 0, & \text{при } A \wedge C \wedge P \in [1,2,3] \end{cases}$ – творчість;

Побудуємо матриці можливих поєднань ознак, де 1 – поєднання існує, 0 – поєднання неможливе (таблиця 2). На їх основі сформуємо можливі сукупності трьох ознак з урахуванням їх рівнів, де 0 означає неможливість появи тієї чи іншої ознаки при відповідному поєднанні двох інших. Через встановлену умову отримаємо значення ознаки «творчість» та підрахуємо M як суму значень ознак A , C , T та P (таблиця 3).

Вочевидь, наведені у таблиці 3 приклади методів навчання щодо різних поєднань ознак не є еталонними і можуть бути переміщені в іншу позицію, якщо педагог вирішить додати більше невизначеності у завдання чи організувати роботу у групі. Тим не менш, подібна класифікація дозволяє зробити обґрунтований вибір того чи іншого методу навчання та відстежувати його відповідність сучасній концепції гуманістичної освіти.

Тут також слід зазначити, що ознаками гуманістичних методів навчання можуть володіти і традиційні, тобто концепція гуманістичного освіти зовсім не передбачає повної відмови від них. Тоді визначимо необхідний набір використовуваних методів навчання, спираючись на логіку послідовного придбання ЗУН і подальшого перетворення

їх у компетентності. Для цього візьмемо активність як базову ознаку, оскільки очевидно, що перехід до наступного рівня активності неможливий без набуття навичок попереднього. Отримаємо чотири групи методів, з яких методи з першим рівнем активності становлять 5% можливих поєднань ознак, з другим та третім – по 30%, з четвертим – 35%. Другим кроком розділимо кожну з цих груп (крім першої) за рівнем проблемності ще на три підгрупи, де отримаємо набори методів з індивідуальною чи колективною діяльністю студента.

Тут, в рамках однієї дисципліни абсолютний мінімум становитиме використання по одному методу з кожної групи, а оптимум, на наш погляд, – по одному методу з кожної підгрупи, де в межах одного рівня активності передбачена хоча б одна колективна діяльність, якщо це дозволяє бюджет часу конкретної дисципліни. Тоді функція M набуде значення $M_{\min} = 25$, $M_{\max} = 183$, $M_{\text{opt}} = 80 \dots 90$.

У той же час, з переходом з курсу на курс, і, як наслідок, з набуттям студентами все більших професійних навичок та компетентностей, доцільно збільшувати рівень проблемності у навчанні, щоб підготувати студентів як до написання випускної кваліфікаційної роботи, так і до вирішення завдань у реальних робочих умовах. Цей же принцип можна застосувати і до освітніх рівнів. Припускаючи, що до магістратури студенти вже мають необхідні базові знання та навички вирішення проблемних навчальних ситуацій, ми рекомендуємо обирати методи навчання третього та четвертого рівня проблемності, послідовно переходячи за рівнями активності. На наш погляд, дотримання розробленої методики вибору гуманістичних методів навчання дозволить надалі не лише досягти позитивних ефектів їх застосування, а й системно трансформувати педагогічну практику, перевести її на постнекласичний етап розвитку.

Висновки. Проведені дослідження застосованих методів навчання стандартизації у вищій школі дозволяють стверджувати, що:

Для викладання стандартизації у закладах вищої освіти педагоги застосовують безліч різних методів, які називаються ними «інноваційними», «активними», «інтерактивними», однак, не пропонують релевантних принципів їх вибору, а керуються компетентнісним чи процесним підходами. Наявні дослідження зарубіжних освітніх практик зі стандартизації надають пріоритет активним методам та навчанню у співпраці.

Описані та проаналізовані особливості постнекласичного етапу розвитку науки дозволили виділити необхідні ознаки методів навчання: активність, співробітництво, творчість, проблемність, – а самі методи запропоновано називати гуманістичними.

Виділені ознаки деталізовані за чотирма рівнями. На основі цього запропоновано фор-

малізовану математичну модель гуманістичного методу навчання як сукупність його ознак. Складено матрицю їх можливих поєднань, на основі якої сформовано групи методів навчання за рівнями активності та проблемності.

На основі послідовного придбання професійних ЗУН та трансформації їх у компетентності запропоновано у межах однієї дисципліни обирати мінімум по одному методу навчання з кожного рівня активності. З переходом до наступного семестру чи освітнього рівня рекомендується збільшувати рівень проблемності.

Розроблена модель дозволяє зробити обґрунтований вибір гуманістичних методів навчання, а також перевести педагогічну практику на новий етап розвитку.

Подальші дослідження доцільно направити на розроблення засобів навчання, що відповідають застосовуваним гуманістичним методам навчання, та оцінку їхньої ефективності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Букреєва О. С. Концепція розвитку вищої освіти у галузі стандартизації в Україні. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2021. № 2. С. 78–86. DOI: <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2021-72-78-86>
2. Баширова Е. В., Земцова В. И. Формирование компетентности инженера в нормативно-метрологической деятельности в процессе решения учебно-профессиональных задач. *Сибирский педагогический журнал*. 2010. № 9. С. 24–32.
3. Баширова Е. В. Технология формирования нормативно-метрологической компетенции у студентов технических специальностей. *В мире научных открытий*. 2011. № 5.1 (Проблемы науки и образования). С. 381–388.
4. Баширова Е.В. Нормативно-метрологическая компетенция будущего инженера. *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки*. 2011. № 2 (124). С. 47–50.
5. Баширова Е. В. Формирование профессиональных компетенций в области стандартизации и метрологического обеспечения производства будущего инженера : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2011. 25 с.
6. Николаева М. А. Методика преподавания дисциплины «Стандартизация, метрология и подтверждение соответствия». *Стандарты и качество*. 2015. № 6. С. 34–37.
7. Верхівкер Я. Г., Мирошніченко О. М. Особливості методології викладання дисципліни «Стандартизація, метрологія та сертифікація» для бакалаврів. *Інженерна освіта у сфері харчової і готельної індустрії: виклики сьогодення* : Тези доповідей Міжнародної науково-методичної конференції до 50-річчя кафедри устаткування харчової і готельної індустрії ім. М.І. Беляєва (м. Харків, 23–24 травня 2019 р.). Харків, 2019. С. 189–190.
8. Калюжин В. А., Щукина В. Н., Ильин А. А. Комплексные компетентностно-ориентированные задания по дисциплине «Метрология, стандартизация и сертификация в геодезии и кадастре».

Экономическое развитие Сибири и Дальнего Востока. Экономика природопользования, землеустройство, лесоустройство, управление недвижимостью. 2019. Т. 3. № 2. С. 215–232. DOI: <https://doi.org/10.33764/2618-981X-2019-3-2-215-232>

9. Сариго Н. В. Методы преподавания метрологии, стандартизации и сертификации в современных условиях высшего инженерного образования. *Вісник Сумського національного аграрного університету. Серія «Механізація та автоматизація виробничих процесів»*. 2012. Вип. 6 (24). С. 182–184.

10. Папанцева Е. И., Жаворонкова М. С., Габриелян Ш. Ж. Студенческий кружок – один из методов повышения качества преподавания дисциплины «Метрология, стандартизация и сертификация». *Вестник АПК Ставрополя*. 2013. № 4 (12). С. 19–22.

11. Пахратдинова Р. У. Использование персонального компьютера в различных видах учебного процесса по метрологии и стандартизации (на примере обработки данных измерений). *Berdak nomidagi Qoraqalpoq davlat universitetining Ahborotnomasi*. 2013. Т. 1-2. С. 83–87.

12. Аверьянова И.Э., Благовещенский Д.И., Молчанова М.С. Использование электронного обучающего курса по дисциплине «Метрология, стандартизация и сертификация» в интернет-институте ТулГУ. *Известия ТулГУ. Технические науки*. 2016. Вып. 9. С. 300–304.

13. Бондар Н. О., Люлька В. С. Актуальні питання вивчення стандартизації та метрології в процесі підготовки спеціалістів з автосправи. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2021. Вип. 12 (168). С. 173–177. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4769554>

14. Пшенична О., Просяна Д., Сівак С. Інноваційні методи викладання навчальної дисципліни «Стандартизація в інформаційній, бібліотечній та архівній справі» в умовах змішаного навчання. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*. 2021. № 8. С. 117–126. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7654.8.2021.247589>

15. Rybalko I., Bukrieva O., Skrypnik N. The use of active learning methods to stimulate student activity in the online course. *E-mentor*. 2020. № 4 (86). P. 47–53. DOI: <https://doi.org/10.15219/em86.1481>

16. Яковлев С. А. Особенности преподавания дисциплины «Метрология, стандартизация и сертификация» для студентов заочного отделения на инженерном факультете. *Инновационные технологии в высшем образовании: Материалы научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава УГСХА (Ульяновск, 19-20 января 2016 г.)* Ульяновск, 2016. С. 140–141.

17. Яковлев С. А. Методика изучения дисциплины «Метрология, стандартизация и сертификация» в динамике новых стандартов образования. *Инновационные технологии в высшем образовании: материалы Национальной научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава УГСХА (Ульяновск, 14 ноября 2019 г.)*. Ульяновск, 2020. С. 115–118.

18. Ющик Е. В. Использование инновационных методов обучения в подготовке бакалавров «Стан-

дартизация и метрология». *Интерактивная наука*. 2016. № 2. С. 82–84.

19. Гузеев В.И., Сырейщикова Н.В. Роль инновационных технологий обучения при подготовке специалистов в области метрологии, стандартизации и сертификации. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Компьютерные технологии, управление, радиоэлектроника»*. 2015. Т. 15. № 1. С. 91–99.

20. Дубініна А. А., Селютіна Г. А., Щербакова Т. В. Використання інтерактивних технологій під час викладання дисципліни «Сертифікація товарів». *Інженерна освіта у сфері харчової і готельної індустрії: виклики сьогодення* : Тези доповідей Міжнародної науково-методичної конференції до 50-річчя кафедри устаткування харчової і готельної індустрії ім. М.І. Беляєва (м. Харків, 23–24 травня 2019 р.). Харків, 2019. С. 126–127.

21. Січкара О. М., Січкара В. М. Використання сучасних інноваційних інформаційних технологій у методиці викладання інженерної графіки та основ стандартизації, управлінні якістю продукції і метрології. *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації* : матеріали II Міжнародної наукової конференції (Луцьк, 10 квітня 2020 р.). Луцьк, 2020. С. 23–30. DOI: <https://doi.org/10.36074/10.04.2020.v3.03>

22. Букреева О. С. Использование метода проектов и деловых игр в преподавании дисциплин в сфере оценки соответствия. *Педагогика безпеки*. 2017. № 2. С. 83–91. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2017-2-2-83-91>

23. Гончарова Я. С., Федорченко И. С. Обучение бакалавров в техническом вузе: создание учебно-профессиональных ситуаций в процессе преподавания дисциплины «Метрология, стандартизация

и сертификация». *Вестник КрасГАУ*. 2014. № 6. С. 312–314.

24. Логанина В. И., Карпова О. В. Опыт применения производственно-ориентированной технологии обучения при подготовке специалистов по направлению «Стандартизация и метрология». *Траектория науки. Электронный научный журнал*. 2016. № 3(8). С. 5.12–5.18.

25. Букреева О. С. Создание системы разноуровневого обучения дисциплинам в сфере технического регулирования. *Інженерні та освітні технології*. 2018. Т. 6. № 3. С. 26–34. DOI: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2018.06.03.03>

26. Choi D. G., de Vries H. J. Standardization as emerging content in technology education at all levels of education. *International Journal of Technology and Design Education*. 2011. V. 21. P. 111–135. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-009-9110-z>

27. IFAN Guide 4 «Education and Training about Standardization: Different needs for different roles» / International Federation of Standards Users. Geneva : IFAN, 2018. 19 с.

28. Мурадов А. А. Методика преподавания предмета «Взаимозаменяемость, стандартизация и технические измерения». *Достижения науки и образования*. 2018. № 9 (31). С. 35–36.

29. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я.М., 2016. 473 с.

30. Бенин В. Л. Педагогика эпохи постнеклассической науки. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2013. № 3. С. 31–37.

31. Мынбаева А. К., Садвакасова З. М. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать : Учебное пособие. 11-е изд., доп. Алматы : Қазақ университеті, 2019. 462 с.

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

THE PROCESS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE PHYSICAL REHABILITATION SPECIALISTS TO USE HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Стаття присвячена актуальним проблемам процесу формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до застосування здоров'язберезувальних технологій у професійній діяльності. Зокрема, розкривається сутність таких понять як здоров'язберезувальні технології, професійна діяльність, емпайермент, селф-емпауермент, коучинг. Охарактеризовано процес історичного становлення здоров'язберезувальних технологій. Розкрито дослідження сучасних науковців з проблеми застосування соціально-психологічних здоров'язберезувальних технологій у професійній діяльності. Описано види коучингу: індивідуальний, груповий, командний, кар'єрний, корпоративний, бізнес-коучинг, лайф-коучинг, коучинг конфліктів. Зазначено, що використання зазначених соціально-психологічних здоров'язберезувальних технологій у реабілітаційному процесі потребує спеціально сформованих особистісних якостей майбутніх фахівців фізичної реабілітації. Основна увага зосереджується над дослідженнями процесу формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до застосування здоров'язберезувальних технологій у професійній діяльності. Застосування даних технологій потребує від фахівців фізичної реабілітації умінь правильно будувати комунікативні процеси.

Висвітлені принципи спілкування та поведінки фахівців з фізичної реабілітації, що мають бути спрямовані на створення сприятливих умов не тільки для фізичного, а і для психологічного одужання хворої людини. Зазначено, що фахівці з фізичної реабілітації можуть використовувати прийоми НЛП з метою більш детального вивчення поглядів, принципів, системи цінностей клієнта, для виявлення внутрішніх психологічних бар'єрів та з метою його переорієнтації внутрішнього світу, налаштування на позитивні зміни. Доведено, що ефективність процесу фізичної реабілітації залежить від готовності фахівців фізичної реабілітації використовувати соціально-психологічні здоров'язберезувальні технології.

Ключові слова: фахівці з фізичної реабілітації, здоров'язберезувальні технології, професійна діяльність, емпайермент, селф-емпауермент, коучинг.

The article is devoted to the actual problems of the process of forming the readiness of future physical rehabilitation specialists to use health-saving technologies in their professional activities. In particular, the essence of such concepts as health-saving technologies, professional activity, empowerment, self-empowerment, coaching is revealed. The process of historical formation of health-saving technologies is characterized. The research of modern scientists on the problem of applying socio-psychological health-saving technologies in professional activities is disclosed. Types of coaching are described: individual, group, team, career, corporate, business coaching, life coaching, conflict coaching. It is noted that the use of these socio-psychological health-preserving technologies in the rehabilitation process requires specially formed personal qualities of future physical rehabilitation specialists.

The main focus is on studies of the process of forming the readiness of future physical rehabilitation specialists to use health-preserving technologies in their professional activities. The use of these technologies requires physical rehabilitation specialists to be able to correctly build communication processes. The principles of communication and behavior of physical rehabilitation specialists are highlighted, which should be aimed at creating favorable conditions not only for the physical, but also for the psychological recovery of a sick person. It is noted that physical rehabilitation specialists can use NLP techniques for the purpose of a more detailed study of the client's views, principles, and value system, to identify internal psychological barriers and to reorient his inner world, tune in to positive changes. It has been proven that the effectiveness of the physical rehabilitation process depends on the readiness of physical rehabilitation specialists to use socio-psychological health-saving technologies.

Key words: specialists in physical rehabilitation, health-saving technologies, professional activity, empowerment, self-empowerment, coaching.

УДК 378:615.825
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.17>

Вишар Є.В.,
ст. викладач кафедри соціальної роботи та спеціальної освіти
Полтавського інституту економіки і права

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування мотивів і потреб особистості це процес, зазначає Є. Льїн, це складне психологічне утворення, котре повинен побудувати сам суб'єкт. У процесі ж виховання й соціалізації особистості формується той будівельний матеріал, котрий буде в подальшому використовуватися для мотивації тієї чи іншої дії або вчинку. Цим матеріалом є такі особистісні утворення, як інтереси й нахили, моральні принципи, установки і самооцінка, формування котрих є завданням педагогіки. Отже,

зовні формуються не мотиви, а мотиватори (і разом з ними мотиваційна сфера особистості).

Це передбачає підготовку майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до поєднання з базовими та використання таких технологій, які б сприяли активності клієнта, формуванню відповідних принципів життєдіяльності, створювали б бажання удосконалюватися, а також слугували б засобами особистісного удосконалення самих фахівців з фізичної реабілітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти процесу формування готовності

майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності висвітлюються такими ученими як Л. Волошко, О. Козлова, Я. Коцан, Г. Ложкін, М. Мушкевич, О. Шапран і В. Шапран.

Мета статті – дослідження процесу формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Перша соціально-психологічна здоров'язбережувальна технологія, на яку варто звернути увагу під час підготовки майбутніх фахівців фізичної реабілітації – це емпауермент. Емпауермент можна назвати управлінською здоров'язберігаючою технологією, оскільки передбачає поділ інформації, заохочень і влади в реабілітаційному процесі між реабілітологом і клієнтом для того, щоб клієнт міг брати ініціативу, приймати рішення та розв'язувати проблеми. Це базова концепція, яка полягає в наданні клієнтам умінь, ресурсів, влади, можливостей, мотивації, а також одночасного покладання на них відповідальності за результати їхніх дій [1].

Майбутніх фахівців з фізичної реабілітації слід спрямувати на розуміння емпауерменту, як на технологію, що означає активізацію життєвої позиції клієнта під впливом реабілітолога, а також це технологія, яку можливо використовувати для власного удосконалення, для створення особистісної активної життєвої позиції, що є необхідним компонентом у формуванні готовності до професійної діяльності. Причому, внаслідок такої активності відбувається усвідомлення та/або посилення відповідальності особи за стан вирішення власної проблеми, а також формуються навички самодопомоги. В цьому аспекті важливо пам'ятати про спонукання, мотивацію до змін як один із найважливіших чинників «включення» активності особистості клієнта.

Водночас, емпауермент – це надання клієнтам можливості брати участь у вирішенні своїх проблем поряд зі спеціалістами, а також діяльність з набуття впевненості в собі, особистої сили для здійснення впливу на життєві обставини.

З психологічної точки зору емпауермент слід використовувати як метод активізації мотиваційної, когнітивної структур особистості у реабілітаційному процесі та як сукупність психічних станів, когніцій, що виникають у учасників на основі відповідного сприйняття середовища, в якому вони знаходяться і діють.

Особливо важливим у застосуванні зазначеної здоров'язбережувальної технології є усвідомлення майбутніми фахівцями фізичної реабілітації, що ідея наснаження ґрунтується на визнанні права людини вести повноцінне життя, отримувати, у разі потреби, якісні послуги в необхідному обсязі. Однак наснаження відрізняється від надання

можливостей, оскільки воно не обмежується лише намаганням дозволити або допомогти людям діяти, а має на меті надання їм постійних владних повноважень для створення здатності впливати на своє життя за межами реабілітаційних центрів. У ході наснаження підвищується рівень самооцінки, активність клієнта, зростають його можливості, зменшується залежність від негативних факторів, які впливають на його життя.

Паралельно з поняттям емпауермент функціонує поняття, без якого неможливий процес особистісного удосконалення, селф-емпауермент (самонаснаження). Селф-емпауермент полягає в набутті досвіду позитивних можливостей, що призводить до позитивних змін у житті людини, але за умови наявності особистого бажання змінитися.

Внутрішня переробка може бути двох типів: мобілізація енергії і позитивних ресурсів, необхідних для реалізації нового бажання і нового мислення; виявлення, ізолювання і подолання внутрішніх особистісних перепон (внутрішніх «кілерів»), які заважають і уповільнюють реалізацію бажання. Для мобілізації енергії і позитивних ресурсів слід надати клієнту позитивну оцінку, проявити певну увагу та допомогти клієнту в подоланні особистісних перепон. Тому в процесі емпауерменту, перш за все, слід виявити внутрішні перепони та реагувати на них почергово. Дуже часто суб'єкт намагається приховати їх, пропонуючи раціоналізацію у своїх рішеннях та діях задля створення більш позитивного образу в очах фахівця.

Безпосередньо емпауермент не є вирішенням проблем, тому виявлені бар'єри не усуваються, а ізолюються і поступово перестають здійснювати негативний вплив на свідомість людини. Поетапність роботи з клієнтом щодо усунення внутрішніх перепон можна подати в такій послідовності: виявлення того, як бар'єри були сформовані, на основі аналізу попереднього життя; допомога людині ізолювати перепони і виявити, як можна завадити тому, що блокує конкретну можливість, застосовуючи емпауермент; схарактеризувати зміни у новій системі уявлень про себе та порівняти з діючими самоуявленнями.

Також стратегія подолання внутрішніх перепон може бути представлена як боротьба позитивної й корисної частини своєї особистості з негативною; як уявлення, що перепон не існує, та реалізація відповідної дії. У результаті таких стратегій у людини поступово накопичується позитивний досвід, і внутрішня проблема вже не є тією призмою, через яку сприймається усе життя. Основним завданням фахівців з фізичної реабілітації є допомога людині у створенні внутрішніх позитивних ресурсів (віра в свої можливості, віра в себе тощо), які дозволяють долати перепони. Деякі ресурси, що їх використовує людина в процесі емпауерменту, можуть бути знайдені в оточенні

самої людини. Фізіореабілітолог має активізувати дії суб'єкта для знаходження і накопичення таких ресурсів. З цією метою доцільним є надати інформацію, яка дозволяє суб'єкту націлюватися на нові можливості, що допомагають контролювати власні бажання; сформулювати компетенції (знання, здібності, інструменти, що скеровують діяльність суб'єкта по відношенню до об'єктів); включити клієнта у міжособистісні відносини з іншими особами, які можуть підтримати суб'єкта в його діях [1].

Застосування емпатерменту, селфемпатерменту потребує від фахівців фізичної реабілітації умінь правильно будувати комунікативні процеси. Тому наступною здоров'язбережувальною технологією, якою можна вплинути на активність клієнта, сформулювати бажання змінюватися, вести здоровий спосіб життя, а головне, всилити віру у власні можливості, є технологія нейролінгвістичного програмування (НЛП).

Основними принципами НЛП є принцип уподібнення, тобто бути таким як співбесідник, точніше, думати як він; підлаштування – співвіднесення швидкості мовлення, гучності, тональності; копіювання нюансів міміки; калібрування контакту, тобто спостереження за реакцією співбесідника, наскільки він відповідає на ваші реакції і чи відображується це на ефективності спілкування та, за потреби, зміна засобів впливу [1].

Фахівці з фізичної реабілітації можуть використовувати прийоми НЛП з метою більш детального вивчення поглядів, принципів, системи цінностей клієнта, для виявлення внутрішніх психологічних бар'єрів та з метою його переорієнтації внутрішнього світу, налаштування на позитивні зміни. Єдине правило у використанні прийомів НЛП – це правильний їх добір відповідно ситуації у спілкуванні, інакше, ці прийоми легко перетворюються на прийоми маніпулювання людиною. Щоб уникнути таких ситуацій варто пам'ятати про основну мету використання НЛП у реабілітаційному процесі – програмування клієнта на позитивні зміни у власному житті, навчання клієнта бачити ці позитивні зміни та використовувати їх як життєвий потенціал.

Задля формування умінь сприяти підвищенню результативності, навчанню і розвитку іншої людини майбутні фахівці з фізичної реабілітації мають оволодіти технологією коучинга.

Розрізняють декілька видів коучингу: індивідуальний, груповий, командний, кар'єрний, корпоративний, бізнес-коучинг, лайф-коучинг, коучинг конфліктів тощо. Незважаючи на різновиди, коучинг дозволяє особистості подивитися на себе з іншого боку, оцінити ситуацію, що склалася, знайти різні способи вирішення проблеми, проаналізувати їх і обрати найоптимальніший, скласти план дій на майбутнє, навчитися контролювати свої дії та активно співпрацювати з іншими [1].

Найбільш розповсюджений метод коучинг-навчання – це метод «питання-відповідь». Іноді така технологія коучингу називається наставництвом. Суть полягає в тому, що кожна людина має потенціал, який достатній для досягнення досить високих результатів у тій чи іншій сфері діяльності. Відповідно, при використанні зазначеного методу коучингу, навчання полягає в тому, що наставник ставить низку запитань, які допомагають клієнту проаналізувати свою ситуацію, думки і самостійно знайти вихід. Результативність цієї технології залежить від уміння коуча ставити запитання, які спонукають клієнта до самоаналізу.

Окрім технології «питання-відповідь» використовується технологія тренінгів. Коучинг-тренінг допомагає забезпечити продуктивний обмін знаннями та ефективно відпрацювання умінь. Цей інструмент коучингу передбачає спілкування tet-a-tet, у ході якого спеціаліст допомагає клієнту перевірити свої сили та відповідно налаштуватися.

Метод консалтингу передбачає консультування клієнта, пропонування можливих схем дій, спрямування його зусиль на досягнення потрібного результату на основі повної свободи вибору.

Метод процесингу полягає у проведенні коучем певного процесу, наочно демонструючи клієнту, як потрібно діяти для досягнення бажаного результату. При цьому широко використовуються такі психологічні техніки, як НЛП, енергетична терапія ПЕАТ, мозкові штурми [1].

Метод «Колесо досягнення мети» – це шкала (від 1 до 10) у вигляді кола, розділеного по секторам, відповідно до сформованих конструктивних умінь особистості. Кожен клієнт в індивідуальній картці з певною періодичністю (наприклад, два-три рази протягом місяця) зафарбовує таку кількість смуг в кожному сегменті кола, яка відповідає рівню сформованості у нього конкретного вміння. Це дозволяє наочно простежити динаміку формування цілісної картини умінь.

Науковці І. Гондюл та А. Ківшик, виділяють наступні характерні різновиди коучингу: систематичний коучинг, де використовується сувора послідовність етапів, система підходів і педагогічних технік, всі правила якого можна пояснити і зрозуміти; цілеспрямований коучинг, під час якого коучером пропонується слухачу щось досліджувати або робити; безсторонній коучинг, під час якого слухачу надається безпечний простір, у якому він може вільно висловити свої думки, а також можливість усвідомити дещо нове самостійно [1].

Результатами коучингу є підвищення продуктивності діяльності кожної людини чи групи людей, покращення взаємовідносин, здатності швидко й ефективно реагувати в критичних ситуаціях, гнучкості й адаптивності до змін. Коучинг спрямований у майбутнє. Працюючи з наявною ситуацією, він допомагає по-іншому поглянути на життя, усвідомити

свої істинні думки, бажання, потреби, цінності, позбавитися від внутрішніх бар'єрів і навчитися знаходити власні рішення. При цьому доречними будуть поради відомих американських коуч-психолога Рентон Джейн щодо доцільних і недоцільних хвилювань, раціональних і нераціональних, нелогічних думок: відкинути всі надто ідеальні мрії і плани, братися тільки за здійснення реальних, доступних на сьогодні задач, що дозволить уникнути розчарувань та пригніченого емоційного стану [1].

Використання зазначених соціально-психологічних здоров'язберезувальних технологій у реабілітаційному процесі потребує спеціально сформованих особистісних якостей майбутніх фахівців фізичної реабілітації.

В першу чергу це лідерські якості, оскільки фахівець з фізичної реабілітації має уміти впливати на іншу особистість, переконувати її.

У науковій літературі не існує єдиного тлумачення поняття «лідер» та щодо переліку якостей, які необхідні для лідерства.

Дж. Креймс визначає такі ознаки лідерства: вроджене прагнення вести за собою; мотивація першості; впливовість; зануреність і закоханість у свою справу; компетентність і креативність; психологічна надійність; адекватна самооцінка і саморегуляція; самовдосконалення. Модель лідерства поєднує чотири ключові якості, якими має володіти ідеальний лідер: власна енергія, зараження енергією інших, воля до перемоги, виконання задуманого [1].

Американський психолог-консультант К. Слоун визначає особливості лідерських якостей особистості – лідера робить розумнішим не об'єм інформації, а вміння нею керувати та використовувати її [1].

У соціологічному словнику лідерство тлумачиться як: 1) провідне становище окремої особи, соціальної групи, класу, партії, держави, зумовлене ефективнішими результатами діяльності; 2) процеси внутрішньої самоорганізації і самоврядування групи, колективу, обумовлені індивідуальною ініціативою їх членів [2].

Лідер – це людина, яка ефективно здійснює керівництво групою; лідерство – це мистецтво впливати на людей для того, щоб вони з доброї волі намагались досягнути цілей, які не є особистісними (наприклад цілі підрозділу, організації). Лідер – це особистість, яка, поставивши перед собою мету, знаходить засоби і створює колектив, який здатний її досягти. Лідером може бути людина, яка має три основоположні якості: неординарний, вроджений потенціал, який проявляється як талант засновника і координатора; глибокі знання і професіоналізм у галузях, що мають найбільший попит з боку певної соціальної групи чи суспільства в цілому; безумовну перевагу в отриманні результатів діяльності в певному виді діяльності [1].

З огляду на специфіку діяльності майбутніх фахівців фізичної реабілітації, нами визначено такі

особистісні якості, які забезпечують формування лідерської позиції: комунікативність, толерантність, гнучкість, наполегливість, емоційна стійкість.

Принципи спілкування та поведінки фахівців з фізичної реабілітації мають бути спрямовані на створення сприятливих умов не тільки для фізичного, а і для психологічного одужання хворої людини. Оскільки будь-яка фізична хвороба має свій відбиток на психіці клієнта, чи то формує споживацьку психологію, чи, можливо, синдром меншовартісної особистості, що значно заважає відновити повноцінне життя.

Проблема толерантності є предметом дослідження багатьох учених. На сьогоднішній день загальні теоретичні основи толерантності висвітлені в роботах дослідників: В. Скворцова, М. Уолцера, М. Хом'якова.

Отже, базуючись на визначеннях толерантності, можемо говорити, що толерантність у діяльності фахівців фізичної реабілітації передбачає повагу до поглядів інших спеціалістів, повагу до поглядів клієнта, але толерантність має виражатися ще і у вимогливості до клієнтів під час реабілітаційного процесу, небайдужості до його результатів, що іноді передбачає глибоке переконання у користі тих чи інших методів фізичної реабілітації.

Гнучкість є ще однією характерною рисою фахівця з фізичної реабілітації, необхідну для досягнення зміни ситуації, в яку потрапив з тієї чи іншої причини клієнт. Планування і здійснення дій, спрямованих на зміну ситуації, вимагає аналізу цієї ситуації з точки зору всіх зацікавлених сторін. Гнучкість фахівця фізичної реабілітації полягає в умінні правильно з урахуванням усіх сфер функціонування клієнта, спланувати реабілітаційний процес. Тобто добрати здоров'язберезувальні технології різних типів та видів (медичні, соціально-психологічні, педагогічні) та пов'язати їх у систему реабілітаційного процесу.

Уважність і спостережливість також є необхідними рисами особистості фахівця фізичної реабілітації. Адже вони дають можливість побачити усі зміни в настрої клієнта (вихованця), підтримати своєчасно, розвіяти сумніви, показати, що він цінує його.

Для майбутнього фахівця з фізичної реабілітації необхідне самовладання, або емоційна стійкість – особливість вольової поведінки людини, а в стійких формах – вольова риса вдачі, що виявляється в умінні володіти своїми почуттями і настроями, стримувати власні прагнення, якщо вони ведуть до неправильних реакцій, не допускати імпульсних дій.

Висновки. Отже процес формування готовності майбутніх фахівців фізичної реабілітації до застосування здоров'язберезувальних технологій у професійній діяльності передбачає поєднання базових (медичних та технологій фізичної

культури і спорту) здоров'язберезувальних технологій з соціально-психологічними та педагогічними здоров'язберезувальними технологіями, які потребують сформованості особистісних рис майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та педагогічних здібностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волошко Л.Б. Формування навчальної мотивації як умови навчальної успішності студентів. *Організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів: стан, проблеми, перспективи* : матеріали XXXI наук.-метод. конф. Полтавська державна аграрна академія. Полтава, 2010. С. 142–144.

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

INCLUSIVE COMPETENCE OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A NECESSARY CONDITION FOR CREATING A MODERN INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Стаття присвячена питанням розвитку інклюзивної освіти в Україні, готовності суб'єктів освітнього процесу до діяльності в умовах, що змінюються, а також необхідності формування у них інклюзивної компетентності. Обґрунтовується актуальність ролі педагога в інклюзивному освітньому просторі, визначається його роль при організації взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Розкривається відповідний соціальному замовленню, цінностям та нормативам сучасної освіти зміст інклюзивної компетентності як складової професійної компетентності майбутнього педагога; представлено її структуру, яка включає мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний та діяльнісний компоненти.

Стверджується, що формування інклюзивної компетентності як складової професійної компетентності та як елемента професійного саморозвитку орієнтує на необхідність освоєння, застосування, розширення всієї системи знань щодо виконання трудових функцій, представлених у рамках професіограми педагога. Сформованість інклюзивної компетентності визначає готовність до раціонального вибору та реалізації корекційно-освітніх програм на основі особистісно-орієнтованого та індивідуально-диференційованого підходів до осіб з особливими освітніми потребами; до організації інформаційно-освітнього середовища, його методичного забезпечення; до взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Інклюзивне інформаційно-освітнє середовище розглядається як явище, що виникає внаслідок освоєння суб'єктом частини освітнього простору, що має суб'єкт-предметну змістовно-процесуальну природу (застосування інформаційно-комунікативних технологій) і має на меті забезпечення умов (організаційних, психологічних та педагогічних) для набуття учнями з особливими освітніми потребами основних навчальних компетенцій.

Ключові слова: професійна компетентність, інклюзивна освіта, інклюзивна ком-

петентність, інклюзивне інформаційно-освітнє середовище.

The article is devoted to issues of the development of inclusive education in Ukraine, the readiness of the subjects of the educational process to operate in changing conditions, as well as the need to develop inclusive competence in them. The relevance of the teacher's role in the inclusive educational space is substantiated, his role in the organization of interaction between subjects of the educational process is determined. The content of inclusive competence as a component of the professional competence of the future teacher is revealed in accordance with the social order, values and norms of modern education; its structure is presented, which includes motivational and value, personal, cognitive and activity components.

It is claimed that the formation of inclusive competence as a component of professional competence and as an element of professional self-development focuses on the need to master, apply, and expand the entire system of knowledge regarding the performance of work functions presented in the teacher's professional profile. The formation of inclusive competence determines readiness for rational selection and implementation of correctional and educational programs based on person-oriented and individually differentiated approaches to persons with special educational needs; to the organization of the information and educational environment, its methodical support; to interaction with all participants of the educational process.

Inclusive information and educational environment is considered as a phenomenon that arises as a result of the subject mastering a part of the educational space, which has a subject-subject content-processual nature (the application of information and communication technologies) and aims to ensure conditions (organizational, psychological and pedagogical) for students with special educational needs to acquire basic educational competencies.

Key words: professional competence, inclusive education, inclusive competence, inclusive information and educational environment.

УДК 37.013.8

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.18>

Вишківська В.Б.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
педагогічного факультету
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Ілішова О.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного
університету

Товстоган В.С.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії й методики
виховання, психології та інклюзивної освіти
Комунального вищого навчального
закладу «Херсонська академія
неперервної освіти»

Постановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства детермінує встановлення принципів солідарності та безпеки, що гарантує захист та повне інтегрування в соціум усіх верств населення, насамперед, осіб з особливими освітніми потребами. В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, який відкриває шлях до реалізації прав та можливостей для кожної людини, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти та стає можливим при впровадженні інклюзивної освіти.

Інноваційні процеси розвитку інклюзивної освіти, що відбуваються в сучасній школі, вимагають якісної зміни змісту освітнього процесу. Це послужило виробленню нових орієнтирів в освітній політиці, зокрема у підготовці фахівців для інклюзивної освіти.

Інклюзивне навчання для української системи освіти на сьогоднішній день вже не є інновацією, але вимагає грамотного управління на всіх етапах його моделювання та впровадження. Педагог має бути готовим здійснювати супровід дітей в умовах

інклюзії, забезпечуючи реалізацію механізмів ефективного функціонування умов та параметрів інклюзивного освітнього середовища. Відтак, у процесі підготовки йому необхідно опанувати певний комплекс знань, умінь, навичок, що дозволить успішно вирішувати завдання супроводу суб'єктів інклюзивної освіти, що в рамках нашого дослідження буде визначено як «інклюзивна компетентність».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливості організації та управління інклюзивною школою досліджують А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда та ін.

У медико-соціальному аспекті особливості інтеграції осіб з вадами здоров'я у суспільство є предметом розгляду таких авторів, як І. Каткова, С. Саричева, О. Чабан. Соціально-психологічним аспектам даної проблеми присвячені праці О. Асмолова, М. Семаго, О. Усанова та ін.

Над окремими методиками організації роботи з особливими категоріями населення працюють В. Бех, О. Вакуленко, Н. Комарова, В. Поліщук, Т. Семігіна, М. Чайковський та ін.

Науково-теоретична база проблеми інклюзивної освіти в Україні та зарубіжних країнах висвітлена у працях Т. Борохвіної [2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас феномен «інклюзивна компетентність» суб'єктів освітнього процесу, необхідність створення продуктивного інформаційно-освітнього середовища для учнів із особливими потребами досліджені недостатньо.

Мета статті полягає в уточненні сутності поняття «інклюзивна компетентність» та обґрунтуванні значущості її сформованості в учасників освітнього процесу як основи готовності до проектування інклюзивного інформаційно-освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Права людей з особливими освітніми потребами визначені такими основними міжнародними правовими документами: Декларація ООН про права людини, про права інвалідів, Конвенція ООН про права дитини, резолюція № 48/96 Генеральної Асамблеї ООН «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» та ін.

У Концепції розвитку інклюзивної освіти, затвердженій наказом МОН від 01.10.2010 р., інклюзивне навчання визначено як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [6].

Енциклопедія освіти тлумачить «інклюзивну освіту» як систему освітніх послуг, що ґрунтується

на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [3, с. 11].

Н. Софій та Н. Найда інклюзивну освіту розуміють як систему освітніх послуг, що покликана забезпечити права дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [10, с. 10].

Виняткові особливості запровадження інклюзивної освіти, що детермінують специфіку професійно-педагогічної діяльності, визначають доцільність та можливість виділення нового психолого-педагогічного феномену – готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти – інклюзивної компетентності суб'єктів освітнього процесу.

З метою уточнення змістової сутності останньої ми звернулися до засад компетентнісного підходу (І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.), який є основою визначення змісту та методичної моделі вищої освіти України.

Компетентнісний підхід забезпечує перенесення акцентів з традиційних університетських форм навчання (лекції, семінарські та практичні заняття), що забезпечують когнітивну складову підготовки педагогів, на особистісно-розвиваючі стратегії, що передбачають перетворення мотиваційної, інтелектуальної, афективної та, зрештою, поведінкової структур педагога і дозволяють розвивати особистісно значущі професійні якості. Компетенції при цьому виступають як освітні результати. Такі зміни, на думку Н. М. Бібік, обумовлені надлишковістю знань, їх розірваністю, недостатнім зв'язком з дійсністю, потребами практики [1, с. 26].

О. Пометун зауважує, що під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють зорієнтованість освітнього процесу на формування та розвиток базових, загальногалузевих і предметних компетентностей майбутнього фахівця» [9, с. 64]. Його реалізація потребує неабиякої трансформації змісту освіти шляхом перетворення цього процесу з моделі, яка існує для «всіх», хто навчається, на суб'єктивні надбання одного учня (студента). А відтак, зміст освіти спрямовуватиметься на кінцевий результат освітнього процесу – набуття суб'єктом навчання необхідних компетентностей [9, с. 64].

При обґрунтуванні сутності предмету розгляду нашої статті – інклюзивної компетентності суб'єктів освітнього процесу – коректним буде його тлумачення як інтегративної спроможності якісно виконувати професійні та педагогічні функції в інклюзивному суспільстві, у тому числі створювати інклюзивне інформаційно-освітнє середовище та забезпечувати спеціальні умови життєдіяльності та компенсації для людей з особливими потребами.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що вивчення інклюзивної компетентності педагогів знаходиться у центрі уваги багатьох дослідників. Вперше цей термін був ужитий І.М. Хафізуліною, яка визначила інклюзивну компетентність як інтегративну особистісну освіту, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби учнів та забезпечуючи включення дитини з обмеженими можливостями здоров'я у середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для її розвитку та саморозвитку [11, с. 8].

Д.Н. Корнєєв, Н.Ю. Корнєєва тлумачать «інклюзивну компетентність педагога» як здатність реалізовувати професійно-педагогічні функції у сфері інклюзивної освіти, здійснювати оцінку різних освітніх потреб учнів і гарантувати включення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес, організовуючи сприятливе середовище для розвитку [6, с. 118].

У дослідженнях простежуються і різні точки зору щодо структури інклюзивної компетентності педагога. Так, ряд авторів виділяють наступні компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний (І.Н. Хафізулліна); професійно-мотиваційний, професійно-когнітивний, професійно-рефлексивний, професійно-операційний (Д.Н. Корнєєв, Н.Ю. Корнєєва, А.А. Саламат). А.О. Козирєва вважає, що структуру інклюзивної компетентності становлять спеціальні вміння педагога, відповідно до основних видів діяльності: діагностичні, комунікативні, дидактичні, прогностичні, виховні, соціальні.

Водночас аналіз наукових публікацій, що містять питання теорії та практики діяльності педагога інклюзивної освіти, дозволив виявити і коло проблем, пов'язаних з формуванням інклюзивної компетентності суб'єктів освітнього процесу: недостатня увага до формування особистісних установок на інклюзію та соціальну значущість її організації; відсутність у змісті підготовки взаємозв'язку між особистісною, теоретичною та практичною складовими, спрямованими на розвиток у суб'єктів освітнього процесу можливості вирішувати професійно значущі, соціально детерміновані завдання; недостатня гнучкість та мобільність в організації підготовки, що заважає педагогам своєчасно реагувати на зміни освітнього середовища.

Проведений аналіз та зроблені узагальнення дозволили нам у структурі «інклюзивної компетентності» виокремити мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний та діяльнісний компоненти. Розглянемо їх детальніше.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає сформованість сукупності мотивів, адекватних цілям та завданням інклюзивного навчання; виражається як моральна спрямованість

відносин – готовність прийти на допомогу, прояв турботи до особи з особливими освітніми потребами, а також особистісна спрямованість на реалізацію інклюзивних принципів (загальна гуманістична спрямованість особистості та позитивна спрямованість на провадження професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, глибоке усвідомлення її гуманістичного потенціалу).

Особистісний компонент – сукупність професійно важливих для роботи в інклюзивному середовищі особистісних якостей, що виявляються у здатності до співпереживання, прояву почуття емоційного реагування на труднощі та проблеми особи з особливими освітніми потребами.

Зауважимо, що в умовах впровадження інклюзивного підходу у вітчизняну систему освіти змінюються вимоги до особистісних та професійних якостей педагога, адже підготовка кадрів розглядається як найважливіший компонент забезпечення успішності інклюзії. Педагог є сполучною ланкою між закладом освіти, батьками та учнями, поєднуючи зусилля всіх суб'єктів для створення інклюзивного освітнього простору, максимально зручного для всіх.

Когнітивний компонент у структурі інклюзивної компетентності являє собою систему знань та досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для здійснення інклюзивного навчання. В основі даного компонента лежать наукові професійно-педагогічні знання інноваційних інтеграційних процесів у сфері спеціальної освіти; основ розвитку особистості; педагогічних та психологічних основ навчання та виховання; анатомо-фізіологічних, вікових, психологічних та індивідуальних особливостей учнів групи психонорми та учнів з різними порушеннями у розвитку; основ педагогічного управління процесом саморозвитку вихованців; основних закономірностей взаємодії суспільства та людини з особливими потребами.

Діяльнісний компонент інклюзивної компетентності містить операційні складові, які передбачають володіння педагогічними технологіями, а також знаннями і уміннями, необхідними для моделювання варіативних навчальних завдань (занять) для дітей з особливими потребами.

Успішна організація інклюзивного середовища залежить не лише від педагога. Необхідно звернути увагу на готовність батьків дітей з особливими освітніми потребами та батьків нейротипових дітей до участі у інклюзивних практиках. Важливим напрямом роботи освітньої установи є підготовка педагогічного колективу та батьків учнів для прийняття таких дітей і створення умов для їхньої позитивної соціалізації. Першим напрямком у цій роботі є вивчення ставлення батьків до інклюзії, а потім – формування готовності батьків до спільного навчання нейротипових дітей із дітьми з особливими потребами.

Не менш значущою є і проблема готовності самих учнів із особливими потребами до навчання в нових умовах. Н.І. Кузьменко під інклюзивною готовністю дитини розуміє готовність до умов інклюзивної освіти, що складається з психологічної, соціальної та середовищної адаптованості особистості, наявності мотивів щодо продуктивної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Формування інклюзивної готовності учнів, як стверджує автор, залежить від умов середовища освітнього закладу: від архітектурних умов, від психологічної готовності педагогів та батьків. Ми розділяємо таку позицію автора, адже переконані, що інклюзивна освіта, як модель інклюзивного освітнього простору, має відображати стійку конфігурацію зв'язків суб'єктів освітнього процесу: наявність взаємодії між педагогами, нормотиповими учнями, учнями із особливими освітніми потребами, їхніми батьками. Провідна роль у цій взаємодії належить педагогу, бо саме він повинен мати такий спектр компетенцій, який дозволить йому успішно виконувати свої професійні обов'язки, а також сприяти успішному розвитку учнів різних категорій.

Т. Ілляшенко наголошує, що запровадження інклюзивного навчання потребує створення відповідного освітнього середовища, забезпечення науково-методичного супроводу, адже це процес складний, багатогранний, який зачіпає наукові, методологічні й адміністративні ресурси [4, с. 28].

Схожою є позиція А. Колупаєвої, яка вказує, що інклюзивна освіта, як система освітніх послуг, потребує адаптації навчальних програм, фізичного середовища, методів та форм навчання до потреб кожної дитини, та забезпечення сприятливого клімату в освітньому середовищі [8, с. 13].

Своєю чергою, інклюзивне інформаційно-освітнє середовище визначається нами як єдиний простір, що інтегрує навчальні продукти та комп'ютерно-телекомунікаційні технології взаємодії, що опосередковують становлення у суб'єктів освітнього процесу, у тому числі з особливими освітніми потребами, синергетичної системи компетенцій для ефективної професійної діяльності та соціальної самореалізації в інформаційному суспільстві.

Спеціальне інформаційно-освітнє середовище або інклюзивне інформаційно-освітнє середовище, завдяки наявності інформаційно-технологічної складової, пристосовуючись до потреб окремо взятої дитини з особливими освітніми потребами, є засобом, що забезпечує диференційований, особистісно-орієнтований, індивідуальний, акмеологічний підхід у процесі навчання, виховання, корекції, адаптації та соціалізації такої дитини.

Для оптимального виконання певних функцій спеціальне інформаційно-освітнє середовище, що реалізує інклюзивну освіту, має забезпечити:

- сукупність корекційно-педагогічних, інформаційних та телекомунікаційних технологій;

- інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій в освітній та корекційно-розвивальний процес;

- підтримку активними, інноваційними (проектна, дистанційна, пізнавально-дослідницька та ін.) формами розвивальної освітньої діяльності;

- зміну ролі педагога (педагог-новатор, педагог-тьютор);

- нові підходи до організації взаємодії: можливість дистанційного навчання, взаємозв'язок усіх учасників освітнього процесу з організаціями педагогічної, культурної та соціальної сфери, інтерактивність процесу взаємодії;

- відкритість, можливість обміну та поширення досвіду, інформації, у тому числі засобами освітніх та інформаційних ресурсів Інтернету;

- наявність обчислювальної та інформаційно-теле-комунікаційної інфраструктури, програмно-апаратних та демонстраційно-дидактичних комплексів, інформаційно-методичних центрів;

- логічність побудови освітніх процесів від постановки цілей до моніторингу результатів.

Висновки. Реформування системи освіти, пов'язане з соціально-політичними змінами, які відбуваються у сучасному суспільстві, позначилося і на процесі підготовки майбутніх учителів. Вимоги, зумовлені соціальним замовленням, створюють перспективу концептуального переосмислення всієї системи професійної діяльності фахівців, які забезпечують процес навчання та супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Проведений аналіз наукової літератури та осмислення педагогічної практики дозволили інклюзивну компетентність суб'єктів освітнього процесу визначити як інтегративну професійну характеристику особистості в умовах інклюзивної практики, яка характеризується сукупністю взаємопов'язаних ціннісно-сміслових орієнтацій, інклюзивних знань та умінь, способів та досвіду особистісних якостей, а також здатністю до самоаналізу власної діяльності, що дозволяють ефективно здійснювати процес навчання в умовах інклюзії з урахуванням різних освітніх потреб з метою особистісного розвитку та саморозвитку суб'єктів навчання. Такий процес буде максимально результативним в умовах інклюзивного інформаційно-освітнього середовища, що забезпечує набуття суб'єктами освітнього процесу знань, умінь, навичок відповідно до особистісних потреб та можливостей.

У перспективах подальших досліджень – вивчення зарубіжного досвіду організації інклюзивного інформаційно-освітнього середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*. 2013. № 8–9. С. 26–30.
2. Борохвіна Т. Проблема інклюзивної освіти у педагогічній теорії та практиці. *Людиознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*. 2018. № 7(39). С.50–61.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. *Соціальний педагог*. 2009. № 5. С. 26–35.
5. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А. А. Колупаєва., Н. З Софій., Ю. М. Найда та ін. К. : 2007. 128 с.
6. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Саламатов А.А. Інклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта. *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 5. С. 116–120.
7. Концепція розвитку інклюзивної освіти : Наказ МОН від 01.10.2010 № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
8. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : А. С. К., 2012. 308 с.
9. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : "К.І.С.", 2004. С. 65–72.
10. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. К., 2007. 128 с.
11. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. Астрахань, 2008. 213 с.
12. Чайковський М.Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія. К. : Університет «Україна», 2015. 436 с.

СУТНІСТЬ, ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОЕКТНОГО УПРАВЛІННЯ

THE ESSENCE, CONTENT AND STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE BORDER OFFICERS FOR PROJECT MANAGEMENT

У представленій статті здійснено актуалізовано проблему формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління.

Проаналізовано бібліографічні джерела різних видів, як то монографії, дисертації та статті. Аналіз торкнувся досягнень не лише вітчизняної педагогічної науки, але й зарубіжної.

Виокремлено недосліджене досі питання, що стало об'єктом наукового пошуку автора.

У викладі основного матеріалу подано визначення понять «готовність», «професійна готовність», «професійна готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління» (процес та результат, але як умову результативної реалізації можливостей та потенціалу офіцера-прикордонника щодо здійснення в органах охорони державного кордону проектного управління; це синергія інтелектуального потенціалу, особистісних характеристик офіцера-прикордонника та життєвого і професійного досвіду, сформованого згідно із вимогами майбутньої професійної діяльності прикордонників; професійно важлива особистісна характеристика, що уможливує реалізацію проектного підходу в управлінській діяльності органу охорони державного кордону). Визначено компонентний склад професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління у вигляді: когнітивно-інтелектуальний компонент – професійні та інтегративні знання (з навчальних дисциплін гуманітарного блоку, управлінського та військово-прикордонного); змістово-діяльнісний компонент – представлений уміннями та навичками проектно-управлінського та військово-прикордонного змісту; особистісно-рефлексивний компонент – етика поведінки, конфіденційність, об'єктивність, корпоративна культура, чесність, мотивація тощо.

Сформульовано висновки, у яких враховано результати проведеного дослідження.

Ключові слова: готовність, професійна готовність, майбутні офіцери-прикордон-

ники, професійна діяльність, прикордонна служба.

In the presented article, the problem of forming the professional readiness of future border officers for project management is updated.

Bibliographic sources of various types, such as monographs, dissertations, and articles, were analysed. The analysis touched on the achievements of not only domestic pedagogical science, but also foreign ones.

A hitherto unexplored question has been singled out, which has become the object of the author's scientific research.

The outline of the main material defines the concepts of "readiness", "professional readiness", "professional readiness of future border guards for project management" (process and result, but as a condition for the effective implementation of the opportunities and potential of the border guard in relation to implementation in state border protection bodies project management; it is a synergy of intellectual potential, personal characteristics of a border guard officer and life and professional experience formed in accordance with the requirements of the future professional activity of border guards; a professionally important personal characteristic that enables the implementation of a project approach in the management activities of the state border protection body). The component composition of the professional readiness of future border officers for project management has been determined in the form of: cognitive-intellectual component – professional and integrative knowledge (from the educational disciplines of the humanitarian block, administrative and military border); content-activity component – represented by skills and abilities of project-management and military-border content; personal-reflective component – ethics of behaviour, confidentiality, objectivity, corporate culture, honesty, motivation, etc.

Conclusions are formulated, which take into account the results of the conducted research.

Key words: readiness, professional readiness, future border guard officers, professional activity, border service.

УДК 378:355:355.45

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.19>

Волобуєв В.В.,

ад'юнкт кафедри психології, педагогії та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Управлінська діяльність є пріоритетною характеристикою професійної діяльності офіцерів-прикордонників. З огляду на ті події, що нині мають місце в Україні – війна з Росією – і як наслідок: руйнація економіки, інфраструктури, виявлення недоліків в управлінській сфері тощо. Зважаючи на це, якість управлінської діяльності у секторі оборони та безпеки є сьогодні надзвичайно актуальним поняттям. І досвід трансформацій у демократичних суспільствах, і логіка раціонального мислення, констатують, що зміни необхідно розпочинати з освітнього середовища. Тому ми звернулись до проблеми формування професійної готовності до проектного управління майбутніх офіцерів-прикордонників.

Цілоком очевидно, що прикордонне відомство потребує кардинального реформування та модернізації. Прикордонна служба виконує низку професійних завдань сфери прикордонної, а отже національної безпеки. Враховуючи пріоритетність таких завдань, важливо удосконалити зміст професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників саме у сфері готовності до управління, і зокрема до реалізації проектного управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор. Підтвердженням актуальності представлені проблеми є досить незначна кількість відповідних наукових праць у педагогіці. Переважно більшість наукових досліджень з проектного управління зафіксована у галузі наук

з державного управління, економіці та психології. Нами проаналізовано усі різновиди досліджень: від наукових публікацій до дисертацій та монографій. Для проведення логічної операції визначення поняття «професійна готовність до проектного управління майбутніх офіцерів-прикордонників» нами вивчено ті посібники, що використовують в менеджменті, зокрема: К. Когон (автор посібника з проектного управління для фахівців, котрі не мають статусу офіційного проект-менеджера) [6], Р. Тянь – основи проектного менеджменту [15], Р. Ньютон – розробник фундаментальних засад проектного управління [13], Р. Гарієс – сутність проектів в управлінській діяльності [17], С. Гомес – проекти в організаційних змінах [18]. В Україні також активізувались дослідники: Л. Кобиляцький – автор перших вітчизняних посібників з проектного управління [7], Є. Матвіїшин – особливості проектних дій [12], В. Кучеренко – виокремлення різновиду ділових проектів [9], Л. Збаразька – практичні рекомендації щодо здійснення проектного управління [16], Я. Мартинишин (позиціонування проектного управління як державного стратегічного інструменту) та багато інших [11]. На особливу увагу заслуговують праці О. Костюченко, яка присвятила увагу дефініції «психологічної готовності» до проектного управління [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З однієї сторони – напрацювання з питань проектного управління наявні, проте немає жодного дослідження у сучасній педагогіці щодо формування професійної готовності до проектного управління і зокрема, у представників прикордонної служби.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в узагальненні досвіду формування готовності в майбутніх офіцерів-прикордонників та визначенні поняття «професійна готовність до проектного управління в майбутніх офіцерів-прикордонників», розкритті сутності та змісту цього поняття.

Виклад основного матеріалу. Проектне управління не є продуктом виключно теоретичного доробку. Цей вид управління виник як результат практичної діяльності. І відчуває зміни лише проектологам-практикам. Увага до проектного управління пояснюється тим, що саме воно дало змогу удосконалити управлінські та організаційні процеси. Зважаючи на те, що чимало інновацій в сучасному суспільстві приходять саме з бізнесу, така ситуація мала місце і з проектним менеджментом. Варто наголосити на тому, що у розвинених країнах світу проектне управління активно реалізовується не лише у приватному секторі економіки, але й у державній сфері. Саме це є підтвердженням ефективності проектного управління. З метою розкриття сутності поняття «професійної готовності до проектного управління в майбутніх офіцерів-прикордонників», слід зупинитись на специфіці проектного менеджменту:

- сприйняття заходу або завдання як проекту;
- кожен проект має початок та завершення;
- з метою успішної реалізації проекту необхідно здійснити планування та організацію дій;
- залучати до виконання проекту лише необхідних для окремих функцій експертів/фахівців/спеціалістів [14].

Можна констатувати, що в Україні проектний менеджмент не знайшов поки що свого застосування. Впроваджене таке управління тільки в декількох приватних компаніях, проте в жодній державній інституції. Бойові дії на території нашої держави засвідчили потребу у професіоналах та потужних інструментах управління. Особливо це актуально для прикордонної служби України, на яку покладено виконання важливих професійних завдань: від виходу на неконтрольовану ділянку кордону до впровадження електронного документообігу, внесення змін у професійну підготовку персоналу відомства.

Нами було розглянуто декілька важливих категорій, що сьогодні використовують науковці-педагоги – компетентність, здатність, підготовленість та готовність. З-поміж цих понять ми обрали саме готовність, що виступає як результат підготовки, як дещо ширша дефініція ніж компетентність. Оскільки майбутній офіцер-прикордонник може бути компетентним, проте не готовим до реалізації проектного управління в органах охорони державного кордону. Наголошуємо, що поняття «готовність» є психолого-педагогічним, оскільки жодна наукова галузь сьогодні не може бути автономною, відокремленою від інших галузей. Проаналізуємо зміст та сутність понять «готовність» та «професійна готовність».

У психологічних та педагогічних дослідженнях готовність виступає багатоплановим поняттям: синергія професійно-особистісних якостей; певний стан особистості; певна особистісна якість; сукупність здібностей.

Вчена О. Костюченко зазначає, що готовність можна представити у такому вигляді: потреба у поєднанні зі знаннями та вміннями [8].

Особливу цінність для представленого дослідження становлять наукові праці представників прикордонної служби: Т. Бунєєв визначав готовність як комплекс інтелектуальних, емоційно-вольових та мотиваційних якостей і військово-професійного блоку знань, умінь та навичок, що уможливають ініціативність офіцера, творчість, та сміливість за управлінські рішення [4].

Таким чином, поняття готовність означає кінцевий результат професійної підготовки, що є інтегральним особистісним утворенням з когнітивного, мотиваційного, емоційного та діяльнісного компонентів. Водночас готовністю є певний рівень психіки, що є основою високих показників досягнень і є залежним від інформації, можливостей щодо зміни ситуації [1–3; 10].

Проектне управління у прикордонній службі вимагає від офіцера-прикордонника виконати роль неофіційного проектолога-управлінця, котрий повинен знати основи управління, соціології, теорії інформації, комунікації, володіти рівнем корпоративної культури, вміти передавати інформацію та розподіляти різноманітні функції між членами проекту, контролювати їх, визначати відповідність між членами проекту та завданнями, що необхідно виконати.

Тому, на запропоновано професійну готовність до проектного управління майбутніх офіцерів-прикордонників як процес та результат, але як умову результативної реалізації можливостей та потенціалу офіцера-прикордонника щодо здійснення в органах охорони державного кордону проектного управління.

Професійна готовність до проектного управління майбутніх офіцерів-прикордонників – це синергія інтелектуального потенціалу, особистісних характеристик офіцера-прикордонника та життєвого і професійного досвіду, сформованого згідно із вимогами майбутньої професійної діяльності прикордонників.

Професійна готовність до проектного управління майбутніх офіцерів-прикордонників – професійно важлива особистісна характеристика, що уможлиблює реалізацію проектного підходу в управлінській діяльності органу охорони державного кордону.

Зважаючи на визначення професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління (далі – ПГМОППУ), вважаємо з необхідно конкретизувати її структуру. Розкриття структури ПГМОППУ можливе на основі аналізу процесу професійної підготовки курсантів-прикордонників, що підпорядкована певним вимогам та правилам і якій притаманні певна специфіка та закономірності. Основними особливостями професійної підготовки курсантів-прикордонників є:

- військова та професійна спрямованість;
- поєднання теорії та практики;
- врахування запитів та завдань суспільства;
- поліфункціональний характер професійної діяльності військовослужбовців-прикордонників;
- наявність екстриму у змісті професійної діяльності військовослужбовців-прикордонників;
- професійна взаємодія прикордонників з представниками військових та правоохоронних формувань суспільства.

Компонентний склад ПГМОППУ виглядає таким чином:

когнітивно-інтелектуальний компонент – професійні та інтегративні знання (з навчальних дисциплін гуманітарного блоку, управлінського та військово-прикордонного);

змістово-діяльнісний компонент – представлений уміннями та навичками

проектно-управлінського та військово-прикордонного змісту;

особистісно-рефлексивний компонент – етика поведінки, конфіденційність, об'єктивність, корпоративна культура, чесність, мотивація тощо.

Представлене нами розуміння структури професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління дає змогу визначати напрями діяльності щодо формування зазначеної властивості.

Урахування наукових позицій та поглядів щодо трактування сутності та змісту поняття «професійна готовність» дозволив сформулювати визначення «професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління» та конкретизувати її структуру (у вигляді конітивно-інтелектуального, змістово-діяльнісного та рефлексивно-особистісного компонентів).

Висновки. Сформованість у майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до проектного управління має прямий вплив на ефективність діяльності органів охорони державного кордону. Прикордонна служба потребує впровадження сучасних результативних управлінських інструментів.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень можуть бути питання аналізу зарубіжного досвіду застосування проектного управління у секторі безпеки та оборони на Заході, конкретизація системи моніторингу щодо сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балагур Л. О. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до управління основними підрозділами охорони державного кордону : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2015. 227 с.
2. Балендр А. В. Формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до вирішення конфліктних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / НАДПСУ. Хмельницький, 2011. 22 с.
3. Богданюк О. Д. Формування готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів Державної прикордонної служби : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2007. 20 с.
4. Бунєєв Т. В. Розвиток готовності в молодих офіцерів-прикордонників до самостійного виконання посадових обов'язків : дис. ... кандидата пед. наук : 20.02.02. ; Нац. акад. Прикордон. військ України. Хмельницький, 2002. 212 с.
5. Керівництво з основ Проектного Менеджменту / Пер. з англ. УАУП, 1999.
6. Когон К., Блейкмор С., Вуд Дж. Керування проектами для «неофіційних» проект-менеджерів / пер. з англ. М. Євсеєнко, О. Кожушко. Харків : Вид-во «Ранок» : Фабула, 2019. 240 с.

7. Кобиляцький Л. Управління проектами : Навч. посібник. МАУП, 2002.
8. Костюченко О. В. Психологічна готовність менеджера до управління проектною діяльністю *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія : Менеджмент соціокультурної діяльності*. 2018. Вип. 1. С. 25–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bknucams_2018_1_4
9. Кучеренко В., Маркітан О. Управління діловими проектами : Навч. посібник. ЦНЛ, 2005.
10. Лемешко О. В. Сутність готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до вирішення нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки* / голов. ред. О. В. Діденко. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2015. № 2. С. 154–163.
11. Мартинишин Я. М., Костюченко О. В. Проектний менеджмент як стратегічний інструмент розвитку соціокультурної сфери. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2018. № 4. С. 84–89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm_2018_4_17
12. Матвіїшин Є. Планування проектних дій : Навч. посібник. ЛРІДУ НАДУ, 2007.
13. Ньютон Р. Управління проектами від А до Я / пер. з англ. Київ : Альпіна Бізнес Букс, 2007. 211 с.
14. Словник-довідник з питань управління проектами / За ред. С. Бушуєва. *Деловая Украина*. 2001.
15. Тянь Р. та ін. Управління проектами : Підручник. ЦНЛ, 2004.
16. Управління проектами : Навч. посібник / Л. О. Збаразська та ін. ЦУЛ, 2008.
17. Gareis R. Happy Projects. ASE Printing House. Bucharest. 2010. P. 79–86.
18. Gomes C., Lisboa J. Project management in the context of organizational change. *International Journal of Public Sector Management*. 2008. Vol. 21. No. 6. P. 573–585.

РОЗВИТОК РИЗИК-ОРІЄНТОВАНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКОВИХ ДИСЦИПЛІН

DEVELOPMENT OF RISK-ORIENTED THINKING OF HIGHER EDUCATION ACQUIRES OF TEACHING SPECIALTIES DURING THE STUDY OF SAFE DISCIPLINES

У статті акцентується увага на зростанні кількості ризиків, їх трансформації та появі нових, що становить безпосередню загрозу для сучасного суспільства. Стверджується, що в таких умовах зростає актуальність розвитку ризик-орієнтованого мислення здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей, оскільки на тлі загальних небезпек, статистичні й дослідницькі дані засвідчують стрімке погіршення здоров'я суб'єктів освітнього процесу та високий рівень травматизму. Під ризик-орієнтованим мисленням розуміється узагальнення пізнання, що дозволяє ідентифікувати ризики та управляти ними. Виявлено, що наукові розвідки найперше торкнулися проблеми розвитку ризик-орієнтованого мислення майбутніх фахівців технічної та економічної сфер, а проблема розвитку ризик-орієнтованого мислення здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей є нерозробленою. На основі досвіду викладання безпекових дисциплін («Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі», «Цивільний захист») для здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей описано дієвий досвід розвитку їх ризик-орієнтованого мислення. Стверджується про необхідність професійної орієнтованості змісту навчання з цих дисциплін та активного застосування інноваційних навчальних технологій. Наведено професійно орієнтовані аспекти в змісті навчання з безпекових дисциплін та приклади застосування інноваційних навчальних технологій (інтерактивної, проєктної, ігрової, проблемної, інформаційної, дослідницької). Зазначається, що професійно орієнтований зміст навчання з безпекових дисциплін чинить помітний позитивний вплив на пізнавальну активність здобувачів освіти, а застосування інноваційних навчальних технологій спонукає думати, аналізувати, синтезувати, порівнювати інформацію.

Ключові слова: майбутні педагоги, ризик-орієнтоване мислення, здобувачі освіти, зміст навчання, інноваційні технології.

The article focuses attention on the growth of the number of risks, their transformation and the emergence of new ones, which pose a direct threat to modern society. It is claimed that in such conditions the relevance of developing risk-oriented thinking of students of pedagogical specialties is increasing, because against the background of general dangers, statistical and research data testify to the rapid deterioration of the health of the subjects of the educational process and the high level of injuries. By risk-oriented thinking, we understand the generalization of knowledge that allows us to identify risks and manage them. It was found that the vast majority of scientific research concerns the problem of developing risk-oriented thinking of future specialists in the technical and economic spheres, and the problem of developing risk-oriented thinking of future teachers is undeveloped. Based on the experience of teaching safety disciplines («Safety of Life», «Basics of Occupational Safety», «Occupational Safety in the field», «Civil Protection») for students of pedagogical specialties, an effective experience in the development of their risk-oriented thinking is described. It is asserted about the need for professional orientation of the content of education in these disciplines and the active use of innovative educational technologies. Professionally oriented aspects of the content of training in safety disciplines and examples of the use of innovative educational technologies (interactive, project, game, problem, information, research) are given. It is noted that the professionally oriented content of training in safety disciplines has a noticeable positive effect on the cognitive activity of students, and the use of innovative educational technologies encourages thinking, analyzing, synthesizing, and comparing information.

Key words: future teachers, risk-oriented thinking, education seekers, content of education, innovative technologies.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.20>

Глінчук Ю.О.,

докт. пед. наук,
доцент кафедри загальнотехнічних
дисциплін, технологій
та цивільної безпеки
Рівненського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реалії нинішньої дійсності дозволяють стверджувати, що стрімкий розвиток науки й техніки не зменшив кількості ризиків, а призвів до їх трансформації та появи нових. Більше того, як вважає У. Бек, нині людство перейшло до нової фази свого розвитку – «суспільства ризику» [19].

Ще до російського вторгнення 24 лютого 2022 р. Є. Желібо та І. Сагайдак наголошували, що катастрофічні потрясіння кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. перевершили всі найжахливіші побоювання щодо долі людства і можуть розглядатися як війна на знищення, яку оголосила сучасна цивілізація

самому феномену людини [9, с. 10]. Відтак, актуальною є проблема розвитку ризик-орієнтованого мислення, адже саме завдяки цьому, як стверджує С. Гвозд'їй, питання безпеки й захисту розглядаються як найважливіші пріоритети в житті й діяльності, а знання сучасних проблем та вміння визначити коло своїх обов'язків із питань виконання завдань професійної діяльності з урахуванням ризику виникнення небезпек є базою для формування відповідних компетенцій [5].

Суголосно цьому звучать слова І. Кобилянської та О. Кобилянського, які вважають, що оцінювання ризиків дозволяє виявити небезпеки, притаманні

певній роботі, до того, як вони призведуть до нещасного випадку або завдадуть іншої шкоди, відтак розвиток ризик-орієнтованого мислення фахівців має починатись ще на етапі фахової підготовки [12].

Особливо гостро проблема формування ризик-орієнтованого мислення стосується майбутніх педагогів, оскільки статистичні й дослідницькі дані засвідчують стрімке погіршення здоров'я суб'єктів освітнього процесу [13; 18] та високий рівень травматизму [8], що дозволяє дійти висновку про значну ризикогенність освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз першоджерел із означеної тематики дозволив виявити відсутність єдиного підходу до тлумачення дефініції «ризик-орієнтоване мислення». Загалом під ризик-орієнтованим мисленням розуміють узагальнення пізнання, що дозволяє ідентифікувати ризики та управляти ними. Коли ж ідеться про ризик-орієнтоване мислення майбутніх фахівців, то мається на увазі їх узагальнення пізнання, що дозволяє ідентифікувати ризики та управляти ними в сфері професійної діяльності.

Стосовно освітньої галузі, в наукових працях проблема ризиків для суб'єктів освітнього процесу розглянута за такими напрямками: негативний вплив загальноосвітнього середовища на стан здоров'я здобувачів освіти (Н. Башавець, Т. Бережна, Л. Кондрашова, І. Калиниченко, Н. Стеценко, О. Стеценко, Т. Стефанік, В. Калосин та ін.); травматизм здобувачів освіти (І. Брижата, С. Горденко, А. Жиденко та ін.); професійні розлади та захворювання педагогів (О. Василевська, Б. Долинський, М. Зоріна та ін.).

Хоча, варто відзначити, що педагоги-дослідники, маючи на увазі ймовірні небезпеки та загрози в освітньому середовищі, термін «ризик» та його похідні переважно не використовують.

Цікавою є спроба класифікації освітніх ризиків О. Хмелевською: ризики доступу: ризик інституціональної недоступності певного рівня освітньої підготовки, ризик територіальної недоступності освітньої інфраструктури, ризик фізичної недоступності освітніх закладів для людей з інвалідністю; ризики участі: ризик фінансової неспроможності щодо здобуття бажаного рівня освіти, ризик «раннього виходу» із освітньої системи, ризик обмеження або викривлення освітньої траєкторії (наприклад, через нерозвиненість інклюзивної освіти або освіти дорослих), ризик незворотної освітньої міграції, ризик за дискримінаційними ознаками (гендерною, інвалідність, відсутність громадянства та ін.), ризик неохоплення програмами додаткової / позашкільної освіти; ризики якості: ризик «відсіву», ризик «другорічника», ризик нерівності освітніх результатів, ризик неучасті у наступному рівні освіти (обмеження у виборі бажаної професії), ризик неактуальності освітньої програми, ризик «знецінювання» дипломів; ризики використання

освітнього потенціалу: ризик невизначеності життєвого старту, ризик безробіття при переході від навчання до роботи, ризик низької конкурентоспроможності та адаптивності, ризик отримання доходу від зайнятості нижче очікуваного, ризик надлишкової кваліфікації, ризик трудової міграції, ризик соціальної мобільності, ризик зниження соціального довголіття, ризик втрати соціальних компетенцій, ризик соціального відторгнення, ризик знецінення людського капіталу [16]. Але, як бачимо, в наведеній класифікації відсутній ризик втрати здоров'я.

Дотичною до питання формування ризик-орієнтованого мислення здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей є тематика підготовки майбутніх педагогів до збереження життя, здоров'я й працездатності здобувачів освіти (В. Бабиш, О. Бельрін-Еррера, Л. Малишева, Т. Осадченко, О. Філіп'єва та ін.) та збереження професійного здоров'я й довголіття (О. Бондаренко, О. Єлізаров, Л. Ковальчук, Г. Мешко та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Загалом аналіз теоретико-методологічної бази дозволяє констатувати, що наукові розвідки найперше торкнулися проблеми розвитку ризик-орієнтованого мислення майбутніх фахівців технічної (з метою запобігання технічних неполадок, збоїв, помилок, які можуть призвести до аварій, катастроф та надзвичайних ситуацій) та економічної (з метою запобігання грошових збитків) сфер. Проблема ж розвитку ризик-орієнтованого мислення здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей залишається нерозробленою.

Мета статті – описати дієвий досвід розвитку ризик-орієнтованого мислення здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей під час вивчення безпекових дисциплін.

Виклад основного матеріалу. На основі досвіду викладання безпекових дисциплін («Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі», «Цивільний захист») ми пересвідчилися, що розвиток ризик-орієнтованого мислення здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей потребує передусім професійної зорієнтованості змісту навчання.

Наше переконання щодо ролі змісту навчання корелює з переконанням О. Савченко в тому, що саме зміст освіти є системотворчим компонентом освітнього процесу, базисом освіченості і культури всього населення [14]. Найважливішою характеристикою, стрижнем освітнього процесу називає зміст навчання Ю. Бойчук [2, с. 260]. На необхідність професійної зорієнтованості змісту навчання з безпекових дисциплін звертають увагу Р. Білик [1], С. Гвоздій [4], О. Тимошук [15] та ін.

Тому, окрім загальних, нами виокремлено наступні професійно орієнтовані складові у змісті навчання з означених дисциплін. Вони

сформульовані стосовно галузі освіти загалом, але диференціюються в робочих навчальних програмах (і, відповідно, в освітньому процесі) для конкретних педагогічних спеціальностей з метою максимального врахування специфіки майбутньої професійної діяльності.

Безпека життєдіяльності

Культура безпеки як елемент професійної культури педагога. Ризики загальноосвітнього середовища. Моніторинг небезпек (природних, техногенних, соціальних), що можуть загрожувати здобувачам освіти та педагогам у різних видах освітньої діяльності (на території закладу освіти, у приміщеннях закладу освіти, під час культурно-масових заходів, екскурсій, навчально-виробничої практики тощо). Шляхи запобігання чи мінімізації виникнення небезпек під час освітнього процесу. Поведінка учасників освітнього процесу в разі виникнення небезпек.

Основи охорони праці

Санітарний регламент для освітніх закладів. Акти з охорони праці. Інструкції з охорони праці та безпеки життєдіяльності: зміст і структура. Основні інструкції з охорони праці та безпеки життєдіяльності по видах робіт для освітніх закладів. Основні види документів з охорони праці для закладів освіти. Управління охороною праці в закладах освіти. Навчання та перевірка знань з охорони праці в закладах освіти: періодичність та особливості проведення. Інструктажі з охорони праці та їх види. Особливості проведення інструктажів з охорони праці та безпеки життєдіяльності в закладах освіти. Причини зниження працездатності, втоми і перевтоми учасників освітнього процесу. Норми параметрів мікроклімату для закладів освіти. Основні причини порушення параметрів мікроклімату в закладах освіти та їх профілактика. Основні норми та правила пожежної безпеки для закладів освіти. Порядок дій у разі виникнення пожежі в закладі освіти. Основні правила та норми електробезпеки для закладів освіти. Перша невідкладна допомога при ураженні електрострумом.

Охорона праці в галузі

Провідні освітянські документи, в яких вказується на необхідність здоров'язбереження здобувачів освіти. Стан охорони праці в галузі освіти. Система управління охороною праці в закладах освіти. Розподіл функціональних обов'язків з охорони праці працівників закладів освіти. Багатоступеневий контроль за станом охорони праці в освітніх закладах. Перевірка стану охорони праці та безпеки життєдіяльності в закладах освіти органами державного нагляду. Комплексність заходів і засобів щодо підвищення рівня охорони праці в закладах освіти. Основні причини травматизму (фізичного і психологічного) суб'єктів освітнього процесу. Розслідування нещасних випадків у закладах освіти. Збереження здоров'я здобувачів освіти

як стратегічна проблема національного масштабу. Освітні причини захворюваності здобувачів освіти. Технології здоров'я в галузі освіти. Аналіз уроку (заняття) з позицій здоров'язбереження. Місця потенційної небезпеки на території закладів освіти та необхідність відповідних заходів з охорони праці. Індивідуальні, вікові та гендерні причини травматизму здобувачів освіти. Санітарно-гігієнічні вимоги до приміщень закладу освіти. Заходи безпеки при організації різних видів освітньої діяльності. Співпраця з батьками щодо збереження життя, здоров'я та працездатності здобувачів освіти, її форми. Попередження суїцидальної поведінки здобувачів освіти. Заходи превенції залучення здобувачів освіти до небезпечних квестів типу «Синій кит», «Червона сова» тощо. Професійні хвороби педагогічних працівників та їх профілактика. Проходження медоглядів учасниками освітнього процесу. Посадові обов'язки з охорони праці працівників господарської частини.

Цивільний захист

Цивільний захист в закладі освіти. Евакуація учасників освітнього процесу в разі надзвичайних ситуацій. Особливості цивільного захисту в системі «людина-людина». Специфіка поведінки людей (зокрема, й неповнолітніх) в умовах НС. Хворобливі психологічні стани: марення, галюцинації, ступор, апатія, рухові порушення, агресія, реакція плачу, реакція горя та алгоритми поведінки в разі їх виникнення.

Ми пересвідчились, що професійно орієнтований зміст навчання з безпекових дисциплін чинить помітний позитивний вплив на пізнавальну активність здобувачів освіти за рахунок усвідомлення ними того, що питання, які вивчаються, безпосередньо стосуються їх майбутньої фахової діяльності.

Окрім професійно орієнтованого змісту, ефективний розвиток ризик-орієнтованого мислення при вивченні безпекових дисциплін досягається шляхом активного застосування інноваційних навчальних технологій. Адже, як доводить І. Дичківська, саме інноваційним навчальним технологіям належить фундаментальна роль у розвитку мислення та креативності майбутніх фахівців [7].

Про те, що інноваційні технології орієнтовані на формування в педагога системного, творчого професійно-педагогічного мислення і потребують прояву здатності генерувати нестандартні педагогічні ідеї під час вирішення завдань освіти зазначає Г. Клімова [10].

Необхідність застосування інноваційних навчальних технологій у процесі викладання безпекових дисциплін доводять О. Бокшиц [3], С. Горденко [6], Н. Канут [11] та ін.

Наведемо приклади застосування розроблених нами інноваційних навчальних технологій, використовуваних у процесі викладання безпекових дисциплін.

Інтерактивна технологія

1. Обґрунтувати перелік питань, які доречно включити до інструктажу здобувачів освіти напередодні канікул, щоб охопити весь спектр можливих небезпек.

2. Дискусія «З чиєї вини в закладах освіти стаються випадки травматизму?»

3. Висловити власну думку щодо можливих причин несприятливості психологічного мікроклімату (як виробничого чинника) в педагогічному колективі закладу освіти.

4. Представити панораму ідей щодо вдосконалення стану цивільного захисту в закладах освіти.

Проектна технологія

1. На основі аналізу змісту педагогічних видань за останні 2–3 (можна більше) роки проаналізувати наявність публікацій, присвячених ризикам освітнього середовища та сформулювати відповідні висновки.

2. Сформулювати наукову проблему з тематики управління ризиками в освітньому середовищі (за можливості, пов'язану з темою випускової (курсової) роботи) та розробити науковий апарат її дослідження.

3. Підготувати презентацію на безпекову тематику для демонстрування здобувачам освіти напередодні екскурсії в природу.

4. Розробити та виготовити настільну гру, яка б сприяла формуванню правильних алгоритмів поведінки в разі НС.

Ігрова технологія

1. Ділова гра «Тематичні батьківські збори щодо профілактики травматизму здобувачів освіти».

2. Ділова гра «Позаплановий інструктаж після випадку травматизму здобувача освіти».

3. Ділова гра «Пожежа в закладі освіти».

4. Ділова гра «Надзвичайна ситуація».

Інтегральна педагогічна технологія

1. Вказати небезпечні чинники природного походження, впливу яких можна зазнати при організації екскурсії в природу та навести способи надання першої невідкладної допомоги.

2. Відповідно до статистичних даних, найбільш травмонезбезпечним є вік 6–11 років. Пояснити, якими віковими особливостями це зумовлено.

3. Вказати шляхи запобігання стресам у здобувачів освіти в різних видах діяльності: пізнавальній, комунікативній, ігровій, художньо-естетичній, трудовій тощо.

4. Розкрити специфіку дій у разі надзвичайної ситуації в системі «людина-людина».

Проблемна технологія

1. На території закладу освіти з'явився собака з ознаками сказу. Як у цьому випадку слід діяти?

2. У зв'язку з проривом водогінної труби в закладі освіти в урочний час виникла необхідність проведення зварювальних робіт. Як це правильно організувати?

3. Вчителю, який відмовився брати участь у переписі населення, до якого залучили педагогів, адміністрація закладу загальної середньої освіти погрожує звільненням. Чи правомірні дії вчителя, адміністрації? Обґрунтувати.

4. При заміні в класі дерев'яних вікон на металопластикові у приміщенні з'явилась пліснява. З чим це може бути пов'язано? Чи можна там проводити уроки? Який вихід з цієї ситуації?

Інформаційна технологія

1. Використання презентацій, відео-, аудіо- тощо на працезохоронну тематику при проведенні занять.

2. Підготовка студентами презентацій, відеозвітів тощо.

3. Проведення он-лайн-опитувань на безпекову тематику.

4. Використання методу «веб-квест» для вирішення навчальної проблеми за допомогою мережі Інтернет.

Розвивальна технологія

1. Провести моніторинг найімовірніших небезпек для здобувачів освіти під час літніх канікул.

2. На основі статистичних даних та досвіду педагогічної практики провести моніторинг частоти різних травм у здобувачів освіти в межах освітнього закладу.

3. Розробити рекомендації для педагогів щодо попередження травматизму здобувачів освіти під час їх перебування в закладі освіти.

4. Розробити інструктаж для здобувачів освіти «Поведінка в разі надзвичайних ситуацій військового характеру».

Особистісно орієнтована технологія

1. На основі результатів тестів про схильність до стресу, а, відтак, і до професійних хвороб, генетичної схильності (хто з кровних родичів хворіє на такі хвороби) та набутості (чи сприяють власні перенесені захворювання підвищеній схильності до професійних захворювань) проаналізувати власну схильність до професійних хвороб.

2. Навести приклад травматизму з власного досвіду навчання в закладі загальної середньої освіти та проаналізувати його причини.

3. Навести перелік найбільш імовірних надзвичайних ситуацій для свого регіону.

4. Провести самооцінку до готовності діяти в умовах надзвичайної ситуації.

Дослідницька технологія

1. Провести опитування студентів інших академічних груп про співвідношення психологічних і фізіологічних травм за період навчання в закладі загальної середньої освіти.

2. Під час педагогічної практики дослідити, чи впливає рівень психологічного мікроклімату в колективі на стан міжособистісного травматизму здобувачів освіти.

3. Підготувати на узгоджену з викладачем тематику тези виступу на студентську конференцію.

4. Під час педагогічної практики дослідити стан цивільного захисту в закладі освіти.

Застосування інноваційних навчальних технологій, з одного боку, забезпечує «включення» у навчальну діяльність всієї студентської аудиторії, а не лише «активної» її частини як за звичайного транслявання чи відтворення інформації, а, з іншого, через задіяння творчого потенціалу, створення необхідності задля пошуку рішень у сфері фахової діяльності спонукає думати, аналізувати, синтезувати, порівнювати інформацію, безпосередньо сприяючи таким чином розвитку ризик-орієнтованого мислення.

Висновки. Отже, на основі практичного досвіду, можемо стверджувати про ефективність розвитку ризик-орієнтованого мислення здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей під час вивчення безпекових дисциплін за умови професійно орієнтованого змісту навчання та використання інноваційних навчальних технологій.

Водночас переконані, що висвітлена авторська позиція не дає підстав претендувати на вичерпне вирішення означеної проблеми в силу її багатогранності. Зокрема, перспективним бачимо дослідження засобів неформальної освіти у розвитку ризик-орієнтованого мислення майбутніх педагогів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білик Р. Методика інтегрованого навчання основ охорони праці і безпеки життєдіяльності майбутніх учителів технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 20 с.

2. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2010. 456 с.

3. Бокшиц О.М. Інноваційні освітні технології як чинник розвитку професійних компетенцій студентів закладів вищої освіти при вивченні охорони праці. *The results of scientific mind's development : Papers of participants of the International Multidisciplinary Scientific and Practical Conference (South Korea, December 22)*. 2019. P. 42–44.

4. Гвозд'їй С. П. Відповідність викликам сьогодення як принцип добору змісту навчання у процесі формування культури безпечної життєдіяльності студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2016. № 4 (111). С. 43–49.

5. Гвозд'їй С.П. Ризик-орієнтований підхід у викладанні нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності». *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. 2013. № 62. С. 243–249.

6. Горденко С. І. Застосування педагогічних інноваційних технологій при вивченні дисципліни

«Охорона праці». Науковий огляд. 2014. № 1. Т. 2. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/72> (дата звернення: 17.07.2022).

7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

8. Древаль Ю. Д., Сичікова Я. О. Аналіз стану виробничого травматизму в закладах освіти як основа для вдосконалення культури охорони праці. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 72–81.

9. Желібо Є. П., Сагайдак І. С. Безпека життєдіяльності : навч. посіб. Ірпінь : Університет державної фіскальної служби України, 2020. 256 с.

10. Клімова Г. П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу. *Право та інноваційне суспільство*. 2013. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pric_2013_1_10.pdf (дата звернення: 17.07.2022).

11. Канут Н. С. Застосування інноваційних методів при компетентнісному підході викладання навчальних дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Охорона праці». URL: http://chtei-knteu.cv.ua/herald_en/content/download/archive/2018/26.pdf (дата звернення: 17.07.2022).

12. Кобилянська І. М., Кобилянський О. В. Застосування ризик-орієнтованого підходу при формуванні у студентів компетенцій з безпеки життєдіяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7 (33). С. 109–119.

13. Професійні захворювання та їхня профілактика / упоряд. А. В. Фломбойм. Київ : Шкільний світ, 2011. 104 с.

14. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Вип. 3. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/ (дата звернення: 02.05.2022).

15. Тимощук О. С. Методика навчання охорони праці майбутніх вчителів технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 20 с.

16. Хмелевська О. М. Освітні ризики у контексті людського розвитку. *Демографія та соціальна економіка*. 2016. № 3 (28). С. 145–157.

17. Шульга Л. В., Бражник Л. В., Вакуленко Ю. В. Підвищення якості університетської освіти: професійна та практична підготовка фахівців. URL: <https://www.pdaa.edu.ua/sites/default/files/nppdaa/6.2/335.pdf> (дата звернення: 15.07.2022).

18. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення, санітарно-епідеміологічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України. 2017 р. / МОЗ України, ДУ «УІСД МОЗ України». Київ, 2017. 516 с.

19. Beck U. Living in the world risk society. *Economy and Society*. 2006. Volume 35. Number 3. August. P. 329–345.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

THE READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE PROJECT TECHNOLOGY USAGE IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Учитель Нової української школи має бути готовим до впровадження в освітній процес інноваційних технологій навчання, серед яких особливе місце займає проєктна технологія. Виконання проєктів з кожним роком усе більше поширене у початкових класах, тому майбутні педагоги мають бути готовими до організації такого виду діяльності. Метою дослідження є розкриття сутності поняття «готовність майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології», визначення компонентів цієї готовності та рівнів її сформованості у майбутніх учителів.

У пропонованій статті проаналізовано психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження і з'ясовано, що в наукових дослідженнях готовність розглядають як особистісне утворення, активний стан особистості, інтегративну особистісну якість, підготовленість до чогось, установку на діяльність та інше. Диференційовано значення понять «професійна готовність», «професійна придатність» та «професійна компетентність». Розглянуто готовність до застосування проєктної технології як складник професійної готовності майбутніх учителів початкової школи. У пропонованому дослідженні готовність майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології у професійній діяльності потрактовано як результат професійної підготовки, як якість особистості, спрямовану на ефективне застосування проєктної технології у професійній діяльності в початковій школі.

Визначено структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології, яка поєднує мотиваційний, змістовий та діяльнісний компоненти. Запропоновано характеристику рівнів сформованості цієї готовності. Встановлено, що впровадження експериментального навчання здобувачів за спеціальністю 013 «Початкова освіта» у закладах вищої освіти забезпечує підвищення рівня готовності майбутніх учителів до застосування проєктів у початковій школі.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів початкової школи, проєктна технологія, готовність до професійної діяльності, готовність до застосування проєктної тех-

нології, виконання навчальних проєктів, Нова українська школа.

The teacher of the New Ukrainian School must be ready to introduce innovative learning technologies into the educational process, among which project technology occupies a special place. The implementation of projects is more and more common in primary classes from year to year, so future teachers should be ready to organize this type of activity. The purpose of the study is to reveal the essence of the concept of «the readiness of future primary school teachers for the project technology usage», to determine the components of this readiness and the levels of its formation in future teachers.

In the proposed article, the psychological and pedagogical literature on the research problem was analyzed and it was found, that in scientific studies, the readiness is considered as the personal formation, an active state of the individual, an integrative personal quality, the readiness for something, an attitude to an activity, etc. The meanings of the concepts of «the professional readiness», «the professional suitability» and «the professional competence» are differentiated. The readiness to use the project technology as a component of the professional readiness of future primary school teachers is considered. In the study, the readiness of future primary school teachers to use the project technology in professional activities is interpreted as a result of special training, as a personality quality aimed at effective application of the project technology in professional activities in primary school.

The structure of the readiness of future primary school teachers for the project technology usage, which combines motivational, content and activity components, is determined. A description of the levels of this readiness formation is offered. It has been established that the implementation of experimental training of higher education students in the specialty 013 «Primary Education» in higher education institutions ensures an increase in the level of readiness in future teachers for the projects applying in primary school.

Key words: training of future primary school teachers, project technology, the readiness for professional activity, readiness for the project technology usage, implementation of educational projects, New Ukrainian School.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.21>

Грицай Н.Б.,

докт. пед. наук, професор,
завідувачка кафедри природничих наук
з методиками навчання
Рівненського державного гуманітарного
університету

Купчак С.Б.,

здобувач ступеня PhD
Рівненського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Нова українська школа відзначається новими підходами до освітнього процесу, впровадженням інноваційних технологій та засобів навчання, зміною методичних орієнтирів кожного вчителя, який забезпечує освітній процес.

Педагогіка партнерства, розвиток компетентностей, формування цінностей, дитиноцентризм і впровадження особистісно орієнтованої

моделі освіти, наявність формувального оцінювання – це все характерні ознаки сучасної початкової школи.

Однією з інноваційних технологій, яка активно впроваджується в умовах Нової української школи, є проєктна технологія, яку часто ще й досі називають методом проєктів. Під час виконання різноманітних проєктів школярі вчаться працювати в команді, досліджувати проблему з різних боків,

шукати інформацію, якої не вистачає, висувати гіпотези, виявляти творчі здібності.

Для того, щоб виконувати проєкти якісно, з найбільшою ефективністю, необхідна відповідна підготовка педагогів. Особливо це стосується вчителів, які працюють у початковій ланці освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування готовності вчителів початкової школи до різних видів професійної діяльності упродовж останніх десятиліть присвячено низку досліджень вітчизняних науковців, як-от: Т. Бережинська (готовність до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, 2002), С. Мартиненко (до діагностичної діяльності, 2014), О. Матвієнко (до творчої навчально-виховної діяльності, 2012), Д. Пащенко (готовність до гуманістичного виховання учнів, 2006) [9], М. Прокоф'єва (до навчання на засадах диференційованого підходу, 2016) [10], В. Ушмарова та О. Каданер (до роботи зі здібними учнями, 2015), О. Красовська (до впровадження інноваційних технологій у галузі мистецької освіти, 2013), М. Шкабаріна, Л. Мельничук, С. Близнюк (до використання мультимедійних технологій, 2022) та ін. Особливо варто виокремити наукову розвідку Л. Дубровської, яка вивчала проблему готовності вчителів початкових класів до впровадження реформ Нової української школи [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Використання проєктної технології у початковій школі висвітлено в публікаціях Б. Андрійчук, Н. Данильченко, О. Байнякшиної, В. Білик, О. Боровець, О. Грошовенко, Н. Казьмірчук, Н. Вікарчук, О. Карабін, С. Луців, Р. Михайлишин, О. Онопрієнко, В. Примакової, Н. Рудницької, О. Сударик та І. Коновальчук, А. Струк та ін. Проте готовність майбутніх вчителів початкової школи до застосування проєктної технології не була предметом спеціальних наукових пошуків.

Мета статті: з'ясувати сутність поняття «готовність майбутніх учителів початкових класів до використання проєктної технології», визначити її компоненти та рівні сформованості.

Виклад основного матеріалу. Поняття «готовність», хоч і часто вживається в науковій літературі, проте не має єдиного визначення.

У тлумачному словнику потрактовують готовність як «бажання зробити що-небудь» [1].

Готовність є важливою умовою ефективної реалізації певної діяльності. На наш погляд, готовністю можна називати не лише бажання, а й здатність (моральну, психологічну, інтелектуальну, фізичну) виконувати якусь роботу. Тобто готовність передбачає як мотиваційний, так і знаннявий та діяльнісний аспект. Розглянемо це поняття детальніше.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав підстави стверджувати, що готовність розглядають як особистісне утворення,

активний стан особистості, інтегративну особистісну якість, підготовленість до чогось, установку на діяльність та ін.

Зокрема, психолог В. Моляко розуміє готовність як особистісне утворення, що становить систему з багатьох компонентів, які дають змогу окремій особистості виконувати певну роботу [8].

В «Енциклопедії освіти» готовність тлумачать як «стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем особистості, які сприяють виконанню певного виду діяльності» [4, с. 136–137].

А. Линенко потрактовує готовність як цілісне стійке особистісне утворення, що відзначається вольовою та емоційно-когнітивною мобілізацією під час залучення особистості до окремої діяльності [7].

Дослідниця Т. Гуркова, детально аналізуючи поняття «готовність» у науковій літературі, вказує на наявність двох підходів до тлумачення готовності: функціонального та особистісного. Перший підхід полягає в тому, що готовність розглядають як тимчасовий стан (натхнення, зосередженість), спрямований на досягнення певної мети. Другий підхід передбачає вивчення готовності як утворення особистості, що охоплює знання, уміння, вольові якості, мотиваційний аспект тощо [2, с. 321].

У пропонованому дослідженні розглядатимемо готовність саме крізь призму особистісного підходу.

Готовність може залежати від багатьох чинників, зокрема від знань та досвіду, індивідуальних особливостей людини.

Погоджуємося з Л. Костюченко в тому, що професійна готовність відіграє важливу роль, уможливаючи здатність діяти у певних обставинах згідно із моральними та професійними принципами, виконувати професійні завдання, реалізувати професійні знання та вміння [6]. Одним із завдань учителя початкової школи є організація проєктної діяльності учнів шляхом запровадження проєктної технології в освітній процес.

Необхідно диференціювати поняття «професійна придатність», «професійна готовність» і «професійна компетентність».

Професійна придатність – це сукупність тих якостей особистості, які дадуть змогу забезпечити успіх у певній професії. Професійна готовність у ході професійної підготовки трансформується у професійну готовність.

У наукових джерелах по-різному визначено співвідношення понять «компетентність» і «готовність». Результатом освіти в закладі загальної освіти є сформовані компетентності, передбачені відповідною освітньою програмою. Результатом професійної підготовки є професійна готовність.

Л. Карташова слушно вказує, що компетентність і готовність мають три спільні компоненти (теоретичний, практичний і методичний). Крім того, готовність охоплює ще й психологічний компонент, що передбачає мотивацію до професійної

діяльності, самовдосконалення, розвиток особистісних якостей тощо [5, с. 93].

Розрізняють тимчасову (лише у певний період) та довготривалу (стійка і цілісна структура) готовності.

Готовність до професійної діяльності, зокрема до професійної діяльності вчителя початкової школи, була предметом дослідження у багатьох наукових розвідках.

Так, Д. Пащенко досліджував готовність майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання, яку тлумачив як «сукупність особистісних, психологічних і професійних особливостей вчителя», яка дає йому змогу успішно втілювати завдання гуманістичного виховання [9, с. 19]. Автор зазначав, що, окрім професійної придатності, професійна готовність охоплює науково-теоретичну й практичну підготовку вчителя.

М. Прокоф'єва під час вивчення готовності майбутнього вчителя початкової школи до навчання на засадах диференційованого підходу розглядала її як «складне, динамічне, цілісне особистісне утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісний, змістовно-гностичний, процесуальний, дослідницько-рефлексивний компоненти», сформованість професійних якостей і здібностей особистості, які забезпечують ефективність освітнього процесу в початковій школі [10].

Готовність учителя початкової школи до професійної діяльності – досить широке поняття, оскільки, за Л. Хомич, вона охоплює і педагогічну, і психологічну, і предметну підготовку [11].

Одним із складників професійної готовності майбутніх учителів початкової школи є готовність до застосування проєктної технології.

У пропонованому дослідженні готовність майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології у професійній діяльності тлумачимо як *результат професійної підготовки, як інтегративну якість особистості, спрямовану на ефективне застосування проєктної технології у професійній діяльності в початковій школі*.

Готовність майбутнього вчителя охоплює такі складники, як мотиви, знання, навички, уміння, способи дій та ін., тому в структурі такої готовності визначено такі компоненти: мотиваційний, змістовий та діяльнісний.

Мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя початкової школи до застосування проєктної технології у професійній діяльності полягає у позитивному ставленні до педагогічної діяльності загалом та використання проєктів в освітньому процесі зокрема, наявності мотивації до застосування проєктної технології у навчанні школярів, прагненні опанувати технологію проєктної діяльності.

Змістовий компонент готовності ґрунтується на ознайомленні здобувачів із сутністю та значенням навчальних проєктів, основними етапами

проєктної технології та особливостями її впровадження в початковій школі.

Діяльнісний компонент готовності передбачає уміння організувати проєктну діяльність школярів, самостійно виконувати навчальні проєкти і підбирати цікаві навчальні проєкти для учнів початкової школи з метою формування в них необхідних компетентностей.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи має бути спрямована на оволодіння знаннями про проєктну технологію, формування умінь та навичок організувати проєктну діяльність учнів та стимулювання прагнення застосувати проєктну технологію в освітньому процесі початкової школи. Важливою умовою ефективності такої підготовки є забезпечення єдності мотиваційного, змістового та діяльнісного компонентів готовності майбутнього вчителя початкової школи до застосування проєктної технології, розвиток кожного з цих компонентів на високому рівні.

У межах дослідження визначено три рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології:

а) низький (байдуже ставлення до використання проєктної технології, низька мотивація до її застосування в освітньому процесі, обмежені знання про особливості проєктної технології, низький рівень умінь виконувати та організувати проєктну діяльність); б) середній (позитивне ставлення до проєктної технології, достатня мотивація до її використання в освітньому процесі, середній рівень знань про проєктну технологію та особливості її застосування в освітньому процесі початкової школи, достатньо сформовані уміння виконувати та організувати проєктну діяльність); в) високий (стійке позитивне ставлення до проєктної технології та висока мотивація до її застосування в освітньому процесі, високий рівень знань про проєктну технологію та особливості її застосування в початковій школі, високий рівень умінь виконувати та організувати проєктну діяльність).

Проведений педагогічний експеримент у закладах вищої освіти України, який полягав у спеціальній підготовці здобувачів за спеціальністю 013 «Початкова освіта», дав підстави стверджувати, що цілеспрямоване ознайомлення майбутніх учителів з проєктною технологією під час вивчення педагогічних дисциплін сприяло підвищенню рівнів сформованості всіх компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології. Це полягало в підвищенні рівня знань про проєктну технологію (змістовий компонент готовності), зростанні мотивації до використання навчальних проєктів (мотиваційний компонент) та частішому та ефективнішому використанні проєктів, зокрема під час педагогічної практики в початковій школі (діяльнісний компонент).

Висновки. Готовність майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології у професійній діяльності у дослідженні визначено як результат професійної підготовки, як інтегративну якість особистості, спрямовану на ефективне застосування проєктної технології у професійній діяльності в початковій школі. Означена готовність поєднує мотиваційний, змістовий та діяльнісний компоненти. Встановлено, що впровадження експериментального навчання здобувачів за спеціальністю 013 «Початкова освіта» у закладах вищої освіти забезпечує підвищення рівнів готовності майбутніх учителів до застосування проєктів у початковій школі загалом і за кожним із компонентів зокрема.

Перспективи подальших досліджень полягають у перевірці готовності до використання проєктної технології в учителів основної та старшої школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Гуркова Т. Дефініція поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 9 (103). С. 317–329, с. 321.
3. Дубровська Л. О., Дешко О. О. Проблема готовності вчителів початкових класів до упровадження ідей реформи нової української школи. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин, 2018. № 3. С. 23–27.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Карташова Л. А. Формування ІТ-готовності як нової якісної характеристики учителя суспільно-гуманітарних дисциплін. *Педагогічний дискурс*. 2010. Вип. 8. С. 90–97.
6. Костюченко Л. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 39 (1). С. 61–66.
7. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 1996. 44 с.
8. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання. 1989. 48 с.
9. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. 36 с.
10. Прокоф'єва М. Аналіз поняття «готовність вчителя початкових класів до навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу. *Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiązań*. 2016. № 12 (2016). S. 72–73.
11. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ : Магістр, 1998. 199 с.

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЯК ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ

DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS AS TODAY'S REQUIREMENTS

У статті розглянуто сутність поняття «цифрова компетентність» як важливої складової компетентності учня. Виділено складники цифрової компетентності: робота з інформацією, спілкування, створення контенту, безпека та захист, вирішення технічних проблем. Подано шляхи для розвитку цифрової компетентності: навчати, як отримувати доступ, оцінювати та зберігати інформацію; спонукати до покращення спілкування, навчаючи взаємодіяти з іншими; навчати створювати та ділитися власним вмістом; допомогти усвідомити належні методи безпеки в Інтернеті; допомагати стати досвідченими у вирішенні технічних проблем; зробити цифрове навчання справою на все життя. Узагальнено результати формування цифрової компетентності в учнів, а саме: знаходить, аналізує, перетворює, узагальнює, систематизує та подає дані, критично оцінює інформацію для розв'язання життєвих проблем; створює інформаційні продукти і програми для ефективного розв'язання задач/проблем, творчого самовираження індивідуально та у співпраці з іншими особами за допомогою цифрових пристроїв чи без них; усвідомлено використовує інформаційні та комунікаційні технології і цифрові інструменти для доступу до інформації, спілкування та співпраці як творець та (або) споживач, а також самостійно опановує нові технології; усвідомлює наслідки використання інформаційних технологій для себе, суспільства, навколишнього природного середовища, дотримується етичних, культурних і правових норм інформаційної взаємодії. Визначено, що педагогічна цифрова компетентність для навчання включає: знання, як саме виразити себе в цифрових формах; вміння чітко та зрозуміло викласти власні очікування та переконатися, що учні їх розуміють; використання електронних засобів зв'язку та кількарізне повторення повідомлень через різні канали зв'язку; обмін навчальними ресурсами в різних формах, щоб зробити їх доступними для всіх учнів; усвідомлення різних особливостей, які мають цифрові ресурси, щоб розширити можливості учнів і допомогти учням з обмеженими можливостями; заохочення учнів до ефективного використання всіх форм спілкування для обміну своїми думками та думками.

Ключові слова: інформатизація, компетентність, інформаційно-комунікаційні тех-

нології, цифрова компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, педагогічна цифрова компетентність.

The article examines the essence of the concept of "digital competence" as an important component of a student's competence. The components of digital competence are highlighted: working with information, communication, content creation, security and protection, solving technical problems. Ways to develop digital competence are provided: teach how to access, evaluate and store information; encourage improved communication by teaching how to interact with others; teach how to create and share your own content; help you become aware of good online safety practices; help to become experienced in solving technical problems; make digital learning a lifelong endeavor. The results of the formation of digital competence in students are summarized, namely: finds, analyzes, transforms, summarizes, systematizes and presents data, critically evaluates information to solve life problems; creates information products and programs for effective problem/problem solving, creative self-expression individually and in cooperation with others with or without digital devices; consciously uses information and communication technologies and digital tools for access to information, communication and cooperation as a creator and (or) consumer, as well as independently masters new technologies; is aware of the consequences of the use of information technologies for himself, society, and the natural environment, adheres to ethical, cultural and legal norms of information interaction. It was determined that pedagogical digital competence for learning includes: knowledge of how to express oneself in digital forms; the ability to clearly and clearly state one's own expectations and make sure that students understand them; use of electronic means of communication and multiple repetition of messages through different communication channels; exchange of educational resources in various forms to make them accessible to all students; awareness of the different features that digital resources have to empower students and help students with disabilities; encouraging students to effectively use all forms of communication to share their thoughts and opinions.

Key words: informatization, competence, information and communication technologies, digital competence, information and communication competence, pedagogical digital competence.

УДК 373.51

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.22>

Грушко Р.С.,

аспірант кафедри інформатики та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному світі особливої ваги набуває поняття якості освіти. Саме тому сьогодні зацікавлюють новітні технології, спостерігається значне прискорення темпів інформатизації загальної середньої освіти.

Інформатизація – це, без перебільшення, справжня революція в освіті, оскільки вона спрямована на формування не просто носія знань,

а насамперед, творчої особистості, яка вміє застосовувати набуті знання і вміння, працювати з інформацією для успішної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, власне – для інноваційного розвитку суспільства.

Очевидним є те, що інформаційні технології є важливим інструментом поліпшення якості освіти, оскільки дають змогу необмежено

розширити доступ до інформації. Сьогодні рівень сформованості інформаційної культури фахівця визначається не лише його здатністю застосовувати інформацію в різних видах діяльності, а також світоглядним баченням навколишнього світу як відкритої інформаційної системи та характеризується сформованістю цифрової компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Для розкриття сутності цифрової компетентності розглянемо компетентнісний підхід до освіти, який прослідковується у працях М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, О. В. Овчарук. Вони прогнозують розвиток умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та працювати з нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного інформаційного суспільства [8].

У дослідженнях С. Г. Литвинової, О.В. Барни, В. А. Ребрина обґрунтовано теоретичні і методичні основи застосування ІКТ у навчальному процесі, запропоновано ефективні засоби і технології комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу, розроблено інноваційні підходи до застосування ІКТ у процесі підготовки здобувачів освіти [13].

Як зазначає Ірина Бородкіна, «цифрова грамотність», «цифрові компетентності», «цифрове споживання», «оцифрування суспільства», визначають роль і місце сучасних навчальних закладів в процесах становлення нової концепції освіти, допоможе формуванню єдиного цифрового простору, який визначатиме цілі та завдання при реформуванні освіти [1].

У 2016 році Європейською комісією було запроваджено Систему цифрових компетентностей для громадян (DigComp), (DigComp 2.0: Digital Competence Framework for Citizens), яка на сьогодні є стратегічним документом, що розроблена європейською спільнотою країн, які створюють освітні стандарти [15].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З аналізу праць науковців та реалії сьогодення цифрова компетенція – базова річ, без якої неможливо уявити ефективну роботу сучасного вчителя. В умовах карантину та війни саме цифрові технології дозволяють продовжувати навчання у дистанційному чи змішаному форматі. Тому цифрова грамотність сьогодні стає пріоритетом для вчителів. Стрімкий розвиток ІКТ у світі також вимагає від вчителя постійної роботи над удосконаленням своїх знань, навичок та умінь у цій галузі. Однак уроки, на яких формується цифрова компетентність, потребують нового стилю викладання, оскільки вчитель не може повністю контролювати весь процес навчання та чітко передбачити шлях, яким йтимуть учні. Перешкодою стає невідповідність самих школярів до такої роботи.

Також важливим фактором, який впливає на гальмування розвитку цифрових

компетентностей, є пріоритет обладнання ІКТ над освітнім педагогічним розвитком. Тобто відбувається негативний вплив на викладання та навчальну діяльність, оскільки засоби ІКТ не завжди використовуються з твердою педагогічною основою.

Мета статті. Розкрити сутність поняття цифрової компетенції учня та визначити її складники та окреслити шляхи розвитку в учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. У працях науковців запропоновано ряд тлумачень поняття «компетентність». Зокрема, в концепції НУШ вказано, що «компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [9, с. 10].

На підставі міжнародних та національних досліджень в Україні було відокремлено п'ять наскрізних ключових компетентностей особистості: уміння вчитися, здоров'язбережувальна компетентність, загальнокультурна (комунікативна) компетентність, соціально-трудова компетентність, інформаційна компетентність [4]. У Концепції НУШ виділено десять ключових компетентностей, що необхідні для життя, серед яких окремо стоїть цифрова компетентність [5; 9].

Так, на думку С. Литвинової, цифрова компетентність – це інтегральна характеристика особи, що припускає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здібність до вирішення задач в навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення [6].

Розвиток цифрової компетентності сприяє формуванню таких якостей, як експериментування, гнучкість, стрункість. Це створює можливості нового, нетрадиційного сприймання очевидних фактів, встановлення оригінальних зв'язків між новою та старою інформацією.

Поняття інформаційно-цифрової компетентності включає в себе інформаційну й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, уміння працювати з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеки, а також розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо). Сукупність даних знань, вмінь та навичок відкриває перед педагогом та учнем такі можливості як, здатність здійснювати веб-дизайн, розробляти презентації, використовувати графічні програми, доступність користування відомостями он-лайнних бібліотек, веббраузерів, програми Word тощо [7].

Цифрові компетенції – це поєднання компетенції та навичок, які є необхідними для того, щоб громадяни мали достатню цифрову компетентність. Структура окреслює основні навички, приклади

того, як використовувати ці навички, і завдання, які потрібно вміти виконувати.

Структура розбита на сфери компетенції, кожна з яких має певні навички:

- робота з інформацією (перегляд, пошук і фільтрація; оцінка; зберігання);

- спілкування (взаємодія через технології; обмін інформацією; участь в онлайн-громадянстві; цифрова співпраця; інтернет-етикет; керування власною цифровою ідентифікацією);

- створення контенту (розвиток; інтеграція та переробка; авторське право та ліцензування; програмування);

- забезпечення безпеки та захисту (особисті пристрої; власні дані та цифрова ідентичність; власне здоров'я; навколишнє середовище);

- вирішення технічних проблем (технічні питання; висловлення потреб і визначення технологічних реакцій; використання цифрових інструментів; виявлення прогалин цифрової компетентності) [2].

Щоб розвинути цифрову компетентність, слід спрямовувати освітню діяльність учнів, дотримуючись таких рекомендацій.

1. *Навчати, як отримувати доступ, оцінювати та зберігати інформацію.*

Це одна з основних навичок, коли школяр починає користуватися цифровими технологіями, особливо Інтернетом. Інтернет, перш за все, містить інформацію, зазвичай доступну для будь-кого у світі, який має підключення до Інтернету. Однак навчитися шукати інформацію недостатньо; потрібно знати, як оцінити те, що бачите, щоб визначити його законність. Крім того, ще одним важливим навиком є збереження цифрової інформації для її подальшого отримання.

2. *Спонукаати до покращення спілкування, навчаючи взаємодіяти з іншими.*

Знайомство зі своїми цифровими пристроями, включно з тим, як вони можуть отримати доступ до Інтернету, є хорошим початком для того, щоб стати інформаційно-компетентним. Однак знання того, як правильно спілкуватися з іншими через Інтернет (та інші цифрові мережі), розкриває ще більше потенціалу цих пристроїв. Зрештою, Інтернет дає нам можливість ділитися аспектами нашого життя з нашими друзями, родиною та колегами в глобальному масштабі.

Отже, відпрацювання навичок цифрового спілкування є ключем до успіху в досягненні цифрової компетентності. Важливо вивчити відповідні протоколи для спілкування з іншими в цифрових мережах, особливо коли потрібно вирішити, чи ділитися інформацією про себе з іншими в Інтернеті. Значна частина світового спілкування зараз здійснюється цифровим способом, особливо в бізнес-цілях, тому це важливий навик, який потрібно розвивати.

3. *Навчати створювати та ділитися власним вмістом.*

Цифрові технології дозволяють нам демонструвати свої таланти та виражати себе в різних середовищах. Навчившись створювати, формувати та ділитися цифровим вмістом, ми зможемо значно збільшити свій вплив на світ. Незалежно від того, чи це робиться для роботи, розваги чи з якоїсь іншої причини, створення цифрового контенту стало основним будівельним блоком Інтернету.

4. *Допомогти усвідомити належні методи безпеки в Інтернеті.*

Учні повинні навчитися бути обережним і розуміти безпеку в Інтернеті, перш ніж використовувати пристрої, Інтернет і цифрові технології. Хоча підключення до Інтернету може багатьма способами підвищити безпеку, якщо ми не захистимо конфіденційність і безпеку своїх цифрових пристроїв, ми можемо піддатися ще більшому ризику, ніж ті, хто не використовує технології.

5. *Допомагати стати досвідченими у вирішенні технічних проблем.*

Хоча це більш просунутий навик, який потрібно мати, не всі рішення технічних проблем є надскладними. Деякі базові проблеми, як-от зависання екрана комп'ютера, втрата збережених файлів або зловмисне програмне забезпечення, встановлене на комп'ютері, можуть мати прості рішення. Принаймні, як правило, є простий спосіб навчитися вирішувати подібні труднощі.

6. *Зробити цифрове навчання справою на все життя.*

Навіть після розвитку всіх цих навичок або принаймні вдосконалення деяких уже існуючих навичок учителям, учням, батькам потрібно постійно працювати над своїми навичками цифрової грамотності та бути в курсі сучасних цифрових тенденцій. У індустрії, що постійно змінюється, наші навички потрібно буде постійно розвивати.

Розвиток цифрової компетентності сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності на уроках. Посилюється мотивація навчання – учень не боїться зробити помилку, оскільки програмне середовище одразу ж показує її, а тому можна більше уваги приділити смисловим моментам при написанні певних робіт.

Впровадження цифрових засобів в сферу освіти змінює форми, зміст, засоби навчання, наближує його до реалій сучасного життя. Основним завданням вчителя в такому разі є, як вважає В.Васильєв, «розвиток особистості того, хто вчиться, творчий пошук в організації навчального процесу, добір, розробка і вибір найкращих і найдоцільніших для навчання програмних продуктів». Під час роботи з ІКТ наявні комфортні умови для активного пізнання, прийняття самостійних рішень, моделювання реальних процесів. Все це є значним фундаментом для випускників [14].

Із розвитком цифрової компетентності в учнів старших класів, ми передбачаємо хороші результати навчання учнів. А саме, учень/учениця:

- знаходить, аналізує, перетворює, узагальнює, систематизує та подає дані, критично оцінює інформацію для розв'язання життєвих проблем;
- створює інформаційні продукти і програми для ефективного розв'язання задач/проблем, творчого самовираження індивідуально та у співпраці з іншими особами за допомогою цифрових пристроїв чи без них;
- усвідомлено використовує інформаційні та комунікаційні технології і цифрові інструменти для доступу до інформації, спілкування та співпраці як творець та (або) споживач, а також самостійно опановує нові технології;
- усвідомлює наслідки використання інформаційних технологій для себе, суспільства, навколишнього природного середовища, дотримується етичних, культурних і правових норм інформаційної взаємодії.

Сучасні вчителі знайомі з педагогічною цифровою компетентністю на задовільному рівні. Однак, важливо постійно оцінювати та переглядати її на основі теорії, поточних досліджень і підтверженого досвіду, завжди віддаючи пріоритет навчанню учнів [12].

Основні ідеї гнучкого підходу (у перекладі на освітній контекст):

- особистість та взаємодія процесів та інструментів;
- робоча діяльність/підхід до комплексної документації;
- співпраця з учнями над результатами навчання;
- реагування на зміни замість дотримання плану [3].

Застосування подібного підходу до розвитку педагогічної цифрової компетентності вчителів означає, що вчителі повинні бути цифрової компетентності, випробувати її у своєму класі, обдумати діяльність, обговорити її з учнями, вирішити, як покращити, і використати її знову. Так само, як підказує гнучка методологія: роби, отримуй відгук, покращуй, повторюй.

Науковець С. Прохорова у своєму дослідженні цифрову компетентність педагога трактує як здатність вчителя ефективно та результативно використовувати ІКТ у своїй педагогічній діяльності та для свого професійного розвитку. До складових елементів цифрової компетентності також входять додаткові знання, уміння, здатності та ставлення, серед яких технічні навички роботи з ІКТ, здатність застосовувати вказані ресурси у навчально-виховному процесі, та здатність планувати, аналізувати та керувати освітнім та виховним процесом за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Педагог повинен також критично оцінювати

ресурси та бути добре ознайомленим з соціальними та етичними аспектами їх використання [11].

Педагогічна цифрова компетентність для навчання включає:

- знання, як саме виражати себе в цифрових формах;
- вміння чітко та зрозуміло викласти власні очікування та переконатися, що учні їх розуміють;
- використання електронних засобів зв'язку та кількаразове повторення повідомлень через різні канали зв'язку;
- обмін навчальними ресурсами в різних формах, щоб зробити їх доступними для всіх учнів;
- усвідомлення різних особливостей, які мають цифрові ресурси, щоб розширити можливості учнів і допомогти учням з обмеженими можливостями;
- заохочення учнів до ефективного використання всіх форм спілкування для обміну своїми думками та думками [10].

Висновки. Отже, цифрова компетентність стосується впевненого та критичного використання повного спектру цифрових технологій для інформації, комунікації та базового вирішення проблем у всіх аспектах життя.

Педагогічна цифрова компетентність – це здатність послідовно планувати, проводити та застосовувати навчання за допомогою цифрових технологій. Оволодіння цифровою компетентністю – це більше, ніж уміння користуватися найновішим програмним забезпеченням для смартфона чи комп'ютера – це здатність використовувати цифрові технології критично, раціонально та творчо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Borodkina, I., & Borodkin, N. Модель цифрової компетенції студентів. Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері. 2018. С. 27–41. URL: https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/rozd_1_Oglyad.pdf (дата звернення: 26.07.2022).
2. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. С. 1–14.
3. Державний стандарт повної загальної середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/prodeyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 06.07.2022)
4. Компетенція. URL: <https://cutt.ly/chxeyud> (дата звернення: 20.07.2022).
5. КОНЦЕПЦІЯ "НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ". Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.07.2022)
6. Литвинова С. Г. Віртуальний клас як комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище вчителя загальноосвітнього навчального закладу Інформа-

ційні технології і засоби навчання. 2011. № 2(22). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/331/387> (дата звернення: 27.07.2022).

7. Мирошніченко О. А. Зміст і структура цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 3. С. 119–123.

8. Морзе Н. В., Воротникова І. П. Модель ІКТ компетентності вчителів. *ScienceRise. Pedagogical Education : зб. наук. праць*. 2016. № 10. С. 4–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2016_10_3 (дата звернення: 05.07.2022).

9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf> (дата звернення: 15.07.2022).

10. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті. Київ : Педагогічна думка, 2017.

11. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому

просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 113–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24 (дата звернення: 29.07.2022).

12. Рамка цифрової компетентності: інструмент для підвищення рівня компетентності громадян у галузі цифрових технологій / підготувала О. В. Овчарук. Інформаційний бюлетень. № 3, 2017. URL: <http://iitlt.gov.ua/upload/medialibrary/4e9/4e98178912cf9558aac84b388fd9da39.pdf> (дата звернення: 19.07.2022).

13. Ребрина В. А. Цифрова культура педагога. ІКТ-компетентності сучасного вчителя. Хмельницький ОІППО, 2012. URL: <http://dn.hoipro.km.ua/ckp/ckp.pdf> (дата звернення: 26.07.2022).

14. Трифонова О. М. Інформаційно-цифрова компетентність: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 173(2). Кропивницький, 2018. С. 221–225.

15. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens, 2016. URL: <https://cutt.ly/shpv87s> (дата звернення: 25.07.2022).

КОМПОНЕНТИ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

THE COMPONENTS OF CREATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Сучасна українська вища освіта характеризується активним впровадженням модернізації та інновацій, важливим чинником успіху яких є особистість педагога, орієнтована на творчу діяльність, здатна до постійного самовдосконалення та саморозвитку. Тому стратегічним напрямом реформ у закладах вищої освіти є створення умов для засвоєння майбутніми педагогами творчих методів діяльності та нових моделей мислення, що потребує розвитку як критичного, так і творчого ставлення до дійсності. Досягнення конкретної мети в закладах вищої освіти повністю залежить від рівня підготовки майбутніх педагогів.

Педагогам необхідно вміти критично мислити, відстежувати новітні тенденції традиційних підходів, іншими словами, володіти творчою компетентністю.

У педагогічній площині творчість розглядається як здібність, яка є потужним чинником розвитку особистості, визначає її готовність до нестандартного мислення та поведінки.

Складність явища «творчість» призвела до багатовекторності її вивчення. Так, розвиток творчості як важливої складової сучасного педагога отримала наукове обґрунтування в працях низки науковців. Зокрема, Г. Айзенк, зосередившись на вченні Дж. Гілфорда про дивергентне мислення, підкреслює, що творчість є складовою загальної розумової обдарованості. Тема особистісних рис педагога часто стає цікавою для дискусій у наукових колах. Саме від педагога професійного навчання залежать високі досягнення

професійної діяльності майбутніх фахівців. Перед освітянином стоїть велика кількість задач та проблем, тому що до кожного здобувача освіти повинен бути підібраний індивідуальний підхід. Взагалі, педагог це компетентний професіонал, який досконало знає свій предмет і є креативною особистістю [1].

Теоретичний аналіз дозволяє стверджувати тотожність понять «творчість» і «креативність», але вони мають свої відмінності. Так, їх об'єднує думка про те, що творчий процес ґрунтується на натхненні автора, його здібностях, традиціях, якими він володіє. Що стосується креативності, то фундаментальне в ньому є прагматичний елемент, який проявляється в розумінні, навіть якщо щось потрібно створити, для кого потрібно щось створити, як щось створити і, власне, що саме необхідно створити.

Ключові слова: творча компетентність, принцип, компонент.

Present-day Ukrainian higher education is characterized by active implementation of modernization and innovation. The teacher's personality, creative activity-oriented, capable of constant self-improvement and self-development, is an important factor of success. Therefore, the strategic focus of reforms in higher education institutions is to create conditions for future teachers to master creative methods of activity and new models of thinking, which requires the development of both critical and creative attitude to reality. Achievement of a particular goal in institutions of higher education depends entirely on the level of preparation of future teachers.

Teachers need to be able to think critically, to appreciate new trends in traditional approaches, in other words, to possess creative competence. In the pedagogical field, creativity is considered as an ability that is a powerful factor in the development of the individual, determines his readiness for non-standard thinking and behavior.

The complexity of the phenomenon of "creativity" has led to its multi-vector study. Thus, the development of creativity as an important component of a modern teacher received scientific justification in the works of a number of scientists. In particular, H. Eysenck, focusing on J. Guilford's teaching on divergent thinking, emphasizes that creativity is a component of general mental giftedness.

The topic of personal traits of a teacher often becomes interesting for discussions in scientific circles. High achievements depend on the teacher of professional training professional activity of future specialists. An educator faces a large number of tasks and problems, because an individual approach must be chosen for each student of education. In general, a teacher is a competent professional who knows his subject perfectly and is a creative person [1]. Theoretical analysis allows us to assert the identity of the concepts "creativity" and "creativity", but they have their differences. Yes, they are united by the idea that the creative process is based on the author's inspiration, his abilities, and the traditions he possesses. As for creativity, the fundamental thing in it is a pragmatic element, which is manifested in the understanding of why something should be created, for whom something should be created, how to create something and, in fact, what exactly needs to be created.

Key words: creative competence, principle, component.

УДК 378.011.3-051:377]:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.23>

Жукова Д.В.,

аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасній психології та педагогіці проблема творчості розглядалася багатьма вітчизняними науковцями (А. Антонова (знаходилась в пошуках розвитку обдарованості), Д. Богоявленська (чітко розділила творчі якості людини на світоглядні, ціннісні, інтелектуальні та вольові),

Л. Єрмолаєва-Томіна (вважає, що до переліку загальних здібностей належать і творчі, які закладені у кожній людині), В. Маляко (запропонував власну концепцію формування творчої особистості, в якій людина самостійно може креативно розвиватися та самовдосконалюватись), В. Павленко (вважав, що загальнокультурна

компетентність має дуже розгалужену структуру), Л. Панамарьов (виокремлював компоненти творчої діяльності), О. Яковлева (робила акцент на творчому потенціалі людини) і зарубіжними вченими (Дж. де Боно (займався проблемою розвитку творчого мислення), Д. Перкінсон (визначав структуровані погляди на креативність), Р. Штернберг (розробив тріархічну теорію креативності інтелекту), Е. Торранс (розглядав креативність, як здатність до творчості)).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні аспекти розвитку творчого потенціалу, творчих здібностей педагогів професійного навчання обґрунтовано в наукових працях вчених таких як:

О. Кучерявий (розглядав творчий потенціал особи як інтегральну властивість у вигляді здібності), О. Матюшкін (творчий потенціал розглядав як міру можливості людини, що здійснює діяльність у творчому напрямку), А. Сологуб (сформулював різницю креативного підходу із творчим напрямком), Т.Фрицюк (вивчав педагогічні умови розвитку креативності), Л. Харченко (визначив сукупність творчих якостей майбутніх педагогів), Л. Шрагіна (порівнював метафоричність як інтегрований вказівник креативності) та ін. Проблема формування творчості майбутніх педагогів представлена в останніх дослідженнях (В. Боксхорн (розглядав проблему креативності студентської молоді), І. Брякова (займалася проблемою розвитку творчого мислення у студентів педагогічного направлення), Ю. Варлакова та І.Гриненко (вивчали педагогічні умови розвитку креативності у майбутніх бакалаврів), Т. Гусєва (досліджувала психологічні засоби розвитку креативності майбутніх учителів), А. Куцевол (розглядала особливості творчої методичної діяльності вчителя)).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на численні дослідження цього питання, проблема формування творчої компетентності майбутніх педагогів професійного навчання не отримала повного розвитку та не знайшла достатнього висвітлення в сучасних наукових дослідженнях, незважаючи на її важливість для теорії та практик професійно-технічної освіти. Все це призвело до нашого звернення до цього питання.

Мета статті – теоретичне обґрунтування компонентів творчої компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. Відповідно до мети були поставлені такі завдання: виділення низки освітніх принципів на основі індивідуального та творчого підходу, що сприяють формуванню творчої компетентності; визначення особливостей професійної підготовки майбутніх педагогів; узагальнення думок науковців щодо структури творчої компетентності педагогів професійного навчання

Виклад основного матеріалу. Формування творчої компетентності майбутніх педагогів потребує дотримання низки принципів.

Цінною є думка І. Зязюна, він дає перелік принципів підготовки майбутніх педагогів в логіці індивідуального та творчого підходу, а саме:

1. Професійні та особисті внески, виходячи з факту наявності людиноутворюючого потенціалу в кожній особистості та можливості її актуалізації в процесі навчання. Цей принцип орієнтований на формування ознак майстерності в досвіді, що передуює безпосередній професійній діяльності.

2. Суб'єктивація змісту, що передбачає індивідуальний пошуковий режим формування та засвоєння змісту навчання. Це відображає якісну зміну позиції майбутнього педагога щодо розвитку суб'єктивних якостей, пов'язану зі створенням відкритого соціокультурного контексту навчання, що забезпечує основу для інтеграції індивідуальних знань і досвіду з обсягом світових і вітчизняних педагогічних кадрів культури.

3. Інтеграція педагогічної теорії та практики в індивідуально-особистісний досвід в умовах провідної ролі теоретичного знання, що відповідає тенденціям взаємодії теорії та практики, забезпечуючи цілеспрямованість, передбачуваність діяльності педагога в постійно мінливих навчальних ситуаціях. Реалізація цього принципу пов'язана з ідеєю методологічного осмислення методики.

4. Креативність професійної поведінки, орієнтація на підготовку педагога в системі творчого ставлення до реальності через створення індивідуально-творчих форм професійної діяльності та взаємин.

5. Рух від цілісної інтегральної характеристики особистості педагога до специфічних умінь і навичок, що пов'язано зі специфікою професії типу «людина – людина» та логікою формування професійної поведінки з передбаченням динаміки у тріаді «ставлення – свідомість – діяльність».

6. Проактивна парадигма, що забезпечує прогностичну підготовку щодо постійно мінливої педагогічної реальності та сучасного рівня професійної підготовленості [2].

Отже, вищезазначені принципи в контексті наукового дослідження можуть слугувати основою для теоретичного обґрунтування компонентів творчої компетентності майбутніх педагогів.

Творчість – це своєрідне та неповторне поєднання мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, естетичних, екзистенційних, комунікативних і творчих якостей, які разом індексують творчий стиль поведінки, забезпечують продуктивність, новизну, унікальність засобів, результат діяльності трансформації в різних сферах життя.

Для якісного визначення компонентів і змісту творчої компетентності майбутніх педагогів необхідно дослідити, розкрити та порівняти структуру творчої компетентності, що стане певною основою

для визначення власного розуміння структури. Дорофей С. В. досліджує компоненти через систему: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та поведінковий [3]. Мотиваційний компонент у структурі творчої компетентності характеризується системою домінуючих мотивів, що виражають ставлення до цінностей і цілей майбутньої професійної діяльності, власного професійного розвитку, що здійснюється на основі оволодіння творчою діяльністю в будь-якому процесі. Пізнавальний компонент у структурі творчої діяльності проявляється в пізнавальній діяльності в умовах сучасного навчально-виховного процесу.

Компонент професійної рефлексії у структурі творчої діяльності виділено на основі того, що сучасні дослідження приділяють увагу розвитку механізмів рефлексії у майбутніх педагогів як однієї з найважливіших умов розуміння, критичного аналізу та творчого втілення майбутньої професійної діяльності. Поведінковий компонент характеризує практичний, ефективний аспект творчої діяльності, він спрямований на цілісне самовизначення та самовираження у навчальній та професійній діяльності [1].

У науковій теорії та практиці представлено досить багато характеристик структури креативності, проте, в основному, у структурі визначаються два компоненти: когнітивний та особистісний. Когнітивну складову представив Дж. Гілфорд, який визначив такі компоненти, як швидкість і гнучкість мислення, чутливість до проблем, здатність генерувати нові ідеї, оригінальність мислення. Інший відомий учений П. Торренс запропонував дещо інші характеристики когнітивного компонента творчості та охарактеризував їх на емоційно-вольовому рівні, конкретизуючи як чутливість до проблем, відчуття недостатності знань, формулювання гіпотез та їх перевірку та модифікацію результатів [10].

У своєму дослідженні Л. Петришин запропонував власний варіант структурних компонентів творчої компетентності майбутніх педагогів у контексті професійної підготовки. Вчений виділив три основні компоненти, такі як:

1) ціннісно-мотиваційний, що містить типові характеристики (віра у власні можливості, різноманітність інтересів, розвинена творча уява та інтерес, наявність внутрішньої мотивації до творчої самореалізації), які будуть притаманні майбутньому креативному педагогу та надати йому можливість реалізувати творчі знання в процесі професійної діяльності;

2) особистісно-творчий компонент, що передбачає оволодіння творчими знаннями (творчими технологіями, техніками), формування теоретично і практично обґрунтованої творчої позиції, вміння прогнозувати та створювати нове та вміння приймати нестандартні творчі рішення;

3) практично-діяльнісний, в основі якого лежать вміння реалізувати творче рішення професійних завдань, здатність продукувати нові творчі ідеї, здатність моделювати творче вирішення проблеми, вміння проявляти творчу компетентність у нестандартній професійній ситуації [4].

З позицій визначення професійної компетентності Л.Л. Федорчук характеризує професійну компетентність як систему, що складається з трьох основних компонентів, що передбачають володіння певними знаннями та навичками, а також наявність власного досвіду:

1) мотиваційний компонент є стимулюючим фактором до використання засобів спілкування в навчальній, пізнавальній та професійній діяльності; складає систему поглядів і переконань, що визначають потребу особистості у формуванні компетентності;

2) когнітивну складову компетентності складають знання, уміння та навички у сфері використання засобів і методів, пов'язаних з професійною діяльністю, для вирішення освітніх, професійних та особистісних завдань;

3) діяльнісно-творча складова професійної компетентності передбачає не лише активне й раціональне використання сучасних технологій, а й чітке та глибоке розуміння своїх можливостей у вирішенні завдань професійного, освітнього та побутового характеру, творчий підхід до вирішення різноманітних завдань, проблем [9].

Очевидно, що професійна компетентність містить творчу складову, тому одним із завдань нашої наукової роботи є визначення саме творчої компетентності як ключової в рамках спеціальної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

Отже, ми вважаємо, що поняття творчої компетентності означає здатність творчо діяти в ситуаціях невизначеності на основі набутих знань, умінь та досвіду. Проте слід зазначити, що не всі науковці дотримуються думки, що творчість входить до структури професійної компетентності майбутніх педагогів. Так, наприклад, А. Сергійчук вважає, що до складових професійної компетентності майбутніх педагогів належать такі:

– мотиваційно-ціннісні (погляди, ідеї, надії, мотивація);

– пізнавально-технологічні (володіння відповідними знаннями та вміннями застосовувати їх на практиці);

– комунікативні (володіння культурою спілкування, вміння створити атмосферу комфорту тощо);

– рефлексивно-діяльнісний (здатність до критичного самоаналізу, самооцінка, готовність до змін тощо);

– морально-етичні (повага до гідності людини, тактовність, толерантність, емпатія тощо) [6].

Вчений не включає творчий компонент і не акцентує увагу на формуванні саме цього компонента. Ми пояснюємо це дослідженнями науковців, адже за двадцятирічний період досліджень педагогів та науковців щодо формування професійної компетентності підхід до структури професійної компетентності майбутніх педагогів дещо змінився, оскільки сучасні наукові дослідження переконуються, що професійна компетентність майбутніх педагогів неодмінно включає творчість.

У результаті теоретичного аналізу, виходячи з визначення сутності та змісту поняття «креативна компетентність», узагальнюючи думки вчених щодо структури творчої компетентності, вважаємо, що основні структурні компоненти творчої компетентності майбутнього педагога професійної освіти: ціннісно-мотиваційні, професійно-пізнавальні рефлексивні та творчо-активний. Вважаємо, що поєднання та взаємозв'язок усіх перерахованих вище компонентів може забезпечити високий рівень сформованості творчої компетентності майбутніх педагогів.

Перший компонент творчої компетентності майбутніх педагогів професійного навчання – ціннісно-мотиваційний передбачає спрямованість на саморозвиток та самовдосконалення (мотивація до пізнання себе, власних потенційних творчих здібностей, бажання змінити себе на краще); наявність стійких ціннісних установок, які актуалізують потребу формування творчої компетентності майбутніх педагогів та стимулюють творчо-художній прояв особистості, зростання її майстерності; наявність цінностей професійної самореалізації майбутніх педагогів професійного навчання; наявність професійної мети та усвідомлення ідеалу, до якого слід прагнути у професійній діяльності. Визначальним фактором формування творчої компетентності є прагнення до професійного зростання та самореалізації. Лише за наявності творчої мотивації відбувається психологічне настроювання на творчу діяльність майбутніх педагогів і стає основою для самореалізації в галузі декоративно-ужиткового мистецтва.

Ціннісно-мотиваційний компонент структури творчої компетентності майбутніх педагогів характеризується мотивами самовизначення у галузі декоративно-ужиткового мистецтва та діяльності, спрямованої на розкриття та розвиток творчості творчих здібностей; інтерес до методів і результатів власної діяльності та формування творчого мислення.

Друга складова структури творчої компетентності майбутніх педагогів професійного навчання – професійно-пізнавальна – яка, з одного боку, являє собою систему професійно-психологічних знань з теорії саморозвитку та самовдосконалення, а з іншого, відображає наявний рівень професійних знань, який становить зміст професійного

зростання, що характеризується наявністю необхідних професійних знань і володінням способами їх отримання та використання в майбутньому. Цей компонент передбачає використання навчально-методичних, освітніх ресурсів у професійній діяльності майбутніх педагогів професійного навчання.

Професійно-пізнавальним компонентом структури творчої компетентності майбутніх педагогів є система необхідних базових теоретичних знань, необхідних у подальшій професійній діяльності. Цей компонент характеризується розвитком професійної діяльності, вмінням розвивати творчі навички (використання різноманітних засобів навчання, вміння самостійно організувати власну творчу діяльність), формування яких відображає рівень сформованості творчої компетентності майбутніх педагогів.

Наступним, третім компонентом структури творчої компетентності є рефлексивний, що передбачає переосмислення власної творчої діяльності; вміння самоаналізувати результати своєї практичної діяльності та визначити вплив душевного стану на творчу діяльність; вміння здійснювати необхідну корекцію на основі самоаналізу професійної діяльності та душевного стану; систематизація поглядів і настроїв на професійному шляху; визначення та корекція власного творчого та індивідуального стилю.

Четвертим компонентом структури творчої компетентності майбутніх педагогів професійного навчання є творча діяльність. Зазначений компонент дозволяє використовувати наявні професійні знання, уміння та навички для реалізації завдань професійної діяльності. Вона передбачає практичну реалізацію професійно-творчого становлення майбутнього педагога професійного навчання, формування власного творчого та індивідуального стилю. У процесі навчальної діяльності надається можливість проявити самостійність, ініціативність, творчий підхід, наполегливість у змодельованих і реальних ситуаціях.

Творчо-активний компонент є ключовим у формуванні творчої компетентності майбутніх педагогів, оскільки передбачає оволодіння знаннями творчого характеру (творчі технології, методи, прийоми), формування теоретично і практично обґрунтованої творчої позиції, розвиток умінь та навичок прогнозування створення нових, вміння приймати нестандартні творчі рішення.

Висновки. Отже, для створення умов формування творчої компетентності майбутніх педагогів професійного навчання є такі основні педагогічні принципи, як: єдність теорії та практики мистецтва, освіти та художньої творчості, індивідуалізація та диференціація. Більш поширеним є поняття креативної складової та її модифікацій (діяльнісно-творчої, особистісно-творчої). Дослідження, розкриття та порівняння структури

творчої компетентності стало основою для визначення авторського розуміння структури, а аналіз досліджень та публікацій з досліджуваної проблематики зробив це.

Можна визначити поняття креативної компетентності, що означає здатність творчо діяти в ситуаціях невизначеності на основі набутих знань, умінь, навичок та набутого попереднього особистого досвіду. Основними структурними компонентами творчої компетентності майбутніх педагогів визначено ціннісно-мотиваційний, професійно-пізнавальний, рефлексивний та творчо-активний.

Перспективи подальших пошуків у розв'язанні цієї проблеми ми вбачаємо у розробці та теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування творчої компетентності майбутніх педагогів професійного навчання засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дорофей С.В. Творча активність особистості в системі підготовки спеціаліста у ВНЗ. Київ, 2012. Випуск 15. С. 172–183.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2005. 25. С. 13–18.
3. Петришин Л. Й. Структура креативності майбутніх соціальних педагогів у контексті фахової підготовки. *Соціальна педагогіка: Теорія та практика*. Тернопіль, 2013. № 3. С. 63–75.
4. Сегеда Н.А. Зміст креативно-акмеологічного підходу до вивчення феномену професійного зростання викладача вищої школи. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Мелітополь, 2009. С. 106–110.
5. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього вчителя. Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності : науково-теорет. зб. Київ, 2008. Випуск 1. 254 с.
6. Семенова О. Критерії та показники розвитку художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2017. № 16. С. 169–174.
7. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 284 с.
8. Федорчук Л. П. Теоретичні аспекти формування професійної компетентності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2019. № 8. С. 77–81.
9. Концепція креативності Дж. Гілфорда і Е.П. Торренса : веб-сайт. URL: <http://bibliograph.com.ua/psihologia-2-1/142.htm> (дата звернення: 13.07.2022).

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

FEATURES OF MOTIVATION OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SERVICE SECTOR

Стаття присвячена дослідженню особливостей мотиваційної сфери майбутніх фахівців сфери обслуговування. Розглянуто сутність понять «мотив» та «мотивація» в загальному сенсі й як термінів професійної сфери. Здійснено аналіз сучасних поглядів науковців на мотивацію. Виділено та охарактеризовано структурні компоненти мотивації, такі як: мотивація ініціації, мотивація реалізації, мотивація постреалізації. Представлено власне розуміння професійної мотивації, обумовленої інтересом, обов'язком і самооцінкою професійної придатності.

Розглянуто форсайт-технологію як інноваційну практику. Здійснено аналіз потенціалу використання даного методу в системі педагогічної освіти – для підвищення мотивації навчальної та професійної реалізації майбутніх фахівців сфери обслуговування і поновлення підходів до організації навчально-методичного супроводу майбутніх фахівців в умовах фахового коледжу.

Здійснено аналіз наукової літератури щодо визначення сутності поняття «форсайт». З'ясовано, що зазначений концепт розглядається як ефективніший інструмент формування пріоритетів у галузі науки й технологій, економіки, держави й суспільства, метою якого є поліпшення здібності його учасників бути готовими й уміти справлятися зі змінами: як зовнішніми, так і тими, які стали результатами їхніх дій. Обґрунтовано ефективність використання зазначеної технології в процесі підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування в умовах фахового коледжу. Виокремлено найбільш ефективні методи, які застосовуються у форсайтах: SWOT-аналіз, порівняльний аналіз, огляд актуальних проблем. Визначено освітній потенціал форсайту як перспективної освітньої технології в процесі підготовки здобувачів фахової передвищої освіти. Доведено, що завдяки технології форсайт здійснюється процес підвищення мотивації (до навчання, професійної реалізації) майбутніх фахівців сфери обслуговування, що необхідно для ефективної побудови професійного майбутнього, усвідомлення прогнозів щодо розвитку професії, формування постійного підвищеного тону щодо особистого саморозвитку.

Ключові слова: мотив, мотивація, фахівець сфери обслуговування, професійна підготовка, форсайт-технологія.

The article is devoted to the study of the peculiarities of the motivational sphere of future specialists in the field of service. The essence of the concepts "motive" and "motivation" in the general sense and as terms of the professional sphere is considered. An analysis of modern views of scientists on motivation was carried out. The structural components of motivation are identified and characterized, such as: initiation motivation, implementation motivation, post-implementation motivation. A proper understanding of professional motivation, conditioned by interest, duty and self-assessment of professional suitability, is presented.

Foresight technology is considered as an innovative practice. An analysis of the potential of using this method in the system of pedagogical education was carried out – to increase the motivation for educational and professional realization of future specialists in the field of service and to renew approaches to the organization of educational and methodological support of future specialists in the conditions of a vocational college.

An analysis of the scientific literature on the definition of the essence of the concept of "foresight" was carried out. It was found that the mentioned concept is considered as a more effective tool for forming priorities in the field of science and technology, economy, state and society, the purpose of which is to improve the ability of its participants to be ready and able to cope with changes: both external and those that have become the results of their actions. The effectiveness of the use of the specified technology in the process of training future specialists in the field of service in the conditions of a vocational college is substantiated. The most effective methods used in foresights are singled out: SWOT analysis, comparative analysis, overview of current problems. The educational potential of the foresight as a promising educational technology in the process of training students of professional preliminary higher education has been determined. It has been proven that thanks to the foresight technology, the process of increasing the motivation (for training, professional implementation) of future specialists in the service sector is carried out, which is necessary for the effective construction of the professional future, awareness of forecasts for the development of the profession, and the formation of a constant heightened tone for personal self-development.

Key words: motive, motivation, service specialist, professional training, foresight technology.

УДК 378:338.46
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.24>

Іванова О.А.,
доктор філософії з професійної освіти (за спеціалізаціями),
заступник директора
з навчальної роботи
Відокремленого структурного підрозділу
«Фаховий коледж харчових технологій та підприємництва Дніпровського державного технічного університету»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема мотивації до навчання, професійної реалізації є однією із найактуальніших і найскладніших в організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти, від розв'язання якої залежить ефективність і результативність підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців.

Актуальність проблеми мотивації майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки обумовлена постійним зростанням обсягу знань, швидкості та якості обміну інформацією. Зазначені трансформації спонукають до удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування з метою формування у них потреби

в досягненні успіху, творчому самовираженні, самореалізації, здатних адаптуватися до мінливих умов фахового середовища.

Одним зі шляхів вирішення зазначених завдань є використання в освітньому процесі рефлексивних вправ, які підвищують мотивацію до самоосвітньої діяльності, постійного оновлення своїх знань, самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема мотивації привертала увагу вітчизняних й зарубіжних вчених (В. Асеев, Р. Аткинсон, Л. Божович, Г. Гарднер, К. Девіс, М. Дригус, А. Дусавицький, В. Ковальов, А. Маслоу, Дж. Роттер, О. Скрипченко, Л. Фестінгер та ін.). Психологічні аспекти мотивації досліджували Дж. Брунер, Д. Макклеланд, Х. Хекхаузен та ін. До проблеми мотивації навчання зверталися Д. Ельконін, Г. Костюк та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що існує багато наукових праць, у яких досліджується проблема мотивації, що забезпечує оптимізацію підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців, актуальним залишається питання щодо підвищення мотивації до навчання, професійної реалізації майбутніх фахівців сфери обслуговування. Переконані, що представлені у статті способи підвищення мотивації призведуть до позитивних мотиваційних зрушень у студентів.

Мета статті – розкрити особливості мотиваційної сфери майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Згідно з метою було поставлено такі **завдання**: розкрити поняття «мотив», «мотивація» в загальному сенсі і як термінів професійної сфери; розкрити способи підвищення мотивації до навчання, професійної реалізації майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш, ніж почати висвітлення проблеми мотивації до навчання, професійної реалізації майбутніх фахівців сфери обслуговування, з'ясуємо сутність ключових понять – «мотив» і «мотивація».

Термін «мотив» походить від французького *motif*, від середньовічної латини *motivus*, від латинського *motus* – прикметник минулого часу дієслова *movēre* – «рухати». Сучасна вільна онлайн-енциклопедія Вікіпедія представляє дане поняття як багатозначний термін, що використовується у двох значеннях: «внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до дії; фрагмент загальної картини або об'єкта, що багаторазово повторюється з деякими змінами» [7]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття мотиву сформульоване як «підстава, привід для якої-небудь дії, вчинку; причина» [10]. У Економічному словнику «мотив» визначається як «внутрішня стійка психологічна причина поведінки або вчинку людини; спонукальна причина, привід до якої-небудь дії [3].

Термін «мотивація» представляє ширше поняття, ніж термін «мотив». Так, в Академічному тлумачному словнику української мови «мотивація» визначається як «сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось; мотивування» [1]. Економічний словник представляє тлумачення даного поняття як «процес внутрішнього або зовнішнього психологічного управління поведінкою, що єднає інтелектуальні, фізіологічні і психологічні підпроцеси, які полягають у стимулюванні самого себе чи інших на діяльність, спрямовану на досягнення індивідуальних цілей або загальних цілей організації. На думку Маслоу, мотивація – це прагнення людини до досягнення гранично можливих цілей. Хоча всі люди, по суті, мають ті самі цілі, розходження в культурах впливають на способи, якими ці цілі досягаються. Люди ніколи не досягають своїх цілей у всій їхній повноті, задоволена потреба або досягнута мета завжди змінюється іншими» [3].

Таким чином, аналіз словникових статей щодо змісту понять «мотив» і «мотивація» дозволяє розглянути їх такими: мотив – системне утворення, що лежить в основі дії та вчинку, визначає першопричини поведінки, що мотивує вибір цілей, засобів та способів дій, формує значення дій й ситуативних утворень, що ініціюють загальну діяльність або окремі дії. Мотивація – вид діяльності, системоутворюючим чинником якої є мотив.

Дослідження будь-якого процесу передбачає чітке усвідомлення структури основних понять.

Вивченню понять «мотив» і «мотивація» присвятили власні дослідження значна кількість науковців. Здійснюючи пошук змісту цих наукових категорій, зазначимо, що їх розкривають по-різному.

Цікавим для нашого дослідження є погляд на структуру мотивації Д. Кудінова, яку представлено такими компонентами:

- *мотивація ініціації* (спонукає до діяльності);
- мотивація селекції (відповідає за вибір мети);
- *мотивація реалізації* (регулює, контролює реалізацію виконання відповідної дії);
- *мотивація постреалізації* (відповідає за завершення виконання відповідної дії і за перехід від однієї дії до іншої) [5].

На думку Д. Кудінова, професійна мотивація обумовлена інтересом, обов'язком і самооцінкою професійної придатності. Представимо означену наукову позицію більш детальноше.

Так, *безпосередні інтереси* виникають на основі привабливості змісту й процесів конкретної діяльності і включають: професійно-специфічний інтерес (до предметів, процесів праці, що характеризують її основні функції, а також до результатів, виражених у створених продуктах, наданих послугах і тощо); загальнопрофесійний інтерес, що виникає на основі привабливості найбільш

загальних властивостей професії; романтичний інтерес, який базується на уявленні про незвичайність даної професії; ситуативний інтерес, який формується на основі випадкових, нетипових для даної професії ознак.

Опосередковані інтереси зумовлені деякими організаційними, соціальними й іншими характеристиками професії і включають: професійно-пізнавальний інтерес, що базується на прагненні до пізнання певних природних, технічних, гуманітарних та інших процесів і явищ; інтерес до самовиховання, який виявляється в прагненні до духовного збагачення і формування суб'єктно-ціннісних якостей особистості; престижний інтерес – вибір професії, зумовлений перспективами професійного зростання і престижністю професії в суспільстві; інтерес супутніх можливостей – відображає прагнення молодшої людини задовольнити за допомогою обраної професії певні духовні й життєво-побутові запити й потреби (прагнення до спілкування з людьми, потреба в матеріальному забезпеченні тощо); невизначений інтерес – у його основі лежить невизначений емоційний потяг до певної професії.

Суспільний обов'язок – усвідомлення студентом реальної суспільної користі від своєї участі в даній сфері діяльності, переживання особистої відповідальності за успішну працю, готовність до подолання можливих моральних і фізичних труднощів. Можна виділити *п'ять основних груп мотивів обов'язку*: відповідальність у ставленні до повсякденних професійних обов'язків і вимог; прагнення до вдосконалення майстерності в обраній справі; новаторство в праці й організації; загальноальтруїстичні прагнення; загальногромадянські прагнення.

Самооцінка професійної придатності. Процес формування самооцінки професійної придатності є суперечливим. Студентові інколи не вдається адекватно зіставити відомі йому властивості професії зі своїми особистими якостями (дефіцит самопізнання), або йому важко обрати професію, яка відповідає його потребам (дефіцит професійної інформації). З віком зміст самооцінки поступово збагачується, але ці зміни не є процесом, який розвивається послідовно й інтенсивно.

Серед мотивів, виокремлених І. Нікітіною та В. Мартич, найбільш важливим вважаємо *мотиви творчості й можливості працевлаштування*, а саме – прагнення студентів виявити й ствердити себе через навчально-професійну діяльність [8]. Продуктивність взаємодії викладача й студента в аспекті мотивації останнього до активності в професійному самовиявленні визначається уміннями викладача організувати ознайомлення з майбутньою професією, соціальною значущістю, сучасними вимогами до професійної компетентності фахівця; створення системного уявлення про місце кожної з навчальних дисциплін – для

набуття фахової компетентності; створення в студента уявлень про сучасну модель особистості успішного фахівця та спонукання до усвідомлення ним ближньої і дальньої перспективи професійної самореалізації.

Означені завдання потребують визначення способів мотивації студентів до виявлення креативності у вирішенні професійних завдань, бажання бути корисними для різних соціальних груп споживачів послуг. Зауважуємо, що способи мотивації повинні бути дієвими як для навчальної, так і для квазіпрофесійної або професійної діяльності студентів.

На думку І. Ляшенко, мотиваційний складник успішної фахової діяльності людини обумовлюється її потребою в саморозвитку, що зокрема визначається як ставлення індивіда до себе, за якого формується готовність до переорієнтації власної життєдіяльності до пошуку можливостей максимальної професійної самореалізації. Потреба в саморозвитку виникає тоді, коли індивід усвідомлює не тільки власний етап розвитку, а й визначає зону потенційного розширення професійних потреб і можливостей [6]. Зауважуємо, що усвідомлення необхідності переорієнтації в професійному самовиявленні саме й виявляє мотив, а значить у мотиваційній сфері студентів слід орієнтуватись на вплив на їхню свідомість того, що жодне професійне завдання не може бути вирішене єдиним можливим шляхом, слід вишукувати й знаходити різні способи, найбільш оптимальні й ефективні для споживачів. Отже, мотив бути корисним у професії має стати провідним для формування мотиваційної сфери майбутніх фахівців сфери обслуговування.

На якість мотивації до навчання, професійної реалізації впливає перспектива використання здобутих компетенцій, тобто робота за спеціальністю в гідних умовах за достойну оплату праці. Однак проблемою сучасної вищої школи все більше стає доцільність досягнення високого рівня підготовки фахівця (на основі зусиль викладачів, студента, його батьків), оскільки в подальшому виникають утруднення з його працевлаштуванням, закріпленням в робочому колективі, забезпеченням його соціальних і правових гарантій, які нині держава фактично не реалізує, попри декларування цього в законах [2]. Таким чином, визначаємо ще один важливий мотив – *усвідомлення реальності власної затребуваності в професії*.

Для формування упевненості в студентів щодо їх професійної реалізації важливо визначити межі можливої діяльності за фахом у різних її формах. Означене завдання можна вирішити через використання в освітньому процесі рефлексивних вправ, що активізують аналіз професійних шляхів фахівця сфери обслуговування з урахуванням сучасних тенденцій запитів споживачів. Так, студентів можна залучити до прогнозування

професійного майбутнього в його варіаціях способом використання форсайт-проектів. Форсайт (від англ. *foresight* – погляд в майбутнє, передбачення) є сучасною методологією технологічного прогнозування, що враховує довгострокові культурні, політичні, економічні й соціальні наслідки впровадження технологій. У визначенні науковців форсайт є найбільш ефективним інструментом формування пріоритетів у галузі науки й технологій, економіки, держави й суспільства. За результатами форсайт-проектів створюються дорожні карти, що дозволяють вирішити питання формування майбутнього [9; 11]. На думку М. Кинан, метою форсайта є поліпшення здібності його учасників бути готовими й уміти справлятися зі змінами: як зовнішніми, так і тими, які стали результатами їхніх дій. Цього можна досягти шляхом кращого розуміння ключових процесів, створення оптимальних умов і локалізації необхідної інформації та експертних оцінок [11].

Необхідність застосування в процесі формування мотивації (до навчання, професійної реалізації) майбутніх фахівців сфери обслуговування методу форсайт обумовлюється тим, що для ефективної побудови професійного майбутнього важливим визначається усвідомлення прогнозів щодо розвитку професії, оскільки воно сприяє формуванню в майбутнього фахівця постійного підвищеного тонуся щодо особистого саморозвитку (включаючи самоосвіту, ініціативність у процесі підвищення кваліфікації або, у разі потреби, позитивне ставлення до перекваліфікації).

Метод форсайту дозволяє прогнозувати особисте професійне майбутнє в його альтернативах. У активному стані знаходяться особистісні якості, що спричиняють мобілізацію майбутнього фахівця до саморозвитку, гнучкого толерантного реагування на оновлення професійних реалій, самовдосконалення.

Орієнтуючись на визначення С. Квітки методів, що застосовуються у форсайтах, виокремлюємо ті з них, які можна віднести до найбільш ефективних, загалом:

– метод *SWOT-аналізу*, який базується на чотирьох характеристиках будь-якого об'єкта, що розвивається: сильні сторони, слабкі сторони, можливості, ризики;

– метод *порівняльного аналізу* (бенчмаркінгу), який використовується для порівняння організацій з метою виявлення областей, у яких їхня діяльність найбільш або найменш ефективна в порівнянні з іншими;

– метод збору інформації (*огляд актуальних проблем*), який використовується для узагальнення різноманітних думок експертів з різних областей [4].

Усвідомлення важливості вищезначеного для формування в майбутніх фахівців уявлення про

вірогідний стан галузі професійної сфери майбутнього, студентам можна запропонувати здійснити модельний форсайт сфери обслуговування.

Моделювання навчально-галузевого форсайт-проекту реалізується через експертне оцінювання відповідно питань: аналіз сучасного стану галузі з погляду превалювання в ній конкретних факторів; визначення бажаних тенденцій у розвитку галузі, зважаючи на позитивний досвід їх реалізації (за кордоном або в експериментальних проектах); можливого розвитку вузькоспеціалізованих технологій та їхнього впливу на розвиток галузі взагалі.

Форсайт-проекти можуть представляти прогностичне бачення сфери обслуговування як такої, що тісно пов'язана з інформаційною сферою та Інтернет-технологіями, енергетичними системами, транспортними й логістичними процесами.

Отже, застосування форсайт-технологій дозволить актуалізувати розуміння майбутньої спеціальності в її розвитку, виокремлювати й усвідомлювати галузі, пов'язані з нею, як варіативні або доповнювальні для професійної реалізації; гнучко й своєчасно реагувати на зміни в професії, оптимально розподіляти ресурси на самозміну, самовдосконалення, якого вимагатиме професійне середовище, що постійно оновлюється.

Ще одним дієвим способом підвищення мотивації майбутніх фахівців сфери обслуговування визначаємо рефлексію пошуку роботи за фахом, яка може відбуватися у такий спосіб:

1. Аналіз вакансій за майбутнім фахом.
 2. Аналіз резюме за майбутнім фахом.
 3. Зіставлення вимог працедавців і домагань претендентів на роботу.
 4. Визначення невідповідностей.
 5. Практичні рекомендації до складання резюме.
- Завдання: скласти резюме з метою:
- а) отримання робочого місця офіціанта, бармена, покоївки (зокрема за кордоном);
 - б) отримання робочого місця адміністратора закладу (харчування, готелю);
 - в) отримання робочого місця методиста-коуча з інноваційних технологій у галузі.

Пояснити кожен пункт резюме (вибір змісту – чому це буде цікаво для працедавця; вибір форми – чому розподілили пункти в такому порядку). Обґрунтувати, чому саме на Вас (порівняно з іншими претендентами) має звернути увагу працедавець (мотивація).

6. Аналіз студентами зауважень керівника практики на виробництві.

Висновки. Вважаємо, що реалізація у процесі підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування зазначених у статті способів мотивації (до навчання, професійної реалізації) призведе до позитивних мотиваційних зрушень у студентів, надасть їм можливість відчути задоволення від

усвідомлення власного розвитку, рівня підготовки до професійної діяльності. Зміна мотивів спричинить запуск внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості, усвідомлення необхідності особистісної перебудови, що є важливий крок у оптимізації підготовки до професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 23.07.2022).
2. Бандурка О.М. Про сьогоднішню вищу освіту в Україні. *Вища школа*. 2011. № 9. С. 7–153.
3. Завадський Й.С., Осовська Т.В., Юшкевич О.О. Економічний словник. Київ : Кондор, 2006. 356 с.
4. Квітка С.А. Форсайт в публічному управлінні: методи реалізації і перспективи в Україні. *Аспекти публічного управління*. 2018. Т. 6. № 8. С. 56–70. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apup_2018_6_8_9 (дата звернення: 26.07.2022).
5. Кудінов Д.В. Формування навчальної та професійної мотивації студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 35. С. 229–236. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_35_33 (дата звернення: 26.07.2022).
6. Ляшенко І.В. Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності. *Народна освіта* : електрон. наук. фахове вид. 2013. Вип. 1(19). Розд. 4. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1076 (дата звернення: 24.07.2022).
7. Мотив. Вікіпедія – вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Мотив> (дата звернення: 23.07.2022).
8. Нікітіна І. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка». 2010. № 1 (28). С. 206–211. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2010_1_38 (дата звернення: 24.07.2022).
9. Резван О.О. Метод форсайт у визначенні професійних альтернатив майбутніх фахівців. *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 153–167.
10. Український тлумачний словник / укл. та гол. ред. Вячеслав Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2016. 1692 с.
11. Keenan, M. *Organising and Managing Foresight*. 2006.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ФАХІВЦЯ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

FORMATION OF PROFESSIONALISM OF A TECHNICAL UNIVERSITY SPECIALIST

У статті професіоналізм фахівців технічних закладів навчальної діяльності розглядається як осмислене, індивідуальне формування теоретичних знань, практичних компетенцій, комунікації, постійного навчання і самовдосконалення, що виражаються у потребі сучасного суспільства. Професіоналізм передбачає виховання особистісної та професійної культури фахівця, формування здатності самостійно мислити, вміння здобувати і застосовувати знання на практиці, прийняття рішень і планування дій, співпрацю в команді, обмін професійним досвідом тощо.

Метою статті є обґрунтування системного підходу до формування професіоналізму студентів технічних ЗВО.

Професіоналізм фахівця технічного вишу характеризується системою знань, умінь і навичок; професійною компетентністю; сформованою особистісною і професійною самореалізацією; особистісними якостями; рівнем соціалізованості особистості та її роль у соціумі. Професіоналізм також передбачає формування мислення та інтелекту у студентів, що підтверджується мотивацією та бажанням здобути знання і практичні навички. Рівень професіоналізму фахівця також визначається ступенем відповідності знань і умінь випускника до сучасних досягнень в галузі науки, адже зростає попит на висококваліфікованих та професійно кваліфікованих фахівців.

Також професіоналізм як сутнісну акмеологічну категорію можна аналізувати в широкому контексті функціонування кар'єрної діяльності особистості, ставлення особи до ефективності власної діяльності та її особистісних якостей, які варто розвивати з молодших курсів. Тому професіоналізм як категорія включає професіоналізм діяльності і професіоналізм особистості.

Професіоналізм компетентних фахівців технічних вишів співвідносять з фундаментальними знаннями, ключовими компетентностями і ґрунтовною практичною підготовкою.

Отже, формування професіоналізму майбутніх фахівців технічних ЗВО передбачає запит сучасного ринку праці на основі критичного і креативного мислення, продуктивності й ефективності праці, інноваційності підходів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, вирішення нових завдань і представлення власного бачення, праці в команді, комунікації з колегами та начальством. Також формується та розвивається особистість професіонала упродовж всього життя на основі самовиховання, самовдосконалення, тому академічні інституції повинні взяти на себе більшу відповідальність за виховання професіоналізму майбутніх фахівців.

Ключові слова: професіоналізм, професіоналізм діяльності, професіоналізм особистості, студенти, технічні ЗВО.

Professionalism of specialists in technical educational institutions is considered as meaningful, individual formation of theoretical knowledge, practical competences, communication, continuous learning and self-improvement, which are expressed in the requirements of modern society. Professionalism involves the upbringing of specialist's personal and professional culture, the formation of abilities to think independently, to acquire and apply knowledge in practice, decision-making and action-planning, cooperation in a team, exchange of professional experience, etc.

The purpose of the article is to substantiate a systematic approach to the formation of students' professionalism in technical higher educational institutions.

Professionalism of a technical university specialist is characterized by a system of knowledge, skills and abilities; professional competence; formed personal and professional self-realization; personal qualities; the level of socialization of the individual and his role in society. Professionalism also involves the development of students' thinking and intelligence, which is confirmed by the motivation and desire to gain knowledge and practical abilities. The level of specialist's professionalism is also determined by the degree of correspondence of the graduate's knowledge and skills to modern achievements in the field of science, as the demand for highly qualified and professionally qualified specialists is growing.

Also, professionalism as an essential acmeological category can be analyzed in the broad context of the functioning of a person's career activity and attitude to the efficacy of own activity and personal qualities, which should be developed from junior courses. Thus, professionalism as a category includes professionalism of activity and professionalism of an individual. Professionalism of competent specialists in technical universities correlates with fundamental knowledge, key competencies and thorough practical training. Consequently, professionalism as a category includes professionalism of activity and professionalism of specialty.

Therefore, the formation of future specialists' professionalism in technical sciences involves the demand of the modern labor market based on critical and creative thinking, productivity and labor efficiency, innovative approaches using information and communication technologies, solving new tasks and presenting own ideas, teamwork, communication with colleagues and superiors.

Similarly, a professional specialist formed and developed throughout life on the basis of self-education, self-improvement, therefore academic institutions should take on greater responsibility for educating the professionalism of future specialists.

Key words: professionalism, professionalism of activity, professionalism of personality, specialist, students, technical higher educational institutions.

УДК 377.169

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.25>

Ісаєва О.С.,

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

Інституту права, психології
та інноваційної освіти
Національного університету

«Львівська політехніка»,
професор кафедри латинської
та іноземних мов

Львівського національного медичного
університету імені Данила Галицького

Шайнер Г.І.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов

Інституту гуманітарних і соціальних наук
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Модернізація вищої технічної освіти відбувається в усіх сферах соціальної діяльності. У сучасних умовах виникає потреба в моделі підготовки студента інтегрального типу з урахуванням професіоналізму в певній галузі, адже вища технічна освіта передбачає нові вимоги сьогочасного суспільства до випускників. Професійна компетенція і професіоналізм майбутнього фахівця визначаються як найвищий ступінь сформованості особистості у закладах вищої освіти. Нова модель передбачає цілі та зміст професійної підготовки майбутніх фахівців, які необхідно формувати комплексно і цілісно з урахуванням змін в професійній діяльності та на ринку праці. Професіоналізм фахівця технічного вишу визначається системою знань, умінь і навичок; професійною компетентністю; сформованою особистісною і професійною самореалізацією; особистісними якостями; рівнем соціалізованості особистості та її роль у соціумі.

Рівень професіоналізму фахівця також визначається ступенем відповідності знань і умінь випускника до сучасних досягнень в галузі науки, адже зростає попит на висококваліфікованих та професійно кваліфікованих фахівців. Тому формування компетентності професіоналізму майбутніх спеціалістів сприяє розвитку їх професійної мобільності, затребуваності і конкурентоспроможності на ринку праці, що є вкрай важливо у сьогоденних умовах. Проте, не варто ігнорувати й універсальні уміння та навички, які визначені як ключові компетенції в сучасній міжнародній практиці щодо становлення професіоналізму як компетенції.

Актуальність даного дослідження полягає в тому, щоб визначити особливості формування професіоналізму студентів технічних закладів освіти.

Метою статті є обґрунтування системного підходу до формування професіоналізму студентів технічних ЗВО.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- сформулювати базові навички професіоналізму майбутнього фахівця;
- охарактеризувати можливості формування професіоналізму студентів в умовах ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науковій літературі різноманітні погляди розглядаються щодо формування професіоналізму особистості: О. Андрійчук, Т. Корольова, К. Куренкова вивчали професійні цінності в контексті професіоналізму фахівців, зокрема медичних сестер; Д. Белухін, А. Деркач, С. Дружинін, Е. Зеєр, Є. Климов, А. Маркова, Т. Сорочан визначили сутність професіоналізму; Д. Григор'єв розкрив умови розвитку професіонала; Н. Гузій аналізує педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти; Є. Іванченко розглядає професіоналізм як складову компетентності; А. Маркова, Л. Мітіна,

А. Деркач, Н. Тализіна вивчали становлення професіоналізму: модель фахівця як основа підготовки професіонала; Є. Сапогова визначила механізми, що забезпечують розвиток професіоналізму; О. Шендерук досліджувала суть професіоналізму.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

Соціально-економічний запит суспільства вимагає від випускників вишів професіоналізму, що розглядається як професійно-особистісна риса фахівця, котра має складну структуру і потребує рефлексії, особистісних якостей і здібностей, практичних цілей та мотивації, базових компетентностей, комунікативних навичок і когнітивної активності. Власне науковець Є. Климов розглядає професіоналізм не лише як високий рівень знань, умінь і результатів особистості в певній сфері діяльності, а як певну системну організацію свідомості і психіки [4]. Також професіоналізм як сутнісну акмеологічну категорію можна аналізувати в широкому контексті функціонування кар'єрної діяльності особистості та її особистісних якостей, які варто розвивати з молодших курсів. Безперечно особистість розвивається і формується у процесі навчання та професійної діяльності, тому професіонал повинен бути гнучкий і вміти адаптуватися до постійних змін; креативний та здатний прийняти зміни як рушійну силу для вдосконалення і просунення у кар'єрі. Тому професіоналізм як категорія включає *професіоналізм діяльності і професіоналізм особистості*. Отож, у науковій літературі дослідник Е. Зеєр виділяє підструктури щодо розуміння особистості професіонала [3], які викладачі технічних ЗВО повинні брати до уваги: професійно значущі психо-фізіологічні властивості; професійно важливі якості; професійну компетентність; професійну спрямованість тощо. Варто зауважити, що низка науковців також розглядає професіоналізм як відповідний рівень підготовки до виконання професійних обов'язків, включаючи систематичне підвищення кваліфікації; творчу діяльність; здатність ефективно задовольняти потреби суспільства [6; 7; 8].

Уважаємо, що особливої уваги заслуговує ідея науковця Е. Зеєра щодо етапів становлення професіоналізму, які доцільно включити у навчальну програму з метою формування професіоналізму, зокрема під час практики, оскільки це є можливістю для конкретних очікувань студентів:

– *оптація* (бажання, вибір) – формування особистісних намірів, усвідомлення вибору фаху з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей;

– *професійна підготовка* – формування фахової спрямованості та системи професійних знань, умінь і навичок, здобування досвіду постановки чи вирішення професійних завдань;

– *професійна адаптація* – початок кар'єрної діяльності, входження в соціум та роль в суспільстві,

професійне самовизначення, формування особистісних і професійних якостей, досвід самостійного виконання професійних обов'язків;

– *професіоналізація* – формування професійної позиції, інтеграція особистісних і професійно визначних якостей та вмінь у стійку професійну позицію, кваліфіковане виконання професійної функції;

– *професійна майстерність* – абсолютна реалізація і самореалізація особистості у професійній діяльності (залучення креативності та інноваційності) на основі інтегрального психологічно-компетентного формування [2].

Безсумнівно, у динаміці сучасних освітніх процесів все більше визнається фундаментальна професійна компетентність – професіоналізм, що розглядається як системна, інтегративна єдність, синтез інтелектуальних і практичних навичок, тобто комплекс компетенцій, спрямованих на активізацію самостійної навчальної діяльності і на розвиток основних властивостей творчого мислення (вільність, гнучкість, оригінальність мислення, здатність до ідеї, а також розширення пізнавальних інтересів, мотиваційної сфери та розвиток навичок самостійної роботи) [9]. Тому викладачі повинні надати можливості студентам для навчання з безпосереднім формуванням професійної ідентичності та з метою виховання розуміння прямого зв'язку між ними. Таким чином, на основі науково-педагогічної літератури пропонуємо власну модель формування професіоналізму у студентів технічних вишів, зображену на рисунку 1.

Уважаємо, що професіоналізм компетентних фахівців технічних вишів співвідносять з фундаментальними знаннями, ключовими компетентностями і ґрунтовною практичною підготовкою або як «набір цінностей, поведінки та стосунків, які лежать в основі довіри громадськості, при цьому вони мають бути віддані праці, чесні, співчутливі, альтруїстичні, постійно вдосконалюватися, досконало працювати в команді» [10]. Тому погоджуємося з думкою Д. Белухіна, що «професіоналами не народжуються, професіоналами стають... Здобувши основи власного розвитку і базову освіту, професіонал продовжує удосконалюватися сам, і, таким чином, поступово народжується професіоналізм» [1, с. 121]. Тому формування професіоналізму майбутніх фахівців технічних ЗВО передбачає запит сучасного ринку праці на основі критичного і креативного мислення, продуктивності й ефективності праці, інноваційності підходів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, вирішення нових завдань і представлення власного бачення, праці в команді, комунікації з колегами та начальством.

Загальновідомо, що важливе місце у реалізації нових педагогічних проєктів, широкому впровадженні інноваційних досягнень у практику та піднесенні якості освіти на новий рівень посідає підготовка майбутніх спеціалістів до професійної діяльності. При підготовці фахівців-професіоналів варто брати до уваги рівні професіоналізму як критерій виділення етапів становлення професіонала за А. Марковою [5]:

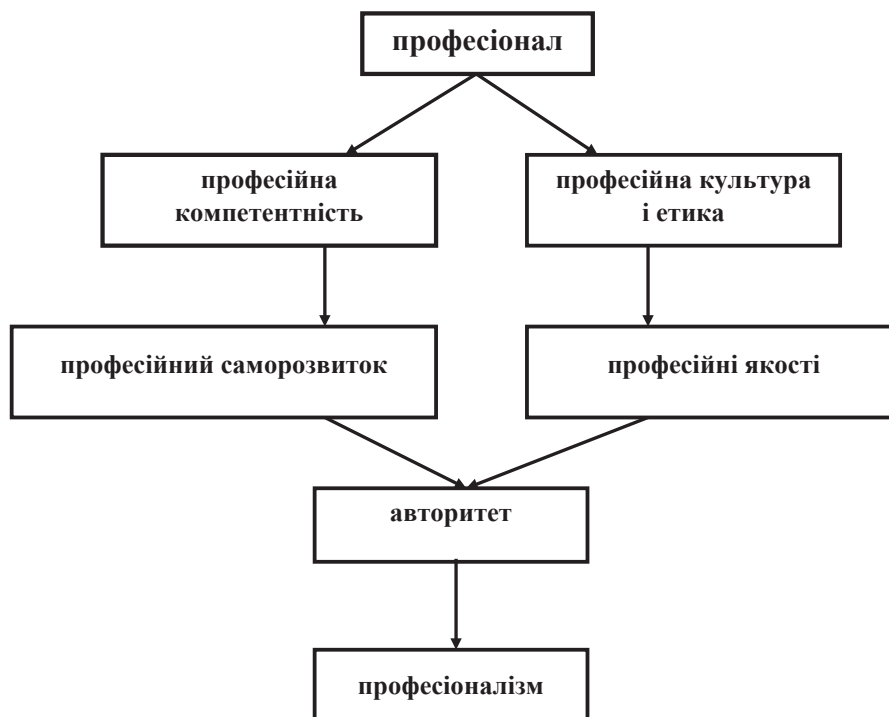


Рис. 1. Схема формування професіоналізму у студентів

– допрофесіоналізм (ще не сформовано якості, необхідні професіонала);

– професіоналізм (особа-професіонал, сумлінно ставиться і виконує завдання);

– суперпрофесіоналізм (креативність, інноваційність, особистісний розвиток, значні професійні досягнення);

– непрофесіоналізм (ніби досить активна діяльність, але особі бракує знань і компетенцій у виконанні обов'язків);

– псевдопрофесіоналізм (відносно активна діяльність, проте особа деградує як особистість та імітує професійність);

– постпрофесіоналізм («екс-професіонал», тобто вчитель, наставник, порадник для інших фахівців).

Висновок. На основі викладеного вважаємо, що професіоналізм виховується і формується у процесі навчання в ЗНО, адже існують основні сфери підтримки розвитку професіоналізму студентів, котрі впливають з аналізу документів: розробка навчальної програми; відбір студентів; методи викладання та навчання; рольове моделювання ситуацій та методи оцінювання. Також формується та розвивається особистість професіонала упродовж всього життя на основі самовиховання, самовдосконалення, тому академічні інституції повинні взяти на себе більшу відповідальність за виховання професіоналізму майбутніх фахівців.

Однак, нема доказових стратегій для навчання та оцінки професіоналізму, і потрібен час, щоб розробити та дослідити основні сфери цієї категорії, оскільки індивідуальні, суспільні та політичні очікування постійно змінюються, висуваючи все більші вимоги до фахівців – це великі виклики щодо розвитку професіоналізму майбутніх технарів.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо у аналізі базових компетентностей фахівців технічних вишів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Белухин Д. А. Становление профессионала и рождение профессионализма : учебное пособие. Москва, 2006. 128 с.

2. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск : Урал, 1988. 89 с.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М. : Академический проспект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.

4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

6. Chigisheva O., Soltovets E., & Bondarenko A. Internationalization impact on PhD training policy in Russia: Insights from the comparative document analysis. *Journal of Social Studies Education Research*. 2017. 8(2). P. 178–190.

7. Egorova L., Trofimovskaya A., & Fatin M. Development of the principle of professionalism of the customer on the basis of the competence approach. *Economics and Entrepreneurship*. 2017. 9(3). P. 706–709.

8. Gladilina I.P. Creative development of personality in the modern society. *Psychology of creativity: Heritage of Ya. A. Ponomarev and modern researches. Abstracts of All-Russia Scientific Conference*. 2010. Moscow. P. 42–46.

9. Karasik I. E. The language of social status. Moscow: Institute of Linguistics. RAS; Volgograd state ped. in-t, 1992. 330 p.

10. Royal College of Physicians. Doctors in society: Medical professionalism in a changing world. Report of a Working Party of the RCP. London : Royal College of Physicians; 2005. [PubMed] [Google Scholar].

ПРОФЕСІЙНИЙ МЕНТАЛІТЕТ ПЕДАГОГА: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ

PROFESSIONAL MENTALITY OF A TEACHER: ESSENCE AND CHARACTERISTICS

Вибір теми роботи обумовлений актуальністю проблеми вивчення менталітету загалом та професійного менталітету педагога зокрема. Особливу увагу приділено розгляду сутності феномена «менталітет». Обґрунтовано ключові терміни. Окреслено теоретичні підходи до визначення сутності понять «менталітет» та «ментальність». Визначено трактування змісту поняття «менталітет» у поглядах дослідників різних історичних періодів і представників різних наук. У статті проаналізовано підходи до розуміння поняття «професійний менталітет» та досліджено сутність та особливості професійного менталітету педагога.

З огляду на різноманіття поглядів визначення сутності поняття «професійний менталітет педагога», у статті наведено результати контент-аналізу робіт, присвячених вивченню понять «менталітет», «ментальність», «професійний менталітет», «професійний менталітет педагога». Проведений аналіз дозволив виділити сутність та особливості професійної ментальності педагога. Зауважено, що професійний менталітет являє собою динамічну підструктуру особистісного менталітету, що спирається на національний, громадський менталітет, визначається особливостями індивідуального ментального досвіду та репрезентується у професійній діяльності.

Основною ідеєю статті є той факт, що професійний менталітет педагога є системним утворенням, що коріниться у традиції професійної діяльності педагогів. Поняття «професійний менталітет педагога» визначається як сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових актів, що визначають професійний характер фахової діяльності. Особливістю професійної ментальності педагога стає трансляція накопиченого соціокультурного досвіду наступному поколінню, творчий розвиток особистості як фактору подальшого вдосконалення та збагачення культурних надбань людства.

У рамках робочої гіпотези висунуте положення про те, що формування професійної майстерності майбутніх педагогів відбуватиметься більш ефективно, якщо в процесі навчання особливу увагу буде приділено формуванню їх професійного менталітету, успішне прищеплення якого є можливим лише після усвідомлення його сутності та особливостей.

Ключові слова: менталітет, ментальність, професійний менталітет, педагогічна ментальність, професійний менталітет педагога.

Special attention is paid to the consideration of the essence of the phenomenon "mentality". Key terms are substantiated. Theoretical approaches to defining the essence of the concept of "mentality" are outlined. The interpretation of the meaning of the concept of "mentality" in the views of researchers of different historical periods and representatives of different sciences is determined. The article analyzes approaches to understanding the concept of "professional mentality" and examines the essence and features of a teacher's professional mentality. It is noted that the professional mentality is a dynamic substructure of the personal mentality, which is based on the national, public mentality, is determined by the characteristics of the individual mental experience and is represented in the professional activity.

Given the diversity of views on defining the essence of the concept of "professional mentality of a teacher", the article presents the results of a content analysis of works devoted to the study of the concepts of "mentality", "professional mentality", "professional mentality of a teacher". The conducted analysis made it possible to highlight the essence and features of the teacher's professional mentality.

The main idea of the article is the fact that the professional mentality of a teacher is a systemic formation rooted in the tradition of professional activities of teachers. The concept of "professional mentality of a teacher" is defined as a set of cognitive, emotional and behavioral acts that determine the professional nature of professional activity. A feature of the teacher's professional mentality is the transmission of the accumulated socio-cultural experience to the next generation, the creative development of the individual as a factor of further improvement and enrichment of the cultural heritage of mankind.

As part of the working hypothesis, it is proposed that the formation of professional skills of future teachers will be more effective if, during the training process, special attention is paid to the formation of their professional mentality, the successful instillation of which is possible only after realizing its essence and features.

Key words: mentality, mindset, professional mentality, pedagogical mentality, professional mentality of a teacher.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.26>

Корицька А.В.,

аспірантка кафедри педагогіки

Державного закладу

«Південноукраїнський національний

педагогічний університет

імені К.Д. Ушинського»

1. Вступ

Постановка проблеми та обґрунтування актуальності її розгляду. Актуальність зумовлена тим, що одним із завдань модернізації освітньої системи є розвиток педагогічної освіти України та її інтеграція до Європейського освітнього простору. Оновлення системи вищої освіти спрямовано на підготовку кваліфікованих педагогів, які є готовими

до інновацій та здатні вирішувати завдання з формування особистості учня, що стоять перед ними. Для цього педагог повинен бути носієм сучасно орієнтованого професійного менталітету. У зв'язку з цим проблема вивчення сутності та особливостей менталітету, його видів та умов формування в межах педагогічної професійної групи набуває особливого значення, відкриваючи нові можливості

у сфері духовного та професійного розвитку майбутніх фахівців.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема професійного менталітету педагога є об'єктом пильної уваги науковців. Це питання неодноразово ставало предметом різних наукових розвідок. Зокрема, сутність та особливості поняття «менталітет» та «професійний менталітет педагога» розглянуто в працях багатьох науковців, серед яких Чжан Гомінь, Н. Небилиця, Е. Стрига, О. Реброва, Т. Філіпова, А. Фурман, Лю Цяньцян, О. Сліра, А. Colomeischi та ін. У їх роботах формування менталітету висвітлено як світоглядну та теоретичну проблему, розкрито сутність й особливості професійного менталітету, проаналізовано професійно-ціннісні орієнтації педагогів та характерні риси професійного менталітету учителів.

Незважаючи на те, що вивчення понять «менталітет» та «професійний менталітет педагога» неодноразово ставало об'єктом вивчення в рамках лінгвістичних студій, питання характеристики його сутності та особливостей потребує подальшої розробки.

Метою статті є дослідження сутності та особливостей професійного менталітету педагога.

Поставлена мета досягається шляхом розв'язання наступних основних завдань:

- здійснити аналіз джерельної бази з проблеми дослідження;
- обґрунтувати ключові терміни;
- проаналізувати сутність понять «менталітет», «ментальність», «професійний менталітет», «професійний менталітет педагога»;
- визначити особливості професійного менталітету педагога.

Для вирішення поставленої мети у дослідженні ми використовували загальнонаукові та спеціальні **методи наукового пошуку**, основними з яких є: метод аналізу та синтезу, зокрема, контент-аналіз, науковий метод, метод класифікації, узагальнення.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що її результати дають можливість актуалізувати знання та розширити уявлення про сутність та особливості професійного менталітету педагога в аспекті підготовки майбутніх фахівців педагогічної сфери.

Об'єктом дослідження виступає професійний менталітет.

Предметом наукової розвідки стають сутність і особливості професійного менталітету педагога.

2. Теоретичні підходи до визначення сутності понять «менталітет» та «ментальність»

Феномен «менталітет» знаходиться в центрі уваги людства ще з давніх часів. Зокрема, міркування про таємничу властивість людської душі, описи особливостей характеру, звичок, традицій, мислення людей і різних народів знаходимо в творах таких стародавніх мислителів античної філософії, як: Аристотель, Геродот, Гіппократ, Ксенофонт, Платон, Пліній Старший, Сократ, Страбон,

Тацит, Цезар тощо. У працях цих учених античності поняття «менталітет» описується за допомогою етнопсихологічних знань у несистематизованому елементарному вигляді. Зазвичай античні мислителі посилаються на риси колективного характеру, а їхні міркування почасти стосуються міст-держав, регіональних поселень чи релігійно розрізнених соціальних і мовних груп.

Ідеї античних філософів також часто пов'язані з феноменом еманції (від лат. *emanatio* – випромінювання). Зокрема, істотним в рамках дослідження сутності поняття «менталітет» є припущення щодо безпосереднього зв'язку еманційної енергії з «психе» (грец. Ψυχή), яке розумілося як втілення людської душі, що в загальному розумінні близьке до певних ознак феномену «ментальність» [9, с. 508–509].

Термін «менталітет» походить від лат. «mentalis», яке зародилося в мові середньовічної схоластики (похідне слів: mens, mentis, яке має безліч значень – розум, мислення, розум, спосіб мислення, світосприйняття, настрої, характер, душевний склад, душа, свідомість, думка, уявлення, погляд тощо, що й спричинює його складність та всеосяжність.

Менталітет є предметом вивчення філософії, культурології, педагогіки, соціології, соціальної історії, психології тощо. Наукова категорія «менталітет» по-різному трактується представниками різних наук. На сторінках наукової літератури можна зустріти досить довільні трактування цього поняття.

У рамках філософського осмислення поняття «менталітет» розглядається як сукупність повсякденних уявлень, символічних образів і цінностей. Особливість філософського тлумачення цього феномену полягає в тому, що менталітет наділено функціями інтерпретаційної моделі, яка здатна виражати одну із сторін буття соціальних спільнот [8, с. 125–127].

Якщо філософи акцентують на менталітеті як духовному інваріанті буття, то психологи часто отожднюють цей феномен з поняттям «соціальний характер» (Е. Фром), розуміючи його зміст у сенсі тієї ланки, котра пов'язує психіку індивіда і соціальну структуру суспільства. Нерідко до сутності цього феномену включають усі структури і характеристики психіки та свідомості людини як на індивідуальному, так і на колективному рівнях [16, с. 179].

Значний інтерес до проблеми менталітету у XVIII ст. проявив Ш. Монтеск'є. Філософ вводить до соціальної філософії концепт «дух народу», що стає певним етапом розвитку досліджень окремих аспектів менталітету [7]. Також значну увагу проблемі менталітету приділили К. Лінней та Ж. Бюффон. У 30-х роках XX ст. менталітет стає об'єктом досліджень представників французької історичної школи «Анналів», а саме, М. Блока, Л. Февра, Ж. Дюбі, Ж. М. Гоффа, Ф. Броделя, Ф. Мандру тощо, які стали ініціаторами розробки теорії ментальності. Представники цієї школи називали менталітет

сукупністю соціально-психологічних і духовно-моральних рис, що визначають усі сторони життєдіяльності індивідів у суспільстві [15, с. 110].

Зауважимо, що український менталітет був предметом пильної уваги Т. Шевченка, який закладає потужну світоглядну «базу під українську національну ідентичність» [4, с. 9].

Термін «менталітет» було уведено у науковий обіг лише наприкінці XIX століття Р. Емерсоном, на думку якого, «менталітет» – це специфічний тип мислення, що свідчить про певний рівень індивідуальної та колективної свідомості. Зароджуючись у підсвідомості, менталітет поволі «абсорбує природні дані й соціально обумовлені елементи», зрештою формуючи уявлення людини про життя і оточуючий світ [17]. У Р. Емерсона поняття «менталітет» збігається за змістом із поняттям «душа» як першоджерелом істин та цінностей [3].

Поняття «менталітет» має різні трактування в українській та зарубіжній науковій думці, що зумовлено складністю цього явища та відсутністю уніфікованої дефініції.

Поняття «менталітет» у сучасній вітчизняній науці почало укорінюватися із другої половини минулого століття та набуло актуальності в межах антропологічного підходу до наукових досліджень.

У Великому тлумачному словнику української мови поняття «менталітет» визначено як «сукупність психічних, інтелектуальних, релігійних, естетичних і т. ін. особливостей мислення народу, соціальної групи або індивіда, що проявляються в культурі, мові, поведінці» [2, с. 518].

Зауважимо, що у й науковій літературі XX століття спостерігається паралельне вживання термінів «ментальність» та «менталітет», відтак, постає питання співвідношення цих понять. Деякі вчені дотримуються думки про синонімічність понять «менталітету» і «ментальності», посилаючись на те, що обидва вказані поняття мають «когнітивне коріння», вказуючи на образність думки, склад розуму, розумовий розвиток тощо [1, с. 334; 11].

На думку К. Галушко, ментальність є сукупністю семіотичних втілень картини світу, що продукує конкретний зміст менталітету. У результаті цього менталітет стає супутнім явищем ментальності [3].

Серед закордонних учених значний внесок у вивчення поняття «менталітет» у XX – поч. XXI столітті зробили вчені-біхевіористи, зокрема, А. Маслоу та його послідовники – Ф. Герцберг, Д. Макклелланд (теорія мотивації, вплив менталітету на мотивацію), К. Альдерфер (теорія мотивації ERG (від англ. *existence* – існування, *relatedness* – взаємозв'язки і *growth* – ріст)), а також Р. Дарнтон, Ф. Гайск (економічна ментальність) та ін.

Підсумовуючи вищенаведене, ми дійшли висновку про те, що менталітет – це система якісних та кількісних соціально-психологічних особливостей людини або соціальної спільноти, що виникла під впливом

природного та соціального середовища, а також у результаті власної духовної творчості суб'єкта. Ментальність є одним із основних елементів цієї системи поряд із національним (соціальним) характером.

3. Поняття «професійний менталітет»

Сутність поняття «професійний менталітет» досліджувала в своїх роботах значна кількість вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, цьому аспекту присвячені розвідки О. Ребрової, Е. Стриги, Т. Філіпової та інших науковців. У цих роботах детально розглядається професійний менталітет держслужбовців, педагогів, інженерів, підприємців, лікарів, військовослужбовців, студентів, психологів тощо. Сенс цих пошуків зводиться до визначення компонентів (характеристик) професійного менталітету та можливостей зовнішнього «допінгового» впливу з метою їхнього перетворення (формування, розвитку чи корекції) в умовах активних суспільних змін та трансформацій професійних пріоритетів.

Так, О. Реброва у своїй роботі зазначає, що впровадження в науковий обіг поняття професійний менталітет зумовлюється тим, що людині, яка має достатньо високий рівень фахової компетентності, властиво бачити та оцінювати світ крізь призму свого фаху. За словами дослідниці, «професійна ментальність – це те загальне, що характеризує професіоналів певної галузі: професійні соціальні настанови, мотиви, ціннісні орієнтації, особливості сприйняття професійно значущих об'єктів і поведінки по відношенню до них» [10, с. 181–182].

Т. Філіпова називає «професійним менталітетом» спосіб мислення та поведінки, який відповідає високим критеріям моралі та вимогам професійного кодексу тієї чи іншої професії, забезпечуючи належну ефективність виконання службового обов'язку [13, с. 34]. Крім того, у роботі вченої зауважено, що професійний менталітет має розглядатись у контексті сучасної парадигми професіоналізації, а саме в процесі становлення професіонала. З одного боку мова йде про вибір людиною професії з урахуванням власних можливостей і здібностей, засвоєння нею правил і норм професії за рахунок особистісного внеску, з іншого боку, йдеться про розвиток особистості людини засобами професії [13, с. 4–36].

Отже, слідом за О. Ребровою та Т. Філіповою розуміємо «професійний менталітет» як професійні соціальні настанови, мотиви, ціннісні орієнтації, особливості сприйняття, спосіб мислення та поведінки, що відповідають критеріям моралі та вимогам відповідного професійного кодексу тієї чи тієї професії, забезпечуючи належну ефективність виконання службових обов'язків із урахуванням власних можливостей і здібностей людини.

Зауважимо, що професійна ментальність визначається інтересами особистості до специфічної діяльності, бажанням розвивати свій потенціал

у певному ментальному просторі, що є середовищем та умовою самореалізації людини. У рамках цього дослідження особливу увагу приділено освітньому простору та професійному менталітету педагога (вчителя, вихователя, викладача тощо). Освітній простір стає фоновою основою для формування професійної ментальності педагога.

4. Сутність та особливості професійної ментальності педагога

Питання професійного менталітету педагогів у різних його аспектах досліджувалось у роботах таких низки вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких: Чжан Гомінь, О. Реброва, Е. Стрига, А. Фурман, Лю Цяньцян, О. Сіра, А. Colomeischi, Т. Colomeischi, Т. Constantin тощо.

О. Реброва розглядає сутність поняття «педагогічна ментальність», констатує, що вона є професійним якісним утворенням, властивим спільноті вчителів та викладачів, метою яких стає трансляція накопиченого соціокультурного досвіду наступному поколінню, його виховання в традиціях сформованих правил та норм, творчий розвиток особистості як фактору подальшого вдосконалення та збагачення культурних надбань людства. Згідно з цим визначається зумовлена специфічність ціннісних орієнтацій, якостей, типу свідомості та стереотипів поведінки педагогів [10, с. 201].

Професійна ментальність вчителя визначається як особлива реальність, яка виявляється в індивідуальних характеристиках професійного образу світу вчителів, структурі їх термінальних цінностей (цінностей-цілей), мотиваційній готовності до включення до інноваційних процесів, типологічних особливостях професійно-педагогічних установок. Саме ціннісний компонент творчого потенціалу особистості педагога багато в чому визначає його професійну культуру – здатність до обраної професії, його професійну позицію [6, с. 63]. Професійну ментальність учителя можна розглядати як об'єкт внутрішньо шкільного управління. Відтак, ціннісні орієнтації взаємопов'язані із типом професійної установки та можливістю цілеспрямованого впливу на формування (коригування) професійного менталітету через зміну його компонентів (цінностей, позицій, установок) тощо [14, с. 150].

Базисом професійного менталітету педагога є педагогічна ерудиція, тобто резерв сучасних знань, необхідних вчителю для того, щоб швидко і гнучко застосовувати їх під час розв'язання педагогічних завдань. Професійний менталітет педагога утворює специфічну духовно-поведінкову особливість представників цієї галузі, яка визначається особливим способом мислення, цінностями та культурою, що відрізняє педагогів від представників інших професій, стаючи важливим фактором самоідентифікації цієї професійної спільноти.

Однією з характерних рис професійного менталітету педагога, що відрізняє педагогічний менталітет

від менталітету представників інших професій, стає передача дітям соціокультурного досвіду та знань поруч із вихованням і формуванням їх духовності.

До ключових властивостей та характерних рис професійного менталітету педагога належать: емоційна стійкість, толерантність, емпатійність, ціннісні орієнтації, усвідомлення цінності життя дитини, повага до її гідності, дитиноцентризм, соціальна відповідальність, професійна мобільність, активність, креативність, потреба служити своїй професії, здатність до самопізнання, професійна рефлексія, бачення ситуації та проблем учнів, професійна антиципація, тобто здатність до передбачення тощо.

У структурі професійного менталітету педагога можна виділити такі складові:

- образ «Я-професіонала»: система уявлень про ідеального представника професії; професійне самоусвідомлення (містить поведінкові правила, норми, цільові настанови);

- когнітивна сфера (визначає специфічне бачення світу) – селективність відбору інформації та практичних навичок, необхідних для трудової діяльності. У зв'язку з особливостями когнітивної сфери професіонала складається специфічне для певної професії сприйняття умов життєдіяльності. Для працівника, зайнятого у соціальній сфері, наприклад, вчителя, реальність – це, перш за все, молодь із її проблемами, невлаштованість їхніх сімей, низький престиж педагогічної праці тощо;

- аксіологічна (ціннісна) складова (характеризує набір сенсотворчих категорій (професійних якостей, принципів), що формують суб'єктне відношення індивідууму до різних явищ навколишнього світу). Ця складова є найбільш стійкою у структурі менталітету. Спираючись на конкретні соціальні цінності, індивід формує своє ставлення до різних явищ реальності;

- емоційно-вольова складова, що є провідною складовою в структурі менталітету, впливає на оцінку діяльності особистості та формування ставлення до різних явищ.

Разом з тим, до складу професійного менталітету вчителів, вихователів і викладачів входять такі компоненти:

- соціальний – наявність в освітян особливого менталітету зі специфічним стилем іміджем, мовою, статусом та соціальною нішею;

- рефлексивний – здатність сучасного педагога до відповідального, ініціативного та активного вирішення професійних питань та специфічних фахових завдань. Основою рефлексивного компоненту професійного менталітету виступає мислення вчителя.

- нормативний – здатність особистості до усвідомленої реалізації смислів, значень та норм педагогічної культури як особистісних і професійно значущих [12, с. 118].

На думку А. Линенко, для формування майбутнього вчителя важливим є ототожнення себе не просто з педагогом, а з педагогом-ідеалом і відтак, уміння сформуванню у собі необхідні професійні компетенції, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички поруч із широким спектром професійно значущих та особистісних якостей, притаманних такому педагогу-взірцю, які відсутні чи не в повній мірі сформовані у студента. Відповідно до цього, дослідниця вирізняє такі структурні компоненти професійної ідентичності майбутнього вчителя: мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та оцінно-регулятивний. Разом з тим дослідниця визначає засоби реалізації процесу формування професійної ідентичності педагога, серед яких: ігрове імітаційне моделювання педагогічних ситуацій, захист педагогічних проєктів, дискусії, психологічні тренінги, практикуми, цільовим завданням яких стає саморозвиток, самовиховання, самокорекція особистісних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності [5, с. 74].

Отже, професійний менталітет педагога – це системне утворення, що коріниться у традиції професійної діяльності педагогів та характеризується індивідуально-особистісними рисами, що мають тенденцію до модифікацій у процесі повсякденного професійно-особистісного становлення педагога, передбачаючи доцільний арсенал поведінкових норм у професійному середовищі. Професійний менталітет утворює специфічну духовно-поведінкову особливість педагогів, яка визначається особливим способом мислення, цінностями та культурою, що відрізняє вчителів та вихователів від представників інших професій, стаючи важливим фактором самоідентифікації цієї професійної спільноти.

5. Висновки

Таким чином, за результатами проведеного дослідження відзначається різнобічне вивчення феномену «менталітет» представниками багатьох наукових галузей. Проте, у сучасній українській та зарубіжній науковій думці досі немає уніфікованого визначення цього поняття. Професійний менталітет являє собою професійні соціальні настанови, мотиви, ціннісні орієнтації, особливості сприйняття, спосіб мислення та поведінки, що відповідають критеріям моралі та вимогам відповідного професійного кодексу тієї чи тієї професії, що забезпечує належне ефективне виконання службових обов'язків із урахуванням можливостей і здібностей людини. Особливістю професійної ментальності педагога стає трансляція накопиченого соціокультурного досвіду наступному поколінню, творчий розвиток особистості як фактору подальшого вдосконалення та збагачення культурних надбань людства.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у детальному дослідженні та всебічному вивченні проблеми формування професійної майстерності майбутніх педагогів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко О. Д. Ментальність (менталітет). *Політичний енциклопедичний словник* / за ред. Ю. С. Шемчушенка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенка. 2-ге вид. Київ : Генеза, 2004. С. 334–335.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
3. Галушко К. Ю. Ментальність, менталітет. *Енциклопедія історії України* / гол. ред. В. А. Смолій. Київ : Наукова думка, 2009. Т. 6. 790 с. URL: <https://cutt.ly/UJNb2dV> (дата звернення: 15.07.2022).
4. Жулинський М. Шевченкознавство: стан і перспективи. *Слово і час*. 2004. № 3. С. 61–69.
5. Линенко А. Ф. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження. *Наука і освіта*. 2016. № 1. С. 72–76.
6. Мамчур Є. Розвиток професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземної мови : монографія. Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2021. 219 с.
7. Монтеск'є Ш. Л. Про дух законів : хрестоматія. Київ, 2008. URL: <http://pid.atwebpages.com/geopolitika-hrestomatiya-burlakov.html> (дата звернення: 15.07.2022).
8. Небилиця Н. В. Менталітет як світоглядна та теоретична проблема. *Культура народів Причорномор'я*. 2004. № 51. С. 125–127.
9. Платон Держава / пер. з давньогрецької та коментарі Дз. Коваль. Київ, 2000. 355 с. URL: <http://litopys.org.ua/plato/plat08.htm> (дата звернення: 15.07.2022).
10. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 295 с.
11. Старовойт І. С. Збіг і своєрідності західно-європейської і української ментальностей. Київ ; Тернопіль : Діалог, 1997. 256 с.
12. Стрига Е. В. Структура професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2011. № 8. С. 118–121.
13. Філіпова Т. В. Професійний менталітет в контексті аналізу сучасної парадигми професіоналізації державної служби України : матеріали щорічної науково-практичної конференції: «Регіональна політика на сучасному етапі державотворення: проблеми децентралізації, ризики та перспективи впровадження». Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2006. С. 34–36.
14. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів. *Психологія і суспільство. Педагогічна і вікова психологія*. 2009. № 3. С. 148–158.
15. Чаркіна Т. І. Методологічні підходи досліджень ментальності. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Харків : ХНПУ, 2015. Вип. 44. С. 108–118.
16. Fromm E. The Fear of Freedom. 257 p. URL: <https://pescanik.net/wp-content/uploads/2016/11/erich-fromm-the-fear-of-freedom-escape-from-freedom.pdf> (дата звернення: 15.07.2022).
17. Guilford J. P. The nature of human intelligence. New York : McGraw-Hill, 1967. 538 p.

НЕЙРОЛІДЕРСТВО В ОСВІТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ

EDUCATIONAL NEUROLEADERSHIP: CONCEPTUAL ANALYSIS AND PRACTICES IN TERMS OF TEACHERS' CPD SYSTEM

Усвідомлення фахівцями та педагогами важливості наукових даних нейронауки для освітніх процесів та перенесення їх у практичний контекст набуває все більшого значення. Таким чином, дослідження нейролідерства і розвиток соціальної когнітивної нейронауки виступають настановою для осмислення поведінки лідерів у сфері освіти на біологічному рівні. Автори прагнуть першочергово проаналізувати власне поняття нейролідерства, нейролідерства в освіті, опрацюючи різні інформаційні джерела. З'ясовано, що вивчення досліджуваної проблеми вітчизняними науковцями має недостатній рівень. Натомість, зв'язок нейронауки з лідерством був предметом дослідження багатьох зарубіжних науковців протягом останніх десятиліть. Також наголошується на високому міждисциплінарному академічному інтересі до нейронауки, що обумовило її провідну роль у становленні нейролідерства в освіті. Зафіксовано низку нейроміфів, які викликали появу скептичного відношення серед науковців та практиків щодо раціональності зв'язку нейронауки та лідерства в освіті. Окреслено головні характеристики нейролідерів в освіті: нейропластичність; емпатія; емоційна лабільність; соціальний інтелект, або соціальні навички спілкування тощо.

Особливу увагу приділено дослідженню і обґрунтуванню ефективних моделей нейролідерства, принципів й механізмів впливу на поведінкові патерни індивідумів. Доведено, що такі практики орієнтовані на усвідомлення впливу нейробіологічних особливостей мозку, покращення ментального здоров'я, підвищення працездатності тощо. Подано характеристику нейролідерської позиції викладача. Запропоновано продовжити науковий пошук за такими перспективними напрямками: вивчення ролі нейролідерства для освітян у зарубіжних джерелах; визначення позитивних імплікацій щодо провадження нейролідерства в освіті; окреслення конструктивних ідей щодо імплементації принципів нейролідерства в освіті дорослих України.

Ключові слова: лідерство, нейронаука, соціальна когнітивна нейронаука, нейролідерство, освітнє нейролідерство, нейролідер, нейроміфи.

Understanding the importance of findings in neuroscience for educational processes by fields experts and teachers and their transfer into a practical context is gaining more and more importance. Thus, the study of neuroleadership and the development of social cognitive neuroscience serve as the guidelines for understanding the behaviour of educational leaders at the biological level. The authors have debated on the concept of neuroleadership, educational neuroleadership, by employing the systematic literature analysis. It has been found that the study of the problem by Ukrainian scientists has an insufficient level. Nonetheless, the relationship between neuroscience and leadership has been the subject of research by many foreign scholars in recent decades. The article also emphasizes the high interdisciplinary academic interest in neuroscience, which determined its role in developing and fostering educational neuroleadership. A number of neuromyths have been recorded, which have caused a profound sceptical attitude among scientists and practitioners regarding the rationality of the connection between neuroscience and leadership in education. The main characteristics of neuroleaders in education have been outlined: neuroplasticity; empathy; emotional lability; social intelligence, or communication skills, etc.

Special attention has been paid to the research and substantiation of effective models of neuroleadership, principles and mechanisms of influence on the behavioural patterns of individuals. It has been proven that such practices are focused on the awareness of the impact of neurobiological features of the brain, improvement of mental health, increase of stamina and efficacy, etc. Furthermore, teacher neuroleadership position has been described. In addition, it has been proposed to continue the scientific search in the following promising directions: studying the role of neuroleadership for teachers by employing foreign periodicals; determining positive implications in terms of educational neuroleadership; outlining of constructive ideas regarding the implementation of neuroleadership principles in adult education in Ukraine.

Key words: leadership, neuroscience, social cognitive neuroscience, neuroleadership, educational neuroleadership, neuroleader, neuromyths.

УДК 37.013.3–027.31:316.46
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.27>

Костіна Л.С.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Криворізького національного
університету
Соколова С.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Криворізького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із ключових принципів професійного розвитку сучасних науково-педагогічних працівників є розвинута лідерська компетентність, яка обумовлена психолого-педагогічними засадами навчання і викладання. Водночас, наукова спільнота демонструє високий рівень зацікавленості у роботі людського мозку та його впливу на професійну діяльність індивідумів та організаційну культуру громад. На наше переконання, трансформаційні зміни у глобальному освітньому просторі створили

і продовжують створювати підґрунтя для дослідження, використання і вдосконалення нейронаукової інформації. По-перше, значна кількість науковців, які у своїй професійній діяльності спираються на принципи нейробіологічного навчання (brain-compatible learning), послідовно вибудовують довіру до нейронауки. По-друге, фахівці поступово переходять від дескриптивного підходу до нейронаукової інформації до прескриптивного, який спрямований на практичні поведінкові трансформації тощо [8]. По-третє, науковці і практики

продукують власні концептуальні техніки та інструменти впливу на особистість й колектив, що є важливою передумовою для створення оптимального навчального середовища, довірчого командного середовища та культури зворотного зв'язку.

У цьому контексті можна стверджувати про нові перспективи в дослідженнях нейролідерства (*neuroleadership*) в освіті, яке спирається на принципи нейронауки. Очевидно, що вивчення неврологічних змін і краще розуміння причин хімічних процесів у мозку під час прийняття рішень або вмотивування, зумовлює визначення того, що роблять лідери і чому [14]. Згідно Ш. Поуп (Sh. Pope), «взаємодія неврології та лідерства допомагає лідерам зрозуміти, яким чином система міжнейронних зв'язків у мозку, яка слугує для усвідомлення та інтуїції, мінімізує реакцію на загрозу і максимізує реакцію на винагороду для покращення мотивації, позитивного мислення й професійне середовище» [8, с. 14].

Отже, дослідження освітнього нейролідерства безумовно надає відповіді на важливі питання освітнього сектора, пов'язані з покращенням відповідальності й ефективності на робочому місці; 1) подоланням стресу, гніву, безпорадності, депресивних станів, втрати професійної автономії тощо; 2) формуванням стратегій удосконалення професійної діяльності; 3) пошуком чинників системи винагороду у мозку тощо. Водночас, наукові доробки у галузі нейронауки мають важливе значення для імплементації стратегій освітнього нейролідерства у загальному соціальному контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Необхідність розвитку лідерської компетентності освітян відображено у роботах як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Вагомий внесок у дослідження проблем лідерства зробили українські науковці, зокрема: І. Андрощук, О. Баніт, Н. Гончарук, В. Гошовська, Г. Дмитренко, О. Крюков, Б. Кухта, Л. Лук'янова тощо. Значний досвід вивчення умов для розвитку лідерських якостей представлено у наукових доробках В. Бондаренко, Т. Гури, Л. Локошко, О. Романовського, К. Садохіной та ін.

Однак, аналіз вітчизняної наукової літератури засвідчив вкрай недостатній рівень вивчення досліджуваної проблеми. Натомість, питання нейронауки та її зв'язку з лідерством було предметом дослідження багатьох зарубіжних науковців протягом останніх десятиліть. Аналіз праць зарубіжних учених демонструє значний внесок у вивчення інтегрування принципів нейронауки в лідерство та освіту: Р. Адольфс (R. Adolphs), Д. Дей (D. Day), М.С. Газзаніга (M.S. Gazzaniga), А.М. Клайн (A.M. Kline), Г.А. Міллер (G.A. Miller), Д. Рок (D. Rock), Х. Рінглеб (H. Ringleb) та ін. Водночас, аналіз наукових, документальних та інших джерел дає підстави стверджувати, що системні зміни у глобальному освітньому просторі обумовлені усвідомленням обмеженого прогресу

нейронауки у певних галузях освіти, що вимагає розроблення ефективних мотиваційних стратегій для фахівців з метою впливу на якість освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз досліджуваної проблеми виявив низку проблемних питань, з-поміж яких: неготовність до сприйняття та реалізації принципів нейролідерства в освітній системі України; недосконалий рівень координації освітніх процесів з урахуванням освітніх та управлінських імплікацій нейролідерства. Недостатньо розробленою залишається проблема формування та практичної реалізації можливостей нейролідерства в освіті як в Україні, так і за кордоном.

Мета статті – на основі концептуального аналізу базових понять дослідження обґрунтувати взаємозв'язок нейронауки з освітою та охарактеризувати ефективні практики нейролідерства у системі безперервного професійного розвитку працівників освіти.

Виклад основного матеріалу. Логіка дослідження вбачає першочерговим завданням здійснення аналізу поняття «нейролідерство». Нейролідерство є сполученням двох слів – «нейро-» та «лідерство». Слово «neuro» походить від «neuron» давньогрецькою та «nervus» латинською, і ці слова пов'язані з нервовою системою (16, с. 1178). Очевидно, що тлумачити поняття необхідно, у першу чергу, у площині психологічної науки. Аналіз низки джерел виявив різні варіанти тлумачення понять «нейролідерство» і «нейролідерство в освіті» та суміжні з ним концепти. Серед них – власно *neuroleadership* (нейролідерство), *Neuro ED (Educational) Leadership* (нейроосвітнє лідерство); у міждисциплінарній площині – *neuropedagogy* (нейропедагогіка), *educational neuroscience* (освітня нейронаука), *brain-compatible learning* (нейробіологічне навчання), *brain, mind and education* (мозок, розум та освіта), *brain and education* (мозок і освіта), *neuroeducation* (нейроосвіта) тощо.

Піонерами соціальної когнітивної нейронауки вважають психологів Ж. Піаже (J. Piaget), Г. А. Міллера (G.A. Miller) і М.С. Газзанігу (M.S. Gazzaniga), які займалися дослідженням розвитку інтелекту дитини, конструктів людської пам'яті та нейробіологічних особливостей мозку [7].

За визначенням Д. Рока (D. Rock), нейролідерство – це міждисциплінарна галузь лідерства та організаційного менеджменту, що досліджує нервові процеси людської поведінки, використовуючи підгалузі нейронауки, соціально-когнітивну та емоційну, для покращення лідерства в організаціях [7]. А. Дакворт (A. Duckworth) визначає нейролідерство як дослідження продуктивних індивідуумів та психології лідерства і високої успішності [2].

Водночас, нейролідерство – це галузь нейронауки, яка спеціально фокусується на робочому

досвіді. Це соціально-когнітивна нейронаука, яка досліджує процеси у мозку, що лежать в основі або впливають на рішення людей, поведінку та взаємодію на робочому місці та за його межами [7].

Зростаюча кількість досліджень з вивчення впливу нейронаук на навчання обумовила високий науковий інтерес до можливості інтеграції принципів нейронауки в освітній процес. Незважаючи на варіативність тлумачення, завданням розвитку нейролідерства в освіті залишається розвиток власне лідерських якостей, оцінювання ефективності і реалізація стратегій лідерства, постійне самовдосконалення фахівців, підтримка та розбудова позитивних відносин в академічному середовищі [15].

Зауважимо, що лідерські ролі особистості підкріплені роботою мозку. Робочий досвід кожного члена організації підпорядкований здатності мозку до керування. Отже, нейронаука, інтегрована в освітнє лідерство, виявляє важливі акценти в цій галузі завдяки своїй природничій основі [3]. Відповідно до вищезазначеного, метою освітнього нейролідерства є розуміння освітніми лідерами діяльності мозку особистості (студента, колеги тощо) і уможливлення створення ними відповідних умов для успішного викладання і навчання.

Цікавим для нашого дослідження вбачається дослідження Д. Морріса (J. Morris), який підкреслює високий міждисциплінарний академічний інтерес до нейронауки навчання та нейролідерства. Водночас, дослідник фіксує низку так званих «нейроміфів», причиною яких був значний публічний інтерес комерційних організацій, що виготовляли навчальну продукцію, ігноруючи принципи нейронауки. 3-поміж нейроміфів виокремимо: 1) індивідууми оперують або лівою, або правою півкулею мозку, і потребують різних підходів у навчанні; 2) індивідууми мають різні візуальний, аудіальний або кінестетичний стилі навчання, що вимагає повного корегування навчання тощо [6, с. 150].

Згідно з дослідженням Т. Маака (T. Maak), яке ґрунтується на результатах спостереження за діяльністю мозку студентів та викладачів, отриманих за допомогою МРТ та електроенцефалограми, головними характеристиками викладачів-лідерів є когерентність, або зв'язність; нейропластичність; емпатія; емоційна лабільність; соціальний інтелект, або соціальні навички спілкування тощо [5].

На нашу думку, достатня сформованість якостей нейролідерства у працівників освіти є нагальною потребою сучасності, оскільки освітнє нейролідерство фактично виступає компонентом безперервного професійного розвитку фахівців. Для освітян характерно перманентне психологічне або інтелектуальне напруження, емоційне вигоряння, стреси, в тій чи іншій мірі. У цьому випадку слушно дотримуватися відповідних практичних рекомендацій нейронауковців щодо запобігання таких станів і поліпшення продуктивності.

Розглянемо принципи, практичні інструменти та моделі нейролідерства, які орієнтовані на поліпшення лідерської ролі викладачів.

I. Принцип мінімізації загрози та максимізації винагороди Е. Гордона (E. Gordon). Відомий інтегративний нейронауковець вважає, що соціальна поведінка людини підпорядкована загальному організаційному принципу мінімізації загрози та максимізації винагороди. В умовах загрози відбувається значна гіпоксія мозку, що впливає на когнітивність, зокрема критичне мислення людини і здатність до адекватної і продуктивної професійної діяльності [4]. За таких умов, відповідним рішення є усвідомлення й активізація знань про нейронні зв'язки і патерни людської поведінки, підключення діалогу та принципу зворотного зв'язку. Таким чином, через провадження принципів нейронауки відбувається вплив на характер мислення людини і формується відчуття безпеки, що запобігає виникненню стану загрози.

II. SCARF модель, розроблена Д. Роком (D. Rock) і орієнтована на розвиток організаційного залучення, співпраці та вміння позитивно впливати на поведінку. Модель складається з п'яти компонентів: Статус (Status), Визначеність (Certainty), Автономність (Autonomy), Спорідненість (Relatedness), Справедливість (Fairness). Кожен з цих компонентів може виступати мотиватором або демотиватором для людської поведінки. Розглянемо детальніше ці компоненти, механізми їх реалізації та наслідки.

1. *Статус* – відчуття особистої цінності у колективі. Механізми активації стану нагороди: позитивний відгук, публічне визнання, самостійне оцінювання свого прогресу тощо. Механізми активації стану загрози: непотрібна порада, критика тощо.

2. *Визначеність* – бачення свого майбутнього. Механізми активації стану нагороди: ясні й чіткі цілі, адекватні очікування, реалістичні дедлайни тощо. Механізми активації стану загрози: відсутність прозорості, нечесне ставлення, непередбачуваність тощо.

3. *Автономія* – відчуття контролю над своїм життям. Механізми активації стану нагороди: гарантія самостійного вибору, довіра у прийнятті рішень, самостійність у прийнятті рішень, розширення повноважень, свобода слова тощо. Механізми активації стану загрози: усвідомлення недостатньої уваги і допомоги, усвідомлення неспроможності або неможливості впливу на процеси тощо.

4. *Спорідненість* – відчуття безпеки в колективі. Механізми активації стану нагороди: дружнє невербальне спілкування, довірлива організаційна культура, побудова й підтримка спільних інтересів тощо. Механізми активації стану загрози: провадження внутрішньої конкуренції, заборона спілкування у робочому середовищі тощо.

5. *Справедливість* – відчуття неупередженості й справедливості. Механізми активації стану нагороди: провадження прозорості рішень, відкритого спілкування, відверте спілкування, встановлення чітких правил тощо. Механізми активації стану загрози: провадження подвійних стандартів, відсутність соціалізації, неадекватні правила та інструкції тощо [13].

Таким чином, розуміючи індивідуальні тригери людини у межах SCARF моделі, отримуємо наступні позитивні результати: активація доступних когнітивних ресурсів для індивідууму, більше ідей та інформації, менше помилкового сприйняття, відкритість поглядів тощо.

Очевидно, що модель надає ґрунтовне пояснення принципу активації реакції людини на потенційну загрозу або винагороду. Отже, нейролідер в освіті може використовувати п'ятикомпонентну модель у професійній діяльності з метою виявлення у індивідууму позитивних або негативних емоцій, що, у свою чергу, має прямий вплив на його когнітивні ресурси та продуктивність [7, с. 41].

III. А. Гор (A. Gore), експерт з емоційного інтелекту, стверджує, що оскільки мозок любить зміни, це може призвести до появи страху різного характеру, що обумовлює низьку працездатність індивідуумів [5]. Дослідниця розробила власну стратегію психологічної безпеки **FARC**, де: F – Focus (Фокус), A – Attention and awareness (Увага та усвідомленість), R – Repetition (Повторення), C – Celebration (Святкування). Мета стратегії – упродовж 21 дня виробляти певну стратегію боротьби зі страхом або проблемою, заспокоїти амігдалу, невеличкий орган в мозку, частину лімбічної системи, яка зв'язана з обробкою спогадів, прийняттям рішень та емоційними реакціями [1].

IV. С. Сінек (S. Sinek), експерт у галузі нейролідерства, розробив модель, яка спрямована на покращення ментального здоров'я. До лідерів є певні вимоги: вміння чути людей; знання про функціонування мозку; надання людям можливості окреслити свої острахи. На думку автора, лідер спонукає до віри у свої можливості; допомагає розвинути усвідомлення здатності робити внесок, помилятися і знову пробувати [10]. Модель ґрунтується на п'яти дієвих принципах / рекомендаціях:

1. Окреслення мети. За висновками нейробіологів, індивідууми працюють краще, коли мають мету.

2. Розроблення та надання чітких, логічних інструкцій з метою поліпшення сприйняття інформації і кращої роботи мозку.

3. Демонстрація довіри. Вибудова довірчих відносин до лідера запобігає активації амігдали і викликає відчуття безпеки.

4. Демонстрація вміння чути. За такої умови індивідууми проявляють високу продуктивність, оскільки відчувають цінність і повагу до себе з боку лідера.

5. Навчання своїм прикладом, оскільки наслідування лідера покращує результативність і продуктивність на робочому місці. [11].

Отже, нейролідерська позиція викладача – це комплексне і динамічне особистісне явище, яке характеризується певною системою знань про загально біологічні закономірності діяльності центральної нервової системи людини, і має високий вплив на особистісний та професійний розвиток лідерів-освітян [1].

Висновки. Проведений аналіз дозволив зробити висновок про те, що проблема нейролідерства в освіті має високий рівень дискусійності у зарубіжному науковому полі. Всупереч очікуванням, освітнє нейролідерство не є предметом комплексного наукового пошуку у дослідженнях вітчизняних науковців. З'ясовано, що нейролідер в освіті – це керівник, який ефективно управляє навчальним процесом і позитивно впливає на професійні відносини в колективі, враховуючи принципи нейробіологічного навчання та лідерства; володіє двома ключовими характеристиками – усвідомленістю та здатністю аналізувати ситуацію; успішно адаптує стиль управління навчальним процесом згідно принципів нейролідерства; розробляє й ефективно реалізовує обґрунтовані стратегії якісного навчання.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальші перспективи дослідження вбачаємо у детальнішому вивченні ролі нейролідерства для освітян у зарубіжних джерелах; визначенні позитивних імплікацій щодо провадження нейролідерства в освіті; окреслення конструктивних ідей щодо імплікації принципів нейролідерства в освіті дорослих України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Костіна, Л.С., Соколова, С.В. Нейролідерство в освіті як компонент професійного розвитку викладачів. *Pedagogy, psychology and teaching methods: international experience: international scientific and practical conference proceedings, July 16-17, 2021. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2021. С. 21–23.*
2. Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York: Simon & Schuster.
3. Gocen, A. (2021). NeuroLeadership: A conceptual analysis and educational implications. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*. Vol. 9 (1). P. 63–82. URL: https://www.researchgate.net/publication/344313051_Neuroleadership_A_Conceptual_Analysis_and_Educational_Implications
4. Gordon, E. [video file]. 2011. Brain 1-2-4. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=XYU1WgteWKU>
5. Maak, T. The Neuroscience of Leadership. [video file]. 2013. URL: <https://amara.org/en/videos/4EJPRdR9IYPa/info/the-neuroscience-of-leadership-thomas-maak-at-tedxesade/?tab=activity>.
6. Morris, J., Sah, P. (2016). Neuroscience and education: Mind the gap. *Australian Journal of Education*,

Vol. 60 (2). P. 146–156. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0004944116652913>

7. Pope, S. N. (2019). A systematic literature review of school leadership intelligences for the development of neuro-educational leadership. (Doctoral thesis). College of Graduate and Professional Studies, The University of New England. 285 p. URL: <https://dune.une.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1285&context=theses>

8. Ringleb, A. H., Rock, D., & Ancona, Ch. (2015). NeuroLeadership in 2014, *NeuroLeadership Journal*, Vol. 5. P. 1–27. URL: https://www.researchgate.net/publication/272824419_Neuroleadership_in_2014

9. Rock, D., Ringleb, Al H. The Neuroleadership handbook. Createspace Independent Publishing, 2013. 586 p.

10. Sinek, S. 5 inspiring lessons in leadership from Simon Sinek. 2016. URL: <https://www.manageinbound.com/blog/lessons-in-leadership>

11. Sinek, S. How to be a leader – Motivational Speech [video file]. 2018. URL: <https://youtu.be/urrYhnaKvy4>

12. The Secret Formula for Change – You Need to FARC. URL: <https://amandagore.com/the-secret-formula-for-change-you-need-to-farc/>

13. Use the SCARF Model to Understand Our Individual Triggers. 2022. URL: <https://childcareta.acf.hhs.gov/systemsbuilding/systems-guides/leadership/leading-ourselves/scarf-model>

14. Waldman, D. A., Balthazard, P. A., & Peterson, S. J. (2011). Social cognitive neuroscience and leadership. *The Leadership Quarterly*. Vol. 22(6). P. 1092–1106. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984311001524?via%3Dihub>

15. *Why Neuro-Education Leadership Development Is So Important*. 2022. URL: <https://neuroedleadership.com/comming-soon-3/>

16. Yasar, O. (2019). Managerial decisions and cognitive flexibility: how do managers make decisions? What does neuroscience say about? *Electronic Journal of Social Sciences*. Vol. 18(71). P. 1176–1194.

ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯTECHNOLOGIES FOR THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL
TEACHERS FOR THE APPLICATION OF PROJECT EDUCATION

УДК 371.135

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.28>**Красовська О.О.,**докт. пед. наук, професор,
завідувачка кафедри
теорії та методик початкової освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка
Степана Дем'янчука»**Сойко І.М.,**канд. пед. наук, доцент,
декан педагогічного факультету
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка
Степана Дем'янчука»**Міськова Н.М.,**канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії
та методик початкової освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка
Степана Дем'янчука»**Хом'як О.А.,**канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії
та методик початкової освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка
Степана Дем'янчука»

Стаття присвячена методичному вивченню особливостей реалізації проєктної діяльності у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Особливу увагу акцентовано на тому, що стратегічним завданням вищої школи є формування професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного до ефективної діяльності у фаховому полі, творчої самореалізації, спроможного розв'язувати типові й проблемні завдання у власній педагогічній діяльності. Серед них: слабка вмотивованість студентів, теоретизований характер інформації, усталені форми, методи та технології навчання, відсутність інтегрованих зв'язків під час опанування професійно орієнтованих дисциплін, абстрактний характер засвоєння професійно спрямованих знань тощо. З'ясовано, що в освітньому процесі на сучасному етапі активно використовується проєктна діяльність у якості самостійної контекстної технології інтенсивного навчання, яка представляє собою сукупність проєктних завдань, спрямованих на досягнення результату в навчанні і досягнення мети. Зазначено також, що проєктна діяльність – це різновид імітаційного моделювання, який представляє собою групове завдання для відпрацювання послідовності дій у штучно створених умовах та є формою квазіпрофесійної діяльності, яка створює предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності. Різновиди проєктної діяльності належать до технологій контекстного навчання. Доведено, що найбільш яскравою формою ігрового проєктування квазіпрофесійної діяльності є імітаційна, рольова гра. Під час її проведення вдало моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої праці, задається його контекст. Запропоновано методичну розробку технологічних організаційних етапів навчально-педагогічної гри на практичному занятті-імітації уроків різних освітніх галузей у початковій школі.

Ключові слова: майбутні учителі початкової школи, фахова підготовка, проєктна технологія, професійна діяльність.

The article is devoted to the methodical study of the peculiarities of the implementation of project activities in the professional training of future primary school teachers. Special attention is focused on the fact that the strategic task of the higher school is the formation of the professional competence of the future teacher, capable of effective activity in the professional field, creative self-realization, capable of solving typical and problematic tasks in one's own pedagogical activity, however, there are a number of factors that prevent the implementation of this task of higher school. Among them: weak motivation of students, theorized nature of information, established forms, methods and technologies of education, lack of integrated connections during mastering of professionally oriented disciplines, abstract nature of assimilation of professionally oriented knowledge, etc. It was found that in the educational process at the current stage, project activity is actively used as an independent contextual technology of intensive learning, which is a set of project tasks aimed at achieving learning results and achieving the goal. It is also noted that project activity is a type of simulation modeling, which is a group task for working out a sequence of actions in artificially created conditions and is a form of quasi-professional activity that creates the subject and social context of future professional activity. Varieties of project activities belong to contextual learning technologies. It has been proven that the most vivid form of game design of quasi-professional activity is an imitation, role-playing game. During its implementation, the subject and social content of the future work is successfully modeled, its context is set. A methodical development of the technological organizational stages of the educational and pedagogical game in a practical lesson-simulation of lessons of various educational fields in primary school is proposed.

Key words: future primary school teachers, professional training, project technology, professional activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Стратегічним завданням вищої школи є формування професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного до ефективної діяльності у фаховому полі, творчої самореалізації, спроможного розв'язувати типові й проблемні завдання у власній педагогічній діяльності. Проте існує ряд чинників, які перешкоджають реалізації цього завдання вищої школи. Серед них: слабка вмотивованість студентів під час опанування професійно значущих компетентностей майбутньої педагогічної діяльності; теоретизований характер інформації, що пропонується студентіві під час вивчення фахових дисциплін; усталені форми, методи та

технології навчання, спрямовані на сприймання, осмислення та запам'ятовування навчального матеріалу; відсутність інтегрованих зв'язків під час опанування професійно орієнтованих дисциплін, абстрактний характер засвоєння професійно спрямованих знань тощо. Вказані чинники свідчать про недостатній рівень практичної спрямованості фахових дисциплін, відсутність їхнього взаємозв'язку, систематизації знань студентів.

Очевидно, що під час переходу до компетентної моделі навчання особливої актуальності набуває розроблення технологій формування фахівців у вищій школі, максимально наближених до умов майбутньої професійної діяльності. До

таких технологій належить контекстне навчання, яке моделює предметний і соціальний зміст майбутньої професії як системи широкого спектру дидактичних технологій. Головною характерною рисою навчально-виховного процесу контекстного типу, що впроваджується за допомогою системи інноваційних і традиційних форм, методів і засобів навчання, є особистісна активність фахівця, яка формується шляхом виховання предметно-професійних та суспільнозначущих якостей майбутнього вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Компетентнісне навчання лежить в основі процесу формування майбутнього вчителя початкової школи. Теоретичні й практичні засади реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутніх педагогів розкриваються в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених В. Бондаря, Л. Коваль, А. Кузьмінського, О. Пометун, О. Савченко, С. Скворцової, А. Хуторського, Д. Мак Кліланд (D. Mc. Clelland) і Б. Мансфілд (B. Mansfield), Д. Равен (D. Raven), Т. Гофман (T. Hoffman) і М. Лінард (M. Linard).

Особливої уваги заслуговує проєктне навчання. Проблема проєктної діяльності стала предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних учених (О. Анісімов, В. Беспалько, І. Бухтіярова, М. Запрудський, О. Гребеннікова, Ю. Громико, Є. Заір-Бек, Г. Ільїн, Н. Матяш, Є. Полат, О. Прикот, Г. Селевко, В. Симоненко, В. Слободчиков, С. Шишов, С. Ящук та ін.). Проаналізувавши дослідження багатьох учених, доходимо висновку, що в науковому середовищі не існує єдиного розуміння сутності самого терміну «педагогічна технологія», дослідники трактують його і як конкретна практика роботи вчителів, спрямована на формування в учнів певної системи інтелектуальних і практичних умінь; і як комплексний метод навчання; і як педагогічна технологія; і як система навчання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вважаємо, що з пошуком конструктивних шляхів і механізмів підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах Нової української школи, слід активно застосовувати інноваційні технології навчання, чільне місце серед яких посідає проєктна діяльність.

Метою статті є методичне вивчення особливостей реалізації проєктної діяльності у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. В освітньому процесі на сучасному етапі активно використовується *проєктна діяльність* у якості самостійної контекстної технології інтенсивного навчання, яка представляє собою сукупність проєктних завдань, спрямованих на досягнення результатів навчання і досягнення мети. Н. Морєва їх поділяє на дидактичні, розвиткові, виховні [5]. Серед

них вирізняють: дидактичні – формують практичні вміння і навички, розширюють світогляд особистості фахівця. Розвиткові – вчать приймати оптимальні рішення, порівнювати, співставляти, шукати аналогії, розвивати уяву та творчі здібності до внутрішньої мотивації навчальної діяльності і удосконалення навичок самокерування поведінкою. Виховні – формування навичок спільної діяльності, комунікабельності, моральних цінностей, світоглядних установок, адаптація до умов діяльності, саморегуляція особистості.

Проєктування – один із розповсюджених способів інтенсивного вивчення дисциплін. Його мета – процес створення або удосконалення проєктів. Для втілення технології учасників заняття поділяють на групи, кожна з яких займається розробкою свого проєкту. Тему для розробки проєкту можна обирати самостійно, або за пропозицією викладача. Важливо обирати проєкт корисний для майбутньої професійної практики. Ігрове проєктування здійснюється з функціонально-рольових позицій, втілюваних в ігровій взаємодії. Це дає змогу детальніше виучувати об'єкт. Ігрове проєктування може включати проєкти такого типу: дослідницький, пошуковий, творчий, прогностичний, аналітичний [8].

Л. Лук'янова пропонує виокремлювати три етапи, які визначають наступність у здійсненні проєктної діяльності і чітко її регламентують.

1. *Підготовчий етап.* Запланована діяльність: визначення тематики проєкту; створення колективу виконавців і розподіл його на дослідницькі групи; планування роботи (визначення терміну виконання, окреслення завдань, визначення методів роботи над проєктом), обрання пошуку джерел інформації.

2. *Дослідницький етап.* Запланована діяльність: безпосередня робота над проєктом, збирання інформації, встановлення необхідних творчих зв'язків з особами, які можуть допомогти у виконанні запланованої роботи; накопичення інформації, її вивчення, опрацювання; аналіз, систематизація та узагальнення комплексу напрацьованого матеріалу; викладення узагальнених висновків у вигляді таблиць, схем, діаграм, рефератів, рекомендацій; складання звіту.

3. *Підсумковий етап.* Запланована діяльність: презентація отриманих результатів; обговорення за участю учнів групи, курсу, потоку; підготовка лекцій, виступів; організація підсумкової конференції [4].

Проєктна діяльність – це різновид імітаційного моделювання, який представляє собою групове завдання для відпрацювання послідовності дій у штучного створених умовах та є формою квазі-професійної діяльності, яка створює предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності. Різновиди проєктної діяльності належать до технологій контекстного навчання. При формуванні професійної компетентності вчителя

початкової школи умовах контекстного навчання В. Готтінг пропонує застосовувати стимули, такі як:

– ефект результативності: орієнтація студентів не тільки на засвоєння науково-педагогічної інформації відповідно до стандарту вищої освіти, але й на творче застосування отриманих знань шляхом виконання спеціальних творчо-пошукових завдань; застосування нестандартних форм і методів навчання та виховання школярів; аналізу шкільних навчальних планів, програм і підручників з позиції вимог педагогічної інноватики;

– пошук «педагогічного ідеалу» через сприйняття, осмислення нової інформації з позиції тактичних і стратегічних цілей навчання; формування власної позиції (читання і обговорення широкого кола наукової літератури, періодики; написання творів, добір матеріалу про інноваційні освітні підходи, розроблені майстрами педагогічної праці, про педагогічні системи, реалізувати які здатні творчо мислячі, високо компетентні фахівці) [1].

До проектних технологій контекстного навчання належать імітаційні вправи, аналіз виробничих ситуацій, тренінги. Імітаційні колективні методи включають розподіл ролей, ігрове проектування, ділові ігри. Імітаційні методи, на думку В. Нагаєва, сприяють формуванню професійних, організаційних і управлінських умінь. У залежності від поставлених цілей і завдань, місця й умов проведення навчального процесу імітаційні проектні технології можна класифікувати на операційно-рольові і навчальні (ділові). Вчений виділяє наступні різновиди імітаційних проектних технологій: операційно-рольові, навчально-ділові, проблемно-орієнтовані, навчально-рольові та навчально-педагогічні ігри [6].

Операційно-рольова гра – форма створення предметного і соціального середовища професійної діяльності, моделювання системи відносин, характеристик для визначеного виду практичної роботи. *Навчальна ділова гра* дає змогу змодельовувати відповідні умови для придбання навичок фахівця. *Проблемно-орієнтовані ігри* визначають складні проблеми і шляхи їх розв'язання в різних галузях. *Навчально-рольові ігри* розвивають аналітичні здібності, сприяють прийняттю правильних рішень у різних соціально-психологічних і виробничих ситуаціях. *Навчально-педагогічні ігри* використовуються для вибору оптимальних рішень, що навчають методам і прийомам діяльності у справжніх умовах. Цей різновид гри вимагає від учасника знань не лише конкретної теми, а й основ педагогіки, психології та методики викладання. *Навчально-педагогічні ігри* використовуються для вибору моделей поведінки, що формують уявлення про професійну діяльність у реальних умовах. Зазначений різновид ігрової діяльності вимагає знань основ педагогіки і психології та фахових методик. Формування соціально активної

творчої особистості майбутнього вчителя вимагає від викладачів використання нестандартних форм педагогічної взаємодії. Практичні та лабораторні заняття проводяться як навчально-педагогічні ігри, які проєктують певні педагогічні ситуації, спрямовані на формування професійних навичок майбутніх учителів початкових класів.

Найбільш яскрава форма ігрового проектування квазіпрофесійної діяльності – *імітаційна, рольова гра*. Під час її проведення вдало моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої праці, задається його контекст. *Рольові ігри* – це неначе репетиції педагогічної діяльності майбутніх учителів. Засобом таких ігор створюється можливість «програти ситуацію» освітнього процесу на уроці з різних позицій (з позиції вчителя або з позиції учня). Це дає можливість зрозуміти психологію її учасників і набути певного досвіду професійної діяльності.

Звичайно, щоб проєктована навчально-педагогічна гра була ефективною та відповідала певній проблемній ситуації, потрібно враховувати те, що на її учасників можна впливати завдяки побудові спрощеної професійної ситуації, в якій відображені лише суттєві моменти; виявленню та підсиленню виразного взаємозв'язку між ключовими ролями учасників; стрімкому розгортанню ходу гри у часі; показу наслідків, отриманих на різних етапах прийняття рішень і виконання певних дій; наявній можливості вчитися як на своїх, так і на чужих помилках. Тому, зважаючи на значення навчально-педагогічної гри для творчого розвитку учителя початкової школи та удосконалення його професійної компетентності, перш за усе, потрібно чітко окреслити конкретні цілі, завдання, вправи та етапи проведення ігрового проектування. Вагомим внеском до підготовки та проведення педагогічної гри є визначення її безпосередніх учасників та «прогривання» конкретних ролей.

Так для проведення навчально-педагогічної гри на практичному занятті – імітації уроку «Я досліджую світ», «Мистецтва», «Математики» чи «Української мови» слід розробити технологічні організаційні етапи і врахувати перелічені аспекти.

Хід навчально-педагогічної гри.

1. Підготовчо-організаційний психологічний етап передбачає формування у студентів позитивного мотиваційного підходу до квазіпрофесійної педагогічної діяльності.

2. Планування гри включає вибір теми для гри та вузлових тем з програми для розробки проекту сценарію уроку згідно його дидактичної структури.

3. Цільові настанови колективу академічної групи полягають в остаточному закріпленні функціональних ролей згідно розробленого проекту сценарію навчально-педагогічної гри імітації (вчителі, учні, методисти, модератор) і роз'ясненні обов'язків, попередження помилок; підготовка

аудиторії, оснащення, дидактичних, мультимедійних засобів та художнього приладдя; підбір критеріїв та інструкцій для аналізу етапів гри.

4. Безпосереднє проведення гри передбачає вибір стратегій для викладача і студентів – ролі модератора для викладача; розігрування квазіпрофесійних ситуацій і дій студентами, які полягають у реалізації форм, методів, прийомів викладання на кожному етапі проєктованого уроку.

5. Аналіз і оцінювання гри – це визначення сильних і слабких сторін в діях студентів; оцінювання студентами-методистами змісту та методичного наповнення дидактичної структури проведеного уроку; педагогічної доцільності форм, методів, прийомів і засобів навчання на уроці образотворчого мистецтва, української мови, математики тощо конкретних дій і ситуацій, всієї гри; створення сприятливого мікроклімату для підведення загальних підсумків; рефлексія.

Проєктні технології на практичному занятті-імітації уроку «Математики» в початкових класах сприяють розвитку самостійної навчальної діяльності, об'єднуючи в систему теоретичні та практичні складові діяльності учнів, дозволяючи кожному відкрити, розвинути і реалізувати творчий потенціал своєї особистості. На перше місце виходять форми самостійної роботи учнів, сформовані не тільки на застосуванні набутих знань і умінь, а й на придбанні на їх основі нових. В основі методу проєктів лежить креативність, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі і самостійно конструювати свої знання.

Проєктна діяльність на заняттях методики навчання математики дозволяє студентам робити власні відкриття, встановлювати цілі і досягати поставлені завдання. Проводячи роботу над проєктом з математики, студент формує здібності, виховує свою компетенцію (інформаційну, ініціативну, розумову, комунікативну), що є надзвичайно актуальним і відповідає новітнім запитам освіти. В ході проєктної діяльності з математики розвиваються універсальні навчальні вміння.

Є різноманітні типи проєктів для уроків математики у початковій школі, які дозволяють вчителю вирішувати різні дидактичні завдання. При організації роботи на уроках математики потрібно надавати велике значення віковим психофізіологічним особливостям дітей молодшого шкільного віку. Тобто теми дитячих проєктів вибирають зі змісту навчальних дисциплін або наближені до них.

Тем проєктів може бути багато. Це залежить від місця знаходження школи, кількості дітей у класі, можливостей школи, навколишнього середовища для збирання інформації. Відповідно до теми це може бути інформаційний, ігровий, прикладний, творчий або інший проєкт. Наприклад, в початковій школі при виконанні проєкту з математики можуть бути ефективними такі теми: цікава математика,

математичні загадки; математика в казках; математика на кухні; математика на городі; веселий задачник; без математики немає ремонту; геометричні тала в архітектурі і пам'ятниках; геометричні та в нашому будинку. Як люди навчилися вимірювати землю? Як планувати покупки? Що можна виміряти за допомогою ніг і рук? Так, при вивченні теми: «Периметр і площа прямокутника» учням можна запропонувати виконати проєкт, продуктом якого може бути виготовлення книжки-малятка. При цьому учнів класу можна розділити на 3 команди (по 4 особи). Для кожної групи запропонувати певну професію (наприклад: будівельники, вантажники, агрономи), відповідно якої знайти завдання на обчислення площі і периметра прямокутника.

Використання на заняттях методики навчання математики проєктних методів та завдань практичного характеру дозволить оптимізувати процес навчання математики в початкових класах, зробити його більш ефективним. Специфіку навчання математики методом проєктів демонструють наступні пізнавальні загальнонавчальні дії: формулювання пізнавальної мети; пошук інформації; структурування знань; вміння усвідомлено будувати мовне висловлювання; вибір найбільш ефективних способів вирішення завдання; рефлексія способів і умов дій; оцінка і контроль результатів діяльності. Доведено, що проведення занять з математики з використанням проєктних технологій сприяють розвитку універсальних навчальних дій, а саме пізнавальних загальнонавчальних дій.

Особливостями підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування у своїй роботі проєктної діяльності, окрім проєктування майбутньої педагогічної діяльності, є розвиток умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, здатність до нетипового розв'язання поставлених задач, творчо-креативне мислення, розвиток критичного мислення, комунікативних здібностей до співпраці й роботи у колективі – колективної діяльності. Це дозволить майбутнім учителям початкової школи, здійснювати педагогічну діяльність на високому професійному рівні.

З огляду на те, що метод проєктів завжди орієнтований на самостійну діяльність здобувачів освіти – індивідуальну, парну, групову, яку студенти виконують протягом певного часу, він органічно поєднується з груповим підходом до навчання. Об'єднуючись в групи, майбутні учителі отримують певне завдання (тему проєкту), яке припускає розв'язування деякої проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншої, інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих галузей. Проблема проєкту, яку ми пропонуємо майбутнім учителям під час вивчення дисципліни «Інноваційні технології навчання

інтегрованого курсу «Я досліджую світ»», має бути соціально детермінованою, знайомою і цікавою для них. Наприклад: «Застосування комп'ютерних технологій на уроках «Я досліджую світ» та «Дизайн і технології», «Формування основ технологічної компетентності в учнів початкової школи у процесі хвильового занурення в умови STREAM-освіти», «Розвиток творчих здібностей у молодших школярів з особливими освітніми потребами на уроках «Я досліджую світ» у процесі конструювання (з використанням конструктора LEGO)», «Використання конструкторів LEGO в навчальному процесі для формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів», «Використання проблемних ситуацій на уроках «Я досліджую світ» для розвитку критичного мислення молодших школярів в умовах реалізації концепції НУШ», «Особливості використання прийомів роботи на уроках «Я досліджую світ» в освітньому середовищі Нової української школи», «Дидактичні умови використання кооперативних форм навчальної діяльності на уроках «Я досліджую світ» в освітньому середовищі Нової української школи», «Доповнена реальність як засіб формування природничої компетентності молодших школярів в освітньому середовищі Нової української школи», «Формування природничої компетентності молодших школярів засобами віртуальних екскурсій (подорожей)», «Формування громадянської компетентності молодших школярів засобами візуалізації на уроках «Я досліджую світ» у початковій школі» тощо.

Результати виконаних проєктів презентуються на лабораторних заняттях з методик навчання освітніх галузей: якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв'язання, якщо практична, конкретний результат, готовий до впровадження. Презентуються результати проєктів у вигляді відеофільмів, постерів, інтелект-карт, структурно-логічних схем, лепбуків, PowerPoint-презентацій, Web-сторінок тощо).

На практичних заняттях з фахової дисципліни «Методика навчання мистецької освітньої галузі» пропонуємо опрацювати дидактичні структури уроків образотворчого мистецтва різних типів та розробити детальні проєкти конспектів цих уроків для 1-4 класів: визначити освітні, розвивальні, виховні цілі уроку; визначити ефективні методи, прийоми і форми організації навчання на кожному етапі уроку для досягнення означених цілей; прокоментувати методику варіанту підготовки і проведення кожного етапу уроку щодо його психолого-дидактичної сутності та предметного змісту; підготуватися до ігрової імітації проведення уроків образотворчого мистецтва різних типів за пропонованою тематикою та здійснити їх методичний аналіз:

– проєкту-конспекту колективної творчої роботи на тему: «Казкове місто» для 1 класу;

– проєкту-конспекту уроку опанування основ образотворчої грамоти на тему: «В небі над полями райдуга-дуга» для 2 класу;

– проєкту-конспекту комбінованого уроку ілюстрування на тему: «Рукавичка» для 3 класу;

– проєкту-конспекту уроку самостійної творчої роботи на тему: «Сонячні барви золотої осені» для 4 класу.

З метою ознайомлення з інноваційними педагогічними технологіями викладання фахових дисциплін, пропонуємо до розгляду на практичному занятті з «Дидактики початкової освіти» на тему: «Методики початкової освіти – педагогічні науки» серію завдань творчих проєктів для опрацювання особливостей методик формування мовної, читацької, математичної, природничої, громадянської, історичної, мистецької компетентності з елементами альтернативних технологій зарубіжної педагогіки. Зокрема, підготувати індивідуальні творчі проєкти на теми: «Сучасна початкова освіта в країнах Західної Європи: Великобританії, Нідерландів, Німеччини, Франції», «Особливості початкової освіти в Японії», «Тенденції початкової освіти в країнах Східної Європи: Польщі, Словаччини, Чехії, Угорщини, Румунії», «Викладання мовних, математичних, природничих та мистецьких дисциплін на першому етапі вальдорфської школи», «Дослідження навколишнього світу в системі освіти і виховання Марії Монтесорі».

З метою обговорення та захисту проєктів на задану тематику, влаштовуємо групові та міжгрупові дискусії зі студентами спеціальності 013 Початкова освіта. Дискусії вважаються успішними, коли студенти отримують запитання завчасно і готують індивідуальні творчі проєкти, що дозволяють професійно дискутувати, використовуючи новий досліджуваний матеріал і наведені у ньому конкретні факти.

Відстоювання обраної позиції впроваджується під час практичного заняття із елементами імітаційних проєктних технологій, де студент має нагоду проілюструвати її на прикладі фрагментів уроків або фрагментів роботи над окремими видами професійно спрямованих творчих завдань. Практичні заняття носять практико-орієнтований характер: студенти не просто відтворюють знання, які отримали під час лекцій, а висловлюють та захищають власну позицію, проєктують діяльність учителя та дітей під час кожної педагогічної ситуації, що можлива на реальному уроці; здійснюють розбір конкретних методичних ситуацій, дають їм оцінку з різних позицій – учителя та методиста. Зазначимо, що розгортання педагогічної ситуації, яка проєктується, є, насамперед, невизначеним явищем і залежить від дій «учителя» та дій «дітей»; у такий спосіб формується не лише предметний, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності.

Інноваційні методичні підходи до забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти спонукають переорієнтацію на індивідуально-диференційовану, студентоцентровану, особистісно орієнтовану модель навчання; впровадження електронних методів, засобів і технологій діагностики знань студентів; організацію самоосвітньої діяльності із залученням інформаційно-комунікаційних технологій, Інтернет-джерел, та різноманітних освітніх платформ. Зокрема завданнями для проєктного навчання студентів може слугувати пропозиція проаналізувати альтернативні програми розвитку інтелектуально та творчо обдарованих дітей молодшого шкільного віку «Інтелект України», «На крилах успіху», «Росток», «Радість творчості», «Стежинки у Всесвіт», «Вальдорфська педагогіка» на сайті МОН України та підготувати індивідуальні дослідницькі професійно спрямовані проєкти з метою розкриття можливостей та оцінки їхнього упровадження у практику сучасних закладів загальної середньої освіти.

З метою реалізації мети та завдань студентоцентрованого підходу у навчанні нами розроблено та впроваджено інтерактивні методичні комплекси фахових дисциплін, які згідно із сучасними вимогами подаються студентам в електронному вигляді на CD, або у форматі Інтернет-сторінки у віртуальній бібліотеці університету на сайті центру дистанційного навчання. Склад та структура комплексів включає різні навчальні засоби – друковані, відеоматеріали, комп'ютерні навчальні програми – тобто традиційні елементи та інформаційно-методичні ресурси – це електронні посібники, мультимедійні посібники, довідково-інформаційні системи, завдання для самостійного навчання та методичні рекомендації для виконання індивідуальних проєктів. Для розроблення таких програм використовувалися пакети Microsoft Word, Excel, Microsoft Power Point, Corel Draw, Open Office. orgImpress, Teach Book Constructor та інші.

Погоджуємося з науково-педагогічними поглядами В. Орлова, який підкреслює, що ігрове проєктування «... цінне своєю мотивацією, особливим творчим станом особистості. Активізація особистісних функцій забезпечується таким змістом, який може вплинути на цілісність особистісного світосприйняття, ієрархію смислів, професійний статус. Переживання педагогічних ситуацій в ігровій формі, як спосіб існування особистісного досвіду, виникає за умов суб'єкт-суб'єктних форм навчальної

взаємодії (спілкування-діалог, психологічна і феноменологічна рефлексія, смислоутворення)» [7].

Висновки. Отже, впровадження технологій проєктного навчання як концептуальної основи контекстного підходу дає змогу реалізувати завдання формування професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Готтинг В. В. Подготовка педагога профессионального обучения на основе компетентностного подхода, **И. В. Войтова**, ред. *Материалы международной научно-практической конференции «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом»*. Минск : ГУ «БелИСА», 2008. С. 57.
2. Коваль Л. В. *Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти* : [монографія]. Донецьк : ЛАН-ДОН-XXI, 2012.
3. Кузьмінський А. І. та Тарасенкова Н. А. *Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя*. Черкаси : Вид. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009.
4. Лук'янова Л. Б. Технологія організації проєктної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16–21.
5. Морева Н. А. *Технологии профессионального образования : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. С. 30.
6. Нагаєв В. М. *Методика викладання у вищій школі : Навчальний посібник*. Київ : Центр учбової літератури, 2007. С. 114.
7. Орлов В. Ф. *Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін*: [монографія]. Київ : Наукова думка, 2003. С. 264.
8. Панфилова А. П. *Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования*. Москва : Издательский центр «Академия», 2012. С. 57.
9. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
10. Скворцова С. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. № 35. С. 66–71.
11. Clelland, D. Mc. and Mansfield, B. *Testing for competence rather than for «intelligence»*. American psychologist. San Francisco, 1973.
12. Raven, D., Hoffman, T. and Linard, M. *Education, values and society: the objectives of education end the nature and development of competence*. London, New York : The psychological corporation, 1977.

НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У РОБОТІ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ В УКРАЇНІ

AREAS OF ACTIVITY AND FUNCTIONS OF A SOCIAL EDUCATOR IN WORKING WITH ORPHAN CHILDREN IN UKRAINE

У складних та суперечливих умовах розвитку України найбільш незахищеною категорією виявилися діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Аналіз ситуації щодо явища сирітства в Україні дозволяє визнати, що проблема соціального захисту та соціальної підтримки, зокрема, є актуальною та частково вирішеною. Проте, проблема адаптації таких дітей до нового соціуму, їх соціалізація, формування та розвиток у зв'язку з воєнними діями на території України, кризовою ситуацією в країні, значно ускладнилася.

Окрім того, є певні фактори, що стають на заваді дитині-сироті чи дитині, позбавленій батьківських прав, у можливості забезпечити себе найнеобхіднішими життєвими благами: житлом на безпечній території, місцем здобуття освіти; захистом від зазіхань на їх життя, свободу, щасливе дитинство. Також робота різних соціальних інституцій, органів опіки, соціальних педагогів повинна бути спрямована на захистити дитину від негативного впливу родичів, які відмовились від них або були позбавлені права на їх виховання.

Основними завданнями соціального педагога освітньої установи є соціальний захист прав дітей, соціальна підтримка, створення безпечних, комфортних умов для життя дитини, налагодження механізмів зв'язку і партнерських стосунків між самою дитиною, її родиною або тими, хто її замінив, й освітньою установою.

Юридичний статус дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування, який підтверджується необхідними документами, що засвідчують обставини, через які дитина немає батьківського піклування дозволяє їй отримувати передбачені законодавством пільги, знаходитись на повному державному утриманні. Також, робота соціального педагога із дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, передбачає реалізацію певних напрямів роботи, виконання ролей та функцій, визначених нормативно-правовим забезпеченням та використання методів роботи із даною категорією дітей.

Ключові слова: діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, напрями

роботи соціального педагога, функції, методи роботи.

In the difficult and contradictory conditions of the development of Ukraine, orphans and children deprived of parental care turned out to be the most unprotected category. Analysis of the situation regarding the phenomenon of orphanhood in Ukraine makes us admit that the problem of social protection and social support, in particular, is relevant and partially solved. However, the problem of adapting such children to the new society, their socialization, formation and development in connection with the military operations on the territory of Ukraine as well as with the crisis in the country, has become much more complicated.

In addition, there exist certain factors that prevent an orphaned child or a child deprived of parental care from being able to provide himself with the most necessary life benefits: housing in a safe area, a place to get an education; protection against encroachments on their life, freedom, and happy childhood. In addition to that, the work of various social institutions, guardianship bodies, and social educators should be aimed at protecting the child from the negative influence of relatives who refused the child or were deprived of the right to raise him.

The main tasks of a social pedagogue of an educational institution are protection of children's rights, social support, creation of safe and comfortable conditions of life, establishment of communication mechanisms and partnership relations between the child, his family or those who replaced the family, and the educational institution.

The legal status of an orphan child and a child deprived of parental care, which is confirmed by the necessary documents certifying the circumstances due to which the child does not have parental care, allows him to receive the benefits provided by the law, and to be fully dependent on the state. The work of a social pedagogue with orphans and children deprived of parental care also involves the implementation of certain directions of work, the performance of roles and functions defined by legal regulations and the use of methods of working with this category of children.

Key words: orphans, children deprived of parental care, areas of social pedagogical work, functions, working methods.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.29>

Гук О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Гриник І.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Актуальність проблеми. Загнані в глухий кут нуждою сім'ї, обділені батьківською турботою і хоча б елементарним достатком діти – одна з болючих проблем сьогодення. Економічні негаразди, спричинені війною, руйнування моральних цінностей, нездоровий спосіб життя – ось далеко не всі причини, що зумовлюють зростання кількості

дітей-сиріт. Причинами цього є: погіршення матеріального становища сімей, ухилення від батьківських обов'язків, збільшення кількості вихованців у закладах інтернатного типу, дитячих будинках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами сирітства займаються вчені різних галузей наук, практичної сфери діяльності, такі як

Н. Комарова, І. Пеша, Л. Божович, А. Прихожан, Г. Бевз, М. Васильєва, Є. Коваленко.

Л. Артюшкіна у своїх працях висвітлює специфіку професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт, а специфіка виховання соціальної зрілості учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт висвітлюється у працях Л. Канишевської.

О. Кізь розглядає особливості самоутвердження вихованців інтернатних закладів, формування їх образу «Я» та образу «Ми». І. Грига, Т. Семигіна, В. Яковенко вивчають тенденції та розвиток нових підходів до виховання у інтернатах та дитячих будинках в Україні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Пошуком шляхів покращення умов виховання та ефективності соціально-педагогічної, психологічної допомоги дітям сиротам займаються психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники представники державних органів влади та громадських об'єднань.

Проте незважаючи на значний інтерес науковців до цієї проблеми, вона і у теоретичному, і у практичному аспектах залишається ще недостатньо вивченою.

Метою пропонованої статті є аналіз змісту, напрямів, форм та методів роботи соціального педагога з дітьми сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними напрямами діяльності соціального педагога у роботі з дітьми-сиротами та дітьми позбавленими батьківського піклування,

є соціально-педагогічне дослідження, захист прав дитини, забезпечення соціально-педагогічної підтримки, консультування, корекція та реабілітація.

Соціальний педагог повинен сприяти створенню педагогічно-орієнтованого середовища для нормального розвитку дитини. Більш докладну характеристику цих напрямів пропонуємо розглянути у таблиці 1.

Враховуючи усе вищесказане, можна визначити основні професійні функції соціального педагога. Пропонуємо їх коротку характеристику:

Охоронно-захисна – функція, що передбачає соціально-правовий захист дітей, відстоювання їх прав та інтересів, використання нормативно-правової бази для захисту прав та інтересів особистості, сприяння застосуванню заходів державного примусу та реалізації юридичної відповідальності щодо осіб, які ці права порушили. Готовність реалізації соціальними педагогами охоронно-захисної функції свідчить про виконання ними однією з головних професійних ролей – захисника прав та інтересів дітей.

Організаційно-посередницька – забезпечує налагодження взаємодії соціального педагога з дітьми сиротами, державними та недержавними установами, які задіяні у вирішенні проблем дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування; координацію та об'єднання зусиль різних спеціалістів та організацій щодо вирішення правових питань та проблем дітей сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, розвиток комунікативних здібностей, володіння технікою міжособистісного спілкування.

Таблиця 1

Основні напрями діяльності соціального педагога з дітьми-сиротами та дітьми позбавленими батьківського піклування

Напрямок діяльності	Зміст роботи
Дослідження соціальних та особистісних проблем дітей	Аналіз морально-психологічного фону закладу освіти з метою вивчення його впливу на особистість дитини; планування і впровадження заходів щодо покращення умов, їх реалізація; визначення центру соціально-культурного впливу на учнів в мікросередовищі закладу для вивчення їх виховного потенціалу та організації взаємодії; соціально-педагогічна діагностика з метою виявлення наявних проблем в дітей-сиріт.
Захист прав та свобод дитини	Визначення контингенту дітей, які потребують соціального захисту, опіки та піклування; захист прав та інтересів дітей-сиріт, захист та індивідуальна робота з учнями, котрі у прийомній сім'ї піддаються насильству та агресії з боку дорослих тощо.
Соціально-педагогічна підтримка	Діагностика та вивчення сім'ї, сімейного середовища; виявлення сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах, неблагополучних сімей, неповних сімей, опікунських сімей, прийомних сімей; духовно-ціннісне просвітництво.
Соціально-педагогічне консультування	Організація та проведення консультації для учнів, які опинилися у складних життєвих ситуаціях, спеціалізована допомога учням спрямована на вирішення проблем.
Соціальна профілактика, корекція та реабілітація	Виявлення та попередження відхилень у поведінці дитини-сироти, забезпечення профілактичної та корекційної роботи з такими учнями, сприяння пропаганді здорового способу життя.
Волонтерські проекти	Турбота про дітей з інвалідністю, хворих та бідних, благодійні заходи для таких дітей, проведення ігор та творчих занять з дітьми та інших заходів, які сприяють професійному самовизначенню, привчати таких дітей до загально-людських цінностей.
Організаційно-медична діяльність	Аналіз і узагальнення досвіду соціально-педагогічної діяльності, забезпечення корекційної та профілактичної роботи з дітьми-сиротами.

Діагностико-прогностична – полягає у вивченні індивідуальних особливостей та можливостей дітей-сиріт, вивчення особливостей найближчого їх оточення, з'ясування індивідуальних відхилень у соціальному розвитку дитини і зумовлених цим соціальних проблем. Ця функція виконує змістовно-цільові (стратегічні) та організаційно-методичні завдання, полягає в прогнозуванні соціальним педагогом подій та процесів, які відбуваються в класі в якому навчається дитина-сирота або дитина позбавлена батьківського піклування.

В основі реалізації цієї функції – глибоке усвідомлення соціального розвитку особистості, визначення умов реалізації цієї функції, формування вмінь вивчення взаємовідносин дитини-сироти з представниками різних соціальних ролей, проектування майбутньої професійної діяльності.

Організаційно-комунікативна – передбачає діяльність з погляду соціального менеджменту, що полягає в структуруванні, координації роботи різних соціальних установ та інституцій, передбачає організацію різноманітної діяльності та вплив на зміст дозвілля, допомогу в працевлаштуванні та професійній орієнтації учнів, координацію взаємозв'язку дитини-сироти з медичними, культурними, спортивними правовими установами.

Соціально-педагогічна – це функція, що побудована на використанні виховного потенціалу мікросередовища, у якому перебуває дитина, її можливостей, як суб'єкта виховання, сприяє виявлення інтересів і потреб окремих груп, залучення до роботи різних установ, організацій, творчих спілок та фахівців.

Соціально-терапевтична – це функція, що передбачає своєчасне втручання у кризові ситуації та спрямована на вирішення проблем дітей на основі самоусвідомлення їх ставлення до себе, оточуючого середовища. Сприяє формуванню в майбутніх соціальних педагогів терпимості, принципу конфіденційності, емпатії, відповідальності за долю дитини-сироти.

Корекційно-реабілітаційна – полягає у роботі, спрямованій на зміну та вдосконалення особистісних та фізичних особливостей особистості, існуючих умов життєдіяльності та створення нових умов для розвитку потенційних можливостей дітей-сиріт.

Реалізація вищесказаних професійних функцій соціального педагога дозволяє вирішувати складні та важливі завдання а самі функції є досить складними та, за часту, позаплановими [1, с. 45].

У зв'язку з тим, що робота з дітьми-сиротами та дітьми позбавлених батьківського піклування пов'язана з наданням соціальної та психологічної підтримки, спектр методів цієї роботи є також досить широкий. Сюди належать методи, за допомогою яких:

– виявляється вплив на свідомість людей, формуються їхні погляди (уявлення, поняття),

здійснюється оперативний обмін інформацією між членами соціально-педагогічної системи;

– здійснюється вплив на поведінку дітей через організацію їх діяльності, та стимулювання позитивних мотивів участі у ній дітей-сиріт;

– надається допомога в самоаналізі та самооцінці дітей-сиріт.

Групу методів роботи з дітьми-сиротами та дітьми позбавлених батьківського піклування становлять:

– методи соціальної роботи (методи соціальної діагностики, методи соціальної профілактики, методи соціальної корекції та реабілітації, соціально-економічні методи)

– психологічні методи (психодіагностичні методи, психокорекційні методи, методи психологічного консультування, методи психотерапії, методи психологічного впливу);

– педагогічні методи (методи педагогічної діагностики, методи навчання, методи виховання, організаційні методи, методи організації педагогічної взаємодії) [6].

Найбільш доцільним методами вивчення особистості дитини в перші тижні консультування в умовах загальноосвітнього навчального закладу є спостереження, вивчення матеріалів особової справи, бесіда, малюнкові методики на задану або ж будь яку іншу тему. При цьому небажано пропонувати теми, які сприяють негативні переживання у дитини, пов'язані з втратою близьких, друзів тощо.

Спостереження – це спеціально організоване вивчення досліджуваного об'єкта, процесу або явища в природних умовах. Спостереження повинне бути тривалим, систематичним, різнобічним та об'єктивним.

Соціального педагога в першу чергу мають в першу чергу цікавити стан дитини, механізми її «психологічного захисту». У зв'язку з цим важливе спостереження за власною ініціативою поведінкою дитини, її нерегламентованими заняттями в години навчання, вільного спілкування.

Спостереження можна здійснювати за ігровою діяльністю дитини. Спостереження сприяють здатності дитини планувати свою діяльність, підкорятися діючим правилам та розпорядженням.

Також до традиційних методів роботи соціального педагога з дітьми-сиротами в умовах загальноосвітнього навчального закладу належать **бесіди**. У бесідах, діалогах, дискусіях виявляється стан дитини, її емоції, переживання, позиції, наміри та страхи. Метою педагогічної бесіди є спроба проникнути у внутрішній світ вихованця, виявити причини тих або інших вчинків дитини. Важливо, щоб до бесіди педагог підготувався заздалегідь.

Анкетування – це метод масового збору матеріалу про учня за допомогою спеціально розроблених запитань. При анкетуванні, яке проводиться в усній або письмовій формі, важливо ставити запитання так щоб, вони відповідали поставленій меті.

Тестування – це цілеспрямоване, однакове для всіх досліджуваних обстеження, що проводиться в спокійних умовах для виявлення тих чи інших особливостей дитини. Головною метою при використанні методу тестування є створення в учня довіри та комфорту.

Вибір форм, напрямів та методів роботи з дітьми-сиротами та дітьми, які залишились без батьківського піклування в умовах загальноосвітнього навчального закладу залежить від певних факторів:

- віку дитини;
- форми виховання дітей (колективної, групової, індивідуальної), що здійснюється в межах інституційних закладах (дитячі будинки, притулки, школи-інтернати, тощо); дитячих будинках сімейного типу, прийомних сімей, сімей опікунів або піклувальників;
- осіб та організацій, які працюють з даною групою дітей [5, с. 51].

На підставі вищезазначеного приходимо до **висновку**, що поширення сирітства – це наслідок того, що значна частина родин у сьогоденні важкий час не змогла адаптуватися до нових соціально-економічних умов, а складний процес соціально-педагогічної діяльності з формування соціальності дітей-сиріт передбачає вирішення трьох головних проблем у навчанні – підготовка до самостійного життя, розвиток особистості, складнощі у спілкуванні з однолітками. Соціальна підтримка

та соціальний захист дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування в Україні є пріоритетом у діяльності соціального педагога та одним з головних обов'язків держави та основним напрямком правової політики держави.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артюшкіна Л. М. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 2. С. 42–47.
2. Бевз Г. Прийомні сім'ї (оцінка створення, функціонування та розвитку). Київ : Главник, 2006. 112 с.
3. Макійчук Т. Правове забезпечення соціальної підтримки дітей, які не мають належного батьківського піклування, до надання їм юридичного статусу дитини-сироти чи дитини, позбавленої батьківського піклування. *Підприємництво, господарство і право*. 2008. № 9. С. 107–112.
4. Науменко Г. І. Соціальна адаптація дітей-сиріт раннього віку. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 3. С. 66–71.
5. Пеша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування). Київ : Логос, 2000. 87 с.
6. Соціальна робота: технологічний аспект : навчальний посібник / за ред. А. Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. С. 92–171.
7. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. Київ : ВМУРОЛ «Україна», 2004. С. 290–313.

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРЕДМЕТНИЙ СВІТ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

FORMATION OF IDEAS ABOUT THE SUBJECT WORLD IN PRESCHOOL CHILDREN USING INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

У статті на основі вивчення наукової літератури обґрунтовано необхідність формування у дошкільників уявлень про предметний світ як однієї із важливих сфер життєдіяльності людини в психолого-педагогічному контексті. Автором проаналізовано різні підходи до визначення терміну уявлення. Розкрито сутність поняття «інноваційна педагогічна технологія», яке трактується як компонент педагогічного процесу, що відображає його провідні, сутнісні характеристики – сукупність послідовних взаємодій з метою розвитку. Визначено, що ознайомлення дітей з предметним світом відбувається у формі уявлень. Поняття уявлення визначено як збережений і відтворений у свідомості чуттєво-наочний образ раніше сприйнятих предметів чи явищ дійсності. В основі уявлення лежить актуалізація мнемічних (минулих) слідів у мозку людини, минулий досвід, попередні сприймання й відчуття. Проаналізовано зміст та складові предметного світу, встановлені взаємозв'язки з іншими сферами. Автором визначено у структурі уявлень про предмети когнітивний (сукупність уявлень і знань про предмети, їх групи, призначення, можливості використання, роль у житті людини), емоційно-ціннісний (наявність пізнавального інтересу, емоційне ставлення до оточуючих предметів) та діяльнісний (вміння використовувати предмети за призначенням, вміння використовувати предмети в незвичайних умовах, вміння конструювати предмети з підручних матеріалів) компоненти.

Визначено, що саме класифікація предметного світу є найбільш зручною для використання її у практичній діяльності вихователя і дає можливість сформувати у дошкільників широкі, різнобічні уявлення про предметний світ. Відзначено, що предметний світ сприяє пізнавальному, фізичному, мовленнєвому, емоційно-ціннісному, творчому розвитку дитини. Впровадження інноваційних педагогічних технологій як засіб в освітній процес, підвищить результативність освітнього процесу, сформує у педагогів ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток і формування всебічно розвинутого дошкільника, спроможного вирішувати певні завдання у практичній діяльності.

Ключові слова: предметний світ, предметне довкілля, уявлення, інноваційні педагогічні технології, розвивальне середовище, дитина дошкільного віку.

The article, based on the study of scientific literature, substantiates the need for preschoolers to form ideas about the objective world as one of the important spheres of human activity in the psychological and pedagogical context. The author analyzed various approaches to defining the term representation. The essence of the concept of «innovative pedagogical technology» is revealed, which is interpreted as a component of the pedagogical process that reflects its leading, essential characteristics – a set of successive interactions with the purpose of development. It was determined that children's familiarization with the objective world takes place in the form of ideas. The concept of representation is defined as a sensory-visual image of previously perceived objects or phenomena of reality preserved and reproduced in the mind. The idea is based on the actualization of mnemonic (past) traces in the human brain, past experience, previous perceptions and feelings. The content and components of the subject world have been analyzed, relationships with other areas have been established. The author defined the structure of ideas about objects as cognitive (a set of ideas and knowledge about objects, their groups, purposes, possibilities of use, role in human life), emotional and valuable (availability of cognitive interest, emotional attitude to surrounding objects) and activity (ability to use objects as intended, the ability to use objects in unusual conditions, the ability to construct objects from improvised materials) components.

It was determined that the classification of the subject world is the most convenient for its use in the practical activities of the educator and provides an opportunity to form broad, versatile ideas about the subject world in preschoolers. It was noted that the material world contributes to the child's cognitive, physical, speech, emotional and value, creative development. The introduction of innovative pedagogical technologies as a tool in the educational process will increase the effectiveness of the educational process will form value orientations among teachers, aimed at the development and formation of a comprehensively developed preschooler, capable of solving certain tasks in practical activities.

Key words: subject world, subject environment, representation, innovative pedagogical technologies, developmental environment, preschool child.

УДК 373.2.015.31:159.922.75
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.30>

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

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема формування у дітей, починаючи з дошкільного віку, цілісних уявлень про світ предметів і речей як однієї із основних сфер життєдіяльності людини відповідає запитам, які ставить сучасний соціум перед психолого-педагогічною наукою.

Потреба у пізнанні світу й побудові індивідуальної картини світу виникає у дитини уже в дошкільному віці. Вона прагне до осмислення дійсності, ознайомлення з основними законами життя (природними, предметними, соціальними), усвідомлення сенсу власного існування та пошуку свого домірного місця у складному й суперечливому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень щодо ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям засвідчує інтерес науковців до різних сторін цього феномену: використання пошуково-дослідницької діяльності (Н. Лисенко, Л. Парамонова, М. Поддяков, О. Поддяков та інші); ознайомлення з явищами неживої природи (С. Ніколаєва, Н. Рижова, П. Саморукова, І. Фрейдкін, Н. Яришева та ін.), суспільними явищами (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Ільченко, С. Козлова та ін.), фізичними залежностями (З. Богуславська, О. Запорожець, Т. Земцова, Л. Кларіна, Є. Корзакова, Л. Міщик та ін.); природно-предметного довкілля (Л. Зайцева, В. Логінова, Н. Рижова). Використання інноваційних технологій в освітньому процесі присвячені роботи (А. Вербицького, І. Дичківської, М. Кларіна, О. Листопада, В. Нестеренко, Є. Полата, С. Сисоєвої та ін.); упровадження інновацій в роботу з дітьми дошкільного віку відображені у дослідженнях (Х. Барна, А. Бурова, А. Вакуленко, С. Поворознюк, О. Прокоф'єва, А. Харченко, Л. Швайка та ін.). Науковці доводять, що цілеспрямоване ознайомлення з об'єктами навколишньої дійсності, їхніми властивостями сприяє здатності дітей, навіть молодшого та середнього дошкільного віку, узагальнювати й робити правильні умовиводи про прості міжоб'єктні зв'язки.

Сучасні наукові дослідження (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко та ін.) свідчать, що в дітей важливо формувати знання про різноманітні предмети та явища, загальноживані способи мисленнєвої діяльності. Учені наголошують на необхідності засвоєння вихованцями не окремих предметних знань, а вміння їх об'єднувати на основі розумових дій.

Водночас аналіз теоретичних джерел і сучасної практики дає підстави стверджувати, що наявні науково-практичні напрацювання не в повному обсязі висвітлюють питання щодо змісту формування уявлень про предметний світ у дітей дошкільного віку.

Мета статті є обґрунтування потреби використання у формуванні уявлень про предметний світ у дітей дошкільного віку засобів інноваційних педагогічних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Дошкільний вік є фундаментом розвитку базових компетентностей і навичок, необхідних людині протягом життя. Відповідно до освітнього напрямку «Дитина в природному довкіллі» Базового компоненту дошкільної освіти в Україні в дитини до кінця дошкільного віку важливо сформувані уявлення про природу планети Земля і Всесвіту; розуміння, що Земля є частиною Космосу, а всі його об'єкти (зорі, планети, комети, метеорити тощо) знаходяться дуже далеко; володіння елементарними уявленнями про дослідження Космосу людиною; знання, що на планеті Земля є неживі і живі об'єкти природи; усвідомлення зв'язків між рослинами і тваринами, їхні функції в природі; встановлення залежності об'єктів природи від екологічних факторів; розуміння особливостей та умов розвитку рослин (фази розвитку, екологічні фактори, поживність ґрунту, догляд), існування тварин (стадії розвитку, залежність від середовища існування, реакції на сезонні зміни); усвідомлення поділу рослин і тварин на групи; знання, що є дикорослі і культурні рослини; дикі, свійські тварини; знає правила поведінки з ними; володіння знаннями про основні властивості неживих об'єктів природи (повітря, вода, пісок, глина, каміння), які може виявляти під час елементарних дослідів; усвідомлення значення назв-характеристик окремих властивостей об'єктів та фізичних явищ навколишнього світу (твердість, м'якість, сипучість, в'язкість, плавучість, розчинність; швидкість, напрямок тощо); володіння назвами штучних матеріалів, виготовлених людиною із природної сировини (метал, гума, тканина, пластик, папір тощо); знає ознаки пір року і явищ природи [1, с. 12].

У психолого-педагогічній літературі під уявленнями розуміють чуттєво-наочний образ предметів або явищ дійсності, що зберігається і відтворюється у свідомості людини поза безпосереднім впливом їх на органи чуттів (К. О. Альбуханова-Славська, Б. Г. Анан'єв, І. Д. Бех, О. О. Бодальов й інші).

Ознайомлення дітей з предметним світом відбувається у формі уявлень. Уявлення – збережений і відтворюваний у свідомості чуттєво-наочний образ раніше сприйнятих предметів чи явищ дійсності. В основі уявлення лежить актуалізація мнемічних (минулих) слідів у мозку людини, минулий досвід, попередні сприймання й відчуття [4, с. 333].

Уявлення – образи предметів, сцен і подій, що виникають на основі пригадування або продуктивної уяви. Уявлення актуалізуються за асоціаціями: слово – образ, образ – образ, почуття – образ, – а також мимоволі, через дію неусвідомлюваних механізмів. Образ уявлення відбивається у сфері свідомості. Особистісні уявлення об'єктивуються, стають доступними іншим через словесний опис, графічне зображення і пов'язану з ними поведінку. Рухові уявлення здійснюють

попереднє налаштування людини на дію і як еталон коректують її [5, с. 562].

Сутність уявлень у тім, що вони є узагальненими образами дійсності, які зберігають важливі для особистості особливості світу.

Про важливість ролі предметного світу в розвитку дітей дошкільного віку наголошують у своїх дослідженнях вчені Л. А. Венгер, О. В. Запорожець, В. І. Логінова, Г. М. Леушина, Л. Г. Розенгарт-Пупко, О. В. Дибіна-Артамонова та інші. У ряді психологічних досліджень показана здатність дитини дошкільного віку до засвоєння зв'язків і залежностей між об'єктами та явищами оточуючої дійсності. Так, Б. Ананьєв, Л. Венгер, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Люблінська, М. Поддьяков довели можливість формування у дітей узагальнених уявлень про предмети та явища, зв'язки й відношення, які будуть покладені в основу правильного світорозуміння, що буде сприяти формуванню наукового світогляду надалі.

За М. Осоріною, дошкільний вік – період побудови базових взаємин дитини зі світом і її бажання впорядкувати свої знання про довкілля, а пізніше узагальнити їх у вигляді певної моделі світобудови [2].

Для нашого дослідження важливим є з'ясувати зміст та складові предметного світу (довкілля), встановити взаємозв'язки з іншими сферами. Предметний світ є однією із важливих сфер, які дитина пізнає найперше. У предметах матеріалізовано багатовіковий досвід людства, який дитина сприймає в узагальненому вигляді через фізичні й динамічні властивості предмета, його зв'язки з іншими об'єктами дійсності. Предмети оточують дитину відразу після народження, допомагаючи їй адаптуватися та вижити в новому для неї соціальному середовищі, супроводжують її впродовж усього життя. По мірі зростання до сфери пізнання дитини долучаються й інші сфери життєдіяльності людини: природа, інші люди, власне вона сама, інші види культури (не лише матеріальної, якою є предметний світ).

М. А. Коськова вважає, що предметний світ як складова культури є сукупністю штучно створених людиною речей і споруд з метою виконання найрізноманітніших функцій. Цю сукупність артефактів називають предметним середовищем (світом речей, матеріальною культурою, матеріально-технічною культурою, предметною культурою) [8, с. 345].

У структурі уявлень про предмети визначено когнітивний (сукупність уявлень і знань про предмети, їх групи, призначення, можливості використання, роль у житті людини), емоційно-ціннісний (наявність пізнавального інтересу, емоційне ставлення до оточуючих предметів) та діяльнісний (вміння використовувати предмети за призначенням, вміння використовувати предмети в незвичайних умовах, вміння конструювати предмети з підручних матеріалів) компоненти.

Предметний світ класифікують по різному. Для розуміння й усвідомлення дитиною дошкільного віку багатство й різноманіття предметного світу структурували за певними критеріями: різні властивості предметів (металеві, дерев'яні, скляні, пластмасові); форма предметів (кругла, прямокутна, овальна); функція предмета (меблі, посуд, одяг, знаряддя праці тощо); призначення предмета, тобто здатність задовольняти потреби дорослого або дитини (предмети, які задовольняють ігрові потреби (умовні, реалістичні іграшки, предмети-замінники); трудові потреби (знаряддя праці, предмети, які полегшують працю в побуті та на виробництві); життєві потреби (посуд, меблі, одяг, взуття, предмети особистої гігієни тощо); духовні та інтелектуальні потреби (книги, картини, телевізор, комп'ютер, музичні інструменти тощо); сфера використання предметів: предмети, які використовуються у сферах праці, побуту, культури та свята [7]. Варто зазначити, що саме така класифікація предметного світу, на нашу думку, є найбільш зручною для використання її у практичній діяльності вихователя і дає можливість сформулювати у дошкільників широкі, різнобічні уявлення про предметний світ.

Предметний світ дає можливість дитині зміцнити фізично, оскільки змушує її рухатися, бігати, присідати, діставати щось, підстрибувати, наздоганяти. Він допомагає їй рости здоровою (вмиватися, купатися, чистити зуби, захищає від холоду, дощу, сонця, задовольняє потребу в їжі, одязі, забезпечує повноцінний сон, створює затишок і емоційний комфорт в будинку, на вулиці, в дитячому садку). Іншими словами, предметний світ сприяє пізнавальному, фізичному, мовленнєвому, емоційно-ціннісному, творчому розвитку дитини.

Дошкільний вік є періодом, який відіграє особливу роль у пізнанні дитиною світу загалом, й предметного світу, зокрема. В зв'язку з цим важливим є пошук принципово нових форм, методів навчання, технологій, які дадуть можливість формувати уявлення про предметний світ у дітей.

У контексті досліджуваної проблеми інноваційна педагогічна технологія розглядається нами як компонент педагогічного процесу, що відображає його провідні, сутнісні характеристики – сукупність послідовних взаємодій з метою розвитку. У практичній діяльності педагогічна технологія є результатом рефлексії вихователем педагогічної взаємодії [6, с. 237].

Впровадження педагогом інноваційних педагогічних технологій в практиці здійснюється на трьох рівнях: загальнопедагогічний рівень; предметно-лабораторний (освітня технологія використовується в значенні окремої методики); локальний (модульний) рівень – стосується елементів освітнього процесу [3].

Основна ідея застосування інноваційних технологій вихователем полягає в гармонійному

поєднанні сучасних технологій із традиційними засобами розвитку дитини для формування психічних процесів, головних сфер особистості, розвитку творчих здібностей.

Інноваційних технологій є великий вибір, але не кожна з них може бути використана вихователем в роботі з дітьми дошкільного віку. Отже, розглянемо інноваційні технології, авторські програми, методики та їх елементи, які найбільш актуальні та пристосовані до впровадження у практику роботи закладу дошкільної освіти.

В закладі дошкільної освіти впроваджуються спектр методик і технологій: технологія психолого-педагогічного проектування Т. Піроженко, методика використання схем-моделей у лексико-граматичній роботі К. Крутій, методика художньо-мовленнєвої діяльності Н. Гавриш, методика використання інтелектуальних карт та коректурних таблиць Н. Гавриш, методика розвитку творчих здібностей на заняттях з малювання Л. Шульги, методика використання схем-моделей для навчання дітей описових розповідей Т. Ткаченко, технологія розвитку творчої особистості (теорія розв'язання винахідницьких завдань) Г. Альтшуллера, методика раннього та інтенсивного навчання грамоти М. Зайцева, логічні блоки Дьєнеша, методика навчання дітей раннього віку Глена Домана, інтелектуальні ігри Нікітіних, розвивальні ігри В. Воскобовича, інформаційно-комунікаційні технології, технологія ейдетики для дітей дошкільного віку, палички Кюінезера, здоров'язберезувальна технологія М. Єфименка та ін. Такі заняття забезпечують оптимальну активність дітей дошкільного віку та сприяють кращому засвоєнню теми. Наприкінці заняття дітям пропонують сказати ключові поняття теми, нову інформацію, про яку вони дізналися, що на занятті сподобалося чи навпаки, не сподобалося, просять аргументувати свої думки. Інноваційні педагогічні технології використовуються на заняттях як засіб і спрямовують свої дії на формування у дітей значущої мотивації до пізнання, що і скеровує їхню пізнавальну активність, стимулює розвиток власних почуттів та інтересів. Чим

цікавіша така діяльність, тим емоційніший її вплив і тим більший ефект вона дає.

Висновки. Таким чином, ми дійшли висновку, що застосування вихователем інноваційних технологій як засобу підвищить результативність освітнього процесу, сформує у педагогів ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток і формування всебічно розвиненого дошкільника, спроможного вирішувати певні завдання у практичній діяльності. У свою чергу, застосування різних технологій сприяє формуванню у дітей дошкільного віку таких якостей, які є необхідними у подальшому формуванні вміння вчитися цілеспрямовано та сприймати нове усвідомлено та з інтересом.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у дослідженні особливостей використання окремих методик та технологій в процесі формування уявлень про довкілля у дітей дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4–19.
2. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : Підручник для ВНЗ. К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. 408 с.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
5. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х. : Прапор, 2007. 640 с.
6. Шахіна І. Ю., Садова Д. В. Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті: переваги та особливості використання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : "Педагогічні науки"*. 2020. Вип. 1. С. 236–240.
7. Шелестова Л. В. Збагачення уявлень старших дошкільників про світ. *Дошкільне виховання*. 2012. № 2. С. 11–15.
8. Шелестова Л. В. Кількісно-якісний аналіз уявлень про предмети у картині світу старших дошкільників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2012. Вип. 3 (16). С. 342–352.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF PREPARING FUTURE EDUCATORS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN INCLUSIVE GROUPS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Мета статті – обґрунтувати психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Авторкою робиться акцент на тому, що підготовка фахівців дошкільної галузі до професійної діяльності з дітьми дошкільного віку, що мають особливі потреби до навчання та виховання, у закладах освіти при створенні належних умов та кваліфікованих підходів педагога висвітлена недостатньо. Це, насамперед, стосується дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Одним із першочергових завдань сьогодення визначено інтеграцію в європейське освітнє товариство, що передбачає рівний доступ кожної особи до якісного навчання. Авторка стверджує, що сучасні виклики, серед яких чинне місце посідає інклюзія, вносять свої акценти у діяльність закладів вищої освіти, пов'язаних із підготовкою конкурентоспроможних вихователів, здатних до здійснення професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Схарактеризовано особливості роботи вихователя в інклюзивних групах, визначено її завдання та значущі якості фахівця, що уможливають ефективну професійну діяльність. Психолого-педагогічну готовність до здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі розглянуто через призму теоретичного, практичного та психологічного підходу. Зазначено, що успішна педагогічна діяльність вихователя інклюзивної групи ЗДО забезпечується високим рівнем майстерності вихователя. Основними її показниками є ерудиція, мислення, інтуїція, спілкування. Представлено авторське трактування дефініцій «професійна підготовка» та «готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти».

Ключові слова: майбутні вихователі закладу дошкільної освіти, інклюзивна група, професійна підготовка, готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, діти з особливими освітніми потребами, професійна компетентність.

The article has been devoted to the problem of training future educators for professional activities in inclusive groups of preschool educational institutions. The purpose of the article is to substantiate the psychological and pedagogical foundations of training future educators for professional activities in inclusive groups of preschool educational institutions. The author has emphasized the fact that the preparation of preschool specialists for professional activities with preschool children who have special educational needs for learning and upbringing in educational institutions with the creation of appropriate conditions and qualified approaches of the teacher is insufficiently covered. This primarily concerns preschool children with special educational needs. An integration into the European educational society, which provides an equal access of every person to quality education, has been defined as one of the priority tasks of nowadays. The author has claimed that modern challenges, among which inclusion occupies a valid place, have brought their emphasis into the activities of higher educational institutions related to the training of competitive educators capable of carrying out professional activities in inclusive groups of preschool educational institutions. It has been characterized the peculiarities of the educator's work in inclusive groups, its tasks and significant qualities of a specialist that enable effective professional activity have been defined. Psychological and pedagogical readiness to carry out professional activities in the inclusive environment has been considered through the prism of theoretical, practical and psychological approach. It has been noted that the successful pedagogical activity of the educator of the inclusive group of preschool educational establishment has been ensured by the high level of the educator's skill. Its main indicators are erudition, thinking, intuition, communication. The author's interpretation of the definitions "professional training" and "readiness of future educators for professional activity in inclusive groups of preschool educational institutions" has been presented.

Key words: future educators of a preschool educational institution, inclusive group, professional training, readiness of future educators for professional activity in inclusive groups of preschool educational institutions, children with special educational needs, professional competence.

УДК378:373.2.011.3-051:376:373.22:37.015.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.31>

Цегельник Т.М.,
докт. філософії,
викладач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

Постановка проблеми. Вітчизняна система освіти перебуває на стадії глобальних змін, пов'язаних із суспільно-політичними та духовно-етичними процесами, які відбуваються сьогодні. Одним із першочергових завдань вважаємо інтеграцію в європейське освітнє товариство, що передбачає рівний доступ кожної особи до якісного навчання. Це, насамперед, стосується дітей

дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП). Відповідно, здійснити це непросте завдання можливо тільки у процесі інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО), де організовано інклюзивні групи для навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Сучасна освітня програма дозволяє створювати в закладах дошкільної освіти умови для навчання

дітей з особливими освітніми потребами. Навчання передбачено в групах інклюзивного значення. Мета створення таких груп зорієнтована на повне забезпечення дітей освітніми послугами, що будуть реалізувати їхнє право на здобуття освіти та сприяти формуванню в них певних соціальних потреб, а також розвитку інтелектуальних умінь та накопиченню теоретичних знань, набуттю практичних умінь і навичок, що дозволять згодом здобувати освіту та отримати належні умови для життєдіяльності в суспільстві на рівні з іншими людьми [9].

Отже, сучасні виклики, серед яких чинне місце займає інклюзія, вносять свої акценти у діяльність закладів вищої освіти, що беруть на себе активну роль у реалізації освітніх реформ, пов'язаних із підготовкою конкурентоспроможних вихователів, здатних до здійснення професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значним внеском у професійну підготовку майбутніх вихователів для системи дошкільної освіти є праці Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Л. Загородньої, Л. Зданевич, І. Луценко, Н. Гавриш, І. Дичківської, К. Крутій, М. Машовець, Л. Пісоцької, А. Чаговець та ін. Особливості інклюзивної освіти стали об'єктом дослідження таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як Т. Бондар, І. Садова, А. Колупаєва, І. Кузава, Т. Пантук, О. Рассказова, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко, З. Удич, М. Coul, G. Endrueit, M. Kirby, G. Trommsdorf та ін.

Міжнародні стандарти у сфері прав людини, окреслені у Конвенції ООН «Про права дитини» (1989 р.), Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» (2006 р.), підсумковому документі Спеціальної сесії в інтересах дітей Генеральної Асамблеї ООН «Світ, сприятливий для дітей» (2002 р.), слугують дієвим механізмом забезпечення доступу до високоякісної освіти в Україні всім дітям.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Опираючись на проведений аналіз науково-педагогічної літератури зазначимо, що науковці визначили різні шляхи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності, яка буде мати продуктивний результат за умови компетентнісного поєднання особистісних якостей педагога з його практичними вміннями та навичками, що будуть мати ґрунтовний фундамент з опорою на теоретичні знання, пов'язуючи це із внутрішніми потребами особистості та її прагненням у досягненні високих результатів. Водночас проведений аналіз засвідчив, що підготовка фахівців дошкільної галузі до професійної діяльності з дітьми дошкільного віку, що мають особливі потреби до навчання та виховання, у закладах освіти при створенні належних умов та кваліфікованих підходів педагога висвітлена недостатньо. Цей факт посилює актуальність обраної проблеми і робить наше дослідження перспективним.

Мета статті – обґрунтувати психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У центрі інклюзивної освітньої парадигми, як зазначає О. Броварська, лежить принцип відкритої невизначеної особистості, яка сприймає зовнішні умови свого життєустрою не як низку бар'єрів, а як низку можливостей. За таких умов людина починає усвідомлювати себе абсолютним суб'єктом свого життя, а світ – як відкриту систему, зорієнтовану на її специфічні потреби: «моделлю особистості в новій парадигмі інклюзивної освіти має стати інноваційна людина. Вона розглядає навколишній світ не як сталу гармонійну структуру, до якої потрібно пристосовуватися, а як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку потрібно розуміти як послідовність різноманітних труднощів, котрі необхідно подолати» [3, с. 27]. Цей принцип відповідає синергетичній концепції будь-яких систем, за якої «слабкий» елемент підсистеми є аттрактором її включення до метасистем, а також зоною потенційних змін, які долають дефект і виводять підсистему (людину) на вищий рівень. Іншим принципом інклюзивної освіти дослідниця називає концепцію «нормалізації», основу якої становить положення про необхідність максимального наближення людей з особливими потребами до способу та режиму, прийнятого у громаді [3, с. 30].

Наступний принцип інклюзії – модернізація самої системи освіти. Це заміна застарілих й адаптивно «закритих» форм організації навчання новими, за якої ЗДО, школа або заклад вищої освіти беруть на себе відповідальність за інтеграцію особи з особливими освітніми потребами у колектив. Так, Ю. Волчелюк акцентує увагу на тому, що «інклюзивна освіта потребує подальшої модернізації вищої педагогічної освіти та системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що передбачає: забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи із здобувачами із особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору; забезпечення спеціальної підготовки консультантів з питань навчання та розвитку осіб з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору; запровадження системної організаційно-методичної, консультативно-роз'яснювальної роботи серед керівників закладів освіти, громадськості, батьків щодо забезпечення права людей з ООП на освіту» [4, с. 48–51].

Відповідно, одним із головних завдань закладів вищої освіти, як зазначають науковці, є підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного фахівця для роботи з дітьми дошкільного віку, здатного самостійно і творчо вирішувати професійні завдання [2, с. 112]. Вважаємо, що функціональна

багатогранність педагогічної діяльності є змістом професійного розвитку вихователя ЗДО. Вона (діяльність) вимагає педагога-професіонала, спроможного компетентно організувати цілісний освітній процес (різні види діяльності) з дошкільниками у створеному сприятливому розвивальному середовищі; забезпечувати охорону життя і здоров'я дітей; усвідомлювати та реалізовувати мету, завдання розвитку дітей та відповідно до їхніх вікових можливостей [12, с. 73].

Вітчизняні науковці і практики визначили різні шляхи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності, яка буде мати продуктивний результат за умови компетентісного поєднання особистісних якостей педагога з його практичними вміннями та навичками, що будуть мати ґрунтовний фундамент з опорою на теоретичні знання, пов'язуючи це із внутрішніми потребами особистості та її прагненням у досягненні високих результатів. Як раніше зазначалось, дослідження підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності з дітьми дошкільного віку, що мають особливі потреби до навчання та виховання потребує особливої уваги. Зупинимось на цьому детальніше.

Професійна підготовка вихователя, як стверджує Л. Зданевич, передбачає спеціально організовану підготовку майбутніх фахівців у закладі вищої освіти на засадах теоретичного підходу із практичною реалізацією в процесі різних форм діяльності [7]. Цілком погоджуємося з І. Підліпняк, що мета професійної діяльності вихователя полягає в «...компетентності педагога, яка відповідає не тільки складовим теоретичного і практичного уміння, а й забезпечує комплексний підхід до професійних завдань, що дозволяють вирішувати та проводити діагностичні методики з метою виявлення набутих знань дітьми, а також спрямовують на підбір ефективних форм та засобів індивідуальної роботи з дошкільниками задля підвищення їхніх сформованих знань» [8, с. 123].

Психолого-педагогічну готовність до здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі розглядаємо через призму теоретичного, практичного та психологічного підходу.

Теоретичний підхід передбачає готовність педагога до роботи в умовах інклюзії з точки зору сформованих знань про категорії порушень дітей, особливості організації освітнього процесу, зокрема використання специфічних форм та методів у роботі з дітьми з ООП, організації комфортного перебування в інклюзивному середовищі, урахування потрібних допоміжних технологій та інструментів в освітньо-виховному процесі, оперування основними міжнародними та українськими нормативно-правовими документами в галузі інклюзивної освіти [5, с. 12].

Практичний підхід ґрунтується на доцільному застосуванні технологій навчання, притаманних

визначеній категорії дітей з відповідним порушенням, урахуванні в освітньому процесі індивідуальних особливостей та рівня розвитку дітей з ООП, умінню співпрацювати з колегами, які забезпечують надання освітніх послуг та використовувати розумні пристосування в роботі з такими дітьми. При реалізації цього підходу обов'язковим є уміння адекватного спілкуванню з батьками дитини з ООП [13].

Психологічний аспект готовності педагога до роботи в умовах інклюзії передбачає розвиток співпереживання, чуйності та толерантного ставлення до дітей з ООП. Важливим є також дотримання етичних норм у роботі з різними категоріями дітей та їхніми батьками. Цей аспект також передбачає протидію булінгу в інклюзивному середовищі та позитивну мотивацію щодо здійснення професійних обов'язків [10, с. 36].

Вважаємо доцільним також розглянути професійну компетентність вихователя, тісно пов'язану зі специфікою роботи в інклюзивних групах ЗДО. Під професійною компетентністю науковці розуміють фахову готовність і здатність вихователя-професіонала до виконання посадових обов'язків, передбачених нормативними документами, у повсякденній професійній діяльності. На нашу думку, це є одним із показників становлення фахівця. Погоджуємося з науковцями, що завдання вихователя в інклюзивній групі – сприяти соціалізації дитини з ООП, допомогти налагодити стосунки в колективі однокласників, активно сприяти формуванню знань, умінь та навичок, потрібних для подальшого життя, розвитку слабких сторін дитини з ООП, використовуючи потенціал сильних сторін. Як правило, дитина з ООП потребує спеціальних технологій та методів подачі інформації, що відображено в індивідуальній програмі розвитку [1, с. 37]. Виконання цих завдань на належному рівні говорить про компетентність фахівця в умовах інклюзивної групи.

Зосередимось також на вимогах, що ставляться до особистості фахівця дошкільної освіти. Значущими якостями вихователя інклюзивної групи ЗДО є людські, духовні, професійні, практичні. Ці якості формуються в процесі здобуття майбутнім вихователем майбутньої спеціальності. У формуванні людських якостей у професійній діяльності головну увагу приділяють цінності дитинства та розвитку соціальних навичок кожної дитини, незважаючи на її індивідуальні особливості та наявність різних особливих освітніх потреб. Педагог завжди має бути готовим до захисту прав та свобод дитини згідно з чинним законодавством [11, с. 15]. Духовні якості вихователя передбачають дотримання етичних норм та правил взаємодії з учасниками освітнього процесу, формування гуманного світогляду, духовного потенціалу в дітей дошкільного віку, зокрема з ООП. Професійні якості вихователя характеризуються комплексом знань, умінь та навичок, здобутих під час вивчення теоретичних

дисциплін психолого-педагогічного циклу і передбачають знання основ інклюзивної освіти, технологій роботи з різними категоріями дітей з ООП. Практичні якості полягають в умінні застосувати знання в практичній діяльності з дітьми дошкільного віку, зокрема виявляються в умінні створенні інклюзивного середовища, комфортного для всіх дітей, з огляду на їхні індивідуальні потреби. Успішна педагогічна діяльність вихователя інклюзивної групи ЗДО забезпечується високим рівнем майстерності вихователя. Основними її показниками є ерудиція, мислення, інтуїція, спілкування.

Висновки. Становлення майбутнього вихователя як фахівця, формування його готовності до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО відбувається на етапі навчання у закладі вищої освіти. Аналіз психолого-педагогічної основ підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО, ознайомлення із специфікою цієї професійної діяльності уможливив визначення нами сутності основних понять дослідження. Так, під професійною підготовкою розуміємо планомірну систему професійної освіти, яка забезпечує оволодіння системою наукових знань і професійних умінь, навичок та сприяє цілеспрямованій визначеності в меті, предметі, засобах, змісті професійної діяльності за відповідною галуззю знань. Готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти тлумачиться нами як складний, багаторівневий процес формування в майбутніх вихователів знань, умінь та навичок до здійснення професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, що дозволяє самостійно, системно організувати інклюзивний освітній процес з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аргіропулос Д., Тарнавська Н. Інклюзивна педагогіка : навч. посіб. для наук.-пед. пр., студентів закл. дошк. освіти. Житомир : Вид. О.О.Євенок, 2020. 248 с.
2. Атрощенко Т.О., Бобирєва О.С. Зміст та особливості фахової компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. *Освітні обрії*. Івано-Франківський інститут післядипломної педагогічної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. 2020. № 1. С. 111–115.
3. Броварська О. А. Філософські аспекти інклюзивної освіти. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації* : тези доповідей VIII Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2013. С. 27–30.
4. Волчелюк Ю. І. Організація навчання для студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації* : тези доповідей VIII Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2013. С. 48–51.
5. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків, 2006. 44 с.
6. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; 13.00.03 – корекційна педагогіка. Умань, 2016. 45 с.
7. Зданевич Л. В. Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми: теорія і методика : моногр. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013.
8. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дошкільників у різновікових групах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Умань, 2014. 240 с.
9. Про освіту. № 2145-VIII, 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
10. Тельна О. А., Маланчій В. О., Дацьо Н. О., Сидорів С. М., Селепій О. Д., Весніна Н. В., Приймак Н. П. Сходінки інклюзії : наук.-практ. посіб. для педагогів, студентів та батьків. (2-ге вид., випр. та доп.). Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2019. 156 с.
11. Цегельник Т.М. Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Хмельницький : ХГПА, 2021.
12. Цегельник Т.М. Формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти : дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України. Хмельницький, 2021. 327 с.
13. Zdanevych L. V., Chaika V. M., Pysarchuk O. T., Tsehelnik T. M., & Ratushniak N. O. Training of future teachers for work with children under the conditions of preschool inclusive education. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*. 2020. 13 (32). 1–15. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14943>

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУPECULIARITIES OF ANXIETY MANIFESTATIONS
IN PRESCHOOL AGE

У статті тривожність розглядається як явище, що виникає на ґрунті поєднання певних емоційних реакцій та є одночасно як станом, так і рисою особистості. Тривожність може мати як підвищений, так і занижений рівні. Доведено, що досліджуване явище тривожності так чи інакше пов'язане з психічними станами і властивостями особистості, наприклад, коли занижена самооцінка виступає так званим «каталізатором» виникнення тривожності, хоча наявність певного оптимального її рівня слугує запорукою досягнення успіхів дитини у діяльності. Особливу увагу у статті пропонуємо звернути на дослідження тривожності у дітей дошкільного віку. Дошкільний вік – це важливий період у житті, коли психологічний простір дитини починає набувати семантичної глибини, емоції стають яскравішими, дитина робить перші узагальнення переживань, що виникають у неї при зустрічі з новими поняттями, категоріями. З метою вивчення тривожності у дітей дошкільного віку автори використали такі методи дослідження: проєктивна методика «Моя сім'я», опитувальник для батьків «Рівень тривожності та психічного напруження дитини» (за О.Захаровим), анкета тривожності дошкільників для вихователів.

З'ясовано, що дітям дошкільного віку притаманними є такі психологічні особливості, що сприяють виникненню тривожності. До таких особливостей можна віднести підвищену емоційну чутливість до впливів зовнішнього середовища та сильна реакція на них; емоційно-вольова та пізнавальна сфери ще недостатньо розвинені; сприйняття зовнішнього світу є безпосереднім, адаптивні реакції на впливи за своїми формами є обмеженими; рівень наслідування та емоційного зараження є досить високим; спостерігається залежність від оцінок дорослих тощо. Тому саме в цьому віці тривожність може сформуватися і закріпитися як властивість особистості.

У статті окреслено перспективи подальшого розвитку дослідження із проблем тривожності дітей дошкільного віку, що торкаються питань профілактики виникнення тривожності, основним завданням якої стане формування впевненості дитини у собі.

Ключові слова: тривожність, рівень тривожності, дослідження, стан тривожності, дитина дошкільного віку.

In the article, anxiety is considered as a phenomenon that arises on the basis of a combination of certain emotional reactions and is both a state and a personality trait. Anxiety can have either high or low levels. It has been proven that the phenomenon of anxiety is in one way or another related to mental states and personality traits, for example, when low self-esteem acts as the so-called "catalyst" for the emergence of anxiety, although the presence of a certain optimal level of anxiety serves as a guarantee of a child's success in their activities.

In the article, we pay special attention to the study of anxiety in preschool age. It is an important period in life, when the child's psychological environment begins to acquire semantic depth, emotions become brighter, the child makes the first generalizations of experiences that arise when meeting new concepts and categories. In order to study anxiety of preschool children, the authors used the following research methods: projective methodology "My Family", questionnaire for parents "Level of anxiety and mental stress of the child" (developed by O. Zakharov), anxiety questionnaire of preschoolers for educators.

It has been found that preschool children have innate psychological features that contribute to the emergence of anxiety. Such features include increased emotional sensitivity to the effects of the external environment and a strong reaction to them; emotional volitional and cognitive spheres have not yet been sufficiently developed; perception of the external world is immediate, adaptive responses to influences are limited in their forms; the level of emotional imitation is quite high; there is a dependence on the assessments by adults, etc. Therefore, it is at this age that anxiety can form and be established as a personality trait.

The article outlines the prospects for the further development of research on the problems of anxiety in preschool age, which deals with the issues of prevention of anxiety, the main target being the formation of the child's self-confidence.

Key words: anxiety, level of anxiety, research, state of anxiety, preschool child.

УДК 159.9.072.922.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.32>

Чепіль М.М.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри
загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Ревть А.Б.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Прояви тривожності на психологічному рівні іноді важко діагностувати і легко сплутати з іншими психологічними феноменами. Нерідко діти з підвищеною тривожністю вважаються старанними, відповідальними, охайними тощо, натомість джерелом їхньої активності є надмірне напруження. Діти зі зниженим рівнем тривожності вважаються неорганізованими, неохайними, невихованими. Разом з тим ці риси – не просто ознака недисциплінованості, джерело їхніх неадекватних проявів є значно глибшим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У руслі даної проблеми працюють Р. Ассаджолі та Ш. Левіс, що пропонують методи прогресивної релаксації для зняття стану тривожності. Ю. Ємельянов вивчає прийоми психогімнастики, що є ефективні у роботі з дітьми дошкільного віку у ракурсі зазначеної проблеми. О. Захаров, М. Буянов досліджують методи психотерапії у роботі з тривожними особистостями. Значний внесок у вивчення та подолання тривожності належить К. Ізарду та К. Хорні, які вважають, що тривожність – це емоційна реакція на небезпеку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Завдяки аналізу джерелознавчої бази з проблем тривожності та тривожних станів у дошкільному віці виявлено, що багатоаспектність та складність самого поняття, недостатня з'ясованість його причин і наслідків пояснює той факт, що незважаючи на актуальність і глобальність проблеми, маємо відносно незначну кількість суттєвих досліджень цього феномена.

Мета статті – емпіричне дослідження стану тривожності у дітей дошкільного віку та аналіз результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Діти раннього і дошкільного віку засвоюють особливості поведінки своїх батьків. Мимовільне засвоєння дітьми розглянутих рис характеру батьків ускладнює ставлення до однолітків і обтяжує процес адаптації до дитсадка. У своїх дослідженнях О. Захаров звертає увагу і на відмінність деяких характеристик матерів тривожних дівчаток та хлопчиків [4, с. 32]. Зазначається, що у матерів тривожних дівчаток виявлені такі особливості:

- нетерпимість до чужої думки, надмірна наполегливість у здійсненні своїх бажань (настирність);
- підозрілість і настороженість у контактах, схильність до упереджених оцінок і категоричних суджень;
- невпевненість;
- тривожно-вразливі риси характеру.

А у матерів тривожних хлопчиків помітні такі особливості:

- велика кількість скарг;
- хронічне відчуття втоми і нездоров'я;
- тривожно-вразлива фіксація хворобливих станів;
- іпохондричний настрій, який проявляється в тому, що мати вважає свою дитину нездоровою.

У дослідженні розглядаємо тривожність у дошкільному віці та основну увагу приділяємо характеристиці таких чинників її виникнення як середовище соціального розвитку дитини, особливості сімейних стосунків та взаємодія вихователів ЗДО, батьків і дітей у повсякденній діяльності.

Дослідження проводилося на базі Самбірського ЗДО № 13 «Казка» та Дрогобицького ЗДО «Волошка». У дослідженні приймали участь 62 дошкільники, з них 31 хлопчик та 31 дівчинка, 50 батьків, та 6 вихователів. З метою вивчення тривожності у дітей дошкільного віку нами використано такі методи: проективна методика «Моя сім'я», опитувальник для батьків «Рівень

тривожності та психічного напруження дитини» (за О. Захаровим) та авторська анкета тривожності дошкільників для вихователів.

У дошкільному віці більш тривожнішими є хлопчики. Так вважають фахівці [4; 5; 8], цю ж закономірність простежуємо у нашому дослідженні. У дівчаток можна спостерігати хвилювання через взаємини з іншими людьми (їх тривожить думка про те, що вихователю або батьки чи подружки про неї подумают, як виглядатимуть певні вчинки в їхніх очах), а хлопчики відчувають тривогу через можливість бути покараними.

Також тривожність дитині може передатися через тривожність вихователя або батьків. Авторитарний стиль виховання та надмірно високі вимоги батьків до неї, постійне порівняння своєї дитини з іншими дітьми, на нашу думку, також стало причиною сформованості тривожності у досліджуваних. У неповних сім'ях, або у сім'ях де батько або мати не беруть активної участі у вихованні дитини, також простежується підвищений рівень тривожності дошкільників, так як дитина не бачить моделі поведінки одного із батьків, а отже і не може побудувати модель своєї власної поведінки [6].

За допомогою дитячих малюнків у нас була можливість проаналізувати взаємозв'язок проявів тривожності у дітей дошкільного віку і психологічної атмосфери сім'ї, у якій виховується дитина. Серед досліджуваних один хлопчик шести років відмовився від виконання малюнка, пояснюючи це таким чином: «Не буду цього малювати. Можу намалювати щось інше». Це може свідчити про те, що у сім'ї хлопчика відбувається щось, про що дитині неприємно згадувати або ж складаються такі стосунки, у яких дитині некомфортно знаходитися. А завдання, яке ми дали, асоціюється у неї з сімейними проблемами та неприємностями.

У ході проведеного дослідження отримали наступні результати: високий рівень тривожності простежується у 16 дітей (25,8% досліджуваних), серед них 10 хлопчиків і 6 дівчаток. Відповідно 16,1% і 9,7%.

Середній рівень виявлено у 34 дітей (54,8% досліджуваних). З них 16 хлопчиків і 18 дівчаток. Відповідно 25,8% і 29%.

Низький рівень тривожності виявлено у 12 дітей (19,4% досліджуваних). З них 5 хлопчиків (8,1%), і 7 дівчаток (11,3%).

Отриманні результати представлені у вигляді таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівні тривожності досліджуваних

Рівень тривожності	Всі		Хлопчики		Дівчатка	
	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість
Високий	26,8	16	16,1	10	9,7	6
Середній	54,8	34	25,8	16	29,0	18
Низький	19,4	12	8,1	5	11,3	7

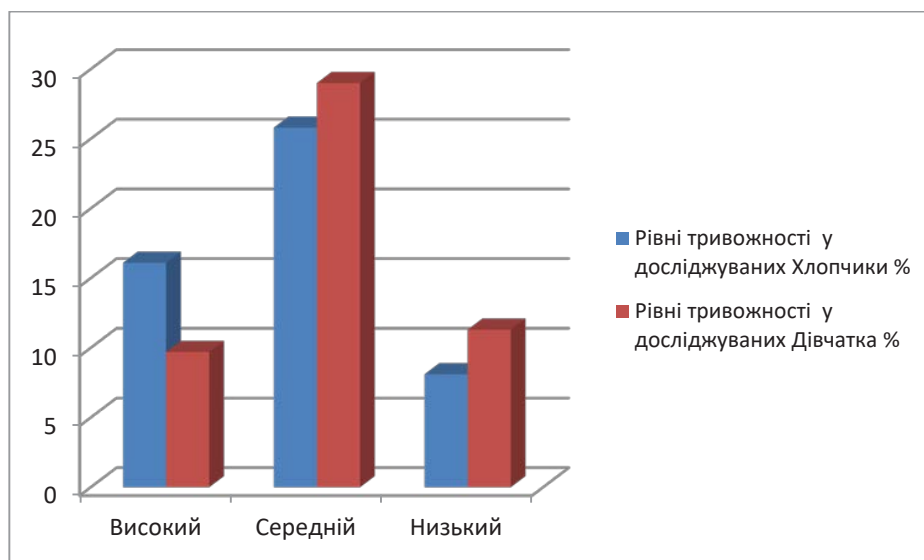


Рис. 1. Рівень тривожності дошкільників

Як видно із таблиці, найбільш виражений рівень тривожності у дошкільників за методикою «Моя сім'я» є середній (54,8%).

Найнижчий показник характерний для низького рівня тривожності дошкільників (19,4%). Високий рівень виражений у 16,1% хлопчиків та 9,7% дівчаток. Як бачимо, високий рівень тривожності переважає у хлопчиків. Це пов'язано, на нашу думку, з тим, що у дітей спостерігається занижений рівень самооцінки, який у свою чергу спричиняє заниження досягнень, закріплення неуспіху. Невпевненість дитини у собі викликає бажання слідувати вказівкам дорослого, не виявляючи власної ініціативи, пасивність, формальне засвоєння здобутих знань, острах виявити будь-яку ініціативу [1].

Зазвичай в основі тривоги лежить внутрішньо особистісний конфлікт дитини, який виявляється як суперечливість прагнень та бажань, неузгодженість у власних поглядах [3, с. 8].

Підбиваючи підсумками під результатами нашого дослідження, беремося стверджувати про те, що

найчастіше страхи та тривоги у дитини дошкільного віку беруть початок із сім'ї та обумовлюються нервово-психічним станом батьків, їх відношенням до власних дітей, до їх виховання та до життя в цілому.

Те, що 12% дітей на малюнках не зобразили себе, свідчить про проблеми у самовираженні дитини дошкільного віку у власній сім'ї, у стосунках із найріднішими людьми.

За результатами методики для батьків на визначення рівня тривожності та психічного напруження дитини за О. Захаровим, були виявлені такі результати (див. рис. 2).

Узагальнюючи результати діагностики можемо зробити припущення, що однією із причин, що спричиняє високий рівень тривожності у дошкільників, є відсутність або недостатня розвиненість навичок самообслуговування відповідно до свого віку. Внутрішні характеристики ТС проявляються через глибинний зміст тривожних переживань, який зазнаватиме змін у відповідності до актуальних прагнень дитини, які викликать вікові

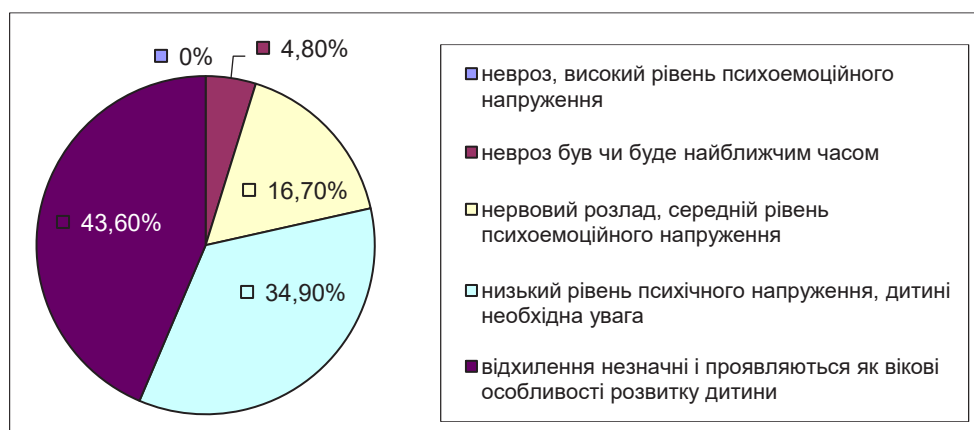


Рис. 2. Рівень тривожності та психічного напруження дітей (за О. Захаровим)

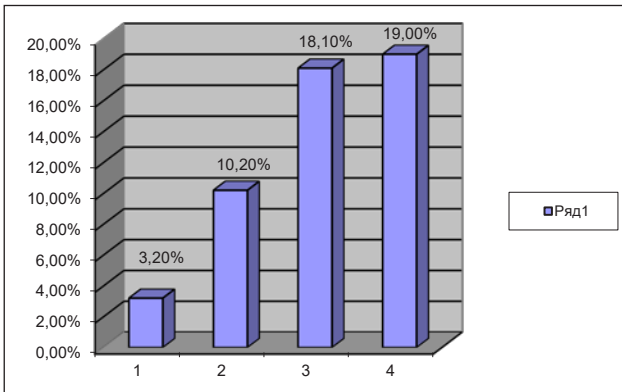


Рис. 3. Рівень тривожності та психічного напруження дівчат

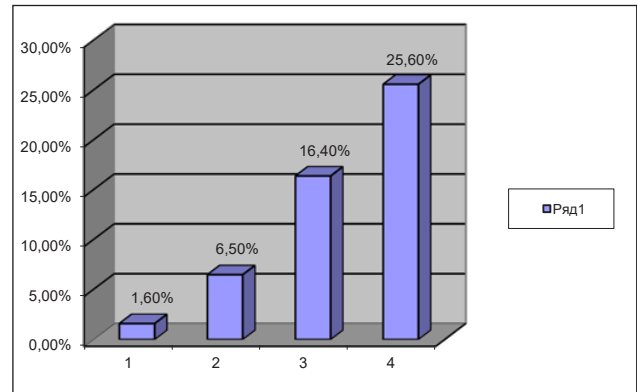


Рис. 4. Рівень тривожності та психічного напруження хлопчиків

особливості її розвитку. Глибинним джерелом дезадаптивної форми ТС є несприятливі моменти фрустрації, пов'язані із взаємодією з первинними об'єктами, на ранніх етапах розвитку дитини.

Гіперопіка у вихованні дитини може спричинити підвищену ситуативну тривожність, яка часто проявляється та може перерости в особистісну тривожність. Також нами було висунуто припущення, що причиною тривожності може бути невизначена тривога втрати матері (дитина намалювала маму і себе в однаковому платті і однакового кольору, що є ознакою прив'язаності та ідентифікації, а отже страх втрати маму, що рівноцінний є страху за своє життя).

Порівнюючи результати дослідження у хлопчиків і дівчаток за методикою Захарова «Рівень тривожності та психічного напруження дитини» можна сказати, що у 2 дівчаток (3,2%) і 1 хлопчика (1,6%) виявлено невроз. У 6 дівчаток і 4 хлопчиків, відповідно 10,2% і 6,5% виявлено нервові розлади, середній рівень психоемоційної напруги. У 11 дівчаток (18,1%) і 10 хлопчиків (16,4%) виявлено низький рівень психоемоційного напруження, і у 12 дівчаток (19,0%) і 16 хлопчиків (15,6%) відхилення незначні (див. рис. 3 і 4).

Аналізуючи результати анкетування тривожності дитини для вихователів, отримали наступні результати:

– високий рівень тривожності виявлено у 10 дітей (16,2%), з них 6 дівчаток і 4 хлопчики, відповідно 9,7% і 6,5%.

– середній рівень тривожності – у 26 дітей (41,9%), з них 11 дівчаток (17,7%) і 15 хлопчиків (24,2%).

– низький рівень тривожності – у 26 дітей (41,9%), з них 14 дівчаток (22,6%) і 12 хлопчиків (19,3%). Отримані результати ми представили у вигляді таблиці (див. табл. 2).

За результатами опитування можна сказати, що середній рівень тривожності переважає у хлопчиків, в той час як високий – у дівчаток. Проте, ми виявили і такий факт, що переважання високого рівня тривожності у дівчаток носить ситуативний характер, а у хлопчиків, відповідно внутрішньо-особистісний (див. рис. 5).

Порівняльний аналіз високого рівня тривожності між дівчатками і хлопчиками за результатами усіх трьох методик представлений на рисунку 6.

Узагальнюючи результати нашого дослідження можемо стверджувати, що частіш за все страхи дитини виходять з сім'ї, вони обумовлені нервово-психічним станом батьків та їх ставленням до дітей і життя взагалі. 20% дітей не намалювали себе – це свідчить про труднощі самовираження дитини у стосунках з близькими.

Висновки. На основі отриманих результатів по всіх трьох методиках: проективного малюнка «Моя сім'я», авторської анкети тривожності для вихователів та тесту для батьків «Рівень тривожності та психічного напруження дитини (за О. Захаровим)» можемо зробити висновок, що суттєвої відмінності між хлопцями і дівчатами немає. Діти, у яких виявлено високий рівень тривожності, ті чи інші відхилення потребують індивідуальної роботи з ними.

Подальші перспективи у ракурсі даного дослідження, на нашу думку, повинні торкнутися питання профілактики та запобігання виникнення

Таблиця 2

Рівні тривожності	Всі		Хлопчики		Дівчатка	
	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість
Високий	16,2	10	6,9	4	9,7	6
Середній	41,9	26	24,2	15	17,7	11
Низький	41,9	26	19,3	12	22,6	14

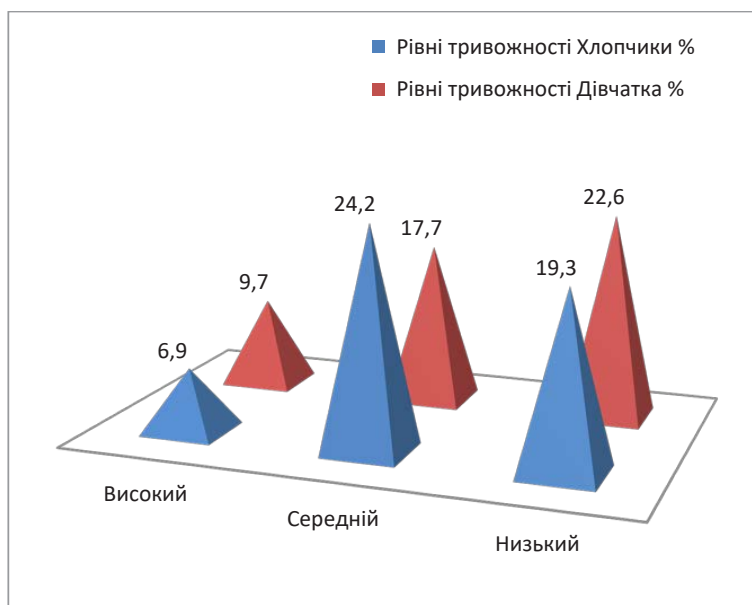


Рис. 5. Рівні тривожності хлопчиків і дівчаток за результатами анкетування для вихователів

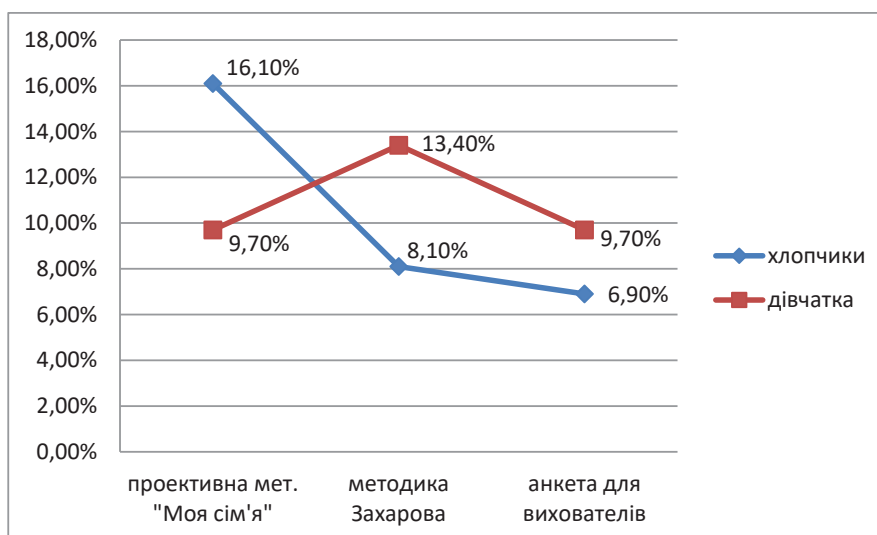


Рис. 6. Високий рівень тривожності між дівчатками і хлопчиками

тривожності у дитини дошкільного віку, що полягатиме у тому, щоб сформувати необхідні знання, які будуть спонукати дитину до підвищення ефективності ігрової діяльності, повернуть їй віру в успіх та у себе. Віра дитини в свої сили, формування впевненості – це дуже непроста справа, тривала у часі, що є результатом спільних зусиль дорослих з найближчого оточення дитини та самої дитини.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білан Т. Соціальна адаптація як компонент соціалізації дитини. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2009. Вип. 13. С. 38–43.
2. Біланов О. Місце модусу здоров'я в системі цінностей людини та суспільства. *Людинознавчі*

студії. Серія «Філософія». 2022. Вип. 44. С. 60–75. DOI: <https://doi.org/10.24919/2522-4700.44.4>

3. Васківська С. Про дитячу тривожність. *Початкова школа*. 1993. № 9. С. 8–11.

4. Захаров О. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. Москва: Просвещение, 1986. 128 с.

5. Карпенко Н. Профілактика дитячих страхів. *Дошкільне виховання*. 2003. № 9. С. 14–15.

6. Омельченко Я., Кісарчук З. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ: Шкільний світ, 2011. 112 с.

7. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / М. Лемак, В. Петрище. Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2011. 616 с.

8. Томчук С., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі. Вінниця: КВНЗ «ВАНУ», 2018. 200 с.

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ДИСТАНЦІЙНОМУ РЕЖИМІ: ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТА ТРАДИЦІЙНИХ ПІДХОДІВ

TEACHING ENGLISH IN DISTANCE MODE: USING INNOVATIVE AND TRADITIONAL APPROACHES

Стаття присвячена вдосконаленню мовних навичок студентів, а також розвитку соціокультурних і комунікативних компетенцій студентів інженерних спеціальностей в дистанційному режимі. Уміння спілкуватися з діловими партнерами за кордоном і вести переговори без послуг перекладача виходить на перший план у вивченні іноземних мов. У статті окреслено аудиторну діяльність, запропоновано шляхи подолання труднощів при дистанційному навчанні іноземної мови студентів-техніків. Мотивація, вірність життєвим ситуаціям та особисті уподобання – це ті аспекти, які надають мові комунікативного характеру в епоху глобалізації та науково-технічного прогресу все більше людей починають вивчати англійську мову, знання якої необхідно їм для поглиблення знань у сферах науки і техніки, бізнесу, освіти, соціального життя. Значна роль англійської мови, як засобу міжнародного спілкування для фахівців з вищою освітою. Вважають, що гарне знання іноземної мови сприятиме успіху в професійній діяльності. Говоріння, як вид мовної діяльності, базується, насамперед, на мові як засобі спілкування. Мова забезпечує спілкування між співрозмовниками, оскільки її розуміє як той, хто подає інформацію, кодуючи її в значеннях підібраних для цього слів, так і той, хто цю інформацію сприймає. Монологічне мовлення порівняно з діалогічним має велику композиційну складність, вимагає завершеності думки, суворого дотримання граматичних правил, чіткої логіки та зв'язності у вигляді того, що людина хоче сказати. Комунікативна задача мовця полягає в тому, щоб привернути увагу слухача, сприйняти його повідомлення, отримати на нього реакцію з урахуванням ситуації спілкування та особистості слухача. Отже, навчання іноземної мови передбачає також оволодіння певними техніками спілкування.

Ключові слова: навчальна ситуація, спонтанне спілкування, іншомовна компетенція, етапи навчання.

ment of socio-cultural and communicative competences of engineering students in the distant mode. The ability to communicate with business partners abroad and to negotiate without translation services comes to the forefront of the study of foreign languages. The paper outlines the classroom activities, proposes the ways of overcoming difficulties in teaching engineering students a foreign language distantly. Motivation, true to life situations and personal preferences are the aspects which give the language a communicative character. In everyday life, a person speaks only if he has a need due to certain circumstances of reality. In the classroom, the motive does not arise by itself, and very often the language is caused by the instructions of the teacher. In the era of globalization and scientific and technological progress, more and more people are beginning to study English, knowledge of which is necessary for them to deepen their knowledge in the fields of science and technology, business, education, social life. The role of English as a means of international communication for professionals with higher education is significant. They believe that a good knowledge of a foreign language will contribute to success in their professional activities. Speaking as a type of language activity is primarily based on language as a means of communication. Language provides communication between interlocutors, because it is understood by both the one who provides the information, encoding it in the meanings of words selected for this purpose, and the one who receives this information. Monologue speech has a great compositional complexity in comparison with dialogue one, it requires completeness of thought, strict adherence to grammar rules, clear logic and coherence in the presentation of what a person wants to say. The communicative task for the speaker is to capture the listener's attention, to get his message received, to get a reaction to it, taking into consideration the situation of communication and the personality of the listener. Thus, teaching a foreign language also involves mastering of certain communication techniques.

Key words: academic situation, spontaneous communication, a foreign language competence, teaching stages.

This paper deals with the improvement of students' language skills as well as the develop-

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.33>

Ахмад І.М.,

канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
технічного спрямування № 1
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»

Семида О.В.,

канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
технічного спрямування № 1
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»

Гуреева Л.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської мови
технічного спрямування № 1
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»

Постановка проблеми. Мова – засіб спілкування. Навчання іноземної мовної компетенції складається з кількох компонентів, у тому числі: навчання та говоріння. Для вивчення іноземної мови є дуже важливі умови: зародження та стимулювання використання мови. В епоху глобалізації та науково-технічного прогресу все більше людей починають вивчати англійську мову, знання якої необхідно їм для поглиблення знань у сферах

науки і техніки, бізнесу, освіти, соціального життя. Значна роль англійської мови, як засобу міжнародного спілкування, для фахівців з вищою освітою. Вони вважають, що гарне знання іноземної мови сприятиме успіху в професійній діяльності. Уміння спілкуватися з діловими партнерами за кордоном, вести переговори самостійно, без перекладача стає актуальним при вивченні іноземної мови. З цього приводу навчання іноземної мови

передбачає формування комунікативної компетенції – уміння спілкуватися іноземною мовою, необхідного для міжкультурного співробітництва [3, с. 531]. Таким чином, одним із головних завдань викладача вищої школи є формування в учнів таких комунікативних умінь, як розуміння та використання іншомовних висловлювань відповідно до конкретної комунікативної ситуації, мовних завдань і комунікативних намірів.

Мета статті. Застосування передових методів і підходів до викладання/навчання з метою підвищення якості освіти завжди хвилювало вчених і педагогів. Світова пандемія внесла кардинальні зміни в навчальний процес в інститутах та університетах. Використання лише традиційних методів не дає змоги ефективно здійснювати навчальний процес, оскільки основним завданням викладача іноземної мови є створення комфортного середовища на уроці, яке сприятиме комунікативній та розумовій діяльності, охоплюючи професійні інтереси студентів інженерних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Перехід на дистанційне навчання змусив професорсько-викладацький склад ВНЗ, у тому числі викладачів іноземних мов, освоювати нові технології, щоб не втратити здобутки денної форми навчання та продовжувати підвищувати рівень володіння іноземною мовою студентів інженерних спеціальностей дистанційно. Пріоритетом у навчанні є формування іншомовної комунікативної компетенції, але для досягнення цієї мети стало необхідним використання нових засобів. Опанування сервісів Google виявилось справжнім викликом для вчителів іноземної мови. На вимогу часу викладання багатьох предметів було переведено на відеоконференцзв'язок. Zoom або Google Meet стали широко використовуватися [1, с. 130]. Багато вчителів почали створювати Google Classrooms, щоб надати студентам необхідні навчальні матеріали, тести, оцінити домашнє завдання та забезпечити зворотній зв'язок. Ще одним викликом, як для студентів, так і для викладачів іноземних мов, було набуття досконалих навичок користування платформою Zoom, адже студентів потрібно навчати всім видам мовної діяльності, особливо усному.

Виклад основного матеріалу дослідження. Є три основні причини, чому вчитель повинен залучати учнів до процесу мовлення на уроці. Перша причина полягає в тому, що завдання виступу є для них «репетицією», можливістю відпрацювати живі розмовні ситуації на уроці. По-друге, виконуючи ці завдання, учні намагаються використовувати всі або деякі з вивчених мовних засобів. Тут і викладачі, і студенти можуть побачити прогрес у вивченні іноземної мови. Але поряд із прогресом виникають мовні труднощі, з якими студенти стикаються під час розмови. Нарешті, чим більше у студентів буде нагода активувати різні мовні елементи, які вони

вивчили під час навчання, тим більша ймовірність, що вони навчатимуться використовувати ці елементи автоматично, а це означає, що вони зможуть легко застосовувати ці елементи, не думаючи чи вибираючи слова та фрази, вивчені під час навчання, урок у реальних життєвих ситуаціях.

Говоріння, як вид мовної діяльності, базується насамперед на мові як засобі спілкування. Мова забезпечує спілкування між співрозмовниками, оскільки її розуміє як той, хто подає інформацію, кодуючи її в значеннях підібраних для цього слів, так і той, хто цю інформацію отримує [2, с. 86]. Найпростішим видом усного мовлення є діалог. Розмовна мова характеризується скоромовками, фразами та окремими словами, якими обмінюються співрозмовники, питаннями, доповненнями, поясненнями, використанням зрозумілих лише співрозмовникам підказок, різноманітних допоміжних слів і вигуків. У діалогах комунікативні ролі змінюються по черзі, що призводить до поступового порозуміння; стає можливою координація дій і поведінки людей, які спілкуються, інакше неможливо було б досягти результатів у взаєморозумінні. Якщо ми даємо завдання підготувати діалог і розділити учнів на пари, то треба пояснити їм, що це не простий механічний поділ, вони стають партнерами і співрозмовниками. Вкрай важливо не зменшувати увагу до цього виду мовної діяльності при дистанційній роботі зі студентами. Платформа Zoom дозволяє викладачеві розділити групу на сесійні зали, де студенти можуть отримати та вдосконалити необхідні навички не гірше, ніж на уроці, оскільки викладач може формувати пари самостійно, враховуючи рівень володіння мовою студентів.

Монологічне мовлення порівняно з діалогічним має велику композиційну складність, вимагає завершеності думки, суворого дотримання граматичних правил, чіткої логіки та зв'язності у викладі того, що людина хоче сказати. Комунікативна задача мовця полягає в тому, щоб привернути увагу слухача, сприйняти його повідомлення, отримати на нього реакцію з урахуванням ситуації спілкування та особистості слухача. Отже, навчання іноземної мови передбачає також оволодіння певними техніками спілкування.

Добираючи чи розробляючи навчальні завдання для формування комунікативних умінь учнів, учителі-мовники повинні пам'ятати, що і зміст, і порядок виконання завдань мають відповідати реальним комунікативним діям. Одним із найефективніших завдань, які успішно реалізуються на заняттях з англійської мови в КПІ імені Ігоря Сікорського за навчальним планом 3-6 курсів інженерних спеціальностей, є підготовка рефератів на професійно-орієнтовані теми, створення презентацій PowerPoint, їх демонстрація та обговорення в класі. Режим відеоконференції Zoom дозволяє

викладачеві «поділитися» екраном, а студенту продемонструвати свою презентацію, супроводжуючи доповідь з увімкненою камерою, щоб продемонструвати вільне монологічне мовлення по темі. Подальше обговорення відбувається за допомогою функції «піднятої руки» студентами групи для координації обговорення. Успішне проведення щорічної Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Вагомі досягнення науки і техніки» для студентів 1-2 курсів КПІ ім. Ігоря Сікорського в режимі on-line також підтвердило можливість і необхідність застосування сервісів Zoom. Говоріння завжди вважалося одним із найпопулярніших видів мовної діяльності. Для багатьох студентів це базова навичка. Інколи надзвичайно легко залучити учнів до спілкування на уроці.

Дружня атмосфера, хороші міжособистісні стосунки, достатній рівень англійської мови мотивують і сприяють студентам охоче брати участь в дискусії, особливо я, викладач, пропонує їм цікаві теми та ефективні завдання. Однак на практиці рівень мовної підготовки може бути іншим, або завдання нецікаві та несучасні. Розмовні навички, як і будь-які інші навички, не формуються самі по собі; для їх формування необхідно використовувати спеціальні вправи і завдання, які в кінцевому підсумку покликані сформувати і відточити вміння орієнтуватися в житті.

Ми хочемо представити кілька завдань, спрямованих на розвиток і вдосконалення навичок усного мовлення. Ці вправи викликають великий інтерес у учнів. 1. Завдання уточнення необхідної інформації (заходи щодо розриву інформації) включає процес обміну інформацією. Спочатку учасники володіють лише частиною загальної інформації, а потім у результаті мовної взаємодії кожен отримує більш повний обсяг інформації. Учні працюють у парах. Наприклад, обговорюється тема «працевлаштування». Обидва студента отримують картки заявки на роботу, кожна з яких містить різну інформацію. Режим відеоконференції дозволяє вчителю виводити ці завдання на екран. Ставлячи запитання один одному, учні заповнюють свої картки. Цей матеріал змушує студентів задавати велику кількість запитань, щоб виконати своє завдання. Такі вправи заохочують спілкування, і розвивається специфічний словниковий запас на дану тему. 2. Завдання ранжування діяльності передбачає розподіл отриманої інформації за певними критеріями. Наприклад, учням пропонується список прикметників, які характеризують риси характеру людини. У групах вони мають вибрати три найважливіші (на їхню думку) прикметники, які характеризують друга, подругу, вчителя, і розташувати їх у порядку важливості. Ранжування інформації супроводжується обговоренням і подальшим обміном думками. Учні мають висловлювати незгоду, наводити аргументи та висловлювати думки. 3. Діяльність угадування

пов'язана з ідентифікацією особи, предмета чи процесу за допомогою загальних запитань, що вимагають відповідей «так» або «ні». Наприклад, студенти працюють у малих групах [4, с. 157]. Учні видають картку з ім'ям відомої людини. Решта членів групи повинні знати загадану особу.

Цей тип вправ мотивує і програмує мовну взаємодію. 4. Рольові завдання спонукають учнів до виконання різноманітних соціально-психологічних ролей, сприяють розвитку процесу спілкування [6]. 5. Завдання групової дискусії передбачають обговорення кола питань за певною темою (наприклад, «Екологічна безпека»), обмін висловлюваннями, що доповнюють і уточнюють інформацію. Учасники висловлюють свою згоду чи незгоду з обговорюваних питань [7]. Велика увага приділяється вмінням учнів: уважно слухати і розуміти співрозмовника, вступати в дискусію, ставити запитання, переключатися на новий аспект, обговорюваної проблеми, оцінювати репліки співрозмовників. 6. Проектні завдання – це «самостійно сплановані та виконані учнями роботи, у яких спілкування тісно пов'язане з інтелектуальним та емоційним контекстом інших видів діяльності».

Як приклад проектної діяльності можна запропонувати створення радіопрограми на тему «Новини». Студенти призначають редактора, який відповідає за координацію та підготовку «історій», «інтерв'ю» для випуску новин. 7. Підготовлені монологи розвивають навички монологічного мовлення на задану або вільно обрану тему. Наприклад, студенту пропонується підготувати усну доповідь про екологічний стан свого міста, культурні традиції регіону і т. д. Розробляючи такі вправи, слід пам'ятати, що вони повинні передбачати не тільки дію, але й взаємодію учнів. Для виконання всіх цих типів завдань учні та вчителі можуть ефективно використовувати функцію спільного перегляду екрана, щоб продемонструвати підготовлені фотографії, діаграми тощо, для більш цікавого представлення своїх повідомлень. Проте завжди існує проблема «мовчазного учня», який відчуває великі труднощі при виконанні завдань іноземною мовою та опирається будь-якій можливості розвинути свої комунікативні навички в класі.

Висновки і пропозиції. Проаналізувавши вітчизняну та зарубіжну методичну літературу, можна виділити в якості основних труднощів такі проблеми мотивації, як загальмованість / невпевненість (загальмованість – відсутність впевненості). На відміну від завдань з читання, письма чи аудіювання, розмовні завдання вимагають негайної реакції. Зазвичай є пауза (затримка), перш ніж учень може сказати щось іноземною мовою [7, с. 38]. Ця пауза може бути спричинена деякими факторами: занепокоєнням через те, що ви сказали щось не так, страхом втратити обличчя перед групою, соромом повернути увагу чи страхом зробити помилку.

Учні соромляться говорити іноземною мовою, бути критикованими викладачем і глузуванням одногрупників. Постійно можна почути скарги учнів на те, що вони не знають, що сказати на тему рідною мовою. У них немає інтересу (мотиву) висловлювати свої думки, ділитися своїми ідеями. Учні не володіють достатніми мовними та мовленнєвими засобами для вирішення проблеми.

Щоб усунути фактор гальмування / невизначеності, Zoom дозволяє вчителю ділити учнів на малі групи з урахуванням їх рівня. Це збільшує час усного мовлення та спілкування студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Курпата Н.Я. Інтернет технології у дистанційному навчанні мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі* : зб. матеріалів наук.-практ. конф. Харків : Вид-во ХНУ імені В. Каразіна, 2010. С. 130–137.
2. Петрук В.К. Проблеми соціалізації та індивідуалізації навчання в умовах сучасного інформаційно-освітнього середовища. *Освіта і управління*. 2011. Т. 14. № 2–3. С. 86–93.
3. Рязанцева О.В. Уміння викладача дистанційної системи освіти, необхідні для успішної комунікативної взаємодії з учасниками навчального процес. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1 (40). С. 531–534.
4. Семида О.В. Ахмад І.М. Метафоричне зображення образу України в сучасному англomовному медійному дискурсі. *Науковий вісник Дрогобицького держ. Пед. університету ім. Івана Франка. Серія : Філологічні науки (мовознавство)* : зб. наук. праць. Дрогобич, 2020. № 14. С. 157–162.
5. Стародубцева О.Г. Типы упражнений для формирования лексических навыков устной речи в неязыковом вузе. *Науч. пед. обозрение*. 2013. Вып. 2 (2). С. 45–48.
6. Akhmad, Inna; Chmel, Viktoriia. Mixed forms of teaching English at Technical universities. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання : Збірник наукових праць* / за ред. О.В. Матвієнко. Київ, 2018. С. 5–9.
7. Saienko N.S., Semyda Ok.V., Akhmad In.M. Using Social Networks in Teaching ESP to Engineering Students. *Advanced Education, [S.l.]*. 2020. ISSN 2410-8286. Available at: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/198083/> P. 38–45.

РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ І ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

DIGITAL COMPETENCIES FORMATION OF STUDENTS AND ACADEMICS: FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

У статті проаналізовано особливості впровадження цифрових технологій у зміст навчальних завдань під час підготовки педагогів дошкільної освіти. Висвітлюються основні підходи формування поняття «цифрова компетентність», проаналізовано його сутність у освітніх документах міжнародних інституцій. Розглянуто особливості компетентнісного підходу у формуванні інформаційно-цифрової компетентності у документах освітньої політики України, описано складові цієї компетентності у педагогів та здобувачів освіти.

Сформульовано модель цифрового кластеру досвіду, який включає три компоненти цифрових компетентностей: життєвий, соціальний, професійний. Описано цифровий кластер досвіду, зокрема і основні функції педагога у формуванні власних цифрових компетентностей, і функції педагога у формуванні таких компетентностей у здобувачів. Виокремлено необхідність збалансованої кількості функцій у кожному із компонентів цифрового кластеру досвіду.

Розглянуто стандарти підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій. Проаналізовано структуру цифрових компетентностей педагогів, яка є підґрунтям для авторів та розробників освітніх програм, які готують вчителів чи проводять підвищення кваліфікації вчителів, для розробників освітньої політики у галузі цифрових технологій.

Проаналізовано досвід використання завдань з допомогою цифрових технологій під час педагогічних практик студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Львівського національного університету ім.І.Франка протягом останніх 5 років. Беручи до уваги, що загальна цифрова компетентність доступна студентам та викладачам, то вказано, що слід розвивати компетентності цифрової педагогіки. Пропонується одним зі способів посилювати здатність працювати зі сучасними цифровими матеріалами та навчальними платформами проведення спільного навчання теперішніх студентів та викладачів у цій галузі, зокрема за технологією «груп, що навчаються». Наголошується на важливості залучення викладачів у роботу з освітніми інформаційними системами, системами електронного навчання та технологіями дистанційного навчання для посилення формування цифрових компетентностей учасників освітнього процесу.

Ключові слова: цифрові компетентності, цифрова педагогіка, цифрові технології в

освітньому процесі, цифрові компетентності викладача.

The paper analyzes the specifics of the implementation of digital technologies in educational tasks during the training of preschool teachers. The main approaches in formulating the concept of "digital competence" are highlighted. The paper analyzes the content of digital competence in educational documents of international organizations. The features of the competence approach in the formation of ICT competence in the papers on the educational policy of Ukraine are described. The components of ICT competence in academics and students are described.

A digital cluster of experience model has been formulated, including three components of digital competencies: life, social, and professional. The digital cluster of experience is described, the main functions of an educator in the formation of their own digital competencies, and the functions of an educator in the formation of such competencies in students are included here. The paper highlights the need for a balanced number of functions in each component of the digital experience cluster.

The standards of teacher training for the use of information and communication technologies are considered. The structure of digital competencies of teachers is analyzed, which is the background for authors and developers of educational programs that prepare teachers or conduct teacher training, for developers of educational policy in the field of digital technologies.

The paper analyzes the experience of using tasks with digital technologies during the pedagogical practices of students of the specialty 012 "Preschool Education" during the last 5 years. General digital skills are available to students and academics, and therefore digital pedagogy needs to be developed. It is proposed that one of the ways to strengthen the ability to work with modern digital devices and materials, and educational platforms are to conduct joint training of current students and academics in this area, in particular, using the technology of "learning groups". It is important to involve academics in working with educational digital systems, e-learning systems, and distance learning technologies to strengthen the formation of digital competencies of participants in the educational process.

Key words: digital competencies, digital pedagogy, digital technologies in the educational process, academics digital competencies.

УДК 378.015.31:004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.34>

Бушак І.М.,
асистент кафедри початкової
та дошкільної освіти,
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Якісна підготовка студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності передбачає виконання певних завдань, про які йдеться в документах, які формують освітню політику в Україні, зокрема у Законі України «Про освіту» (2017), Концепції Нової української школи, стандартах вищої освіти, Концепції розвитку педагогічної освіти. Серед важливих життєвих компетентностей сучасного здобувача вищої освіти, які формуються впродовж навчання у закладі вищої освіти, є серед інших інформаційно-комунікаційна компетентність. Практика організації освітнього процесу, розробка та виконання цифрових завдань, використання цифрових технологій в умовах дистанційного навчання стала викликом для науково-педагогічних працівників, які готують майбутніх педагогів. Для педагогів-розробників навчальних дисциплін важливо знайти та впроваджувати доступні навчальні стратегії та підходи, які були б ефективними у сьогоденні та надавали усім учасникам освітнього процесу можливість освоєння та застосування набутих цифрових навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Публікації українських науковців протягом останніх років засвідчують, що інформаційно-комунікаційна компетентність педагога є запотребованою зацікавленими сторонами. Важливим чинником, який ставить високі вимоги щодо готовності педагога у галузі інформаційно-комунікаційної компетентності, це поява у закладах освіти нових цифрових технологій, з якими працювати будуть кваліфіковані та підготовані педагоги. Над технологічними та цифровими стандартами для педагогів працювали науковці О.В. Базелюк, І.П. Воротнікова, Н.П. Деметієвська, Н.В. Морзе, Т.В. Нанаєва, О.В. Пасічник. Проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів у своїх дослідженнях розглядають науковці О.В. Луцинська, М.В. Носкова О.О. Стечкевич, О.В. Пасічник.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх педагогів допоможе їм у майбутньому не лише саморозвиватися, а й ефективно застосовувати свої знання та навички, працюючи в цифровому середовищі упродовж усього життя, а також надасть їм можливість із легкістю інтегруватися в архітектуру інформаційного суспільства.

Використання технологічної грамотності лише на базовому рівні спонукає шукати шляхи посилення мотивації до розвитку цифрових компетентностей та включення цифрових навчальних завдань у освітній процес закладу вищої освіти.

Мета статті – проаналізувати особливості впровадження цифрових технологій у зміст навчальних завдань під час підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із аспектів, які змінюють простір сучасної освіти, є проблема формування та удосконалення цифрових компетентностей учасників освітнього процесу. Сьогодні цифрова цивілізація заповнила реальний простір життя сучасної людини, тому важливою є готовність педагога та студента до виконання завдань за допомогою реалізації цифрових (так само диджитал-, чи інформаційно-комунікаційних) компетентностей.

Впровадження поняття «цифрової компетентності» в освітню галузь розпочалося у 2000 році, коли робочі групи європейських інституцій розробляли засади європейської освітньої політики. Згодом, у 2006 році, поняття «цифрової компетентності» включили до восьми ключових компетентностей, затверджених у документі «Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європи щодо ключових компетентостей для навчання впродовж життя» (18 грудня 2006) [5; 10–18].

Науковець Йорген Фром (Jorgen From), досліджуючи становлення поняття «цифрової компетентності» вказує на цілий спектр у його трактуванні [3, 43–50]. Одне із тлумачень визначає, що «цифрова компетентність» – це здатність використовувати просте програмне забезпечення (текстові редактори, створення презентацій, обробка фотографій). У науково-педагогічному дискурсі часто трапляється таке тлумачення «цифрової компетентності» – набір навичок, які охоплюють і володіння базовими інформаційно-комунікаційними технологіями, і спеціалізованими уміннями чи компетентностями. Частина теоретиків описує «цифрову компетентність» більш абстрактно, користуючись описом загальних сфер: етичне використання компетентності інформаційно-комунікаційних технологій (*дали* – ІКТ), інтеграція ІКТ у навчальну компетентність та дидактичні методи з використанням ІКТ [4].

Автори концепції Нової української школи рекомендують педагогам формувати життєві компетентності здобувачів через достатньо широке трактування використання цифрових компетентностей та опираються на широкий обсяг діяльності людини. У концепції це описується так: «впевнене та критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією в професійній діяльності, в публічному просторі, приватному спілкуванні; інформаційну й медіа-грамотність, алгоритмічне мислення, навички безпеки в Інтернеті, розуміння етики роботи з інформацією» [2].

Підготовка педагогів до реалізації компетентнісного навчання в Україні передбачає розвиток у них (педагогів – Авт.) «індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних якостей, необхідних для успішного виконання стратегічної мети та завдань реформування освіти» [1]. Однією

із важливих професійно-діяльнісних якостей є інформаційно-цифрова компетентність педагога, яка розглядається як «здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства» [1].

Вимоги до рівня цифрових компетентностей сучасного педагога описані хоч і досить загально, проте вимогливо. Зважаючи на сучасні умови розвитку освіти можемо припускати, що теперішній здобувач будь-якого рівня освіти має значно вищий рівень цифрових навичок, аніж його педагог. Варто зауважити, що навіть у такій ситуації досягнення освітніх результатів здобувачами вищої освіти може реалізуватися завдяки завданням, виконаними за допомогою цифрових технологій.

Заклад вищої освіти має на меті сформувати життєві компетентності здобувача, серед яких виокремимо певний цифровий кластер досвіду. Він може включати три компоненти цифрових компетентностей: життєвий, соціальний, професійний. Коротко проаналізуємо кожен із них.

Компонент життєвих цифрових компетентностей. У сучасному світі обмін інформацією, який відбувається між членами суспільства, посилено ведеться через канал комунікації, який представлений цифровими інструментами та технологіями. Сам комунікативний простір помітно змінився протягом останніх років і далі продовжує активно трансформуватися: люди комунікують не лише між собою за допомогою цифрових технологій – люди контактують також із комп'ютерними програмами та самими машинами. Прикладами цього може бути використання ботів-роботів, віддалений доступ до інших комп'ютерних машин, керування середовищем розумних речей (так званий «інтернет речей»). Таке різноманіття взаємодій людей та машин вимагає нових життєвих навичок та дотримання правил цифрової грамотності та цифрової етики, уміння володіти в технологічній площині комунікації. Сьогодні педагоги усіх рівнів закладів освіти використовують в основному лише основні, базові цифрові навички, які доповнюють їхні професійні, творчі, особисті можливості. У той сам час діти, учні, студенти сприймають або заміняють звичне середовище людини цифровими чи віртуальними відповідниками: онлайн освіта та цифрова освіта, цифрове мистецтво, віртуальні офіси та «хмарні» робочі простори, віртуальні банки та обіг електронних грошей, цифрові бібліотеки та надання послуг через посередництво цифрових інструментів. Таким чином педагог отримує певний виклик, який полягає у формуванні власних цифрових компетентностей, які допоможуть йому у навчанні учнів чи студентів орієнтування, безпеки у цифровому світі та ефективному застосуванні цифрових технологій та пристроїв.

Компонент соціальних цифрових компетентностей. Сучасний інтернет простір дає можливість користувачам відчувати себе цифровими громадянами світу, космополітами. Відсутність кордонів, перешкод у відстанях та труднощів у несинхронності подій – це лише частина особливостей цифрового суспільства. Від користувача вимагається із високою швидкістю опрацьовувати велику кількість інформації, яка розташована на веб-сторінках, надходить через електронну пошту, постачається у відео та аудіо контенті. Така насичена робота з цифровою інформацією несе загрози для користувача: залежність, кібербулінг, тривожність, психологічний дискомфорт, «втеча» у цифрові («паралельні») світи. Для цифрової педагогіки, а радше для «цифрового виховання» здобувачів освіти – це нові завдання, а складність виконання їх полягає у тому, що звичні для педагога виховні системи, побудовані на цінностях гуманізму, моралі, позитивних емоцій та спілкування, тепер треба застосовувати у просторі віртуальної реальності. «Цифрові» виховні завдання мають включати не лише аксіологічне виховання з орієнтацією на загальнолюдські цінності, але й такі сфокусовані цілі з акцентом на підвищення рівня медіа грамотності, вивченню та дотриманню етики спілкування у цифровому просторі, профілактичній роботі для запобігання кібер злочинам.

Компонент професійних цифрових компетентностей. Для сучасного педагога професійних знань та навичок навчання та передавання цього досвіду здобувачам сьогодні не достатньо. Щоразу частіше з'являються запити на використання цифрових технологій у освітньому процесі. Раніше у цій статті згадувалося, що професійні цифрові навички можуть бути на рівні базових – використання цифрових та онлайн платформ для освіти, використання електронних книг та цифрових комунікаційних інструментів для освітньої співпраці викладача та студента. Але цією публікацією наголосимо ще раз, що запити на використання цифрових інструментів не лише частішають, але й стають вимогливішими, а тому базового рівня, яким володіють педагоги в сфері цифрових навичок, – недостатньо. Сучасному педагогу слід трансформувати власні педагогічні технології у цифровий формат, такі як: оцифрування освітнього прогресу здобувачів, створення власних цифрових навчальних матеріалів, включення різноманітного цифрового навчального обладнання в освітній процес, використання цифрових освітніх платформ, використання можливостей віддаленого чи асинхронного відео спілкування. У майбутньому цифровому освітньому просторі очікується поява, на перший погляд, зовсім неосвітніх технологій. Але це спростовують заклади освіти, які вже в освітньому процесі запроваджують просторовий тривимірний друк («3d друк»),

використовують віртуальну реальність («освітній профіль Minecraft»), впроваджують розумне обладнання для навчальних та практичних занять (програмне забезпечення / «application», цифрові та smart пристрої).

Швидке впровадження цифрових технологій в освітній процес не обов'язково супроводжується використанням правил чи основоположних засад, такими, наприклад, як цифрова педагогіка. Але попри відсутність наукових обґрунтувань чи фундаментальних досліджень у цій сфері сучасний педагог уже сьогодні має бути готовий навчити дітей не лише навчатися, але й у подальшому продовжувати вчитися та працювати в цифровому середовищі протягом усього життя. Адже щоразу більше професій доповнюються цифровими інструментами та завданнями, а з кожним роком з'являються нові професії, які пов'язані із роботою у цифровому просторі. Формування уявлень про цю роботу та передача знань про «цифрові» професії, є одними із завдань сучасного педагога. Такі завдання формують раніше згаданий цифровий кластер досвіду та рівномірно заповнюють усі три компоненти цифрових компетентностей: життєвий, соціальний, професійний.

Слушний вектор формування цифрових компетентностей педагогів визначила міжнародна спільнота вчителів під егідою ЮНЕСКО у 2010 році. Розробники описали шість ключових аспектів роботи педагога, які формують структуру цифрових компетентностей педагогів: розуміння ролі ІКТ в освіті, навчальна програма та оцінювання, педагогічні практики, технічні й програмні засоби ІКТ, організація і управління освітнім процесом, професійний розвиток (підвищення кваліфікації). Цю структуру було створено для авторів та розробників освітніх програм, які готують вчителів чи проводять підвищення кваліфікації вчителів, а також для розробників освітньої політики у галузі цифрових технологій [6; 15].

Ці аспекти повинні реалізовуватися в усіх підходах до навчання, базованих на розвитку

людського потенціалу: технологічна грамотність у застосуванні ІКТ, освоєння знань та створення знань. Ці підходи можуть взаємодоповнюватися чи перетинатися. Формування технологічної грамотності передбачає використання технологій та включення в навчальні програми завдання освоєння технологічних умінь. Підхід, який можна означити як «освоєння знань» передбачає підвищення спроможності здобувачів застосовувати знання для вирішення складних проблем, а також для розвитку суспільства і економіки. Ще один підхід «створення знань» передбачає формування готовності до інновацій, до продукування нових знань і отримання від них користі. Описуючи три підходи до формування цифрових компетентностей, автори звертають увагу на необхідності інтеграції майбутніх громадян в економіку інформаційного суспільства. Це допоможе системі освіти орієнтуватися на сприяння економічному та соціальному розвитку країни [6].

Для візуалізації сприйняття викладеного вище теоретичного матеріалу проаналізуємо досвід використання завдань з допомогою цифрових технологій під час педагогічних практик, які проходили протягом 2017–2019, а також 2020–2022 (змішане та дистанційне навчання) навчальних років студенти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» факультету педагогічної освіти ЛНУ ім. І. Франка. Спостереження охопило освітній процес під час п'яти типів педагогічних практик: навчальна (ознайомча) практика (під час II семестру), навчальна педагогічна практика в групах дітей дошкільного віку (під час III семестру), навчальна (педагогічна) практика в групах дітей раннього віку (під час IV семестру), педагогічна практика в групах дітей дошкільного віку (під час VI семестру), педагогічна практика зі спеціалізації (під час VII семестру).

Для виконання звичних завдань, які передбачені програмами певного типу практики, студенти використовували цифрові технології (онлайн-сервіси та програмне забезпечення) з допомогою

Таблиця 1

Структура ІКТ – компетентності учителів (за стандартами UNESCO)

	технологічна грамотність у застосуванні ІКТ	освоєння знань	створення знань
розуміння ролі ІКТ в освіті	Знання освітньої політики	Розуміння освітньої політики	Інновації в освітній політиці
навчальна програма і оцінювання	Базові знання	Застосування знань	Навички суспільства знань
педагогічні практики	Використання технологій	Виконання складних завдань	Самоосвіта
технічні і програмні засоби ІКТ	Базовий інструментарій	Складний інструментарій	Новітні технології
організація і управління освітнім процесом	Звичайний клас	Групи, що співпрацюють	Організації, що навчаються
професійний розвиток (підвищення кваліфікації)	Цифрова грамотність	Керування та спрямування	Учитель як модель учня

комп'ютерів, смартфонів. Зокрема, студенти виконували робочі записи, звичні записи та нотатки, підтримували зв'язок із відповідальним за практику (онлайн-сесії «питання-відповіді») за допомогою трьох сервісів Evernote, Microsoft OneNote та Google Drive. Використовуючи ці сервіси, студенти-практиканти зберігали, синхронізували текстову інформацію, включаючи текстові записи, примітки, а також адреси веб-сторінок, складали списки завдань, оформлювали каталог фотографій та малюнків. Для оформлення власного портфоліо та підготовки звіту за проходження практики студенти готували власні матеріали з допомогою онлайн сервісів відео, фото редакторів (наприклад, Kinemaster) та з допомогою соціальної мережі / фото-сервісу Pinterest. Студенти робили відеозаписи власних занять з допомогою камер на смартфонах та обговорювали їх під час захисту практики та на практичних заняттях з методик викладання відповідних дисциплін.

Із досвіду проведення педагогічних практик виокремлюємо такі п'ять основних прикладів цифрових завдань, які можна використовувати як завдання практики та практичні досягнення для професійного розвитку майбутнього педагога:

1. Організація онлайн навчання (створення структури для онлайн курсу, створення онлайн курсів та продуктів для онлайн курсу, створення власного онлайн відео каналу)

2. Створення цифрових занять (відео формат: відео заняття, вебінар)

3. Створення цифрових занять (аудіо формат: подкаст, аудіо-пісенник)

4. Створення цифрових інструкцій та рекомендацій (слайдшоу, таймлапс, депозитарій лінків, електронний підручник)

5. Створення та каталогізація цифрових інтерактивних інструментів та цифрових продуктів (підбірка віртуальних тренажерів, підбірка ігор, депозитарій лінків, електронних бібліотек, електронні термінологічні словники, депозитарій електронних книг вихователя)

Для виконання цих завдань студенти не мали ґрунтовного обсягу знань та сформованих навичок працювати з технікою, програмним забезпеченням. Проте усі завдання були виконані якісно щодо і форми (цифрові продукти), і змісту (завдання практики). Ці професійні компетентності ґрунтуються на загальній цифровій грамотності та формують технологічну грамотність, яка описана експертами UNESCO як один із освітніх підходів формування ІКТ-компетентностей. Проте студент-педагог має формувати й інші загальні цифрові компетентності, у тому числі і компетентності цифрової педагогіки (електронне навчання, використання навчальних платформ для мобільного навчання, електронні книги та відкриті освітні ресурси, використання цифрових навчальних

матеріалів за профілем роботи (педагогічне проектування) та цифровим навчальним обладнанням (комп'ютерне робоче місце вчителя), які допомагають реалізації інших освітніх підходів, таких як освоєння та створення знань.

Аналізуючи виконання завдань з використанням цифрових технологій, використання цифрових інструментів у ході педагогічних практик бачимо, що таке впровадження можливе у навчальній та професійній діяльності здобувача вищої педагогічної освіти та викладача. Проте використання технологічної грамотності лише на базовому рівні спонукає шукати шляхи посилення мотивації до розвитку цифрових компетентностей. Якщо загальна цифрова компетентність доступна студентам та викладачам, то розвивати компетентності цифрової педагогіки є обов'язком закладу вищої освіти, щоб готувати сьогоdnішнього здобувача для життя та роботи у цифровому світі. Одним зі способів посилювати здатність працювати зі сучасними цифровими матеріалами та навчальними платформами є спільне навчання теперішніх студентів та викладачів у цій галузі.

За основу для стратегії спільного навчання можна використати «Рамки ІКТ-компетентностей вчителів». Зокрема, використовуючи у форматах академічних груп технологію «груп, що навчаються». У таких групах здобувачі та викладачі могли б взаємодіяти та обмінюватися навичками навчання й використання цифрових технологій, ресурсів та середовищ. У такій кооперації викладач міг би працювати у ролі «модельного» чи «зразкового» учня, освітній процес орієнтувався би на освоєння та створення знань для педагогічних практик, освітніх експериментів.

Висновки. Цифровий кластер досвіду, який здобувач вищої освіти отримує під час формування життєвих компетентностей включає життєві, соціальні та професійні цифрові навички. Такі навички слід передавати через різні підходи до навчання, які базовані на розвитку людського потенціалу та допомагають формувати цифрові компетентності педагогами та здобувачам: технологічна грамотність у застосуванні ІКТ, освоєння знань та створення знань. Залучення викладачів у роботу з освітніми інформаційними системами, системами електронного навчання та технологіями дистанційного навчання навіть у традиційні освітні компоненти (нормативні дисципліни та практики) лише посилить формування цифрових компетентностей здобувачів та викладачів. У подальших дослідженнях варто розглянути підхід до спільного навчання, зокрема вивчити досвід роботи «груп, що навчаються» та їхній вплив на формування професійних компетентностей майбутнього педагога дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Наказ Міністерства освіти і науки України від 15.01.2018 р. № 36 «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5a7/af3/886/5a7af38868e47141284041.pdf> (дата звернення: 11.07.2022).
2. Розпорядження Кабінету міністрів від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 11.07.2022).
3. From, Jorgen «Pedagogical Digital Competence – Between Values, Knowledge and Skills», Higher Education Studies. 2017. Vol. 7. No. 2. P. 43–50. URL: <http://doi.org/10.5539/hes.v7n2p43> (дата звернення: 11.07.2022).
4. Ilomäki, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2011). What is digital competence? In Linked portal. Brussels: European Schoolnet. URL: <http://linked.eun.org/web/guest/in-depth3> (дата звернення: 11.07.2022).
5. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. DF Official Journal of the European Union 30.12.2006, L 394 с. 10–18. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:P> (дата звернення: 11.07.2022).
6. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers Published in 2011 by the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO and Microsoft 2011. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475> (дата звернення: 11.07.2022).

ТЕХНОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ СЕРВІСУ GOOGLE ANALYTICS ЯК ІНСТРУМЕНТУ МОНІТОРИНГУ ТА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ВЕБРЕСУРСІВ

TECHNOLOGY FOR USING THE GOOGLE ANALYTICS SERVICE AS A TOOL FOR MONITORING AND IMPROVING THE EFFICIENCY OF USING EDUCATIONAL WEB RESOURCES

УДК 37.01:001.891-021.465-047.44:004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.35>

Іванова С.М.,

канд. пед. наук,
завідувач відділу відкритих
освітньо-наукових інформаційних систем
Інституту цифровізації освіти
Національної академії педагогічних наук
України

Вакалюк Т.А.,

докт. пед. наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу відкритих освітньо-наукових
інформаційних систем
Інституту цифровізації освіти
Національної академії педагогічних наук
України,

професор кафедри інженерії

програмного забезпечення

Державного університету

«Житомирська політехніка»

Кільченко А.В.,

науковий співробітник відділу відкритих
освітньо-наукових інформаційних
систем

Інституту цифровізації освіти

Національної академії педагогічних наук
України

Новицька Т.Л.,

науковий співробітник відділу відкритих
освітньо-наукових інформаційних систем

Інститут цифровізації освіти

Національної академії педагогічних наук
України

Стаття присвячена представлення розроблених технологій застосування системи Google Analytics для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів. Актуальною є проблема отримання статистичних даних щодо оцінювання ефективності використання певних вебресурсів науково-педагогічних організацій. Метою дослідження є: розроблення технологій застосування системи Google Analytics для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів та розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників. У даному дослідженні було використано такі методи дослідження: аналіз, узагальнення, систематизація. Ці методи застосовано для аналізу та узагальнення наявного досвіду з зазначеної проблеми. Визначено поняття та мету технології й вебаналітики, виокремлено можливості та основні показники сервісу Google Analytics. У статті описано технологію використання системи Google Analytics, що базується на тематичні модулі «Вебаналітика. Етапи розвитку та можливості сервісу Google Analytics щодо аналізу вебресурсів» та «Застосування лічильника Universal Analytics для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів», що містить навчальна програма «Використання сервісів системи Google Analytics в галузі педагогічних наук». Технологія застосування системи Google Analytics для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів включає мету та завдання навчання має практичну спрямованість та адресована науковим і науково-педагогічними працівникам в галузі освіти і науки. Може бути використана в системі післядипломної педагогічної та вищої освіти.

Ключові слова: технологія, Google Analytics, моніторинг вебсайтів, науково-педагогічні дослідження, інформаційно-цифрова технологія, освітні вебресурси.

The article is devoted to the presentation of the developed technologies for the use of the Google Analytics system for monitoring, evaluating, and increasing the effectiveness of the use of educational web resources. The problem of obtaining statistical data regarding the evaluation of the effectiveness of the use of certain web resources of scientific and pedagogical organizations is relevant. The purpose of the research is: to develop technologies for the use of the Google Analytics system for monitoring, evaluating, and increasing the effectiveness of the use of educational web resources and the development of digital competence of scientific and scientific-pedagogical workers. The following research methods were used in this study: analysis, generalization, and systematization. These methods are used to analyze and generalize the existing experience on the specified problem. The concept and purpose of technology and web analytics are defined, and the capabilities and main indicators of the Google Analytics service are highlighted. The article describes the technology of using the Google Analytics system, which is based on the topic of the modules "Web Analytics. Stages of development and capabilities of the Google Analytics service for the analysis of web resources" and "Application of the Universal Analytics counter for monitoring, evaluating and increasing the efficiency of the use of educational web resources", which contains the training program "Using the services of the Google Analytics system in the field of pedagogical sciences". The technology of using the Google Analytics system for monitoring, evaluating, and increasing the effectiveness of the use of educational web resources includes the goal and task of training students, educational and methodological support, forms and methods of training, etc. The calendar and thematic planning table and the content of the two modules are presented. The technology has a practical orientation and is addressed to scientific and scientific-pedagogical workers in the field of education and science. It can be used in the system of postgraduate pedagogical and higher education.

Key words: information and digital technologies, effectiveness, research effectiveness, evaluation, statement experiment.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Впровадження інформаційно-цифрових технологій (ІЦТ) в усі сфери життєдіяльності людини, у тому числі в галузь освіти і науки, надає можливість науковим і науково-педагогічним працівникам за допомогою різних вебресурсів презентувати у мережі Інтернет власні здобутки, насамперед, результати науково-педагогічної діяльності. Впровадження ІЦТ в галузь освіти і науки сприяє виявленню ши-

роких можливостей для її розвитку на міжнародному рівні, що стосується й України. Підтвердженням актуальності цієї проблеми є ряд нормативних документів на державному рівні. Зокрема у «Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні» [1] підкреслено, що одне з важливих завдань успішної реалізації державної політики – це створення умов для навчання, виховання, професійної підготовки, підвищення кваліфікації та навчання впродовж

життя особистості для професійної діяльності в інформаційному середовищі. Основною стратегією розвитку вітчизняної галузі педагогічних наук є підвищення результативності наукових досліджень і використання їх результатів. Відповідно до «Концепції розвитку педагогічної освіти» «для забезпечення політики прозорості та інформаційної відкритості закладів освіти має забезпечуватися оприлюднення результатів підвищення кваліфікації педагогічних працівників» [2, с. 22].

Останні роки фахівцями SEO (Search Engine Optimization) приділяється достатньо уваги збору статистичних показників використання вебресурсів, їх опрацюванню та аналізу для осмисленого підвищення функціонування за допомогою вебаналітики – прямого відображення поведінки відвідувачів на сайті. Отже, актуальною є **проблема** отримання статистичних звітів щодо оцінювання ефективності використання певних вебресурсів науково-педагогічних організацій [3]. **Важливим завданням** є визначення найбільш зручних у користуванні інформаційно-цифрових систем для організації максимальної ефективності функціонування освітніх вебресурсів.

Для таких цілей існує низка цифрових аналітичних систем: Clicky, Spring Metrics, Mint, Woopra та ін., серед яких найбільш популярним є безкоштовний сервіс **Google Analytics**. Тому для науковців актуальним є проведення цілеспрямованого навчання шляхом організації семінарів, майстер-класів, воркшопів, вебінарів для розвитку цифрової компетентності з використання інформаційно-цифрових технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання моніторингу, оптимізації вебресурсів, збору й опрацювання статистики та аналізу показників вебаналітики розглядали такі зарубіжні дослідники: A. Brown, J. Burby, B. Clifton, T.-T. Chuang, L. Hasan, M. Hassler, P. Hovey, S. Jackson, A. Kaushik, J. Ledford, R. Lucas, F. Metcalfe, A Morris, K. Nakatani, B. Plaza, S. Proberts, J. Teixeira, J. Willinsky та ін.

Деякі аспекти застосування відкритих інформаційно-цифрових технологій для оцінювання дослідницької діяльності галузі педагогічних наук висвітлено у публікаціях сучасних вітчизняних вчених: В. Ю. Бикова, А. А. Білошицького, В. Н. Буркова, О. І. Жабіна, О. І. Жилінської, Є. О. Копанєвої, Л. Й. Костенка, О. Ю. Кучанського, О. П. Пінчук та ін. Проблему використання систем вебаналітики цифрових для інформаційно-комунікаційної підтримки наукових досліджень відображено у роботах: Л. А. Лупаренко, В. П. Олексюка, О. А. Одуд, О. М. Спіріна, М. А. Шиненка, А. В. Яцишин та ін., а також у попередніх дослідженнях авторів статті [3; 4; 5; 6; 7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблему розроблення технології застосування вебаналітичних сервісів в га-

лузі освіти і науки вченими досліджено недостатньо: замало розроблено спеціальних технологій, методик і рекомендацій з даного питання.

Метою дослідження є: розроблення технології застосування системи Google Analytics для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів.

Виклад основного матеріалу. Колектив авторів поняття **вебаналітики** розкриває як процес збирання, вимірювання, аналізу й звітності вебсайтів та відомостей про використання вебпрограм для підвищення й оптимізації електронних ресурсів [8].

Першим завданням аналітика є постановка **мети**. Наприклад, у власників освітніх вебсайтів часто виникають завдання: збільшити відвідуваність сайту або збільшити кількість переходів на вебресурс. Для цього потрібен інструментарій, що відстежує дані, і тоді на допомогу приходять інформаційно-аналітичні системи. Специфікою вебаналітики сайту є те, що зазвичай цей інструмент не надає відразу відповіді на всі питання щодо статистики вебресурсу у звітах сервісу. Тому потрібно зробити аналіз даних – порівняти показники за визначеними періодами з динамікою, сегментацією, фільтруванням і сортуванням. Цей аналіз допоможе виявити проблемні моменти функціонування вебресурсу з метою подальшого їх коригування й усунення.

Метою вебаналітики є збирання даних вебтрафіку й аналіз моделей його використання. Вебаналітика виявляє недоліки та переваги функціонування вебресурсу, щоб прийняти правильні стратегічні рішення щодо налаштування сайту для більш зручного його використання відвідувачами.

У 2005 р. фахівці компанії Google розробили інформаційно-аналітичну систему **Google Analytics** (далі – GA) [9], за допомогою якої можна здійснювати аналіз поведінки відвідувачів на сайтах з використанням лічильників, карти кліків, а також шляхом відслідковування переходів, прокручування та ін. У 2012 р. почала функціонувати система GA для мобільних додатків, яка надала можливість відстежувати статистичні дані через SDK для Android та iOS [10].

GA – одна з найбільш популярних і зручних систем цифрової аналітики. Це потужний безкоштовний інструмент моніторингу вебресурсів з унікальними можливостями успішного керування електронним ресурсом та генерування цільового контенту за допомогою інтерактивних звітів, аналізу контенту, A/B тестуванню та ін. [8]. Система GA збирає відомості щодо взаємодії користувачів з вебресурсом і надає можливість відслідковувати аудиторію користувачів та її інтереси. Зібрані дані вона сортує у зручні для читання спеціальні звіти, що відображаються у графіках і діаграмах за допомогою відсоткових співвідношень і узагальнених цифр.

Для оптимізації покращення функціонування вебресурсу і залучення більшої аудиторії потрібно постійно моніторити такі **основні показники системи GA**: кількість користувачів, середня тривалість перебування на сайті, показник відмов, конверсії, джерело трафіку, топсторінки, місце перебування відвідувачів та лінійку пристроїв, з яких вони заходять на сайт.

Поширення різноманітних мобільних пристроїв і планшетів призвело до більшої потреби у відстеженні користувачів вебпростору за різними пристроями. Тому **Universal Analytics (GA 3)** у 2014 р. став стандартом, коли вийшов із бета-версії. Станом на 2022 р. Universal Analytics все ще є платформою вибору.

Найновіша версія платформи GA увійшла в дію наприкінці 2020 р. **Google Analytics 4 (GA 4)** – це новий погляд на ресурси «Додаток і веб», що об'єднує всі дані в один потік. GA 4 також набагато більше покладається на машинне навчання – один з методів функціонування штучного інтелекту та має на меті допомогти аналітикам робити більш точні прогнози за допомогою прогнозованої аналітики. Ця ітерація GA ще нова і не отримала широкого поширення, але її розробники рекомендують якомога швидше налаштувати GA 4, оскільки цей сервіс не передає ретроспективні дані з Universal Analytics у GA 4.

Таким чином, сервіс GA за весь час існування **оновився чотири рази**: 2005 р. – Urchin; 2008 р. – Google Analytics; 2013 р. – Universal Analytics (GA 3); 2020 р. – Google Analytics 4 (GA 4). Universal Analytics (бібліотека analytics.js) – найбільш популярний тип лічильника на поточний момент.

У GA 4 з'явилось кілька важливих *парадигм*, що прийшли на зміну традиційним методам роботи з даними: модель даних, що базується на подіях; крос-платформне відстеження (мобільні програми + вебсайти); машинне навчання та прогнозовані метрики; робота із сирими даними.

У словнику іншомовних слів під *технологією* (англ. technology) розуміється застосування наукових знань для вирішення практичних завдань [11]. ЮНЕСКО поняття *педагогічної технології* трактує як системний метод створення, застосування процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії з метою оптимізації форм освіти [12, с. 331]. Дії педагогічної технології підпорядковані певним послідовним цільовим установкам і спрямовані на очікуваний результат.

З метою реалізації технології застосування GA щодо моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів була розроблена навчальна програма «**Використання сервісів системи Google Analytics в галузі педагогічних наук**» (далі – *навчальна програма*), що включає: змістові модулі навчання, інструктив-

ні матеріали, освітні вебресурси, монографії, посібники, наукові статті, лекції-презентації, а також передбачає проведення семінарів-тренінгів, вебінарів, та ін. [13].

Метою навчання слухачів є розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників щодо застосування сервісів системи GA для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів.

Категорії слухачів: працівники наукових установ і закладів вищої освіти.

Завдання навчання:

– *опанування слухачами* теоретичного матеріалу із застосування інструментарію, ПЗ та сервісів системи GA для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів;

– *набуття слухачами вмінь та навичок* застосування інструментів і програмного забезпечення вебаналітики та сервісів системи GA науковими і науково-педагогічними працівниками;

Концепцією навчання передбачено розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників щодо застосування інструментів і програмного забезпечення вебаналітики й опанування сервісів системи GA.

Навчально-методичне, технічне та ресурсне забезпечення. Під *засобами навчання* будемо розуміти різні матеріали й знаряддя навчального процесу, за допомогою яких можна досягти визначених цілей навчання.

Під час навчального процесу використовується низка рекомендованих ресурсів, технічних засобів навчання та ІЦТ:

– система GA; освітні вебсайти, програмне забезпечення спеціального та загального призначення та ін. Базовий засіб ІЦТ у навчанні – інформаційно-аналітична система GA;

– мережа Інтернет, персональні комп'ютери (далі – ПК), інтерактивна дошка, проєктор, безкоштовні антивірусні програми, сервіси Google.

Зміст навчання включає такі складники:

1. Вебаналітика. Етапи розвитку та можливості сервісу Google Analytics щодо аналізу вебресурсів;

2. Застосування лічильника Universal Analytics для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів.

Учасникам навчального процесу також пропонується низка інформаційно-довідкових та методичних матеріалів.

Навчальна програма включає **2 тематичні модулі**, що належать до інваріативної складової. Запропоновані модулі призначені для підготовки й підвищення кваліфікації фахівців в галузі освіти і науки. **Тематика цих модулів** містить теоретичні та практичні аспекти щодо застосування сервісів системи GA для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів.

сурсів. **Зміст Навчальної програми** спрямовано на розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників щодо застосування системи GA для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів.

В табл. 1 представлено календарно-тематичне планування, що розраховане на загальну кількість – 18 год.

Тематика *Навчальної програми* викладається від простих завдань до складних, тобто лінійно-блочним способом і містить два модулі. Вивчення навчального матеріалу програми розраховано на **18 навчальних годин** (на 1 модуль відводиться 10 годин, на 2-й модуль – 8 годин).

Навчальна програма призначена для слухачів з різним рівнем розвитку цифрової компетентності, тому висувуються такі **вимоги до початкового рівня знань**, вмінь та навичок:

- знати методологічні основи використання інформаційно-аналітичних систем у галузі науки і освіти;
- мати базові навички використання ПК на рівні користувача;
- вміти інстальювати та використовувати програмне забезпечення;
- вміти використовувати пошукові механізми мережі Інтернет.

Досягнення навчальних цілей включає такі форми навчання: лекції, семінари, вебінари, майстер-класи, практичні заняття, тренінги, самостійну та індивідуальну роботи, консультування, контрольні заходи щодо оцінювання отриманих знань.

1. Лекційні й семінарські заняття (5 год.) передбачають розгляд та обговорення теоретичних питань, що спрямовані на засвоєння понятійного апарату, основних проблем застосування сервісів системи GA для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів.

2. Практичні та тренінгові заняття (5 год.) проводяться для формування у слухачів вмінь та вдосконалення навичок щодо застосування аналі-

тичного сервісу GA для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів.

3. Самостійна робота (4 год.) складається з вивчення та ознайомлення рекомендованих навчальних та методичних джерел, нормативно-законодавчих положень та актів і запропонованих вебресурсів.

4. Індивідуальна робота (4 год.) передбачає, що слухачі виконують додаткові практичні завдання, виокремлені у кожному окремому модулі.

5. Навчальні консультації надаються за допомогою індивідуальних і групових форм, лекцій-консультацій за визначеним графіком або за потребою після проходження кожного розділу *Навчальної програми*, а також з використанням електронного пошти та мобільних месенджерів.

6. Контрольні заходи щодо оцінювання набутих слухачами знань, умінь і навичок здійснюються шляхом тестових завдань і опитувань за кожним змістовним модулем.

Методи навчання, що передбачено використовувати під час навчального процесу:

- *методи організації навчально-пізнавальної діяльності*: розповідь, пояснення, обговорення, практичні вправи, лекція-візуалізація, діалог, «мозковий штурм», демонстрування, самостійна робота з джерелами, виконання індивідуальних завдань;
- *методи стимулювання та мотивації*: створення пізнавальної зацікавленості, допитливості, пояснення особистої значущості навчання, аналіз і вирішення проблемних завдань;
- *методи контролю*: опитування, тестування, самоконтроль, захист індивідуальних завдань.

Процес навчання базується на загальних дидактичних **принципах**, зокрема: науковості добору змісту та методів навчання; послідовності та систематичності, логічності викладання матеріалу для міцного засвоєння знань; розвитку умінь і навичок; доступності навчання, що передбачає урахування психологічних і вікових можливостей слухачів; свідомості, ініціативності слухачів, що

Таблиця 1

Календарно-тематичне планування

№ з/п	Теми модулів	Всього годин	Кількість аудиторних годин			Самостійна робота	Індивідуальна робота
			Всього аудиторних годин	Лекція, семінар	Практична робота, тренінг		
I.	Вебаналітика. Етапи розвитку та можливості сервісу Google Analytics щодо аналізу вебресурсів.	10	6	3	3	2	2
II.	Технологія застосування лічильника Universal Analytics для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів.	8	4	2	2	2	2
	Всього годин	18	10	5	5	4	4

передбачає пріоритетність самостійної діяльності; синтезі інтелектуальної і практичної діяльності та індивідуальному підході до кожного та ін.

Прогнозований результат реалізації Навчальної програми: розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників щодо застосування сервісів аналітичної системи GA для їх моніторингу й оцінювання, що сприятиме підвищенню ефективності використання освітніх вебресурсів.

В результаті засвоєння матеріалу навчальної програми слухачі будуть **знати:**

– *базові поняття:* «вебаналітика», «сервіс Google Analytics», «код лічильника», «конверсія», «когортний аналіз», «цілі», «індекс цитованості», «релевантність сайту», «моделі атрибуції», «сегментація користувачів», «A/B тестування» та ін.;

– *основи вебаналітики:* мету, завдання, можливості, специфіку та ін.;

– *етапи проходження, функціонал і переваги використання системи GA, принципи формування звітів для моніторингу вебресурсів, основні показники, керування сайтом;*

– *технології застосування сервісу Universal Analytics для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів;*

– *принцип роботи з аналітичними звітами за основними розділами в GA та ін.*

вміти:

– *розміщувати теги на вебресурсі та отримувати код лічильника;*

– *налаштовувати цілі (20 цілей) в GA;*

– *формувати звітність за основними розділами в GA;*

– *оцінювати ефективність використання освітніх вебресурсів за допомогою даних GA;*

– *здійснювати пошук зони росту на сайті й формувати гіпотези щодо поліпшення конверсії;*

– *аналізувати результати тестування сайту та ін.*

– *завантажувати звіти у Google Таблиці, створювати графіки та діаграми.*

застосовувати:

– *сервіси аналітичної системи GA для проведення моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів.*

Висновки та перспективи подальших досліджень. З метою реалізації технології застосування системи GA для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів розроблено навчальну програму «Використання сервісів системи Google Analytics в галузі педагогічних наук», що включає два модулі: «Вебаналітика. Етапи проходження та можливості сервісу Google Analytics щодо аналізу вебресурсів» та «Технологія застосування лічильника Universal Analytics для моніторингу, оцінювання й підвищення ефективності використання освітніх

вебресурсів». Ця технологія має практичну спрямованість і призначена для наукових і науково-педагогічних працівників. Навчання слухачів можна проводити як очно на базі однієї з наукових установ НАПН України, так і дистанційно.

Таким чином, застосування безкоштовного сервісу GA є актуальним для організації максимальної потужності функціонування освітніх сайтів науково-педагогічних установ. Система GA надає можливість провести якісний моніторинг і аналіз показників ефективності використання вебресурсів, щоб зрозуміти, яким чином здійснити їх налаштування і поліпшення, оцінити кількісні й якісні характеристики трафіку, виявити проблемні місця та знайти шляхи для збільшення його конверсії, підвищення ефективності використання та багато ін. Google Analytics – це система цифрової аналітики, що дозволяє виявити потреби аудиторії вебсайту, сильні та слабкі сторони сайту та на основі отриманих даних якісно покращити вебресурс.

Індустрія вебаналітики стрімко розвивається з безліччю нових розробок, інструментів, платформ. Фахівці GA постійно удосконалюють можливості цього потужного інформаційно-аналітичного сервісу, послугами якого користується більшість власників провідних вебсайтів усього світу. До перспектив подальших досліджень варто віднести пошук інших засобів та розроблення технологій для моніторингу й підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів щодо висвітлення та оцінювання результатів науково-педагогічних досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні : Розпорядження Кабінету Міністрів України № 386-р, 15.05.2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-%D1%80#Text>
2. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України № 776, 16.07.2018. URL: <http://surl.li/jhth>
3. Відкриті електронні науково-освітні системи у науково-дослідній діяльності : методичний посібник / [Іванова С. М. та ін.] / за наук. ред. проф. О. М. Спіріна. К. : Педагогічна думка, 2020. 181 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/722957>
4. Кільченко А. В., Шиненко М. А., Яськова Н. В. Методика використання системи Google Analytics для розвитку інформаційно-дослідницької компетентності наукових і науково-педагогічних працівників. *Наукова молодь-2019* : матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Київ, 04 жовт. 2019 р.). Київ : ІІТЗН НАПН України, 2019. С. 110–116. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718757>
5. Електронні науково-освітні системи у науковій та науково-педагогічній діяльності: глосарій / Упоряд.: С. М. Іванова та ін.; Київ : ІІТЗН НАПН України, 2018. 42 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715006>
6. Кільченко А. В. Google Analytics як засіб для здійснення аналітики веб-ресурсів наукової установи. *Звітна наук. конф. ІІТЗН НАПН*

України : матеріали наук.-практ. конф., присвяч. 20-річчю ІІТЗН НАПН України (м. Київ, 20 лют. 2019 р.). Київ : ІІТЗН НАПН України, 2019. С. 109–117. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716011>

7. Спірін О. М., Іванова С. М., Кільченко А. В., Новицька Т. Л. Використання наукометричних баз даних і систем вебаналітики для моніторингу електронних наукових фахових видань. *Інформаційні технології в освіті*. Херсон, 2020. № 4 (45). С. 18–30. URL: <http://ite.kspu.edu/index.php/ite/issue/archive>

8. Burby J., Brown A., the WAA Standards Committee. Web Analytics Definitions – Version 4.0. Web Analytics Association. 2007. 34 p. URL: <http://surl.li/bqybt>

9. Google Analytics. URL: <https://analytics.google.com>

10. Lanet CLICK. URL: <https://lanet.click/services/web-analytics>

11. Словник іншомовних слів. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%D2%E5%F5%ED%EЕ%EB%EE%E3%B3%FF>

12. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К., 1997. 376 с.

13. Іванова С. М., Кільченко А. В. Використання сервісів системи Google Analytics в галузі педагогічних наук : навч. програма / ред. С. М. Іванова. Київ : ІЦО НАПН України, 2022. 26 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua>

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРЕДВИЩИХ ФАХОВИХ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ

PECULIARITIES OF LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS OF PRE-PROFESSIONAL AND HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF MODERN MILITARY CONFLICTS

У статті висвітлені проблеми, які формують та впливають на навчальну мотивацію студентів передвищих фахових коледжів та вищих навчальних закладів в умовах воєнного стану в Україні. Зазнають трансформації освітні процеси, де педагоги, викладачі та студенти повинні підлаштуватися під нові вимоги. Адже формування мотивації та створення умов для їх саморозвитку є одним з найважливіших вимог сьогодення. Сьогодні навчання студентів відбувається у незвичних для нас умовах. Це виклик не тільки для дітей, сімей, а й для викладачів. У непрості часи війни діти так само переживають стрес і тривогу, що прямо пропорційно впливає на їх мотивацію. Запровадження в Україні воєнного стану внаслідок військової агресії Російської Федерації проти нашої держави спричинило зміни в усіх сферах суспільного життя. Педагоги та здобувачі освіти, на думку авторів, певним чином вже адаптовані до дистанційного навчання, через COVID-19. Проте, в теперішніх умовах діяльність усіх учасників освітнього процесу надзвичайно ускладнена. Відповідно, формування належного освітнього середовища, для забезпечення мотивації навчання, набуває особливої ваги в умовах воєнного стану в Україні. В цілому використання дистанційного навчання в воєнний період повинно бути вмотивованим освітнім процесом, його побудовою, цілями та кінцевими результатами.

Авторами розроблені декілька опитувальників, оформлених у Google-формах. В опитуванні взяло участь 72 студенти з Київського фахового коледжу зв'язку, Національного університету біоресурсів і природокористування України та Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Вибірково взяті факультети та відділення. Але заздалегідь було обрано студентів молодших курсів та студентів бакалаврів. Опитування було проведене з зазначенням основних факторів, які на думку авторів, можуть впливати на мотивацію студентів, самоконтроль, організацію в умовах сучасних військових конфліктів. Разом з тим, студенти могли вписати в опитувальник і свої думки, що саме їх мотивує чи, навпаки, що саме впливало на їх небажання навчатись. Авторами встановлено, студенти перших курсів переважно відзначали, що мотиваційним фактором була фінансова сторона, а саме стипендії, також не на останньому місці був контроль зі сторони батьків та адміністрації, і внутрішня мотивація – поглиблення в навчання, що давало змогу відволіктись від війни. Студенти старших курсів переважно відзначали, що мотиваційним фактором є можливість здобути професійні навички в майбутньому, та матеріальні заохочення (стипендії).

Ключові слова: мотивація, коледжі, вищі навчальні заклади, дистанційне навчання, війна в Україні, анкетування.

The article highlights the problems that form and influence the learning motivation of students of pre-higher professional colleges and higher educational institutions under martial law in Ukraine. Educational processes are experiencing transformation, where educators, teachers and students must adjust to the new requirements. After all, the formation of motivation and the creation of conditions for their self-development is one of the most important requirements of the present time. Today, students study under unusual conditions for us. It is a challenge not only for children, families, but also for teachers. In difficult times of war, children are just as stressed and anxious, which directly affects their motivation. The introduction of martial law in Ukraine as a result of the military aggression of the Russian Federation against our state has caused changes in all spheres of public life. Teachers and students, according to the authors, in a certain way are already adapted to distance learning, through COVID-19. However, under the current conditions, the activities of all participants in the educational process are extremely complicated. Accordingly, the formation of a proper educational environment, to ensure the motivation of learning, has a big role in the conditions of martial law in Ukraine. In general, the use of distance learning in the military period should be motivated by the educational process, its construction, goals, and end results. The authors developed several questionnaires designed in Google-forms. The survey involved 72 students from Kyiv Professional College of Communication, National University of Biore-sources and Nature Management of Ukraine and Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky. Facilities and departments were taken selectively. Junior and undergraduate students were elected. The survey was conducted with the main factors, which, according to the authors, can affect students' motivation, self-control, organization in modern military conflicts. At the same time, students could write in the questionnaire and their opinions, what exactly motivates them or, on the contrary, what exactly influenced their reluctance to study. The authors found that first-year students predominantly noted that the motivating factor was the financial side, namely scholarships, also not in last place was the control of parents and administration, and internal motivation – deepening in learning, which gave the opportunity to distract from the war. Senior students mainly noted that the motivating factor was the opportunity to gain professional skills in the future, and material incentives (scholarships).

Key words: motivation, colleges, higher education institutions, distance learning, war in Ukraine, survey.

УДК 378.147.001.76
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.36>

Квятковська А.О.,
аспірантка кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій
Університету менеджменту освіти
Національної академії педагогічних наук України,
викладач вищої категорії
Київського фахового коледжу зв'язку
Андросович К.А.,
канд. психол. наук, старший дослідник,
доцент кафедри психології
гуманітарно-педагогічного факультету
Національного університету біоресурсів
та природокористування України
Ковальова О.В.,
докт. психол. наук,
професор кафедри психології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
Прокоф'єва О.О.,
канд. психол. наук,
доцент кафедри психології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У нинішніх умовах у викладачів та студентів дещо перемістити фокус уваги з академічних успіхів на підтримку і нормалізацію психічного стану. Мотивація студентів була не завжди високою при дистанційній чи змішаній формі і в час іншої кризи – COVID-19. Але воєнні дії внесли ще більші свої негативні корективи. Ми всі можемо і повинні долучитись до підвищення самоосвіти, бажання навчатись, організації та підвищення мотивації студентів. Це можливе як в рамках викладання свого предмету, так і з точки зору управління, адміністративних функцій та ін. Нинішня ситуація могла позначитись на поведінці студентів, на їх здатності засвоювати, опрацьовувати, критично мислити. Стрес міг вплинути на увагу, пам'ять, на здатність зосереджуватись. Автори намагались встановити в своїй статті, які мотивуючі фактори сприяли навчальному процесу студентів різних курсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Такі вчені, як А. Нісімчук, В. Климчук [6], Б. Шуневич, А. Золотих, В. Леонтьєв, О. Пінська [8], М. Матюхіна, В. Моргун, акцентували увагу на дослідженні особливостей побудови мотиваційної сфери індивіда, етапів формування мотивів та механізмів їх функціонування у свідомості людини, інтенсифікації та оптимізації педагогічного процесу. У наукових роботах В. Староста [11], О. Бондарчук [4], Л. Божович, Е. Деци, С. Занюк, А. Маркова, О. Скрипченко, В. Михайличенко [7] розкриті види, рівні, особливості мотивів і мотивації навчання особистості. Вивченням проблем мотиваційної сфери та закономірностей її формування у студентському віці, вавтори відзначають такі дослідників, як В. Галузяка, В. Клачка, І. Жадан, І. Зарубінської, К. Кальницької.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема зменшення мотивації студентів під час дистанційного навчання вивчалась раніше досить широко, і вона мала досить розповсюджений характер. Але воєнні дії, спричинені Росією проти України додали необхідності проводити додаткові дослідження. Опитування дасть змогу зрозуміти і викладачу, і студенту, що для нього є мотивуючим фактором, як його підняти чи покращити, оцінити критично, що саме йому заважає навчатись.

Мета статті. Висвітлити проблему та провести анонімне електронне анкетування для визначення, які саме фактори впливають на навчальну мотивацію студентів, що б вони хотіли бачити в закладах передвищої та вищої освіти. Визначити, що є демотивуючим фактором, та які зміни могли б покращити та підвищити мотивацію до навчання в такий складний час. Адже умовами формування та розвитку мотивів професійного досягнення у студентському віці виступають – сформоване професійне уявлення студентів; чітко визначена

та усвідомлена кінцева мета навчання; розуміння практичної значущості та зв'язку з кінцевою метою кожної лекції, семінару, практичного комплексу. Але в період воєнних дій ці умови можуть бути знецінені і педагогами і студентами, через психологічно-емоційний стан.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Освіта все більше має орієнтуватися на «вільний розвиток», творчу ініціативу, самостійність, що вимагає якісно нового підходу до формування майбутнього фахівця. Володіння знаннями, вміннями і навичками нині не є достатнім результатом навчання. Для того, щоб залишатися конкурентоспроможним фахівцем, особистість має бути спроможною оволодіти новими технологіями, орієнтуватися у значній кількості інформаційних потоків. Адже, тільки підготовлена до сприйняття та освоєння інформації особистість матиме можливість успішно увійти в нові структури суспільства й успішно адаптуватись до них. В іншому випадку, не вмючи працювати з інформацією, критично відбирати її та використовувати, людина не зможе стати суб'єктом комунікації, не буде здатна розуміти її зміст та значення [2]. Проблема професійного самовизначення, мотивації навчання, професійного становлення та самореалізації особистості є важливою складовою фундаментальної психологічної проблеми мотивації студентів всіх курсів, як передвищих так і вищих навчальних закладів. Особливо це набуло поширеної проблеми з введенням масового дистанційного навчання через COVID-19, та посилилось через війну в Україні. Проведені аналітичні розвідки показують, що хоча вимушений розрив освітнього процесу, спричинений карантинном COVID-19, став потужним стрес-тестом для освітніх систем всіх країн світу, він, як «вихрова» подія, також дав їм поштовх до розроблення альтернативних перспективних планів розвитку освіти. Адже ми усвідомлюємо, що освітній процес та співпраця його учасників вже може не здійснюватися в традиційному форматі [5].

Автори припускають, що війна в Україні теж привнесе певні правила, особливості, які необхідно буде досліджувати. Адже завдання вищої школи – готувати освічену молодь – майбутнє нашої країни, основна мета якої – засвоювати знання та оволодіти методами наукового пізнання, усвідомлення цінності наукової думки на досвіді попередніх науковців.

Одним з найважливіших факторів успішного дистанційного навчання є правильна мотивація студента. Велику частину часу онлайн студент проводить в самостійному освоєнні матеріалу. Для цього необхідні концентрація уваги, наполегливість, бажання вчитися. У дистанційному навчанні багато видів традиційної мотивації працюють не так ефективно, як при офлайн навчанні. Автори згодні з визначенням, що дистанційне навчання

(Distance Learning, Distance Education) – це така форма організації освітнього процесу, основою якої є самостійна робота людини, яка навчається. Це дає змогу навчатися у зручний для людини час та у віддаленому від викладача місці [9]. Еволюція в цьому напрямку зумовила те, що в сучасному розумінні дистанційне навчання – це сучасна форма освіти, в якій інтегровані елементи всіх видів навчання (очного, вечірнього, заочного) на основі використання новітніх комп'ютерних і телекомунікаційних технологій [9].

У психологічному словнику [10] зазначається, що мотив – це спонукальна причина дій та вчинків людини, зумовлених об'єктивними потребами. Автори спробують проаналізувати за допомогою опитування, що було об'єктивними потребами, які спонукали студентів до навчання в воєнний період.

Найефективнішим стимулюванням є внутрішня мотивація студента, тобто мотивація усвідомленої дії. У дистанційній освіті вона відіграє вагомий роль. Варто підкреслити, що це найскладніша мотивація для студента. І саме стресова ситуація, повітряні тривоги, окупація, можливі переїзди до інших міст та країн ще більше вплинули на навчальну мотивацію студентів. Несприятливий психологічний клімат, знаходження в бомбосховищах, зміна внутрішнього розпорядку не дуже спонукали студентів до навчання. Особливо варто відмітити, що дистанційне навчання потребує зосередженості, сконцентрованості та прагнення до самоосвіти, з досить високим самоконтролем.

Серед основ навчальної мотивації виокремлюють пізнавальні мотиви, які проявляються в зацікавленості освоєння навчальних дисциплін з метою саморозвитку в процесі навчання, пізнанням власного внутрішнього світу. Та соціальні мотиви, які відображають процес навчання як можливість спілкування в групі людей, яких об'єднує майбутня спеціальність

Аналізуючи опитування серед викладачів, автори роблять висновок, що важливим на сьогодні мобілізаційним завданням для педагогів є створення умов для продовження якісного навчання та розвитку особистостей. Адаже кращий спосіб підтримки мотивації – це підтримка внутрішніх рушійних сил за допомогою правильної зовнішньої чи внутрішньої мотивації.

Зазначимо, що спектр можливих чинників мотивації навчання студентів у вищих та передвищих фахових закладах дуже широкий. Погоджуємось із думкою авторів S. Edgar [1], що мотивації студентів до навчання не надається важливого значення, хоча даний чинник впливає на успішність та бажання студентів навчатись в університеті чи коледжі. Формування та розвиток мотивів навчання студентів є складним і багатофакторним процесом, який повинен вестися з урахуванням

вікових та індивідуальних особливостей студентів, а також опиратися на наявний рівень розвитку та зміст його мотиваційної сфери. Створення та підтримка мотивації є складним процесом, тому що діючі мотиви людини трансформуються залежно від поставлених завдань, часу, психологічних та фізіологічних особливостей людини.

Одним із важливих факторів формування повноцінних мотивів навчання є метод навчання, який дасть можливість організувати внутрішню інтенсивну активність суб'єктів учіння та забезпечить необхідні умови формування та розвитку відповідних мотивів. Але щоб зрозуміти, який метод навчання буде найбільш ефективним для студентів від час воєнних дій, необхідно провести експериментальне дослідження, для встановлення факторів, що студентів спонукали до навчання, та тих, які негативно впливали на респондентів. Ефективність і мотивація до навчання студентів підвищується за рахунок їх участі у дискусійних форумах, електронних обговореннях засвоєного матеріалу, телеконференціях. Завдяки створенню нового навчального середовища студенти відчувають себе невід'ємною частиною колективу, віртуального простору, який надає можливість навчатися у зручний для себе час та в характерному лише для себе темпі. Вибір послідовності вивчення навчального матеріалу, виходячи зі свого інтересу та можливостей, особистісний, креативний і телекомунікативний характер освіти – основні риси навчання в умовах інформатизації освіти [3].

Експериментальна база дослідження була сформована на базі Київського фахового коледжу зв'язку, Національного університету біоресурсів і природокористування України та Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

На обох етапах дослідження брали участь близько 70 студентів.

Для опитування студентів авторами було розроблено опитувальник (рис. 1), який містив питання: «Що впливало на мотивацію навчатись під час воєнної агресії», авторами були вписані мотиви, які на їх думку могли бути чинниками, та дали можливість самостійно студенту дописати свої власні відчуття. В опитуванні взяли участь 35 студентів вікової категорії 15-17 років (це студенти 1-2 курсу Київського фахового коледжу зв'язку) та 37 студентів вікової категорії 18-20 років (студенти Національного університету біоресурсів і природокористування України та Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького). В опитуванні студенти могли відзначити декілька варіантів, які вважали для себе об'єктивними.

Результати опитування представлені на рис. 2 та рис. 3, відповідно студентів вікової категорії 15-17 років та 18-20 років.

Опитування студентів 15-17 років

Що впливало на мотивацію навчатись під час воєнної агресії *

- нічого не мотивувало, мені було психологічно важко
- можливість стати спеціалістом в майбутньому
- контроль з боку викладачів чи батьків
- контроль з боку адміністрації
- наявність\відсутність стипендії
- відповідальне відношення до навчання
- знаходження в бомбосховищах, окупації, інших країнах не мотивувало навчатись
- сконцентрованість на навчанні відволікала мене від війни

Рис. 1. Опитувальник для студентів в Гугл-формі

Що впливало на мотивацію навчатись під час воєнної агресії

35 ответов

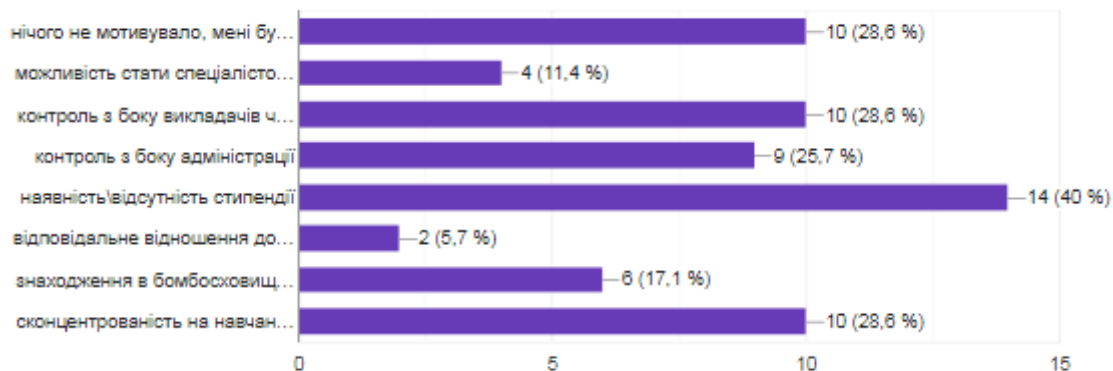


Рис. 2. Відповіді студентів вікової категорії 15-17 років

Що впливало на мотивацію навчатись під час воєнної агресії

37 ответов

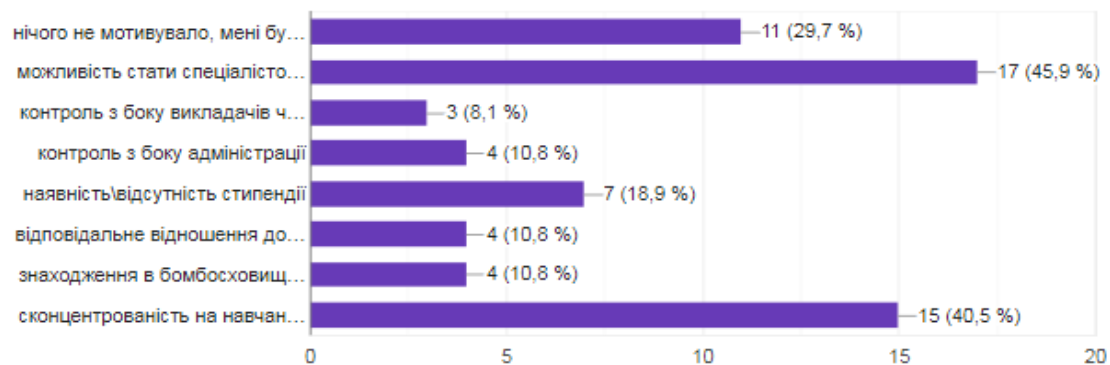


Рис. 3. Відповіді студентів вікової категорії 18-20 років

Аналіз анкетування, яке автори здійснювали зі студентами університетів та коледжів показав, що відбулося зниження мотивації при навчанні у студентів, спричинене переважно такими факторами, як небажання навчатись, через емоційно тяжку воєнну ситуацію, відсутність матеріально-технічної бази, недостатнє забезпечення інтерактивними технологіями та навіть саме найпростіше, доступу до Інтернету. Тобто внутрішня мотивація була порушена через психологічні фактори. Але зовнішня мотивація, наприклад, надання стипендії, чи її втрата, через небажання навчатись, теж була достатнім стимулом для студентів різних вікових груп. Адже, як відмічають дослідники та науковці, саме фінансова сторона мотивації буває чи не найсильнішою, як для студентів, так і працівників.

Разом з тим, більшість респондентів зазначали, що саме навчання їм допомагало відволікатись від цієї страшної ситуації в Україні. Адже навчання мотивувало їх жити. Це був той зовнішній зв'язок, який їх повертав в «безпечне життя», який давав відчуття «навчання, як раніше». Додаткові відповіді автори отримали ще такі (були обрані ті, що зустрічались частіше):

- «я не знав/знала чи залишусь навчатись в своєму закладі, чи буде він цілим»;
- «знаходячись в бомбосховищі я не міг сконцентруватись»;
- «в мене не було інтернета/ноутбука/можливості»;
- «я не знав/знала чи взагалі мені потрібне навчання, коли війна і можливо в мене не буде майбутнього»;
- «моя мотивація – це батьки, я не хотів їх підвести»;
- «мені потрібно було займатись хоч чимось корисним, щоб не думати про війну»;
- «мої друзі мають вищу освіту, я не хочу бути гіршим від них».

Автори відмічають, що опитування дало змогу зрозуміти, що внутрішній спокій, рівновага, розуміння, що ти знаходишся в безпеці, теж є великою складовою, яка є дотична до мотивації. І в воєнний період для того, щоб спонукати студентів до навчання необхідно максимально розвивати в них когнітивну мотивацію, дати зрозуміти студенту (особливо перших курсів) яке його місце в професії, соціумі, допомогти стати щасливим та успішним, незважаючи на кризову ситуацію. Адже, як відмітили більшість студентів, саме навчання дало їм змогу відволікатись від війни, тобто навчання стало стимулом до виживання, та тією опорною точкою, яка їм була необхідна. Розуміння мотивації та поведінки студентів в такі критичні моменти життя, як воєнні дії, дає можливість викладачам та керівникам закладів адекватно планувати заняття, лекції, практично-лабораторні комплекси, спрямовані на досягнення бажаних

результатів – випустити конкурентоспроможних фахівців. Моніторинг та підтримка викладачів допомагала студентам, підвищувала їх готовність до самостійної роботи, спонукала до самовдосконалення та саморозвитку.

Авторами досліджено різні наукові підходи щодо розкриття сутності поняття «мотивація», які підтверджують багатогранність цього процесу. В процесі анкетування виявлено необхідність урахування додаткових чинників:

- психологічного, тому що мотивація тісно пов'язана з психологією особистості,
- економічного, оскільки в такий тяжкий час фінансова складова відіграє важливу роль для відчуття захищеності та фінансової стабільності.

Висновки. Формування та розвиток мотивації студентів повинні забезпечуватись і викладачами, і саморозвитком самих студентів. Мотивація формується під впливом вікових особливостей, а також має зв'язок із позитивними емоційними переживаннями під час заняття та в процесі підготовки до нього.

Авторами було встановлено за допомогою опитування, які чинники впливали на навчальну мотивацію студентів, під час воєнної агресії Російської Федерації проти України. Загалом, отримані результати дослідження свідчать, що для студентів молодших курсів, важливою мотивацією був контроль з боку батьків та викладачів. Це можна пояснити тим, що ці студенти, донедавна учні, звикли, що шкільна освіта передбачає високий контролюючий фактор з боку батьків, разом з тим, такі навички як самоосвіта та самоконтроль досить важко формуються в такому віці, ще і під час кризових ситуацій. Мотиваційна фінансова сторона не менш важлива для учасників опитування, це зрозуміло, адже ці студенти є зумерами. А зумери, це ті люди, для яких вміння заробляти та витратити гроші є одним з найбільших пріоритетів. До речі, саме зумери, за аналізом досліджень починають накопичувати на отримання освіти раніше інших поколінь. За даними 62% вважають, що це надасть можливість покращити становище на роботі, 59% впевнені, що освіта допоможе заробляти більше, для 46% це підвищить шанси на кар'єрне зростання.

Студенти вищих навчальних закладів (бакалаври) в більшості зазначили, що мотивацією була можливість в майбутньому стати спеціалістом. Це можна пояснити тим, що дійсно, це студенти, які мають певний досвід навчання за певним фахом, практичний досвід, який набувався завдяки професійній чи виробничій практиці. Це студенти, переважна більшість яких має підробітки за фахом, і які розуміють цінність саме їхньої спеціальності. Тобто, осмисленість ними життєвих цілей і перспектив, внутрішньому контролю, особистісній автономії, що полягає у здатності до

самовизначення своїх позицій та здатності самостійно визначати і регулювати власне життя. Підвищення когнітивної мотивації студентів покладається на педагога, на адміністрацію, через креативні пізнавальні заняття, через підвищення цифрової компетентності і студентів, і викладачів, через симуляторні програми на практиці в дистанційному чи змішаному навчанні, щоб студент не втрачав свої здібності, та розширював простір своїх знань в спеціальності, яку обрав. Разом з тим, саме на викладача, педагога покладається відповідальна частина, а саме змотивувати, зацікавити саме своїм предметом – це може бути інтерактив, правильний фітбек, цікаві практичні заняття, на базах різних симуляторів, більш асинхронні навчальні заняття, адже слухати лише лекцію студентам може бути нудно 45 хвилин, а в поєднанні з практичними заняттями, з тестовими, сприятиме активуванню їх уваги навіть в такий тяжкий час, як війна в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Edgar, S., Carr, S.E., Connaughton, J., & Celenza, A. Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program. BMC Medical Education. 2019.
2. Sbruieva A. Innovatsii u profesiinopedagogichnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia: metodolohichni, zmistovi ta metodychni zasady. 2011. S. 30–32.
3. Биков В. Технологія розробки дистанційного курсу : Навчальний посібник. Київ, 2008.
4. Бондарчук О. Модель особистісного розвитку студентської молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2009.
5. Карташова Л., Гуржій А., Зайчук В. Цифровий близнюк закладу освіти як потреба в організації дистанційного навчання: інноваційні рішення. Матеріали науково-практичної конференції. Житомир, 2020.
6. Климчук В., Горбунова В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014.
7. Михайличенко В. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. *Збірник наукових праць : Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2011. Вип. 17 (70).
8. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. 2009.
9. Прибилова В. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. 2019. URL: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/8791-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-17478-1-10-20170726.pdf> (дата звернення: 05.07.2022).
10. Синявський В., Сергєєнкова О. Психологічний словник. Київ : Науковий світ, 2007.
11. Староста В., Попадич О. Мотивація навчання студентів-першокурсників. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2019.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 49

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *В. Удовиченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 21,26. Ум. друк. арк. 21,39.
Підписано до друку 28.07.2022. Замов. № 0822/330. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.